

**SECRETARÍA ACADÉMICA
CONSEJO DE POSGRADO**

***Práctica, reflexión e intervención pedagógica. La Red de Didáctica de la
Investigación Educativa. Sistematización de una Innovación Educativa.***

**Tesis que para obtener el grado de:
Maestría en Pedagogía**

**Presenta:
Jaime Rogelio Calderón López Velarde**

**Tutor:
Mtro. Iván Escalante Herrera**

Zacatecas, México.

Marzo de 2006

INTRODUCCIÓN

Esta tesis describe y documenta el proceso de construcción, desarrollo y sistematización de un proyecto de innovación educativa denominado *Red de Didáctica de la Investigación Educativa* (RED-DIE), integrada por formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional de Zacatecas y otras unidades de la región noreste (Saltillo, Torreón, Matamoros, Monterrey y SLP), dedicados a impartir seminarios de investigación educativa para que los estudiantes de posgrado, especialmente de programas de maestría, obtengan el grado. La innovación educativa en tanto modalidad de intervención, incluyo tres niveles de sistematización que mas adelante se enuncian. La RED-DIE de acuerdo con Moreno Bayardo (1999), se inscribe en un diseño de “investigación para la innovación”¹, lo que implica que:

“hay aplicación del conocimiento existente a situaciones nuevas; hay búsqueda de medios efectivos para un mejor logro de los propósitos de las prácticas educativas (o una transformación de los mismos), pero sobre todo hay generación de conocimiento durante la introducción, seguimiento y evaluación de la estrategia de innovación, conocimiento que resulta de una dinámica de la reflexión-acción que permite ampliar, reforzar y/o cuestionar los referentes teóricos de los que se partió para generar la estrategia de innovación”.

¿Por qué una RED de Didáctica de la Investigación Educativa? La pertinencia de la RED-DIE surge de la necesidad de los formadores de docentes de establecer nuevas formas de organización que coadyuven en su desarrollo profesional y en la búsqueda de respuestas a un conjunto de problemas relacionados directa o indirectamente con el desarrollo de actividades de investigación educativa², tanto para los futuros profesores que se forman en las escuelas normales como para los docentes en ejercicio que se desempeñan en diversos niveles del sistema educativo, especialmente de la educación general básica. Esta serie de problemas se plantearon en los siguientes términos:

El primer problema reside en que los formadores de docentes carecemos de conocimientos y estrategias didácticas sistematizadas que permitan a nuestros alumnos acceder con mayores recursos de aprendizaje a un acervo de conocimientos, competencias, habilidades y aun más importante, de actitudes para afrontar e iniciarse en un ámbito de formación que por su naturaleza social y educativa, excluye recetas, modelos paradigmáticos y métodos únicos para dar respuesta a los problemas formulados. Si bien los docentes ponemos en juego a partir de nuestra formación académica y experiencia profesional, una serie de elementos didácticos para abordar y evaluar los contenidos curriculares de los

¹ Cabe mencionar que, no obstante lo expresado en la cita referida, es mas apropiado el término de investigación de la innovación que a su vez guarda una gran similitud con el concepto de sistematización que no sólo se limita a documentar los procesos y resultados de los cambios educativos introducidos sino de generar conocimientos a la luz de los marcos analíticos de referencia. Este tema se aborda con detalle en el capítulo dos.

² Nos referimos al personal docente que tiene bajo su conducción, cursos, seminarios y talleres que abordan en distintos niveles el manejo teórico y metodológico para el diseño y desarrollo de diferentes tipos de proyectos de investigación.

seminarios mencionados y con frecuencia recurrimos al apoyo de manuales al uso sobre metodología de la investigación, éstos conocimientos escasamente son reflexionados, tampoco están documentados y casi nunca son compartidos entre otros colegas para sistematizarlos y valorar su pertinencia.

Un segundo problema tiene que ver con los objetivos y las características hacia los cuales están orientados los programas de formación de licenciatura y postgrado y los requisitos académicos que se exigen a los alumnos para obtener el grado respectivo, entre éstos, un producto de investigación que puede adoptar la modalidad de tesis o tesina. Este asunto por lo general no está lo suficientemente esclarecido en los objetivos generales de los planes de estudios, además de que suele haber serias incongruencias e imprecisiones con la normatividad que regula las exigencias académicas que deben cumplir los proyectos de investigación de tesis. En efecto, el sólo hecho de plantear un producto de investigación requiere por una parte clarificar en qué sentido el programa de formación enfatiza la adquisición de estas competencias y, por otra, la manera en que se entenderá este concepto y las diversas posibilidades de trabajos que se admiten en él, es decir, lo que generalmente se conoce por tipos de investigación.

El tercer problema se relaciona con el escaso conocimiento de los formadores de docentes acerca de las características de los sujetos pedagógicos a quienes se dirigen estos programas y las condiciones institucionales en las cuales ejercen su trabajo docente (heterogeneidad de trayectorias formativas, género, edad, escasa disponibilidad de tiempo, pobreza de cultura lectora, trabajo rutinario, aumento de tareas no docentes, etc.). Asimismo de las diversas dimensiones y la especificidad que implica el trabajo docente, requisitos indispensables para reflexionar y establecer apropiadamente su vínculo con las actividades de investigación.

Sin duda existen otros problemas no menos importantes que influyen en el desarrollo óptimo de estas tareas. Por citar otros cuatro de naturaleza específica: i) La premura con la cual se solicitan los proyectos de investigación y sus avances -como si se tratara de un asunto que los profesores pueden resolver fácil y homogéneamente-. ii) Las deficiencias de los procesos de tutoría, reflejadas en la atención excesiva de alumnos y en la ausencia de mecanismos de información clara, oportuna y veraz que garantice un proceso sistemático de seguimiento y apoyo teórico y metodológico a los estudiantes. iii) En cuanto al currículo, la ineludible revisión y trabajo colegiado entre los formadores de docentes para evaluar los procesos de aprendizaje, resolver problemáticas, planificar la secuencia de los programas y, en consecuencia, revisar la coherencia, integración y pertinencia de sus contenidos. iv) Finalmente, las condiciones institucionales que se ponen al alcance de los estudiantes (acervo bibliográfico, acceso y capacitación para el uso de medios informáticos, eventos académicos, etc.).

Preguntas. En el marco de la justificación y relevancia de los problemas antes mencionados se propuso dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Como surge y se implementa una innovación educativa con formadores de docentes en una institución determinada?, ¿Que obstáculos y ventajas se presentan al promover procesos de cambio en las prácticas de los formadores de docentes cuyo propósito es ayudar a los profesores para que construyan proyectos de investigación?, ¿Representa la sistematización de experiencias docentes un enfoque apropiado para analizar la práctica docente?, ¿En el marco de una innovación educativa, ¿Por qué la sistematización es una estrategia metodológica distinta a la evaluación tradicional?, ¿La conformación de una Red es una alternativa organizativa de los formadores de docentes de diversas instituciones para socializar sus experiencias y generar comunidades de aprendizaje?, ¿Cómo recuperar estrategias didácticas efectivas para abordar correctamente los diversos elementos en la formulación de proyectos de cambio educativo con docentes de educación básica?

Objetivos. El objetivo general fue construir una red de formadores de docentes para sistematizar sus experiencias en el campo de la investigación educativa en tanto que los objetivos particulares fueron los siguientes:

- Conocer los alcances y limitaciones que implica la ejecución de una innovación educativa con formadores de docentes de una institución de educación superior.
- Analizar las problemáticas que se presentan en el diseño y desarrollo de los diferentes tipos de proyectos que se les exige a los futuros docentes y a los profesores en servicio de los diversos niveles del sistema educativo nacional.
- Documentar las experiencias de los formadores de docentes dedicados a la conducción de seminarios de investigación para extraer estrategias didácticas eficaces en la construcción de proyectos de investigación educativa.
- Fomentar y consolidar mediante la creación de una Red, lazos de intercambio académico entre formadores de docentes de diversas instituciones para socializar experiencias y generar proyectos conjuntos de investigación.
- Sistematizar los procesos y resultados de la RED-DIE en sus diferentes etapas.

Relación teoría-práctica. Los referentes conceptuales a partir de los cuales se establece un diálogo con los datos no se circunscriben a un solo marco analítico sino incursionan en términos clave pertenecientes a campos disciplinares y ámbitos de conocimiento con los cuales el objeto de intervención estuvo directamente relacionado. Estos conceptos cuya caracterización se aborda en los tres primeros capítulos fueron los siguientes: i) Red y términos asociados (red social, conectividad, reflexividad) que se anclan en disciplinas como la sociología

de las organizaciones, las ciencias de la comunicación y la psicología. ii) Sistematización, concepto acuñado por el movimiento de la educación popular latinoamericana que se presenta como enfoque alternativo de corte cualitativo ante la evaluación tradicional. Aquí fue definida como un proceso de reconstrucción analítica y comprensiva de experiencias socioeducativas realizada por sus propios actores cuya finalidad es mejorar la práctica, compartir aprendizajes y aportar conocimientos. Dicho de otra manera y como demostramos en esta investigación, una estrategia metodológica apropiada de análisis de la práctica docente. iii) Innovación educativa, concepto que nace a mitad de los años 60 en el seno de la administración y de la tecnología industrial, cimentando en las dos últimas décadas una importante tradición en el campo de la investigación educativa. Dada la diversidad de maneras de entender dicho término, se examinaron sus vínculos con conceptos similares en un nivel macro (cambio, reforma, renovación), y en otro micro (innovación pedagógica, didáctica y curricular). iv) Didáctica de la investigación educativa, título que define el objeto de indagación de la Red y con el cual se propuso la búsqueda de estrategias didácticas eficaces para ampliar las competencias de los formadores de docentes para habilitar a estos últimos en la construcción de proyectos de investigación educativa.

Estrategia metodológica. La puesta en marcha la RED-DIE abarcó dos fases: Una inicial y otra intermedia. En la primera se plantearon las características de la propuesta de innovación (Calderón, 2002), ante un grupo de formadores de docentes³ en la Unidad 321 de la Universidad Pedagógica Nacional de Zacatecas⁴. En la segunda se consideraron tres etapas: a) de conformación, b) de conformación ampliada, c) de consolidación). Asimismo, se juzgó oportuno su funcionamiento en modalidad presencial y virtual. En su fase de conformación, se propuso incorporar a la RED-DIE a formadores de docentes de la UPN de Zacatecas y de otras instituciones educativas de esta entidad federativa. Asimismo, realizar, mediante un seminario-taller permanente, reuniones de trabajo para analizar y discutir propuestas sobre las características de la RED-DIE y un programa de trabajo que abarcó el periodo enero-agosto de 2003. En la etapa de conformación ampliada (septiembre a diciembre de 2003) se propuso invitar e incluir a formadores de docentes de las Unidades UPN de la región noreste (Coahuila, Durango, Nuevo León, Tamaulipas, San Luis Potosí, Zacatecas) y operar la Red-DIE en modalidad semipresencial y a través de comunicación virtual y a distancia, esto es, mantener comunicación sincrónica y asincrónica entre los integrantes de la RED-DIE. En la etapa de consolidación (enero-agosto, 2004), se consideró desarrollar la RED-DIE a través de la comunicación virtual, acompañada de dos encuentros anuales regionales. Posteriormente se valoraría la pertinencia

³ Eugenio Lizarde y José Luis Monreal de la Escuela Normal Rural “Matías Ramos Santos” de Loreto, Zacatecas. Teresa Cabral, Javier Villarreal y Miguel Enrique Guzmán de la UPN 321 de Zacatecas. A todos ellos y a los colegas que posteriormente se integraron a la Red, les expreso mi mayor gratitud por sus aportaciones, amistad y compromiso profesional.

⁴ Este documento, presentado el 7 de diciembre de 2002 a los colegas arriba mencionados, fue motivo -en las subsecuentes reuniones- de revisión y análisis, ya que se trataba de una iniciativa que requería complementarse y enriquecerse conjuntamente con las observaciones y comentarios de los integrantes para constituirse posteriormente en el documento base o fundacional de la RED-DIE.

de ampliar la RED-DIE, convocando a una reunión nacional, estableciendo a su vez, nexos con otras redes afines a nivel internacional.

Para la sistematización, análisis e interpretación del proceso de conformación y desarrollo de la RED-DIE se elaboraron informes trimestrales de seguimiento sobre los avances, dificultades, logros y perspectivas en sus diferentes etapas.

Técnicas para la obtención y análisis de los datos. Se plantearon las siguientes:

1. Observación participante
2. Registros de los “Foros de discusión” de los integrantes de la comunidad virtual RED-DIE.
3. Registros de los debates en “Chat” de los integrantes de la comunidad virtual RED-DIE.
4. Elaboración de 11 “retratos autobiográficos” de los integrantes de la RED-DIE cuya estrategia metodológica se detalla en el capítulo correspondiente.
5. Cuestionario a integrantes de la RED-DIE.
6. Análisis cualitativo de datos.

Contexto Institucional. Para entender la dinámica de funcionamiento de la RED-DIE fue imprescindible realizar una descripción y caracterización que se sintetiza a continuación.

La mayoría de sus integrantes se desempeñan en la Unidad 321 de la Universidad Pedagógica Nacional⁵, nomenclatura que, además de desconocerse su origen por gran parte de la comunidad universitaria, se reduce a un simple número que la excluye de alguna identidad relacionada con el Estado federado en la cual se ubica⁶. La UPN tuvo su origen en el decreto presidencial del 25 de agosto de 1978 con la finalidad de “prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país.” (SEP, 1980). Existen varios estudios acerca de sus diferentes proyectos y los intereses políticos y sindicales que influyeron notablemente en su surgimiento y ulterior desarrollo. Las distintas Unidades que se establecieron en todo el país (actualmente 74) centraron su interés principal en ofertar la licenciatura en educación básica para nivelar a la gran mayoría de los profesores de educación básica que carecían de ese grado académico. Posteriormente se ofertaron programas de posgrado (especialización y maestría) en aquellas unidades que contaban con el personal docente que reunía el perfil académico requerido. Las condiciones y desarrollo de cada una de estas unidades son desiguales debido a los contextos sociales, económicos y políticos de cada entidad federativa y en consecuencia a la cambiante relación que establecen los gobiernos estatales a través de las autoridades educativas con

⁵ Otros integrantes de la RED-DIE pertenecen a las Unidades UPN de Monclava, Saltillo y Torreón ene. estado de Coahuila, Monterrey, Nuevo León y San Luis Potosí.

⁶ La información que dispongo es que esta nomenclatura obedece al orden alfabético en que se ubica cada Estado de la República, es decir, a la Unidad UPN de Zacatecas le corresponde el número 32-1, ya que sólo cuenta con una sede, aunque por lo general aparece como 321.

cada Unidad UPN. En la Unidad UPN 321 esta relación fue, durante el gobierno de Ricardo Monreal Ávila, que concluyó en septiembre de 2004, de constante fricción y tensiones motivadas por la falta de cumplimiento en los acuerdos suscritos entre autoridades educativas y delegación sindical. A partir del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Normal se transfirieron a los gobiernos de los estados los recursos materiales, humanos y financieros de las 74 Unidades UPN para administrarse en forma autónoma, quedando la rectoría de los asuntos académicos en la Unidad Central de la UPN Ajusco, lo que les confiere una total dependencia en esta materia.

Cabe mencionar que en las Unidades UPN, el trabajo académico se ha centrado fundamentalmente en la docencia mientras que las funciones de investigación todavía se encuentran en proceso de promoción y desarrollo. Los procesos de gestión académica se han caracterizado por la falta de visión y una adecuada planeación y evaluación que permita establecer estrategias y programas para superar los problemas que la aquejan, entre éstos, el insuficiente y cada vez menor presupuesto asignado, la baja eficiencia terminal de los programas de posgrado, la situación laboral sumamente heterogénea de la planta docente (de base, contratados, comisionados, interinatos) y responder a las nuevas exigencias planteadas por las políticas educativas del gobierno federal a las Instituciones de Educación Superior (evaluación y acreditación de sus programas académicos ante las instancias correspondientes, formación de cuerpos académicos, ingreso al PROMEP, y en general, la presentación de Programas de Fortalecimiento Institucional).

Alcances y limitaciones. La RED-DIE puso a prueba nuevas formas de organización académica de los formadores de docentes no sólo al interior de la Unidad UPN 321 de Zacatecas, sino entre colegas de otras unidades de la región noreste de la UPN mediante la creación de la comunidad virtual. Este hecho sin precedente permitió, en escaso tiempo, superar la barrera de las distancias y significó un avance importante al vincular, intercambiar y sistematizar las experiencias de los integrantes de la RED-DIE para aprender de los aciertos y errores en la construcción de proyectos de investigación. Asimismo, la sistematización realizada, aportó suficientes evidencias para acreditarla como un enfoque apropiado para el análisis de la práctica docente y el planteamiento de objetos de transformación docente en el marco de proyectos de innovación. Otro aspecto muy estimulante, fue probar la validez de los “retratos autobiográficos focalizados” como técnica eficaz para la reflexión del trabajo docente. De no menos importancia fue constatar a lo largo de la experiencia y a la luz de los resultados investigativos de este campo de conocimiento, que la implementación de una innovación educativa es un proceso viable pero complejo, gradual e indeterminado.

No obstante esta visión optimista de resultados, no eludimos reconocer y enunciar las limitaciones que acompañaron el proceso de innovación emprendido y de las cuales abundamos en la parte final de la investigación. Aquí, destacamos tres obstáculos. En primer lugar hizo falta realizar una caracterización más

detallada acerca de la gama de modalidades de proyectos de cambio educativo para ilustrar en el marco de una “pedagogía por proyectos”, sus semejanzas y diferencias, ya que muchas de ellas se solapan y generan confusión conceptual (desarrollo educativo, intervención, experimentación, investigación-acción, innovación, sistematización, etc.). En segundo, si bien se mencionaron diversas estrategias didácticas eficaces, producto de la sistematización de experiencias de los formadores de docentes, no se recuperó más exhaustivamente un inventario de recursos que hiciera posible abundar en cada uno de los componentes que intervienen en un proyecto de cambio educativo, quedando en la iniciativa de cada integrante la posibilidad de experimentar y enriquecer estas estrategias. Por último, fue escaso el debate sobre el sentido de la didáctica de la investigación educativa para evitar caer en la idea reduccionista e ilusoria de “una sola didáctica”, sino de investigar las variadas estrategias que los formadores de docentes e investigadores ponen en juego para que los estudiantes nóveles adquieran las competencias que le permitan diseñar y desarrollar un proyecto de investigación. Esta tarea abre enormes posibilidades para plantear y resolver problemas que, en definitiva, son propios de la investigación didáctica y de interés prioritario en una institución como la Universidad Pedagógica Nacional.

Estructura de la Investigación. Quedó integrada por seis capítulos. Los tres primeros fundamentan los conceptos básicos que aborda la tesis mientras que los tres últimos centran su atención en los aspectos metodológicos que incluyen la narrativa sobre el proceso desarrollado en el establecimiento de la RED-DIE.

En el primer capítulo se hace una caracterización acerca del origen de las redes como una nueva forma de comunicación y vinculación entre comunidades con diversos intereses, entre éstos, los de tipo académico, especialmente los que se relacionan con estrategias didácticas para la construcción de proyectos de investigación e intervención educativa en el campo de la formación docente. El hilo conductor de los tres apartados que integran este capítulo destaca la importancia de las redes como alternativa organizativa en la profesionalidad de los profesores. En el apartado inicial se caracteriza el significado del término *Red* a partir de la revisión de autores que han abordado este tema; en el segundo, se retoma y describen en base a una clasificación general, tres tipos de redes: i) de investigación; ii) electrónicas; iii) educativas, especialmente las redes de docentes de algunos países. Finalmente, en el tercer apartado se sugieren algunas pautas y consideraciones generales para el establecimiento y análisis de redes.

En el segundo capítulo se expone una caracterización del concepto de sistematización y su relación con la formación docente a través de una revisión de autores representativos, destacando su valor heurístico en la elaboración de proyectos de cambio educativo. En el primer apartado se presentan los antecedentes y contexto en el cual surge el concepto; en el segundo, se mencionan los fundamentos epistemológicos que han orientado la práctica de la sistematización, así como los principios y enfoques teóricos que lo distinguen; en el tercero, se establece la relación que guarda la sistematización con los procesos de formación inicial y continua del profesorado en sus diferentes niveles

educativos y, en el cuarto y último apartado, se enuncian un conjunto de pautas metodológicas para desarrollar un proyecto de sistematización centrado en el análisis de la experiencia docente cuyos resultados son el punto de partida para formular, con bases sólidas, un problema inscrito en un proyecto de cambio educativo que puede adoptar diversas modalidades según sus objetivos y enfoque.

En el capítulo tercero se aborda la relación entre la innovación educativa y la formación docente mediante tres apartados: En el primero describimos el contexto en el cual surgen las innovaciones educativas y los diferentes modelos que se han configurado a lo largo de su desarrollo. En el segundo, exponemos el significado de innovación educativa a partir de diversas definiciones y su relación con otros conceptos afines (reforma, renovación, cambio). Asimismo, señalamos aquellas condiciones o criterios en donde existe consenso entre los estudiosos de este campo para valorar si la puesta en acción de la RED-DIE, cuya sistematización se realiza en el capítulo cuarto, satisface dichos criterios para considerarse una innovación educativa. En el tercer apartado, describimos a partir de la experiencia de esta Red, las características de diferentes tipos de innovaciones educativas.

En los subsecuentes capítulos se presentan tres niveles de sistematización estrechamente relacionados: El primero –de carácter descriptivo-, corresponde al capítulo cuarto que da cuenta del proceso de configuración de la Red-DIE. Es decir, las características y condiciones bajo las cuales se promueve y desarrolla una forma novedosa de organización del trabajo académico en una Institución de Educación Superior, particularmente en la Unidad UPN 321 de Zacatecas y en otras Unidades UPN de la región noreste (Saltillo, Torreón, Matamoros, Monterrey y San Luis Potosí).

El segundo nivel de sistematización –desarrollado en el capítulo quinto-, expone los resultados del análisis de tres ejes temáticos que los formadores de docentes participantes de la Red-DIE reflexionaron y narraron mediante sus “retratos autobiográficos focalizados”: En primer lugar, la experiencia en el proceso de titulación, destacando las principales condiciones que permitieron culminar este proceso. En segundo lugar, la experiencia adquirida en la conducción de cursos y seminarios de investigación en diferentes programas (diplomados, licenciatura, especialización y maestría), mencionando, de igual modo, los principales aciertos. Y, en tercer lugar, la experiencia en la tutoría de alumnos.

Finalmente, el tercer nivel de sistematización, abordado en el capítulo sexto, sintetiza las condiciones institucionales favorables y desfavorables en la creación y desarrollo de la Red-DIE. Asimismo, plantea las conclusiones que incluyen los aprendizajes y logros alcanzados por los formadores de docentes y una reflexión acerca de su ulterior desarrollo.

CAPÍTULO 1

REDES

1.1 ¿Qué es una Red? Antecedentes

De acuerdo con el diccionario de la lengua española, una *red* es un conjunto de personas o de cosas organizadas para un mismo fin. Esta definición supone una decisión deliberada para establecer relaciones de comunicación permanente entre varias personas o entre los integrantes de comunidades o grupos de distinto género (investigadores, profesores, tomadores de decisiones, coleccionistas, etcétera), para obtener e intercambiar básicamente información, conocimientos y experiencias alrededor de una temática o proyecto de interés general o particular. Esto significa, además, activar una reciprocidad generalizada e implica una cierta unidad en la medida en que se comparten intereses y objetivos comunes.

A continuación retomamos diversas ideas centrales que plantean los estudiosos de las redes sociales para contar con una perspectiva más amplia y actual que nos permita identificar sus principales rasgos.

Para Osvaldo Saidón (1999: 207) cuando se trabaja o piensa en Red, emergen dos sentidos del término. Por una parte a una línea conceptual y por otra un sentido puramente instrumental y técnico. En palabras de este autor:

En algunos momentos es una propuesta de acción, y en otros se nos aparece como un modo de funcionamiento de lo social. En otro sentido, es un modo espontáneo de organización pero también se nos presenta como una forma de evitar la organización y lo instituido.

De acuerdo a esta idea, la red procura trascender la organización fija y estereotipada de tal manera que permita abrir procesos nuevos de creatividad e invención que le den consistencia, ya que en esta reside su fortaleza. Si bien a nivel teórico interesa desarrollar un pensamiento sobre cómo funciona lo social, a nivel práctico cabe desencadenar “acontecimientos que posibiliten procesos novedosos y consistentes de participación y de ejercicio de la solidaridad”.

Marcelo Pakman (1997: 296) subraya que la “red” “es una metáfora que alude a relaciones sociales, aportando los atributos de “contención”, “sostén”, “tejido”, “estructura”, “fortaleza”, etcétera”, que se toman en préstamo de su modelo material”. Al igual que Saidón, distingue dos fenómenos en los cuales se aplica el concepto de red: el primero se refiere al grupo de interacciones espontáneas susceptibles de descripción y que aparecen en cierto contexto definido en mayor o menor medida formalizadas; el segundo, al intento de organizar esas interacciones de un modo más formal, esto es, trazándoles un límite y dándole un nombre para que emerja un nuevo nivel de complejidad.

Por su parte Jesús Galindo (1998: 15) va más allá al afirmar que “Todos formamos partes de redes”, e incluso “es la ley de la vida social” y enfatiza que en algunos casos las redes son invisibles y en otros son promovidas, aunque no seamos expertos en su formación ni en su desarrollo. Tres aspectos nos parecen fundamentales destacar en el planteamiento de este autor:

El primero, la motivación intrínseca y la voluntad que subyace entre los miembros que emprenden la fundación de redes, toda vez que abren nuevos horizontes de comunicación y conocimiento alentadas por el deseo de compartir, de conversar, de estar y de relacionarse. En este sentido, una de las ventajas que ofrecen las redes consiste en atravesar las fronteras de lo público y lo privado, las instituciones, las empresas o las universidades, las asociaciones o grupos voluntarios (Arvanitis, 1996: 41).

El segundo, tener en cuenta que el punto clave de las redes reside en su capacidad de figurar como un sistema abierto, ya que si bien éstas tienen distintas dimensiones, tamaños y calidades, todas pueden estar limitadas o estar disponibles. A este respecto Galindo (1999: 16) señala que:

Las primeras tienen posibilidades, pero sólo dependen de sus recursos, como las familias tradicionales. Las segundas tienen también posibilidades, pero no dependen sólo de sus recursos, al estar abiertas, disponen de energías exteriores, que son propias cuando se requiere. El estar dispuesto a vínculos nuevos, a nuevas relaciones, abre las redes y las fortalece.

En tercero, la tensión existente en la sociedad entre el papel de la reflexividad individual y grupal en donde los individuos, a pesar de buscar conversar en sentidos distintos de los que la sociedad estructurada y cerrada exige, no participan del orden social sino como actores secundarios. Aquí cabe mencionar que, en el marco de las instituciones sociales y desde las teorías de la reflexividad¹ se reconoce una conectividad compleja que no significa tan sólo mayor integración entre éstas sino que incluye la integración del individuo y los actos colectivos en sus formas de operar (Tomilson, 1999:29). En efecto, la conectividad implica al concepto de *reflexividad* en tanto característica de la vida global moderna y reclama de las instituciones examinarse a sí mismas mediante la información que adquieren ya sea para adaptarse o alterar su carácter, asemejándose más a los seres humanos en tanto “entidades que aprenden”.

Ricardo Morales (2003:11-12), apunta que la red “como modelo de acción humana”², es un concepto que describe relaciones e interacciones que tienen como característica fundamental el flujo de información que circula en todas direcciones. Converge también con el planteamiento de que las lógicas de

¹ Para A. Giddens la idea de *reflexividad* es consustancial a los seres humanos, es decir, “la capacidad que todos tenemos de ser conscientes de que estamos actuando en el momento de la acción, de mantenernos en contacto con las razones de lo que hacemos como un elemento de estar haciéndolo”. (Giddens, en Tomilson, 1999: 29).

² El término “modelo de interacción humana” es retomado de Arvanitis (1996: 41).

funcionamiento de las redes en tanto formas de organización social difieren de los espacios formales y rígidos dando lugar a pautas de acción flexibles en donde cada participante aporte y mantenga su compromiso de colaborar con los demás miembros de la red.

Finalmente Tomilson (1999: 2-11) al analizar el fenómeno de la globalización y la cultura, introduce el término antes mencionado de *conectividad compleja* que es equiparable al de globalización que representa una condición del mundo moderno en tanto “se relaciona con la red de interconexiones e interdependencias, en rápido crecimiento y cada vez más densa (...)”. Para este autor la conectividad es un concepto central que implica la creciente *proximidad* espacial con el mundo, es decir, el acortamiento de las distancias físicas y simbólicas (transmisión electrónica de información e imágenes) debido a la reducción del tiempo empleado y a su vez de la prolongación de las relaciones en el espacio. Esta situación provoca una apariencia del mundo en un sentido más íntimo y comprimido, de “cercanía global” y hasta cierto punto de proximidad exagerado al experimentar las personas esas distancias de otro modo, incluyendo las distancias socioculturales. Desde este razonamiento Tomilson (1999:10) precisa que:

Si se reconoce que esta conectividad implica realmente la proximidad como condición sociocultural general, entonces se plantea que hay que entenderla en términos de una transformación de usos y experiencias que se percibe realmente en las localidades tanto como en los crecientes medios tecnológicos.

En este marco de ideas este autor aclara que no se trata de incrementar la movilidad de las personas hacia lugares distantes sino de permanecer en nuestras localidades y experimentar el “desplazamiento” que permite esa modernidad global. En otras palabras, “es captar la proximidad que se deriva de las redes de relaciones sociales a través de grandes trayectos de tiempo-espacio, haciendo que hechos y fuerzas distantes penetren en nuestra experiencia local” (Tomilson, 1999: 11).

Por otra parte el tema de la conectividad conduce inevitablemente a plantear el problema de la globalización como tendencia a la unicidad en el sentido no de uniformidad (cultura mundial) sino de una compleja condición social y fenomenológica –“la condición global humana”- en la cual se articulan los órdenes de la vida humana³.

Expuestos las características que configuran una red social por los autores mencionados, destacamos cinco elementos clave a partir de los cuales proponemos una definición:

³ Abundar sobre las implicaciones culturales de esta conectividad compleja rebasan las pretensiones de este apartado y remitimos al lector al texto de J. Tomilson quien desarrolla ampliamente esta temática.

1. El establecimiento intencional y frecuente de vínculos de comunicación y conectividad entre personas, grupos sociales e instituciones. 2. Un interés común en abordar temas y proyectos específicos. 3. Relaciones de comunicación horizontales y reticulares entre pares que precinden de estructuras de organización jerárquica o centralizada. 4. Sistema abierto al flujo de información e integración permanente de participantes. 5. Compromiso para aportar ideas en el marco de procesos reflexivos.

Así pues, entendemos por Red, un sistema abierto y complejo de comunicación permanente y multidireccional que implica interacciones voluntarias entre personas, grupos sociales e instituciones tanto en espacios próximos como distantes con el fin de abordar temas de interés común mediante el intercambio de información, conocimientos y experiencias en un clima de diálogo reflexivo. y compromiso con los objetivos de la red. Simplificadamente, una red es un punto de conectividad y encuentro social abierto al diálogo. Por último, la “red” como se ha apuntado, no se reduce a una práctica sino a un concepto que permite describir, analizar y comprender el mundo social.

1.2 Tipos de Redes

El universo que abarcan las redes es tan amplio como la variedad de vínculos que los miembros de las sociedades en su conjunto establecen en las dimensiones económicas, políticas y culturales e incluyen desde redes familiares, parentales, vecinales, religiosas, políticas, de ONGs, delictivas, hasta académicas, de investigación, de creación, culturales, de información y de comunicación. Si por su extensión las redes sociales equivalen a un continente de posibilidades, a un nivel analítico, son infinitas ya que se pueden analizar situaciones como el mercado del trabajo, las relaciones de vecindad, los nexos familiares o cualquier forma organizacional (Wellman y Berkowitz, Buró, en Arvanitis, 1999: 45). Sin embargo, una clasificación general y simplificada que retomamos de R. Morales (2003: 2)⁴ propone una división entre un sistema abierto y otro cerrado aunque estos términos no dejan de ser relativos.

Las redes de tejido cerrado son aquellas en las cuales el o los sujetos interactúan directamente, no existen vínculos indirectos o mediados. Son redes más estables, poco movibles, muy arraigadas en el espacio, con mucha cultura de información y procesos de comunicación cara a cara, interpersonales y a veces grupales. Los sujetos participantes son principalmente familiares, amigos y vecinos. Cabe mencionar que, aunque este modelo es propio de las sociedades tradicionales, poco existen en sociedades contemporáneas más complejas, como

⁴ Ricardo Morales precisa que esta clasificación pertenece a Elizabeth Bolt, *Family and Social Network*, 1957 pero la retoma del texto de Ulf Hannerz *Exploración de la ciudad*, México, FCE. Cfr. R. Morales, “Protocolo para exploración de redes”, Documento de trabajo del taller sobre redes, impartido en la Feria Internacional del Libro 2003, Guadalajara, México.

en las grandes ciudades. Se trata de redes intermedias, con tejidos ni totalmente cerrados ni totalmente abiertos y son propias de sociedades domésticas.

Por su parte en las redes de tejido abierto el o los sujetos son móviles y representan múltiples papeles o roles que abren la posibilidad de generar múltiples combinaciones. La determinación de estas redes se relaciona con las características de las ciudades, del tipo de familias, del consumo de oferta cultural, de las oportunidades de trabajo y de educación. Entre sus rasgos destacan: La existencia de más y nuevos contactos, intentan ser redes más horizontales y extensas, son diversificadas, los sujetos de la Red participan de una vida pública más intensa, existen procesos de información más mediados, y a menudo más fluidos, los procesos de comunicación tienden a ser más horizontales, se da una combinación de cultura de información con cultura de comunicación (Galindo, en Morales, 2003: 3).

1.2.1 Redes de Investigación

Este tipo de redes de colaboración científica tuvo su aparición en la década de los años 70 y 80 principalmente en los Estados Unidos de Norteamérica y en los países europeos. Con el paso del tiempo y debido a la creciente conectividad tecnológica -como se verá más adelante- las redes progresivamente comenzaron a coexistir y en muchos casos a suplantar a las denominadas asociaciones científicas, convirtiéndose en una nueva forma de organización del trabajo científico al generar mecanismos más flexibles y muchas veces poco formales por los cuales circulan los recursos necesarios a la investigación científica, sean éstos económicos, materiales, informacionales y humanos. Por ejemplo, los programas de investigación propios de la educación comparada que requieren de la conformación de equipos nacionales y regionales de varias partes del mundo para cumplir sus objetivos o aquellas áreas cuyo campo de observación es de naturaleza internacional como la oceanografía o climatología se han visto en la necesidad de integrar redes que permitan contar con perspectivas que trasciendan tanto los espacios físicos marcados por las fronteras nacionales como los ámbitos microsociales y locales.

Rigas Arvanitis (1996: 43-44) distingue cuatro tipos de redes: 1. Las redes de intercambio de información (mayor contacto entre individuos que entre instituciones a través de la circulación de información). 2. Las redes de consulta científica (verificación de comunicación entre individuos e instituciones sobre campos prioritarios). 3. Las redes de colaboración científica (diseño y desarrollo programas de investigación, incluyendo el financiamiento). 4. Las redes de instituciones científicas (acuerdos con medidas multilaterales entre instituciones de varios países). Las razones que explican la creación de estas redes obedecen por un lado a la necesidad de descentralización y por otro, a una mayor flexibilidad en la organización de la producción de conocimiento. En la descentralización ocurre que la fragmentación geográfica e institucional toma su lugar en "oficinas regionales" o "responsables de redes" y en promotores de las mismas que

constituyen el núcleo de la red. La flexibilidad, en cambio, remite a mecanismos menos formalizados para hacer circular la información más rápidamente y poner en contacto a los investigadores sin intermediarios. Sin embargo, el riesgo que conlleva es la falta de compromiso entre sus integrantes traducido en pocas garantías de eficacia en los flujos de información, llegándose a “pensar que la vida normal de una red se debe resolver o bien por su desaparición o por su institucionalización” (Arvanitis, 1996: 45).

Otro riesgo que se corre es que solamente los integrantes de las redes se vean mayormente beneficiados al promover su desarrollo profesional y más aún que traten de suplir la investigación institucional que, en el marco de las actuales políticas institucionales para la educación superior de México, corresponden a los denominados cuerpos académicos cuya consolidación es aún muy frágil. En todo caso la red debe atravesar por la organización de la investigación institucional y procurar unirlos.

1.2.2 Redes informáticas (conectividad tecnológica vía Internet)

Las redes, especialmente las electrónicas, han cobrado relevancia en la sociedad actual y su crecimiento es cada vez mayor porque permiten, entre otras ventajas, obtener información amplia, rápida, oportuna y actualizada de lugares distantes, optimizando de este modo costos y recursos. Estas redes constituidas por computadoras conectadas entre sí y que comparten un mismo “lenguaje” (particularmente iconos) pueden ser privadas, públicas, de paga, o gratuitas, y en su conjunto son conocidas con el término de *ciberespacio* (Millán, 1998: 31). Su origen se remonta a los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, cuando el director de la Oficina de Investigación y Desarrollo Científico de los Estados Unidos de Norteamérica coordinó las actividades de alrededor de seis mil notables científicos que aplicaban sus conocimientos a la producción de armamento y estrategias militares. De este modo, se sustituía el celo profesional y el trabajo aislado de los científicos que por otra parte se vio alentado por el sentimiento patriótico hacia esta nación. La principal preocupación del gobierno norteamericano consistía en retomar el trabajo en equipo que los científicos habían adquirido durante el desarrollo de los proyectos a su servicio. Se pensaba que la investigación realizada por los científicos de todo el mundo generaba una enorme cantidad de información que no era aprovechada adecuadamente, además de que los métodos para transmitir sus resultados eran muy ineficientes pues tardaban demasiado, y debido a su extensión y diversidad resultaba difícil catalogarlos y recuperarlos. Lograr este propósito era poco factible, pues en ese momento aún no se inventaba el transistor y los circuitos integrados que hicieron posible la aparición de los microprocesadores y computadoras personales. Sin embargo, en 1958 se fundó la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada (ARPA) dependiente del Departamento de Defensa de los Estados Unidos, cuyo propósito era mantener a esta nación en la vanguardia tecnológica. Cuatro años después (1962), J.C.R. Licklider, encargado de la Oficina de Técnicas de Procesamiento de Información de ARPA, se ocuparía de que investigadores que

trabajaban en asuntos comunes, pero dispersos geográficamente, formaran una comunidad científica alrededor de una gran computadora a la que estarían enlazados por medio de canales de comunicación. En otras palabras, al propiciar la actividad participativa de muchos investigadores mediante sus aportes a temáticas comunes, se generaría un efecto multiplicador acumulativo, imposible de lograr con trabajos aislados. Para 1966 ARPA aprobó un proyecto para enlazar en una red las computadoras a los diversos centros de investigación bajo su coordinación y poner los resultados al alcance de sus investigadores. Las primeras instituciones conectadas a la red denominada ARPANET serían cuatro: la Universidad de California en Los Ángeles; el Instituto de Investigación de Stanford, la Universidad de UTAH y la Universidad de California en Santa Bárbara. Esta meta se cumplió por las dos primeras universidades en 1969, y a partir de ese año se gesta un inusitado crecimiento que dio origen a la red de redes que hoy día se conoce como la Telaraña Mundial representada por las siglas WWW, que en el idioma inglés significan *World Wide Web*.

Así pues, la presencia cada vez más amplia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los ámbitos sociales es un hecho que hoy día no puede soslayarse al igual que la emergencia de la comunicación electrónica como una nueva forma de redes sociales que, para muchos estudiosos del tema (Dabas en Piscitelli, 2002: 80-81), se asemejen a las redes físicas tradicionales en todos sus aspectos básicos –comunidad de intereses, objetivos acotados, interacción periódica, intensidad afectiva, etcétera-. Es pues acertada la idea de A. Piscitelli (2002: 85) al afirmar que, “Las redes ya no son meramente herramientas a través de las cuales nos teleconectamos sino que son espacios donde nos *teleencontramos*: mundos redes (*networlds*)”. Estos mundos-redes de acuerdo con este autor se agrupan en tres categorías: sociales, laborales y educacionales de las cuales la primera es la que mayor uso tiene mediante el correo electrónico, conferencias electrónicas y video texto comercial.

Las laborales son los lugares-redes en donde al interior del centro de trabajo y al exterior se establece la comunicación para intercambiar información y tratar los asuntos propios del trabajo. Por su parte las redes educacionales cuyo origen y desarrollo tuvo lugar en los sistemas de enseñanza abierta y a distancia abrieron una amplia variedad de comunicaciones que actualmente son retomadas por las universidades presenciales mediante las *clases virtuales*, grupos de trabajo *on line*, círculos de aprendizaje, redes de pares, revistas electrónicas⁵, ciudades universitarias electrónicas y bibliotecas en línea en un espacio compartido. En el ámbito universitario en nuestro país desde los cuerpos académicos, los investigadores, el personal administrativo hasta los estudiantes, cada vez más se adopta la red como otro espacio de trabajo. No ocurre lo mismo en las

⁵ En nuestro país y en América Latina cabe destacar la difusión en 1999 de la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* de la Universidad Autónoma de Baja California que fue la primera en su género en establecerse y a la cual se han sumado, entre otras, la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *Perfiles Educativos*, *Revista de la Educación Superior*, *Universidades*, permitiendo con ello potenciar su capacidad de influencia al consultarse por miles de usuarios nacionales e internacionales.

instituciones educativas públicas de educación básica cuyas escuelas y profesorado recientemente comienza a tener acceso al equipamiento indispensable para que le permita no sólo proveerse de información sino para aprovecharlas de la manera más creativa e innovadora.

1.2.3 Las redes en el campo educativo

Los primeros impulsos para el establecimiento de redes en el campo educativo se originaron en el marco del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO (1980), particularmente en la reunión de México (1984) en donde se conformaron cuatro redes asociadas con los campos de acción y objetivos específicos de dicho proyecto.⁶ Las redes fueron definidas como "mecanismos de cooperación horizontal de mediano plazo, y espacios regionales e interinstitucionales con fines de formación, intercambio y sistematización de experiencias, para apoyar la consecución de los objetivos del PPE" (UNESCO-Santiago, 2001: 177). Una vez constituidas las redes a nivel regional, cada país generaba en su interior una red nacional con la concurrencia de diversas instituciones para darles mayor dinamismo y fortalecerlas. Así, por ejemplo, la red PICPEMCE contaba a finales de los años noventa con la participación de 20 países y 33 instituciones (direcciones de formación docente, universidades pedagógicas, institutos de formación, etc.). Después de 20 años de operación, los resultados obtenidos indican evidentes ventajas que favorecieron el cumplimiento de los objetivos planteados, mostrando su importancia estratégica pero a la vez algunos obstáculos como su participación discontinua, lo que ha limitado su sustentabilidad. En este sentido, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, con sede en Santiago de Chile, en el marco del proyecto regional de los próximos 15 años, propone:

[...] otras redes educativas y de otro tipo, con distintas estructuras, más flexibles, utilizando las nuevas tecnologías de la comunicación, con instituciones más heterogéneas y menos jerarquizadas, con mayor participación de los actores docentes y diversos profesionales interesados en el desarrollo de las capacidades educativas de los países, con otros campos de acción más interconectados e interdisciplinarios, en la perspectiva de una educación para todos y a lo largo de la vida (UNESCO-Santiago, 2001: 192).

Por otra parte, cabe mencionar que la serie de reformas educativas instrumentadas a lo largo de la región latinoamericana trajo consigo la generalización de sistemas de evaluación para determinar los niveles de logro de los aprendizajes, de la cual emergió otra experiencia importante cuya estructura organizativa opera en forma de red; nos referimos al Laboratorio Latinoamericano

⁶ Estas redes fueron: PICPEMCE (Programa de Innovación y Cambio en la Preparación de Educadores para Mejorar la Calidad de la Educación), asociada con la formación de los educadores y la innovación; REDALF (Red Regional de Capacitación y Apoyos Específicos a los Programas de Alfabetización y Educación de Adultos); REPLAD (Red Regional de Capacitación, Innovación e Investigación en Políticas y Gestión de la Educación Básica); SIRI (Sistema Regional de Información), transversal a los tres objetivos.

de Evaluación de la Calidad de la Educación, fundado en 1994 con la participación de 13 países de la región. Este laboratorio dirige sus acciones al desarrollo de estudios comparativos, investigación, generación de estándares y asistencia técnica horizontal (UNESCO-Santiago, 2001: 106).⁷ El trabajo en red, como puede observarse, es de suma importancia para lograr su cometido.

1.2.3.1 Las redes de docentes

La creación de redes de profesores, compuestas por diversos colectivos de docentes para superar los modelos verticales y transmisivos en la formación continua de los docentes, representa una tentativa de solución a esta problemática y apunta a su mayor crecimiento y consolidación. En seguida se mencionan algunos casos de redes que operan en países latinoamericanos.

1.2.3.1.1. Colombia. De los países de la región destaca Colombia, que cuenta con la mayor experiencia en esta materia ya que existen alrededor de 25 redes que operan en diferentes instituciones y niveles educativos. Su auge fue tal que a la REDALF en este país se le equiparó por las instituciones integrantes de esta red regional como un paradigma (OREALC, 2001: 80). Por mencionar sólo dos:

1.2.3.1.1.1. La Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (RED-CEE), que opera desde 1994 y representa una de las expresiones actuales del Movimiento Pedagógico Colombiano, define las redes, antes que “nuevas denominaciones que actualizan viejas estructuras organizativas”, como “formas de articulación contemporánea que permiten establecer conexiones y relaciones diagramáticas en donde las fuerzas circulan de modo que propician la ubicación de las diferencias y las distancias, no a partir de jerarquías, sino de conexiones diversas; en perspectiva no de lo homogéneo; sino de lo diverso y lo múltiple” (Unda, *et al.* en Arias, *et al.*, 2001: 126).⁸ Las bases de la Red-CCE están sustentadas en la investigación, la identificación y experimentación de propuestas, la realización de encuentros y la conformación de redes (2001: 127). En palabras de sus representantes:

Los maestros, organizados en redes comparten experiencias, saberes, preguntas, búsquedas, pero también ponen en marcha proyectos de experimentación, sistematización, escritura, innovación, investigación, se apropian de su trabajo, lo documentan, lo piensan y se piensan a sí mismos individual y colectivamente. De esta manera se configuran comunidades de saber pedagógico (Unda, *et al.*, en Arias, *et al.*, 2001).

⁷ Entre 1996 y 1998 se desarrolló el Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y factores asociados en Tercero y Cuarto Grado de educación básica. (Cfr. UNESCO-Santiago, 1998).

⁸ En esta revista se da cuenta de la génesis y resultados más sobresalientes en los procesos de formación continua de los maestros a través de las redes.

Desde este enfoque, la Red-CCE significa, más que un modelo a aplicar, una propuesta abierta y flexible para conocer y recrear la diversidad cultural del país, lo que permite construir y poner a discusión los conceptos y adquirir autonomía. Su marco de actuación abarca a los formadores de maestros, a los maestros en ejercicio, el ámbito de las políticas educativas, especialmente las de formación y cualificación y la difusión y publicaciones (Revista Nodos y Nudos y página Web que contiene, además de elaboraciones conceptuales, una base de datos con más de mil documentos, en su mayoría de experiencias pedagógicas).⁹

1.2.3.1.1.2. REDES para la Transformación de la Formación Docente en Didáctica de Lengua Materna. Forman parte de un programa regional promovido por la OREALC desde 1998 con la participación de Colombia, Chile, Paraguay, Perú, Venezuela y Argentina (Jolibert, *et al.*, 1999). Para sus impulsores es imprescindible una redefinición de la didáctica que está en proceso de iniciación y la reconceptualización de la formación docente. Las redes se constituyen a partir de equipos centrales de formadores de las Instituciones de Formación que convergen en cinco “ejes clave” de investigación-acción, concretados a través de proyectos nacionales o provinciales para movilizar los esfuerzos emprendidos. En ellos participan especialistas innovadores, representantes de las instituciones interesadas en el establecimiento de la red, trátese de direcciones de formación docente dependientes de los ministerios de educación o de universidades. Entre las características de estos proyectos destacan las siguientes: van más allá de la mera “aplicación” de un programa curricular o una “capacitación”; incluyen un ámbito nacional pero descentralizado; asumen una perspectiva de investigación-acción que integra lo institucional y lo didáctico; están sujetos a una evaluación sistemática y enfatizan la articulación entre diferentes instituciones de formación para desarrollar seminarios nacionales y regionales y, desde luego, garantizar la producción y divulgación de todo tipo de resultados, utilizando la más amplia variedad de los recursos tecnológicos disponibles. Además, el establecimiento de una red, compuesta por los diferentes equipos de las instituciones que se comprometen a participar, es una condición para el inicio del proyecto de investigación-acción. Cabe señalar que estos equipos actúan en dos espacios: en las instituciones de formación que tienen un carácter multidisciplinario, y en las Unidades Educativas de prácticas, es decir, incluyendo a los docentes en servicio y a los formadores de cada institución participante, así como a sus estudiantes para que desarrollen proyectos de investigación-acción en el aula (Jolibert, *et al.*, 1999).

1.2.3.1.2. Argentina. En este país, la Red de Docentes que hacen Investigación Educativa (RDHIE) destaca por su carácter innovador, toda vez que en su constitución intervienen instituciones del ámbito universitario y el sindical. En

⁹ Para una caracterización más amplia de esta red, véase María del Pilar Unda *et al.* en la bibliografía. Otra organización de este tipo en Colombia es la Red de investigadores rurales de Tolima. *Cfr.* Myriam L. Ochoa y Betty Monroy “¿Pueden contribuir las redes a la modernización de la escuela?, en *Perspectivas, Revista trimestral de educación comparada*, Vol. XXVII, Núm. 2, junio, París, UNESCO, 1997, pp. 299-307.

efecto, se trata de una red establecida en 1999 como resultado de la vinculación del trabajo académico entre la Universidad Nacional del Comahue, mediante su Secretaría de Extensión, y la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), que constituye la organización magisterial más importante de este país.¹⁰ Esta Red se ha conformado desde la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte” de la CTERA en donde los formadores de docentes de los institutos superiores cursan la Especialización en Investigación Educativa con la participación de los docentes de dicha universidad, la cual certifica mediante un Convenio Marco la acreditación académica de sus egresados. Las ideas centrales que nutren esta red son una respuesta a las políticas neoliberales que impusieron la investigación educativa en los programas de formación docente inicial y continua, y cuyos efectos han operado como mecanismos de control y ajuste al prescindir de las condiciones institucionales para poder llevarla a cabo. Aunque CTERA cuestiona el carácter meramente instrumental de ésta y del trabajo docente, reivindica la capacidad de los profesores para investigar no sólo objetos de estudio inherentes a la formación docente sino tipos apropiados de investigación. La intencionalidad de este proyecto consiste en “promover, por un lado, procesos de producción de conocimientos acerca de la realidad educativa por parte de los mismos docentes que cotidianamente se desempeñan en las escuelas y, por otro, la construcción de conocimientos teóricos y metodológicos acerca de cómo aprender y enseñar a investigar” (Cardelli, *et al.*, 2002). En suma, para esta red, la generación y desarrollo de conocimientos sobre didáctica de la investigación constituye uno de los principales problemas que enfrenta la formación de docentes en el contexto de este país. En este sentido, la especialización del posgrado, el trabajo colectivo, la comunicación entre pares y el funcionamiento en red son los componentes de nuevos procesos para afrontar este desafío.

Cabe mencionar que la red ha realizado tres encuentros nacionales,¹¹ y cuenta en la actualidad con más de 30 colectivos cuyos proyectos se dividen en tres líneas de investigación: 1) Política educativa. 2) Formación docente. 3) Problemáticas de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, las producciones de esta red y la valoración de la misma han sido publicados en el primer tomo del libro titulado *Docentes que hacen investigación educativa* (Cardelli, *et al.*, 2002),

¹⁰ La CTERA es una entidad gremial de segundo grado que afilia sindicatos docentes de todas las jurisdicciones educativas del país: 23 provincias y una ciudad capital. Fue fundada en 1973 con la participación de 143 entidades de base. Actualmente dichas entidades incorporan docentes de todos los niveles y modalidades, tanto del ámbito público como privado. En el 2000 trabajaban 622 mil docentes, de los cuales la filiación promedio es del 55%. CTERA tiene incorporado al 45% del total nacional de educación, llegando a 234 mil afiliados cotizantes. Es la mayor organización sindical docente y una de las más grandes organizaciones gremiales de cualquier actividad. Pertenece orgánicamente a la Central de Trabajadores Argentinos (CTA).

¹¹ El autor de esta tesis participó en el II Encuentro Nacional (noviembre, 2000) en el cual se presentaron 30 proyectos de investigación y sus avances. Entre las conclusiones del seminario, destaca un crecimiento de los miembros de las redes y la constatación de esta estrategia como alternativa de formación docente de los profesores en servicio. Asimismo, se planteó la necesidad de establecer vínculos más estrechos de colaboración con otras redes de docentes a través de convenios de intercambio académico.

considerado por sus autores como material didáctico sujeto a su revisión y crítica. La obra contiene seis trabajos de investigación de los egresados en modalidad de tesinas y tres capítulos que dan cuenta de las características y conclusiones de esta experiencia.

1.2.3.1.3. México. En nuestro país, durante los últimos cinco años diversas instituciones han ofertado programas que promueven la participación de los maestros mediante la creación de redes. Una de ellas es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que en sus primeras etapas de desarrollo puso en marcha programas como el de los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE) que se propuso, entre otros objetivos, crear las condiciones para desarrollar la investigación educativa en sus diferentes Unidades en el país y en las Escuelas Normales, así como integrar equipos de trabajo especializados y redes de información e investigación interinstitucional y regional para proponer alternativas de solución a los problemas educativos. Este Programa inició en 1992 en las Unidades UPN de la zona centro-norte del país, y es el único que ha logrado mantenerse hasta la fecha con la realización de 25 Talleres y la publicación de la revista que lleva su nombre (Calderón, 1999). Asimismo, se establecieron redes regionales para evaluar las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el medio indígena, Plan 1999, y la red de investigadores y educadores interculturales con la participación de diversas instituciones de educación superior y formación docente en el continente americano (UPN, 2000).

Otro programa emergente es el denominado “Transformación de la Educación Básica desde la Escuela” (TEBES), impulsado en 1996 por un colectivo de formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco de México, que se mantiene a la fecha con un total de 78 colectivos escolares que están organizados en una red Nacional que abarca 13 estados de la República y el Distrito Federal. El programa consiste básicamente en organizar colectivos de profesores para que a través de la investigación-acción participativa reflexionen su práctica docente y construyan, apliquen y evalúen proyectos pedagógicos de transformación escolar para mejorarla (utopías viables de innovación). Una vez conformados los colectivos de profesores, éstos se “activan” operando a través de seminarios-taller permanentes, en donde se analizan y definen los problemas a investigar con la presencia de un asesor de la UPN o de otra institución de formación de docentes. Participan también lectores externos que, de acuerdo a su especialización en algún campo temático y línea metodológica, dan su punto de vista mediante un informe que contiene observaciones y sugerencias que son comentados con los autores de los proyectos. Este proceso se acompaña de encuentros y reuniones nacionales de formación entre los profesores y asesores para socializar experiencias y abordar aspectos teóricos y metodológicos a fin de dar mayor consistencia a los proyectos. La estructura organizativa funciona a través de una coordinación colegiada y centralizada que se encarga de planificar anualmente las actividades de formación previstas en el programa TEBES y mantener la comunicación con los responsables de los diferentes colectivos en el país que conforman la red.

(Calderón, 2001). Paralelo a este programa, pero con vínculos con el programa TEBES, se han generado otras redes que abordan campos temáticos específicos como la Red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura, cuyo principal radio de acción está en el Distrito Federal (Nakasone, Carmen, *et al.*, 2000). Mención especial merece la realización en 1999 del II Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela, cuya organización estuvo bajo la conducción de TEBES¹² y recientemente (julio, 2002), la celebración del III Encuentro cuya sede tuvo lugar en Santa Marta, Colombia, organizado por la citada Red-CCE de este país con la colaboración de las redes TEBES de México, DHIE de Argentina e IRES de España, a la que nos referiremos más adelante.

Para la UPN, uno de los objetivos de las redes es restablecer vínculos académicos entre las comunidades de las distintas unidades distribuidas en todo el país, incluyendo la Unidad Central del Ajusco (UPN, 2000). Su funcionamiento consiste en agrupar a docentes interesados en abordar una temática particular para fomentar y fortalecer los lazos de intercambio académico y realizar conjuntamente proyectos de investigación. Las redes están organizadas mediante un Consejo Nacional integrado por coordinadores de diferentes regiones o unidades UPN en el país, que realizan anualmente una o dos Reuniones Nacionales de la red en donde se presentan ponencias alrededor de diversas líneas temáticas establecidas en las convocatorias respectivas. Actualmente la UPN cuenta con 10 redes.¹³

Por su parte, el programa de Red Escolar del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) tiene una importante presencia en la escuela pública mexicana. Este programa dirigido a las escuelas de educación básica y normal se basa en un modelo que usa la televisión y la informática educativas a través de la RED EDUSAT¹⁴ y de la conexión a Internet para poner al alcance de estas instituciones –en una aula de medios– información actualizada y un sistema de comunicación eficiente que permita a estudiantes y maestros compartir ideas y experiencias. Con el empleo de estos recursos se pretende multiplicar la presencia de expertos que llegan a comunidades alejadas social y culturalmente de las ciudades. Particularmente, con el uso de Internet se obtiene un canal de retorno para plantear dudas y discutir entre pares en espacios académicos. Los propósitos de Red Escolar son tres: 1) acceso a la información (bancos de información actualizada con base en los Planes de Estudio de la SEP complementados con videos, imágenes y páginas Web, así como biblioteca digital que incorpora

¹² El Encuentro permitió dar cabida a un considerable número de iniciativas que convergen con los planteamientos sobre la creación de redes de colectivos de profesores innovadores.

¹³ Las redes son: Enseñanza de lo social, Enseñanza de la lengua, Ciencias Naturales y educación ambiental, Gestión Escolar, Integración Educativa, Interculturalidad, Educación sexual y salud reproductiva, Educación y Género, Matemáticas, y, Educadores de Personas Jóvenes y Adultas.

¹⁴ Esta red provee a las escuelas con una computadora multimedia, una conexión a Internet, antena y decodificador para la señal de Edusat, una televisión, una videocasetera y una amplia gama de contenidos educativos. En el año 2001 la red satelital contaba en el país con 25 mil antenas, de las cuales 2500 están instaladas en centros de Red Escolar.

publicaciones sobre las experiencias de alumnos y maestros en su práctica escolar);¹⁵ 2) comunicación (romper con el aislamiento tanto de los profesores como de los alumnos mediante el diálogo entre pares, y propiciar actitudes de respeto hacia la diversidad cultural y de opiniones, de tal modo que los alumnos aprendan la función primordial del lenguaje: comunicar); 3) desarrollo de proyectos educativos¹⁶ (modelos basados en círculos de aprendizaje, proyectos colaborativos y uso de CD-Roms). El primer modelo consiste en la integración de seis a nueve escuelas que deciden trabajar durante seis semanas un tema en común, cuyos resultados se publican en Internet como trabajo colectivo. El segundo abarca la participación de una cantidad más elevada de escuelas. La información central es colocada en la página de Red Escolar por expertos en la materia, que sugieren a los alumnos y maestros un conjunto de actividades en un manual que se complementa con CD-Roms educativos, vídeos e Internet. Se activan foros de discusión públicos con la intervención del experto y el proceso culmina con la publicación del trabajo de cada escuela. Finalmente, los CD-Roms constituyen un material de consulta para el maestro que le permite planear su clase y posteriormente exponerlo a sus alumnos. Cabe mencionar que los profesores designados como responsables del aula de medios reciben una capacitación técnica y pedagógica presencial y a distancia que deberán reproducir con los docentes de sus escuelas. Entre los principales problemas que se han presentado en la operación de Red Escolar destaca la falta de equipo y de tiempo para concluir los proyectos escolares y el hecho de que los mismos no estén integrados en la planificación del año escolar, lo que orilla a los profesores a priorizar los programas de la SEP. En el estado de Zacatecas existen 229 planteles integrados a Red Escolar,¹⁷ y otros problemas en su operación son la falta de conexión a Internet, la asignación de responsables a las aulas de medios y su integración a carrera magisterial. En América Latina las redes escolares que operan con un modelo similar a Red Escolar de México son las de Argentina, Chile y Costa Rica.

1. 2.3.1.3.1 Las redes en el contexto de la educación superior en México

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se han visto también en la necesidad de adoptar como estrategia prioritaria el fomento y consolidación de redes académicas para enfrentar los desafíos del presente siglo, entre éstos, romper con su aislamiento, enfrentar la escasez de recursos, controlar el crecimiento de la matrícula y asegurar la calidad de los programas académicos. La adopción de esta medida se aprecia claramente en la propuesta de la Asociación

¹⁵ La UPN tiene suscrito un convenio con la SEP y el ILCE para producir materiales educativos y apoyar la Red Escolar.

¹⁶ Los proyectos educativos se agrupan en cuatro ejes temáticos que se abordan de manera integral: 1. La lengua y la literatura. 2. Las ciencias experimentales. 3. Las matemáticas. 4. La historia, los orígenes y las tradiciones.

¹⁷ Este programa inició en 1996 en su fase piloto en dos escuelas primarias y secundarias y en un centro de maestros en la zona urbana de Guadalupe y Zacatecas. *Cfr.* SEC, Dirección Estatal de Formación y Desarrollo Profesional del Magisterio, Zacatecas, México, 2002.

Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1999), que busca la integración de este sistema para formar profesionales e investigadores de alto nivel que generen y apliquen conocimientos, extiendan y preserven la cultura y desempeñen estas tareas con calidad, pertinencia, equidad y cantidad equiparables con los estándares internacionales. Para lograrlo se propone una Universidad abierta y virtual, entendida como un organismo-red que articula a las diferentes IES a nivel nacional para promover las actividades de enseñanza, aprendizaje y gestión, mediante la diversificación de medios (teleconferencias, videoconferencias, video en demanda, Internet, etc.) y modalidades no presenciales que promueven el aprendizaje a través de la interacción entre los participantes, apoyándose en medios electrónicos, la consulta a bibliotecas digitalizadas y la comunicación entre estudiantes y profesores. En este aspecto la cooperación y el intercambio constituyen una tarea ineludible como enfatiza Didriksson (2000:127), razón por la cual se argumenta que el sistema de educación superior mexicano:

[...] deberá dar un lugar prioritario a las estrategias de apertura institucional y fomento del intercambio y la cooperación, entre las IES del país y entre las del extranjero, para llegar a constituir un auténtico sistema, en la forma de una red de redes académicas que sustituya el actual archipiélago de instituciones isla (ANUIES, 1999).

En este contexto, la primera meta a cumplir es iniciar la conformación de una red nacional de cooperación e intercambio integrada por nodos regionales a cargo de los respectivos consejos regionales de la ANUIES, que tendrá como tarea primordial diseñar y poner en marcha una estrategia de internacionalización y cooperación nacional e internacional. Cumplir con este cometido demanda de la comunidad académica de la UPN su participación en las redes ya mencionadas y la construcción de otras, *vgr* la RED-DIE, cuya sistematización se presenta en esta investigación.

Reseñar las experiencias de otras redes iberoamericanas de docentes y de otros países es una tarea que rebasa las pretensiones de este capítulo,¹⁸ no obstante, a partir de los ejemplos anteriores y de la bibliografía consultada se pueden señalar al menos cinco elementos que se observan en la conformación de las redes:

1. Una tendencia cada vez mayor a articular y sumar esfuerzos entre diversos actores educativos para intercambiar información y adquirir nuevos aprendizajes de temas comunes, especialmente a través de proyectos educativos de escuela o de otro tipo.
2. La constitución de redes de profesores a través de los medios electrónicos representa, más que una fuente de comunicación e información, un espacio de formación permanente entre sus integrantes.

¹⁸ Invitamos a los lectores a realizar en Internet la búsqueda correspondiente para conocer múltiples redes que operan en países como Brasil, Venezuela, Perú, Chile, Portugal y los restantes países iberoamericanos con diversidad de temáticas y distintos modos de interacción con sus integrantes.

3. Las redes propician estructuras organizativas horizontales cuya tendencia es prescindir cada vez más de las reuniones presenciales.
4. La integración de profesores en redes lleva a sus miembros a reconocerse como comunidades de aprendizaje con una identidad propia.
5. Las redes de docentes tienen diversas estructuras organizativas según las condiciones y contexto en el que operan.

1.3 Pautas y elementos para la construcción y análisis de las redes

De la revisión de la literatura sobre las redes sociales¹⁹ retomaremos a modo de guía, un conjunto de pautas metodológicas generales que es importante tener presentes en el momento de promover su creación y desarrollo.

1. Una Red es producto de la confluencia de intereses en el entendido de que todos sus integrantes son motivados por su deseo y la voluntad libre para comunicarse y compartir información y experiencias que redunden en beneficio de todos y cada uno de sus integrantes. En este sentido la red debe tener claramente definidos sus propósitos y programa de trabajo sin caer en la hiperorganización ni en el espontaneísmo.
2. Para que exista vida duradera de la Red es imprescindible que la comunicación sea permanente y retroalimentada. Esto significa no dejar ninguna pregunta de los emisores sin atender y asumir el compromiso de aportar propuestas, reflexiones y abrir debates con argumentos.
3. Si bien en una Red no existen líderes ni figuras que dependan de estructuras de organización vertical y por esta razón nadie puede considerarse “dueño” de la red, es importante en la fase inicial delegar en coordinadores su funcionamiento, procurando que este papel sea rotativo sin desconocer que la red entraña relaciones de poder.
4. Un punto de partida inicial en la metodología de redes es que éstas se construyen haciéndolas, en la práctica, en la afectividad, en el respeto, en la horizontalidad de las relaciones, en la repartición diferenciada de quehaceres, saberes y habilidades.
5. Para que exista Red, ésta tiene que estar encarnada en los sujetos. No hay Red sin sujetos relacionados: éstos son los nodos de resonancia comunicativa.
6. Toda Red es un espacio de convivencia y conectividad que requiere asumir principios éticos y generar mecanismos de seguimiento y sistematización sobre sus procesos y resultados. Esta tarea implica identificar las

¹⁹ Retomamos especialmente el trabajo de Ricardo Morales, *Op. cit.*

características y atributos interaccionales y morfológicos de los vínculos de la red²⁰.

En resumen, las redes representan nuevas opciones de formación docente que permiten potenciar el saber y saber hacer de los maestros a partir de la creación de comunidades de aprendizaje que reflexionan, investigan e innovan sus prácticas educativas. En este marco de ideas analizaremos en el capítulo cuarto el proceso seguido por la Red de Didáctica de la Investigación Educativa (RED-DIE), ocupándonos en los dos siguientes capítulos de caracterizar la relación entre la formación docente y los proyectos de sistematización, así como el vínculo con la innovación educativa.

²⁰ Los atributos morfológicos son la o las “formas” no sólo de trazo o diagramación de las redes, sino también, y sobre todo “a las formas en que los vínculos se ajustan unos a otros” (Hannerz, 1986: 203).

CAPÍTULO 2

SISTEMATIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

2.1. Antecedentes

La sistematización es un concepto que surge y se desarrolla en el marco de aplicación de los proyectos de promoción del desarrollo social y de los movimientos de la educación popular y de adultos que tuvieron auge en los años 80 y 90 en los países latinoamericanos. La educación popular fue una respuesta a la agudización de las desigualdades sociales y a la falta de libertades políticas en las sociedades latinoamericanas y estuvo enfocada a la consecución del cambio de las estructuras de la sociedad a través de procesos de transformación y liberación promovidos por las organizaciones de la sociedad civil. A grandes rasgos esta corriente inspirada en las ideas pedagógicas de Paulo Freire, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda y en las teorías de la reproducción (Althusser, Bordieu y Paseron, Labarca), y la desescolarización (Ilich), cuestionan al modelo tradicional y bancario de la educación, caracterizando a la escuela como un aparato ideológico del estado y a los profesores como los agentes de transmisión de la ideología dominante. La escuela se concebía como un espacio perdido e incluso ajeno a los intereses populares (Torres, 1996), polarizando un conjunto de tensiones que estarán presentes a lo largo de los años 70 y 80, *vgr.*: educación burguesa vs. popular; autoritaria vs. democrática; vertical vs. horizontal; monologal vs. dialogal; domesticadora vs. liberadora, profesores vs. educadores legos (líder comunitario, dirigente popular, estudiante, profesional de cualquier área.)¹. Desde esta perspectiva el carácter alternativo de la educación popular no se visualizaba desde la escuela formal, relegándola y transitando a los circuitos no formales y extraescolares, dando cabida a los sectores populares y a los movimientos sociales cuyas reivindicaciones fueron canalizados por los educadores populares.

La educación popular enfatiza que los procesos educativos no se reducen a cuestiones técnico-pedagógicas, sino que éstas, se enmarcan en un horizonte de intencionalidades políticas que deben ponerse al servicio de los intereses de las clases subordinadas para transformar sus condiciones de vida y pugnar por una sociedad más justa. La participación es uno de los principios básicos de la educación popular que se concreta en la metodología de investigación-acción participativa que se fundamenta en el concepto de praxis como eje central del proceso educativo al tiempo que rechaza los modelos convencionales o positivistas de la investigación educativa que ven como objetos de estudio y desde el exterior a los actores sociales.²

¹ Una crítica a la educación popular se encuentra en el ensayo de Rosa Ma. Torres, "De críticos a constructores: educación popular, escuela y educación para todos", en *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, IIZ DVV Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana de la Educación de Adultos, No. 74, 1996.

² La literatura acerca de los orígenes y desarrollo de la educación popular es abundante. Véase especialmente los trabajos de Paulo Freire; Orlando Fals Borda; Julio Barreiro; Boris Yopo; Antón de Schutter, Jean Pierre Vil, Marcela Lagarde; Joao Bosco Pinto; Humberto Barquera; Pablo Latapí;

El desarrollo de la experiencias de educación popular y de diversos proyectos de intervención socioeducativa afines que se fueron gestando durante este periodo, llevó a sus protagonistas a la necesidad de revisar y examinar desde su propia dinámica, los procesos y resultados, no solo para mejorarlos, sino para compartir los aprendizajes y conocimientos generados, acuñándose con el concepto de sistematización el conjunto de actividades que dan cuenta de esta reconstrucción. Así, los principales actores sociales que han hecho suya la sistematización, además de sus líderes y pensadores representativos, son promotores rurales, técnicos de campo, trabajadores sociales y educadores populares que, dada la naturaleza de su trabajo, se vinculan directamente con una diversidad de sectores sociales de trabajadores del medio rural y urbano.

Entre los organismos e instituciones que comienzan a desarrollar propuestas de sistematización y que ulteriormente han tenido una influencia importante en América Latina a través de diversos programas de capacitación destacan: en Chile, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE); en Perú, el Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS); en la región centroamericana, la Red ALFORJA³; en México, el Centro de Estudios del Tercer Mundo al igual que el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y el Consejo de Educación de Adultos en América Latina (CEAAL).

La sistematización surge entonces como una necesidad de estos grupos de educadores para recuperar y comunicar los procesos vividos e ir más allá de la comunicación verbal y anecdótica mediante la reconstrucción documentada, contextualizada y reflexionada de la experiencia. Es decir, conocer las características y condiciones en las cuales se desarrollaron las intervenciones sociales a fin de proponer alternativas que, a partir del análisis y reflexión, mejoren sustancialmente las prácticas educativas. A este respecto, señala Ghiso (1998),

La sistematización aparece como un tipo de tarea reflexiva que todos podíamos hacer y que al recuperar organizadamente la práctica permitía volver a intervenir en ella y en la realidad con mayor eficacia y eficiencia.

La sistematización es por otra parte una reacción y cuestionamiento a los enfoques convencionales de evaluación centrados en la medición, el control y en los productos, generalmente realizados por agentes externos que desconocen los contextos y procesos vividos por los actores sociales. En este sentido, se presenta

Silvia Schmelkes. Asimismo existen ediciones especiales sobre esta temática en la producción editorial del CREFAL, así como del CEAAL, y la Red ALFORJA.

³ La Red ALFORJA es un Programa Regional Coordinado de Educación Popular integrado por seis instituciones: 1. Centro de Estudios y publicaciones Alforja en Costa Rica. 2. Centros de Estudios y Acción Social de Panamá (CEASPA). 3. Centro de Comunicación Popular de Honduras (CENCOPH). 4. Centro de Educación y Comunicación Popular (CANTERA) de Nicaragua. 5. Fundación Promotora de Cooperativas (FUNPROCOOP de El Salvador. 6. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC) en Guadalajara, México.

como una alternativa a la evaluación tradicionalmente aplicada a los proyectos sociales y educativos (Martinic, 2002).

La sistematización implica pues, emprender un examen deliberado de las prácticas sociales y educativas en las cuales son los propios actores sociales quienes se asumen mediante el trabajo en equipo como analistas de su propia actuación, lo que conduce a dar cuenta y describir esta acción en un lenguaje propio, es decir, “desde adentro” de las propias experiencias, constituyendo el referencial que le da sentido (Martinic, 2002).

Si bien existe una relativa diversidad de maneras de conceptuar y hacer sistematización marcadas que en sus orígenes por distancias con respecto a la evaluación e investigación, hoy el desarrollo de las prácticas de sistematización y la literatura reciente generada por sus representantes convergen en reconocerla como otra manera de hacer investigación. Sobre este aspecto se ha señalado que: “La sistematización más que entenderse como una alternativa que rechaza o niega la investigación define una modalidad particular de investigación cuyo objeto es la acción social” (Martinic, 2002). Desde es punto de vista Graciela Messina (1998) acota:

La sistematización está relacionada con la acción, pensada para la acción y para mirar y modificar sistemas de acciones. En otras palabras, la sistematización implica mirar a otros colegas, mirarse y ser mirados (investigar, investigarse y ser investigado) para contar con múltiples visiones que permitan en un marco de diálogo y compromisos compartidos hacer crecer los lazos solidarios del grupo y de la organización institucional.

Asimismo, la experiencia se entiende como el resultado de las intervenciones intencionadas que producen conocimientos en sus ejecutores pero, por sí mismos, no son capaces de revelar sus lógicas ni conducen a explicar y comprender las motivaciones de las acciones emprendidas. Por consiguiente la sistematización “sería el proceso que permite transformar la ‘experiencia’ en conocimiento ordenado, fundamentado, transmisible a otros”, lo que implica recurrir a un método. Sin embargo, la sistematización no se limita a un asunto meramente metodológico ya que aspira a generar conocimientos al poner en juego los hallazgos, interpretaciones y productos de la sistematización con la teoría (Morgan, en CREFAL, 2003:10-11).

Ahora bien, la sistematización como concepto y práctica metodológica –se ha reiterado en diversos momentos- no tiene un significado único. Por el contrario, existe consenso en el sentido de que gran parte de su riqueza radica en la diversidad de enfoques que se utilizan y que dan cuenta de la contextualización y sentido práctico que se otorga a la reflexión de la experiencia (Martinic en Morgan, 2003). A este respecto una revisión comparativa de las distintas propuestas de sistematización generadas por los centros educativos antes mencionados (Morgan, *et al.*, 1999), muestra que las diferencias metodológicas se explican a partir de las características de los distintos destinatarios y las peculiaridades de los programas de intervención. En este sentido no puede decirse que exista

únicamente un método o camino al cual tengan que ceñirse las diversas experiencias educativas sino un conjunto de lineamientos generales que orientan su desarrollo. Así, en algunos casos (CEEAL-Perú), se distinguen niveles de la sistematización y en otros (ALFORJA, CELATS), se enfatizan algunos rasgos como la pertinencia de contar con registros, la importancia de formular preguntas, haber sido protagonista de la experiencia y el papel de la reflexión. En la mayoría de estas propuestas metodológicas prevalece un conjunto de pasos a seguir cuyo orden y magnitud es variable y existen, a su vez, términos que en esencia son equivalentes (exposición, comunicar los aprendizajes, etc.). Sin embargo, desde nuestro punto de vista es más destacable la presencia de pautas metodológicas invariantes (recuperar, ordenar, delimitar, analizar, sintetizar, concluir y exponer) que de diferencias sustantivas. De la misma manera, si tomamos en cuenta las definiciones y finalidades de la sistematización, en la mayoría de casos existe consenso al entenderse como un proceso de reconstrucción analítica y comprensiva de experiencias socioeducativas realizada por sus propios actores cuya finalidad es mejorar la práctica, compartir aprendizajes y, aportar conocimientos. Este último punto polémico, ha propiciado que en la actualidad la sistematización se debate entre dos posturas: Por un lado se asume como herramienta metodológica para dar cuenta de los procesos y resultados obtenidos en la aplicación de este tipo de proyectos y en general de una amplia gama de programas de intervención y experiencias educativas. Y, por otro, se considera un tipo de investigación que pretende generar nuevos conocimientos (Cuenca, 2001). Las siguientes definiciones ilustran lo anteriormente comentado:

Método que integra la teoría y práctica para producir conocimientos a partir de la experiencia. Forma de investigación cuyo objeto de conocimiento es una experiencia en la cual se ha participado (CELATS, 1985 en Morgan, 2003).

Proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimiento a partir de la experiencia de intervención en la realidad. Primer nivel de teorización sobre la práctica (Taller Permanente CEEAL-Perú, 1988, en Morgan, 2003).

Reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de promoción vivida, distinguiendo aciertos y errores. Contrastación y acumulación de sistematizaciones que permite la elaboración de pautas metodológicas de intervención. (Escuela para el Desarrollo, 1991 en Morgan, 2003).

Interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han interrelacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo (ALFORJA, 1994 en Morgan, 2003).

Por otra parte, cabe mencionar que, bajo el concepto de sistematización, se incluye una serie de estudios e investigaciones financiados por instituciones y organismos educativos internacionales y coordinados por especialistas que no se circunscriben a proyectos locales y específicos de intervención educativa sino de programas más amplios que abarcan casos nacionales y países pertenecientes a diversas regiones, estableciendo la conformación de equipos y responsables que

en este nivel retoman los planteamientos metodológicos de la sistematización⁴. Tampoco pueden dejarse de lado la producción individual de quienes han participado en proyectos de este tipo.

2.2. Bases epistemológicas de la sistematización

A diferencia de la concepción positivista que establece la oposición y separación entre sujeto y objeto, en tanto que los investigadores no involucran a los investigados en sus proyectos, reproduciendo la separación entre el saber y la acción, la sistematización reconoce la unidad entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en otras palabras, quienes realizan la sistematización son los responsables de “producir conocimientos sobre su propia práctica”.

De manera análoga, la sistematización parte de “la unidad entre el que sabe y el que actúa”, es decir, la finalidad principal de los conocimientos no obedecen a un interés por generar teoría sino servirse de ellos para “ser y hacer mejor”. Se trata de conocimientos orientados a resolver problemas prácticos. Esto significa por cuanto a la validez de los mismos, acotar su carácter particular, temporal y concreto, o más precisamente como apunta Morgan: “es su éxito para orientar una nueva práctica lo que valida los nuevos conocimientos y no sólo su consistencia interna ni en relación con determinada teoría, como sucede en el conocimiento producido mediante la investigación”. (Morgan, en UPN, 1995: 23).

A nuestro modo de ver, este planteamiento de la sistematización es fundamental y coincidente con lo que, desde otro lugar, el filósofo de la ciencia, Stephen Toulmin ha destacado entre la finalidad común de la medicina clínica y la investigación participativa en la acción. A saber, que:

Ambas clases de investigación tienen el propósito de producir efectos prácticos y no rigor teórico; ambas buscan la clase de conocimiento que Aristóteles llamó *phrónesis* (sabiduría práctica), antes que la *episteme* (comprensión teórica). A la investigación participativa en la acción se la juzga por sus resultados prácticos, no por su corrección teórica. (Toulmin, 1996: 445).

Sin embargo, se ha subrayado que el sustrato epistemológico que comparten las propuestas de sistematización en América Latina radica en “la concepción de que las prácticas sociales son fuente de conocimiento cuando se les pone en diálogo o interrelación dialéctica con la teoría” (Palma, en Morgan, 2003:5). En cuanto a la manera de caracterizar el concepto de realidad, se entiende como una construcción social, puesto que no existe una realidad objetiva e independiente de

⁴ Véanse los estudios realizados por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Entre otros, Graciela Messina, *La educación básica de adultos: La otra educación*, UNESCO-OREALC, Santiago, Chile, 1993. *Innovaciones en la educación básica de adultos: Sistematización de seis experiencias*, UNESCO-OREALC, Santiago, Chile, 1995.

su comprensión y conceptualización. “La realidad es elaborada por cada uno y al compartirla con el otro se reconstruye de una nueva manera” (Cuenca, 2002: 5).

Por otra parte, la sistematización admite la dificultad existente entre los conocimientos de los facilitadores con los especialistas cuyos modos de actuar y pensar “se expresan en relatos o discursos que no siempre pueden dialogar entre sí”. En este marco de posturas para Martinic (1998:4), el desafío epistemológico de la sistematización es “dar cuenta de la interacción social, superando las dicotomías que separan estructura de conciencia, teoría de la práctica, o conocimiento de la acción”. Esto significa definir su objeto de una manera diferente y basar su fundamento teórico en una nueva teoría de la acción. Por ello cuestiona el hecho de que en los proyectos de sistematización no se realice un análisis crítico de la teoría de la acción que subyace en las prácticas observadas, lo que a su juicio representa un problema teórico a resolver. Por esta razón propone que el nuevo objeto de la sistematización consiste en “el estudio de las interacciones, de los procesos de negociación de sentidos e interpretaciones y de los compromisos que los actores establecen ya que resultan ser clave para describir la intervención social y comprender sus resultados”. Se trata como se puede advertir de retomar los aportes del paradigma interpretativo al que nos referiremos más adelante.

A continuación, siguiendo a Ghiso (1998), retomamos los siguientes principios y rasgos en común que subyacen en las propuestas metodológicas de la sistematización, mencionando posteriormente los enfoques que actualmente se han considerado apropiados.

1. A toda sistematización le antecede una práctica o un “hacer” (...) que puede ser recuperado, recontextualizado, textualizado, analizado y reinformado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso.
2. Todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee, una percepción y un saber producto de su hacer. Tanto la acción, como el saber sobre la acción que posee son el punto de partida de los procesos de sistematización.
3. Todo proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales.
4. La sistematización como proceso de construcción de conocimiento sobre una práctica social no es neutro (...) son emancipadores y transformadores.
5. En la sistematización interesa tanto el proceso como el producto. El proceso se vincula con un componente pedagógico.

Por lo que toca a las fuentes teóricas a partir de las cuales se ha venido desarrollando la sistematización, existe una diversidad de marcos analíticos desde los cuales es posible entender los múltiples significados y efectos de la acción social al desarrollar proyectos de intervención socioeducativa y a partir de ellos orientar con mayor fundamento las nuevas acciones para mejorarlas. De este modo la sistematización, además de reivindicar el enfoque histórico-dialéctico que le da origen, ha puesto su mirada en la ciencia interpretativa, recurriendo en particular a cinco enfoques: 1. Dialógico e interactivo. 2. Hermenéutico. 3. Reflexividad y de la construcción de la experiencia humana. 4. Deconstructivo. 5. Etnometodología.

En síntesis, puede decirse que la sistematización es una forma emergente de investigación que, tanto por sus orígenes, finalidad, así como por sus referentes epistemológicos y metodológicos⁵ es una variante del método de la investigación- acción participativa y que, en términos genéricos, forma parte de los métodos de la investigación cualitativa en educación cuya raíz de acuerdo con Wolcott (en Rodríguez, *et al*, 1999:39) se nutre de tres actividades básicas: experimentar/vivir; preguntar y examinar.

2.3. La sistematización y la formación de docentes

La sistematización en tanto recuperación documentada de experiencias socioeducativas para ser analizadas e interpretadas, guarda una estrecha relación con el trabajo docente, toda vez que este remite a las prácticas de enseñanza que cotidianamente desempeñan los profesores en diversos contextos y niveles educativos. Como suele ocurrir, la gran mayoría de estas prácticas e incluso en muchos proyectos de innovación, las experiencias, ya sea positivas o negativas, no están documentadas por los profesores porque habitualmente no forman parte de su quehacer docente ni fueron formados con las competencias y habilidades necesarias para recuperarla. De este modo, la práctica educativa desplegada durante años y en numerosos contextos escolares, se reduce al conocimiento individual y en el mejor de los casos a la evocación anecdótica y a la serie de creencias y juicios que en ambientes dentro y fuera de la institución escolar expresan los profesores. A este respecto Fullan y Hargreaves (2000: 38-39) ponen de manifiesto lo que denominan “competencia desaprovechada” y la “incompetencia ignorada”, refiriéndose, en el primer caso, a la enorme riqueza de experiencias innovadoras realizadas por los profesores que, por la razón ya anotada, quedan en el olvido al no socializarse entre otros profesores y, en el segundo caso, a la serie de errores cometidos por los docentes que, sin ser conscientes de ellos, los reproducen día a día. Esta situación ha propiciado que en los programas de formación continua cada vez adquieran mayor importancia las estrategias orientadas a fomentar el trabajo en equipo para que los profesores compartan sus experiencias y aprendan mutuamente para resolver problemas de la enseñanza como se desprende de diversas investigaciones cuyos hallazgos muestran mayores niveles de rendimiento escolar al tiempo que reducen la sensación de impotencia de los docentes y aumentan sus condiciones de eficacia. Se parte del supuesto de que la mejora de la enseñanza constituye una empresa más colectiva que individual, y que el análisis, la evaluación y la experimentación en compañía de sus colegas son condiciones bajo las cuales el docente mejora (Rosenholtz en Fullan y Hargreaves: 2000: 90-91). De hecho, las recientes políticas de actualización docente y en general las diferentes modalidades de formación continua en la educación básica, especialmente los Talleres Generales

⁵ Aunque la diversidad de actores sociales y los marcos analíticos para interpretar las acciones sociales emprendidas difieran, las pautas metodológicas comunes describen, analizan, reflexionan y critican las experiencias socioeducativas entre sus protagonistas, compartiendo a su vez, los aprendizajes y conocimientos generados para mejorar sus procesos y resultados.

de Actualización enfatizan el trabajo en equipo y la formación de colectivos o cuerpos académicos.

En suma, Fullan y Hargreaves bajo el término de “profesionalismo interactivo” sugieren que, si se quiere mejorar la enseñanza de los docentes, es necesario tomar en cuenta, entre otros lineamientos: 1. Localizar, escuchar y expresar la voz interior de los docentes, lo que implica más que darse un tiempo, tener coraje y compromiso para no acallar lo que se piensa. 2. Practicar la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción. Esto significa no caer en formas débiles de reflexión para lo cual distingue tres niveles (reflexión basada en información de los alumnos; reflexión colectiva y reflexión crítica sobre la intención y el contexto) y sugiere diversas técnicas que van desde la evocación de imágenes personales positivas, las autobiografías y las historias de vida hasta la investigación docente. 3 Comprometerse a trabajar con colegas. En este marco de ideas, Libedinsky (2001: 60) propone una “innovación didáctica emergente” que recupera las propuestas de enseñanza generadas por docentes caracterizadas por la ruptura y oposición con las prácticas vigentes. Para ello se requiere documentar las experiencias educativas innovadoras para transformar el conocimiento didáctico tácito en conocimiento didáctico explícito, además de hacerse público ya que “se transforman en material enseñado, y por lo tanto puede ser replicado, reinterpretado, o en ocasiones también malinterpretado”. Tal replica dependerá de la claridad y rigurosidad con la que se implemente el proceso de documentación pues se requiere ofrecer toda la información y la evidencia necesaria. La documentación de estas experiencias subraya Libedinsky no son proyectos a futuro, ni planificaciones e ideas que tengan que ser probadas.

Son reconstrucciones de experiencias de enseñanza, consolidadas y validadas, que guardan consistencia y generatividad (...). La experiencia es representativa de ideas didácticas, por lo tanto es también útil para enseñar didáctica a otros docentes (Libedinsky, 2001: 93-95).

En resumen, la preocupación en ambos autores por la recuperación documentada de experiencias, la reflexión y el trabajo en equipo son rasgos que convergen con los planteamientos de la sistematización. De ahí la implicación de este concepto con el de análisis del trabajo docente. En efecto, tanto en los programas de formación inicial como continua de profesores, existen diversas estrategias para que los docentes analicen su propio trabajo y en las cuales explícitamente se hace alusión a la sistematización. Así por ejemplo, en la formación inicial de profesores, el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria en México establece en los dos últimos semestres (7º. Y 8º), el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, que incluyen tres actividades interrelacionadas:

1. El trabajo docente, es decir, la experiencia que los estudiantes normalistas adquieren al practicar de manera intensiva, “durante periodos prolongados, en un grupo de educación primaria”⁶.

⁶ Puedes ser ya sea en el horario regular y bajo la tutoría del profesor titular o en actividades de reforzamiento de aprendizajes en otro horario.

2. El seminario de análisis del trabajo docente cuyo propósito es “propiciar la reflexión personal y colectiva sobre los factores que influyen en el proceso educativo, para sistematizar la información obtenida de la experiencia en la escuela primaria, (...) y de otras fuentes, presentándose a través de ensayos, notas de trabajo, artículos, etcétera (SEP: 2001:14). Asimismo de “Promover el intercambio de experiencias de trabajo entre los estudiantes”. (...) (SEP, 2001:33).
3. La elaboración del documento recepcional, o sea, el sustento del examen profesional del futuro maestro, caracterizado como una actividad formativa antes que un requisito administrativo. En este sentido se precisa que:

Para que cumpla esta función es imprescindible que su elaboración demande el análisis y la explicación en profundidad de problemas o procesos relacionados directamente con el trabajo docente, utilizando los conocimientos adquiridos (...) las experiencias de trabajo docente y la indagación autónoma. (SEP; 2001:39).

Asimismo, en la realización del documento recepcional se plantean a los estudiantes normalistas elegir alguna de las tres siguientes opciones:

- 3.1. El análisis de experiencias de enseñanza.
- 3.2 El análisis de casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela.
- 3.3. La experimentación de una propuesta didáctica. (SEP, 2001:40-41).

Desde nuestro punto de vista la primera y tercera opción implican, en el marco del documento recepcional, la elaboración de proyectos de sistematización que integran dichas opciones. En este sentido, el par de materiales de estudio que sirven de fundamento para orientar los productos relacionados con el análisis de la práctica docente, proporcionan herramientas metodológicas muy vinculadas con la concepción de la enseñanza como investigación, recurriendo en consecuencia a los planteamientos de la investigación acción y el ciclo reflexivo de J. Smyth. En ambos textos se pone énfasis en la dimensión pedagógica⁷.

Por su parte, en los programas de formación continua de docentes, también se han experimentado planes de estudio cuyo centro de atención ha sido el

⁷ Antoni Zabala Vidiella, “La práctica educativa. Unidades de análisis”. En *La práctica educativa. Cómo enseñar*, 4ª. Ed., Barcelona, Graó Serie Pedagogía, 120), 1998, pp. 11-24. Juan M. Escudero (coord.) et al, “La formación y el aprendizaje de la profesión mediante la revisión de la práctica. En Juan M. Escudero (coord.), *Diseño y desarrollo del currículo en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/ Horsori (Cuadernos de formación del profesorado, 7), 1997, pp. 157-165. Cfr. *Seminario de Análisis del trabajo docente I y II. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio*. Licenciatura en Educación Primaria. Séptimo y octavo semestres. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. SEP, México, 2002, pp. 73-94.

análisis del trabajo docente como condición previa para su mejoramiento y desarrollo profesional. A este respecto, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) oferta la Licenciatura en Educación, Plan 1994, destinado a los maestros en servicio de la educación básica⁸ que se propone, a lo largo de la carrera, la construcción, desarrollo y evaluación de proyectos de innovación educativa, valiéndose principalmente de las herramientas metodológicas que proporciona la investigación etnográfica y los diversos enfoques de investigación-acción de origen anglosajón (Stenhouse, Elliott, Carr y Kemmis) y de autores que le dan relevancia al papel de la reflexión en dicho análisis (Daniel Schön, W. Loudon). En cuanto a la sistematización, en los materiales de estudio de las antologías, solamente se incluyen un par de lecturas⁹.

Los resultados de estos programas, si bien han renovado las concepciones y discursos del profesor y propiciado escasos proyectos alternativos de formación docente¹⁰, no parecen haber mejorado sustancialmente las prácticas de los docentes, entre otras razones, por la confusión conceptual en cuanto a la relación investigación-innovación que ha sobredimensionando la imagen del profesor como investigador en un sentido academicista, así como a las dificultades de los profesores para plantear problemas y la escasa experiencia de investigación de los formadores de docentes en este tipo de enfoques. En la formación inicial, aunque se percibe claramente en los programas curriculares mencionados, un cuidado para evitar alusiones al profesor como investigador, en las opciones planteadas para obtener el grado, es imprescindible realizar tareas de investigación docente cuyos productos podrían englobarse en proyectos de sistematización. Por lo demás, la finalidad de garantizar explicación en profundidad y rigor en el análisis en el documento recepcional resulta difícil de lograr, si se toma en cuenta que la adquisición de este tipo de competencias requiere, entre otros aspectos, mayor tiempo, docentes experimentados y tutoría sistemática.

En síntesis, puede afirmarse que, de la misma manera en que los impulsores de la sistematización han vuelto la mirada a enfoques provenientes de

⁸ La UPN recientemente ha ofertado para los egresados del nivel bachillerato la Licenciatura en Intervención Educativa, lo que implica abrir amplias posibilidades para dar cabida a los enfoques de sistematización ya que los proyectos no se circunscriben a la institución escolar.

⁹ El primero de María de la Luz Morgan del Taller Permanente de Sistematización de Perú, "Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización" (1996), y el segundo de Ma. Mercedes Gagnetten, capítulo 2 del texto, *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*, Buenos Aires, Humanitas, (S/F).

¹⁰ Nos referimos al Programa de formación continua de maestros en servicio establecido en 1996 en la UPN, Unidad Ajusco denominado, "Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES)". El programa consiste básicamente en organizar una red de colectivos de profesores para que a través de la Investigación Acción Participativa, reflexionen su práctica docente y construyan, apliquen y evalúen proyectos pedagógicos de transformación escolar para mejorarla. En el año 2001 este programa contaba con 78 colectivos escolares con 84 proyectos, distribuidos en una RED Nacional que abarca 13 estados de la República. Cfr. Archivo del Programa TEBES, UPN, México, febrero, 2001. Una sistematización sobre los colectivos TEBES fue realizada por Jaime Calderón. Véase bibliografía.

la educación formal e institucional y de la formación de profesores, enriqueciendo sus enfoques y propuestas, el campo de la formación docente tampoco puede soslayar los aportes promovidos por otros profesionales de la educación que desarrollan proyectos socioeducativos con sectores sociales heterogéneos que han sido excluidos de la escuela. En este sentido, los caminos metodológicos abiertos por la sistematización son un referente que puede ser de gran ayuda para aprender y analizar el trabajo de los docentes que se desempeñan en las aulas de los centros escolares, entre otras razones, porque hoy día, ante la drástica reducción de la matrícula en la educación primaria, se discute cómo insertar el excedente de maestros en programas comunitarios con niños, jóvenes y personas adultas que acerquen a la escuela con otros sectores de la sociedad que demandan el apoyo del magisterio. Un diálogo entre trayectorias distintas pero con finalidades comunes como mejorar la calidad y equidad educativa, resultará más fructífero, cuantos mayores intercambios de experiencias y sinergias se logren dar.

2.4. Componentes de los proyectos de sistematización

En este apartado se presenta a modo de guía metodológica, una serie de elementos que se requiere tomar en cuenta para sistematizar las experiencias docentes que, si bien recuperan en gran parte las pautas seguidas en la sistematización de los proyectos de promoción del desarrollo con sectores populares, no significan su aplicación lineal ya que no se pueden ignorar los aportes que diversos enfoques han planteado sobre el análisis del trabajo docente con la participación de los propios profesores. Así, una diferencia sutil de la sistematización con respecto a enfoques como la investigación-acción o proyectos escolares de mejora institucional, es que aquella no se inicia necesariamente con un diagnóstico para identificar problemas y alternativas, como si los profesores los desconocieran y no hubiesen dado respuestas para solucionarlos. Por el contrario, es la socialización de esas experiencias positivas y negativas, el punto de partida para relacionarlos con los proyectos de cambio educativo promovidos por diversos programas de formación inicial y continua en sus diversos niveles (capacitación, actualización, superación académica etc.). Desconocer la experiencia realizada no solo por los profesores sino de todo sujeto pedagógico implica un serio obstáculo para el cumplimiento de los propósitos de mejorar la calidad educativa en general como de los diversos proyectos de intervención educativa en particular. A continuación se describe cada uno de estos componentes:

1. **Establecer el propósito de la sistematización.** Por obvio que parezca los profesores deben tener plena conciencia del sentido e intención de realizar un esfuerzo deliberado de autoanálisis para valorar en forma documentada, las peripecias que sortearon para alcanzar logros educativos por más insignificantes que parezcan. La sistematización, vista como una herramienta de formación metodológica y de reflexión teórica, implica para los profesores una opción de desarrollo profesional porque permite conocer y cuestionar los puntos débiles de su actuación docente al tiempo que reconoce sus aciertos con miras a contrastar teoría y práctica, poner en

crisis las concepciones educativas para comprenderlas y resignificarlas, aprender de otros pares mediante el diálogo y el trabajo en equipo, identificar los factores del cambio que dependen de la intervención de los profesores y aquéllos de naturaleza externa que no está en sus manos modificar o resolver. En otras palabras, representa un desafío para los profesores que han decidido cambiar su saber y saber hacer y se preguntan a sí mismos, cuál es y ha sido su papel como educadores, planteándose otras interrogantes y alternativas que mejoren significativamente su trabajo docente, revalorándolo, adquiriendo autonomía profesional y transitando continuamente a prácticas de innovación. La importancia de este punto es fundamental porque, el aprendizaje derivado de la sistematización, depende del convencimiento y disposición de los profesores para realizar estas tareas que le significan, entre otras cosas, destinar un tiempo extraordinario y ejercitar nuevas competencias que se adquieren paulatinamente con la ayuda de facilitadores. No sólo eso sino redimensionar su saber “ser”, esto es, actitudes y valores relacionados con la convivencia, la solidaridad y la responsabilidad que exige el trabajo grupal, condición necesaria para el intercambio y análisis de las experiencias.

2. **Seleccionar la experiencia a sistematizar.** Los profesores experimentan múltiples situaciones para afrontar su trabajo cotidiano en las aulas que dependen, entre otros aspectos, de sus modelos de enseñanza y aprendizaje, de las características de sus alumnos, de los cambiantes programas educativos, así como de la introducción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) y, en no pocas ocasiones a la movilidad a la que están sujetos. Dar cuenta de ese caudal de experiencias resulta difícil e innecesario si no se realizan determinadas delimitaciones y un examen detenido para recuperar las vivencias más significativas. Por esta razón se plantea considerar al menos tres aspectos:
 - 2.1 Elegir, entre la diversidad de experiencias, aquella que por sus resultados positivos¹¹, se considere importante analizar y comunicar.
 - 2.2 Darle un nombre o título con el cual se identifique la experiencia, procurando que sea conciso y refleje su contenido.
 - 2.3 Tomar en cuenta las siguientes delimitaciones:
 - 2.3.1 Señalar con cual o cuales dimensiones del trabajo docente se relaciona¹².
 - 2.3.2 Especificar el periodo y, en su caso, las etapas en la cual transcurrió la experiencia. A este respecto es importante retomar experiencias recientes ya que permiten con menos dificultad recordar y acudir a diversos actores sociales que participaron en la experiencia ya que pueden aportar información adicional.
 - 2.3.3 De manera análoga, describir las características del lugar o espacio educativo (tipo de escuela, ubicación, número de alumnos, etc.).

¹¹ Si bien se da preferencia a la elección de experiencias positivas para potenciar su carácter innovador, también se pueden incluir experiencias negativas para aprender de los errores y evitar reproducirlos.

¹² Existen distintas posturas analíticas desde las cuales se establecen las dimensiones de la práctica docente y las variables que las integran. Sobre este tema, la revisión del trabajo de Antoni Zabala y la bibliografía en que se apoya es muy ilustrativo. *Cfr.* Nota 6.

3. **Describir la experiencia.** Consiste básicamente en narrar por escrito en un lenguaje sencillo y en primera persona, la serie de acciones emprendidas, es decir, la recuperación del proceso vivido (Jara, 2002), integrando en una extensión de tres a cinco páginas, los siguientes puntos: 3.1 Especificación del problema planteado, señalando cómo surgió, de tal manera que se resalten los hechos y datos que se consideren pertinentes para que otros profesores y lectores comprendan el contexto. 3.2 Señalar las razones que permitan la comprensión e importancia del problema abordado, es decir, por qué era justificable y apremiante tomarlo en cuenta. 3.3. Mencionar la o las causas que lo originaban, procurando identificar las de naturaleza interna a la institución y aquellas que se relacionen con factores externos a la misma. 3.4. Describir en forma secuencial en qué consistió la propuesta realizada para resolver el problema, indicando quiénes y cómo intervinieron en la solución del mismo (alumnos, directores, supervisores, otras autoridades educativas, padres de familia, etc.).¹³
4. **Aportar pruebas.** Para valorar los resultados positivos de la experiencia y contar con evidencias, es muy importante mencionar cuáles fueron los datos que permiten aseverar que las acciones fueron exitosas. Los datos también deben asociarse a los problemas que los docentes han identificado para que tengan consistencia y no sean producto de meras especulaciones o conjeturas. En otras palabras, se trata de preguntarnos cómo obtener y reconstruir la información, para lo cual, es imprescindible valerse de un conjunto de técnicas e instrumentos de obtención de datos como son: cuestionarios, entrevistas, notas, registros de observación, diarios del profesor y del alumno, evaluaciones de cursos, vídeos, fotografías, etcétera. A partir de la información obtenida se procede a revisarla cuidadosamente, ordenándola con arreglo a determinados criterios (secuencia temporal, codificación de datos cualitativos, conceptos clave, inferencia de patrones, etc.). Durante esta fase se recomienda consultar algunos textos referidos al análisis cualitativo. Cabe mencionar que algunos datos que se consideren importantes, podrán incluirse en el punto precedente.
5. **Reflexionar y extraer nuevos conocimientos.** Esta fase si bien se presenta durante el proceso de sistematización ya que describir las experiencias positivas o negativas nos induce de algún modo a reflexionar acerca de estas valoraciones, consiste en profundizar más allá de las apariencias y poner en juego todos aquellos aspectos que permitan comprender y dar explicaciones a los resultados obtenidos. Se trata de una fase de reflexión que explora y descubre los principales factores que favorecieron el cambio y las condiciones en que éstas ocurrieron. En términos de Daniel Schön (1992) de propiciar la reflexión sobre la acción, esto es, obtener conocimiento de la experiencia mediante el pensamiento

¹³ Narra tu "historia o experiencia", tal y cómo sucedió, no es necesario seguir linealmente los puntos anotados.

deliberado y sistemático que retorna sobre las acciones de cada sujeto. Asimismo de ahondar en las principales dificultades encontradas y los elementos que facilitaron su desarrollo, incluyendo las reacciones manifestadas por los actores involucrados (actitudes de responsabilidad, compromiso, solidaridad, autoestima, etc.). De igual modo, se pone a discusión en que sentido tuvo un carácter innovador la experiencia o fue un simple ajuste, reconociendo a su vez con un sentido autocrítico las limitaciones o errores cometidos. Por último, se hace un esfuerzo para relacionar la congruencia que pueda tener la reflexión con un referente teórico particular.

6. **Elaborar conclusiones y comunicarlas.** La narración de la experiencia “finaliza” cuando una vez descrita, analizada e interpretada, se mencionan tanto los resultados obtenidos, los aprendizajes logrados, las hipótesis de acción, así como la serie de conclusiones o ideas centrales que se consideran importantes comunicar, particularmente a los actores involucrados y a otros profesores con los cuales se compartió el proceso de la sistematización, ya sea en el marco de un programa de formación institucional (curso, taller, diplomado, especialización, maestría, etc.) o como parte de procesos autogestión pedagógica promovidos por grupos de profesores o formadores de docentes. No nos referimos propiamente a un informe muy estructurado y definitivo sino a un documento de trabajo que, con los elementos antes mencionados, es susceptible de mayor reflexión. Habrá seguramente en algunos o muchos casos, documentos que no solo por su claridad y lenguaje propio, sino por el carácter innovador de la temática relatada, reúnen las características de un informe completo. En ambos casos merecen y deben ser motivo para la creación de bancos de experiencias pedagógicas a fin de compartirse con otros profesores utilizando las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, como ocurre en algunos países latinoamericanos.¹⁴
7. **Iniciar un proyecto de cambio educativo.** Una vez que los profesores han realizado la sistematización de sus experiencias educativas, podemos afirmar que ha quedado abierto el camino para plantear con mayores posibilidades de concreción un problema fundamentado, inscrito en un proyecto de cambio educativo apropiado y factible. Esto no significa que sea una consecuencia directa, pero facilita la apropiación paulatina de los docentes de las herramientas metodológicas en el momento de incursionar o participar en diversos programas de formación continua en los cuales se exige la elaboración de un proyecto de cambio educativo. En resumen, los

¹⁴ Nos referimos al caso de Argentina en donde las escuelas primarias de gestión oficial dependientes de la Dirección del Área de Educación Primaria de la Secretaría de Educación han establecido el Banco de Experiencias Pedagógicas que se encarga de reunir informes escritos por los docentes en los cuales narran experiencias que, por diversos motivos en cada caso, valoran como positivas y enriquecedoras. El informe debe apegarse a ciertas pautas para su redacción y es aprobado por una Comisión de Lectura y Evaluación que los remite al Banco para que sean consultados por los docentes.

aprendizajes logrados por los profesores durante la sistematización de sus prácticas docentes adquieren relevancia especial ya que les permite entre otros aspectos: 7.1 Aprender a trabajar en equipo, reconociendo a su vez el esfuerzo individual. 7.2 Valorar la importancia de recurrir a la práctica docente propia como fuente de conocimiento para reconocer aciertos y errores mediante su análisis previo. 7.3 Reconocer la necesidad de documentar sistemáticamente dichas prácticas a través de la adquisición de técnicas de obtención de información. 7.4 Desarrollar habilidades para la comunicación oral y escrita. 7.5 Identificar problemas prácticos. 7.6 Conocer los elementos que se ponen en juego para delimitarlos, explicando el contexto en el cual se originaron y sus nexos con un marco analítico. 7.7 Formular hipótesis de acción para resolverlos. 7.8 Elevar su autoestima y potenciar su desarrollo profesional.

Síntesis

La sistematización parte de una visión retrospectiva acerca de la serie de experiencias vividas por los actores sociales durante su trayectoria como educadores o profesionales de la docencia. Implica una reconstrucción ordenada de hechos que, dada la importancia que le atribuyen sus actores, merece analizarse en equipo,¹⁵ no solo para comunicarse entre otros pares sino para mejorar los aprendizajes y replicar este tipo de experiencias en otros contextos socioeducativos similares e incluso diferentes. El producto de este proceso es la investigación de la acción que se expresa en un “informe retrospectivo” que representa tan solo un primer nivel de análisis. Empezar procesos de sistematización en el trabajo docente constituye, además, un recurso metodológico que es el precedente o punto de partida para plantear con mayores fundamentos, nuevos problemas prácticos. En este sentido, es también un importante recurso didáctico. Si bien, por las razones ya apuntadas, los profesores no disponen de la información suficiente para recuperar las experiencias que serán narradas, evocar experiencias exitosas y la satisfacción que ello provoca, conduce al autorreconocimiento de haber logrado aprendizajes importantes y a emprender en muchos casos, por primera ocasión, el desafío de realizar un escrito que pone a prueba sus capacidades para transitar de la comunicación oral al inexplorado mundo del lenguaje escrito. En este orden de ideas, los profesores adquieren conciencia de la importancia que reviste contar con información, especialmente del registro sistemático del quehacer docente como lo es un diario, percibiendo a su vez, el recuento de hechos sistematizados como fuente de evidencias que podrán, según sea el caso, complementarse con los datos que estén a su alcance. Por esta razón, el primer ejercicio de sistematización de una

¹⁵ La sistematización de la práctica docente propia si bien implica una tarea individual, un reencuentro con uno mismo para verse reflejado en el texto escrito (a partir de un distanciamiento) es un conjunto de acciones que se desarrollan en el marco de grupos y equipos de trabajo para aprender mutuamente entre pares el proceso metodológico y valorar las ventajas de el trabajo cooperativo en contraposición al trabajo aislado e individual.

experiencia innovadora realizada por los profesores, adolecerá con frecuencia de diversos datos que, sin embargo, no podrán pasarse por alto en el momento de planificar nuevas acciones para replicarlo o emprender un proyecto de cambio educativo.

El potencial heurístico de la sistematización reside entonces, en enriquecer y revalorizar, desde diversos marcos analíticos, la reconstrucción de la experiencia docente como una condición que permite dar mayor certidumbre a los profesores para hacerlos partícipes en la elaboración y desarrollo de los proyectos de cambio educativo que hoy día se les demanda.

CAPÍTULO 3

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE

3.1 Antecedentes de las innovaciones educativas

El origen y desarrollo de las innovaciones educativas tuvo lugar a mitad de la década de los años 60 y está estrechamente ligada a la situación de crisis mundial de los sistemas escolares que se vieron rebasados ante el vertiginoso cambio de los conocimientos científicos y tecnológicos. Los efectos provocados por la revolución científico-técnica en los países desarrollados (obsolescencia de los conocimientos, aumento del tiempo libre y la movilidad ocupacional, entre otros) llevaron a estas naciones a la necesidad de impulsar cambios profundos mediante las reformas educativas que fueron acompañadas de innovaciones educativas cuyo diseño estuvo estrechamente ligado al campo de la administración y de la tecnología industrial en donde tomaban auge los enfoques sistémicos. Las innovaciones educativas fueron también la reacción de los Estados Unidos de Norteamérica al lanzamiento del satélite ruso Sputnik en 1957 que significó un desafío del poder tecnológico soviético a su potencia económica rival, suscitándose en la unión americana diversos programas de reforma educativa apoyados con fondos federales destinados a poner mayor atención en la formación de recursos humanos en las áreas científico-técnicas del sistema educativo, además de otros programas como el *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA de 1965) y el *Head Star* orientados al logro de una mayor equidad educativa¹.

Por su parte la publicación de obras como las de Philip H. Coombs, *La crisis mundial de la educación* (1968) y la de Edgar Faure, *Aprender a ser* (1973) mostraron claramente los problemas y desequilibrios de los sistemas educativos ante los cambios tecnológicos y la necesidad de un replanteamiento global de la educación para trascender los modelos convencionales de la enseñanza formal. Una nueva manera de encarar estos problemas fue a través de la educación permanente que adquirió gran relevancia en los países centrales, adoptándose a lo largo de los años 70 como política oficial de la UNESCO. Este enfoque cuestionó tres ámbitos básicos de la escuela de corte tradicional: 1) El espacio. 2) El tiempo. 3) El acto educativo. Para incidir en ellos se promovió, entre otros cambios, la democratización de la enseñanza por vías extraescolares (educación abierta y a distancia), una visión más amplia del tiempo educativo, es decir, sin etapas escolares rígidas sino a lo largo de toda la vida (énfasis en la educación de las personas adultas) y el fomento de procesos autodidáctas para no depender del saber monopólico de los docentes.

En el diseño e instrumentación de las innovaciones educativas destaca la intervención de los expertos y los organismos internacionales de educación: UNESCO, Oficina Internacional de Educación (OIE), Centro para la Investigación y la

¹ Cfr. Juna María Sancho *et al*, *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*, Barcelona, Octaedro, 1998, pp. 32-34.

Innovación en la Enseñanza (CERI) adscrita a la OCDE, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), etcétera. La innovación desde la óptica de estos organismos es definida como “un esfuerzo deliberado por mejorar una práctica con relación a ciertos objetivos deseados” (OCDE en Delorme, 1985:139).

En suma, las innovaciones educativas se constituyeron en objeto sistemático de estudio a partir de los trabajos realizados por autores como Havelock, (1969, 1970), R Chin y K.D. Benne (1969), E. Rogers y F. Schoemaker (1971), Serason (1971), Gross y otros (1971), Fullan (1972), y Huberman (1973).

Durante los años 70 H.I. von Haden y J.M. King (1974) identificaron 30 innovaciones educativas que agruparon en cinco ámbitos: i) Individualización de la enseñanza. ii) Fomento de la responsabilidad en todos los niveles. iii). Ampliación o mejora del currículo. iv). Reorganización escolar. v). Formación del profesorado. Estas innovaciones caracterizadas por el análisis de los factores que llevan al fracaso escolar tuvieron gran difusión mundial y desde el punto de vista de Fullan corresponden a la primera etapa de su desarrollo. La segunda, cuyo límite fue la mitad de los años 80 (1978-1986), enfatiza el papel de las experiencias innovadoras exitosas y de la eficacia escolar y, finalmente, la tercera, que parte de ese año hasta los años recientes, destaca a la gestión como un factor esencial de cambio en la escuela (Fullan, en De la Torre, 1993: 206).

3.1.1 Modelos de innovación educativa

Dentro del campo de la innovación educativa existen diversos modelos que es preciso señalar para reflexionar sobre sus alcances y limitaciones. Delorme (1985) y Pacheco (1991) destacan tres modelos dominantes:

1. Investigación-desarrollo-difusión (Clark, D. y E. Guba, 1967) 2. Orientación individualizada (resolución de problemas). 3. Orientación colectiva (Rogers y Shoemaker, 1971).

En el primero se parte de una investigación realizada por los especialistas para fundamentar el diseño de una innovación cuyo desarrollo estará a cargo de los expertos y funcionarios quienes posteriormente la difundirán entre los clientes o usuarios para que la adopten o rechacen. La investigación parte de un conjunto de datos y teorías que posteriormente son transformados en ideas para productos y servicios útiles en la fase de desarrollo. En este modelo los hallazgos de la investigación procuran aplicarse mediante la búsqueda de canales de comunicación que hagan posible recepcionar la nueva información (inventor-aplicador). El modelo enfatiza el carácter exógeno de la innovación al recaer el protagonismo de los actores sociales en los promotores de la misma, los usuarios son vistos como entes pasivos y por esta razón suele enfrentar problemas de aceptación.

En el segundo, el interés por una innovación exógena recae en el individuo de quien depende su experimentación, adopción o rechazo. Se parte de que el usuario tiene una necesidad definida o problema y la innovación dará respuesta a ella. Detectado el problema, se realiza un diagnóstico y posteriormente se hace una prueba o experimentación hasta llegar a su adopción. También suele denominarse como “modelo de resolución de problemas” pero al constreñirse a una sola persona muestra un alcance muy limitado. Una de las ventajas de este modelo consiste en que la ayuda que pueda prestarle un agente externo (asesor o consejero) al usuario para sugerirle soluciones o estrategias depende de su consentimiento. El énfasis en este modelo está puesto en la participación del usuario de quien dependerá su adopción. Dicho de manera más concisa, únicamente cuando el profesor asuma que lo descubierto por la investigación puede resolverle una situación problemática, lo adoptará. Cinco rasgos resumen su funcionamiento: i) El usuario constituye el punto de partida. ii) El diagnóstico precede a la identificación de soluciones. iii) La ayuda del exterior no asume un papel de dirección, sino de asesoría y orientación. iv) Se reconoce la importancia de los recursos internos para la solución de problemas. v) Se asume que el cambio más sólido es el que inicia e interioriza el propio usuario.

En el tercero, a diferencia del anterior, la innovación es el resultado del consenso colectivo a través de cinco fases que más adelante se enuncian. Conocido a su vez como *modelo de interacción social*, implica una amplia participación de los diferentes actores sociales implicados en su diseño y ejecución. Este rasgo le confiere un alto grado de legitimación y por tanto de condiciones factibles para su óptimo desarrollo. En su fase inicial un receptor individual que puede ser un profesor, directivo o administrador se le convence o por sí mismo “hace suya” la innovación y comparte con otros pares las bondades de la misma, asumiendo el papel de agente multiplicador. También puede ser el caso una escuela que hace suyo un descubrimiento y el hecho de sobresalir con resultados positivos provoca que otras escuelas aledañas lo adopten. De este modo, es en la fase de difusión en donde reside la mayor importancia de este modelo que abarca cinco fases: En la primera el usuario toma conciencia de la innovación pero la información disponible sobre sus características es insuficiente. En la segunda despierta su interés por conocer dichos rasgos que le permitan tomar una decisión acerca de las ventajas que pueda reportarle su aplicación. En la tercera propiamente evalúa la pertinencia para poner en marcha la innovación, mientras que en la cuarta, experimenta la innovación dentro de su situación particular para extraer las experiencias que le permitan validar su utilidad. Finalmente, en la cuarta etapa del proceso, retoma los resultados precedentes e incluso le añade o suprime algún elemento a la innovación para hacerla más eficaz y decide adoptarla o rechazarla. En resumen, es importante llamar la atención sobre tres ideas que suscitan los modelos referidos:

La primera, el papel que tienen los actores sociales en los procesos de toma de decisiones de las innovaciones educativas en el momento de diseñarlas y más aún para ejecutarlas ya que cada modelo acuerda mecanismos que los excluyen o incluyen, lo que determina en gran medida el éxito o el fracaso de las mismas. En efecto, se ha reiterado que sin la participación y consenso de los docentes, las dificultades para concretizar las reformas educativas o cualesquier cambio de

innovación curricular o de gestión, enfrentará serias resistencias o incluso su impugnación, truncando el logro de sus propósitos. La segunda, el lugar y relevancia que juega el contexto social, ya que frecuentemente estos modelos de innovación no siempre guardan relación con las condiciones y los procesos sociales de los países en donde se aplican ni de sus entornos regionales y locales, lo que limita en gran medida el éxito de las innovaciones educativas emprendidas. Y la tercera, la importancia que tiene la dimensión institucional, que generalmente inhibe u obstaculiza cualquier cambio que contradiga la normatividad o atente a las reglas y costumbres impuestas por la burocracia administrativa, así como de la tradición y la rutina.

A continuación, exponemos un conjunto de elementos que se ponen en juego para determinar la pertinencia de una innovación educativa y más adelante la relación que guardan los modelos anteriormente mencionados con los tipos de innovación propuestos.

3.2. Definiciones y puntos en común sobre las innovaciones educativas

El término innovar significa de acuerdo al diccionario de la lengua española, “mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades”. Desde este punto de vista la introducción de cualquier cambio que mejore algún aspecto de una práctica relacionada con un determinado producto o servicio puede considerarse innovación. Sin embargo, al revisar algunas definiciones de autores y textos representativos dentro del campo educativo, encontramos puntos comunes y discrepancias que obedecen a distintos planteamientos ideológicos, epistemológicos y sociales desde los cuales se caracteriza a la innovación educativa. Para ejemplificar tomaremos las siguientes definiciones:

Cualquier aspecto nuevo para un individuo dentro de un sistema (Hord, en Sancho, *et al*, 1998: 31).

un esfuerzo deliberado por mejorar una práctica con relación a ciertos objetivos deseados (OCDE en Delorme, 1985:139).

una serie de mecanismos y procesos que son el reflejo más o menos deliberado y sistemático por medio del cual se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes (reflejo de dinámicas explícitas que pretenden alterar las ideas, concepciones y metas, contenidos y prácticas escolares, en alguna dirección renovadora respecto a la existente), (González y Escudero, 1987).

(...) una expresión privilegiada de la capacidad de gestión local, traducida en competencias tanto para la administración del sistema, como para la conducción académico-curricular y la relación política (Fierro y Tapia, 1999).

La posible utilización de: 1) Nuevos materiales y tecnologías curriculares. 2) Nuevos enfoques de enseñanza (actividades, estrategias didácticas, ...). 3) Alteración de creencias o supuestos pedagógicos que subyacen a los nuevos programas educativos. (Fullan, 1982).

Es un proceso dinámico, y abierto, de carácter multidimensional y complejo, inserto en una realidad sociocultural y humana que busca el crecimiento personal, institucional y mejora social, por lo que requiere estrategias de participación colaborativa (De la Torre, 1998:22).

La innovación es la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados (Richland, en Moreno Bayardo, 1999).

Las innovaciones son los efectos del diseño y de la aplicación de los cambios planificados. Se manifiestan en forma de prácticas, instrumentos, artefactos, ... tecnologías, en suma, que emergen como consecuencia de los diseños y aplicaciones nuevos (Antúnez, 1998:201).

Como se puede advertir, estas definiciones oscilan entre una visión muy estrecha y simplificada hasta otra muy amplia y general que no distingue niveles específicos dentro de un sistema educativo. Si bien el factor común de ese conjunto de definiciones es la introducción de cambios deliberados y planificados para mejorar algún elemento establecido de un proceso o sistema, el problema que se plantea es que no cualquier cambio y mejora significa necesariamente una innovación educativa porque en determinados casos dichos cambios no logran un avance significativo en los aprendizajes sino que mantienen el estado actual de cosas e incluso retroceden a una situación más deficitaria (cambiar para seguir igual o peor). Por ejemplo, una reforma educativa en la medida en que promueve cambios estructurales de un sistema educativo mediante diversos instrumentos legales (Ley, acuerdos, reglamentos, etc.) y una serie de programas de aplicación nacional en determinado nivel educativo (reforma curricular, actualización docente, etc.) equivale a una innovación de carácter macro sin que ello signifique necesariamente que tales cambios ocurran ya que éstos tienen que incidir a nivel de las prácticas cotidianas en el salón de clases. Como apunta Antúnez (1998: 201) "La innovación sería un cambio exitoso que produce beneficios para los alumnos y alumnas". Por esta razón coincidimos en que "las reformas son los discursos del cambio y las innovaciones son cambios en la acción". Es decir, "las reformas necesitan innovaciones y las innovaciones requieren cambios cualitativos que transformen el sistema" (Blanco y Messina, 2000). González y Escudero (1987), lo plantean en los siguientes términos: "una reforma es un cambio a gran escala, mientras que la innovación lo sería a nivel más concreto y limitado". En este orden de cosas, los resultados en la evaluación de los maestros mediante el programa de Carrera Magisterial en nuestro país, que se inscribe en el marco de una reforma educativa (1993) no necesariamente ha significado que los docentes con mayores puntajes obtenidos hayan mejorado sus prácticas docentes y en consecuencia reflejarse en óptimos niveles de aprovechamiento de sus alumnos. De la misma manera a un nivel micro (escuela-aula) los cambios que se precien de ser innovaciones también deberán mostrar su eficacia. En ambos casos, una innovación implica, entre otros aspectos, alterar las estructuras vigentes en sus diversas dimensiones (pedagógica, organizacional, administrativa, laboral y sindical), es decir, un tipo de cambio que afecta al sistema institucional en su conjunto, además de implicar no solo a un individuo sino a grupos de personas.

No se trata pues de una simple mejora (novedades superficiales) o ajuste del sistema vigente sino de propiciar cambios sustantivos². En este sentido, al revisar el estado del arte de las innovaciones en América Latina (Messina y Blanco, 2000) es importante destacar que, no obstante la alta relatividad del término³, existe un cierto consenso entre los estudiosos del tema que consideran un conjunto de criterios que hay que tener en cuenta para reconocer una innovación educativa como tal. Enseguida mencionaremos diez de estos criterios que, a grandes rasgos, dan cuenta de las principales características de las innovaciones educativas.

1. **La innovación no es un fin en sí misma.** Se trata por el contrario, de un medio idóneo que permite abrir múltiples caminos no sólo para debatir los fines de la educación sino para poner en juego todos los recursos que permitan cumplirlos íntegramente ante las exigencias de una sociedad cada vez más compleja que requiere de personas que dominen una amplia gama de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes, trabajo en equipo, resolución de problemas, etc.). Si nos situamos en el campo de la formación docente, la innovación educativa representa además, una oportunidad de aprendizaje que fomenta en los maestros la necesidad reflexionar su intervención pedagógica y desarrollar su conocimiento profesional. En este sentido la innovación educativa y la formación docente son dos conceptos y campos que se implican ya que "Innovar supone aprender cómo hacer algo nuevo" (Fullan, en Imbernón, 1994: 97), es decir, significa desarrollar procesos formativos que la propicien.
2. **La innovación no equivale a invención.** Se trata más bien de introducir algo nuevo para propiciar un mejoramiento sustancial en el sistema o un nuevo orden. Por esta razón, lo nuevo se define en función de una situación determinada y en relación con lo antiguo o tradicional ya que no se puede de repente suplantarse prácticas que son producto de la cultura escolar. Por ejemplo, dentro de una institución escolar que trata de ampliar y diversificar su oferta educativa mediante un sistema semiescolarizado o a distancia, es difícil pensar en suprimir de tajo el sistema presencial, planteándose más bien el tránsito o coexistencia de ambos sistemas. Lo mismo ocurriría con la introducción de las NTIC (computadoras, Internet, etc.) que hacen impensable prescindir de la mediación del profesor. En otras palabras, "nadie innova al margen de sus tradiciones".
3. **La innovación es acción.** Por obvio que parezca innovar significa emprender acciones diferentes a las habituales y resolver problemas prácticos. Innovar es entonces movilizar las ideas para traducirlas en

² Por lo que respecta al término *renovación* y de acuerdo con Serafín Antúnez, si bien se considera equivalente al de innovación, enfatiza la idea de persistencia y de grandes magnitudes.

³ La relatividad se relaciona con la dimensión temporal y espacial de las innovaciones. Esto es, lo que para una institución escolar es innovador para otra deja de serlo porque fue aplicada con anterioridad.

prácticas destinadas a mejorar un estado de cosas que se juzga problemático e insatisfactorio, dicho de otra manera, es “conocimiento aplicado” y conlleva un cambio de concepción y de práctica que supera las resistencias intrínsecas a toda transformación escolar e institucional. De acuerdo con Arnaz (1999) el objeto del cambio que se persigue con la innovación es la praxis educativa, siendo aquélla una forma específica de ésta última ya que sólo puede transformar realmente su objeto si actúa mediante un proceso educativo, es decir, transformando a los seres humanos que realizan esa praxis educativa en relación con su cultura, capacidades, habilidades actitudes.

4. **La innovación requiere disposición (“querer cambiar”) para mejorar.** Sin caer en simplificaciones que pretendan hacer creer que el principal obstáculo para favorecer el cambio y hacer viables las innovaciones reside en la falta de una actitud proactiva o positiva de los ejecutores hacia éstas, es evidente que si no se generan condiciones que permitan entre los docentes asumir actitudes de cambio y compromisos éticos y profesionales, será más difícil lograr resultados satisfactorios. No es aventurado afirmar que el primer paso para la innovación es el hecho de que los maestros reconozcan que tienen problemas y que pueden resolverlos, compartiendo sus saberes y experiencias. Si esta condición necesaria se cumple, el camino para avanzar exitosamente en el desarrollo de una innovación será relativamente más fácil.

5. **La innovación no es aislada e individual.** Se entiende más bien como “Un cambio cultural que afecta a cada individuo, al grupo y al marco institucional”. Esto es, una ruptura en el equilibrio de las estructuras ya que cuando éstas no se alteran se puede hablar de ajuste, pero no de innovación”. En este sentido, la innovación tiene un carácter sistémico toda vez que la escuela representa un sistema abierto por lo que cualquier cambio implica repensar todo el orden. Asimismo, las innovaciones comprenden la participación de diversos actores sociales que pueden asumir diversos roles (diseñadores, tomadores de decisiones, evaluadores, etc.). Por citar otro ejemplo, la creación de colectivos escolares como una de las medidas derivadas de la nueva política de gestión en nuestro país, afecta la dimensión pedagógica, organizativa y laboral de los docentes. En efecto, para lograr que los maestros asuman formas de organización basadas en el trabajo en equipo habrá primero que convencerlos de la importancia de compartir sus experiencias para lograr mejores resultados de aprendizaje, de admitir, como acertadamente señalan Fullan y Hargreaves (2000: 38-39), que se cometen errores pero también aciertos que por lo general se ignoran. Asimismo, emprender nuevas formas de organización implica una labor de persuasión a cargo de la iniciativa de algún profesor o del director, o sea, con cierto grado de liderazgo. Segundo, propiciar mecanismos que alteren reglamentaciones rígidas como el hecho de que los profesores se den el tiempo necesario para reunirse en un lugar apropiado sin afectar el horario de la jornada laboral

establecida, lo cual significa sacrificar tiempo destinado a la clase o a otras actividades que forman parte de la rutina y tradición escolar. En tercer lugar, comunicar esta situación al director para obtener su consentimiento haciendo flexible la normatividad para evitar algún tipo de sanción. Finalmente, para dinamizar el trabajo en equipo y evitar que las reuniones no se dispersen y se disuelvan en el corto plazo, habrá que precisar su finalidad y generar un clima de respeto, así como de tolerancia y de compromiso hacia el cumplimiento de las tareas acordadas, de lo contrario se corre el riesgo de caer en un trabajo en equipo meramente artificial.

6. **La innovación no es espontánea.** En este orden de ideas, una innovación implica intencionalidad o intervención deliberada y en consecuencia ha de ser planificada. Se nutre, además, del interés por criticar fundamentadamente la cultura escolar dominante, oponiendo distintos niveles de ruptura con respecto a diversas dimensiones. Vale decir que en cada innovación subyace una manera en la cual se pretende llevar a cabo aquellas acciones que se estiman necesarias para realizar el cambio deseado. Estas acciones por lo general toman forma en un proyecto de innovación que plantea el problema a resolver, planifica las etapas y estrategias para abordarlo y los mecanismos de seguimiento para saber cómo y hasta donde ha sido posible solucionarlo⁴.
7. **Sin investigación no existe innovación.** De acuerdo con la idea precedente de acción deliberada, el punto de partida para generar innovaciones consiste en conocer no sólo qué y porqué se quiere cambiar algo, sino cómo llevar a cabo esa transformación. Esto significa movilizar un conjunto de recursos metodológicos para indagar cuál es el problema y las posibles causas que lo ocasionan de tal suerte que, previo al cambio que se pretende introducir, se debe contar con un estudio o diagnóstico que permita conocer la situación que genera malestar e insatisfacción u obstruye la consecución de determinados objetivos educacionales (llámese reprobación, eficiencia terminal, deficiente comprensión lectora, etc.). A esta serie de actividades -como sugiere Moreno Bayardo (1999)- se les denomina investigación para la innovación y puesto que ello implica el manejo de algunas técnicas para recabar información y analizarla, generalmente desconocida por los docentes, no está de más proponer el término de formación para la innovación. Planteamos a su vez que, en el campo de la formación docente, los procesos generados por la innovación

⁴ Guadalupe Moreno (<http://latarea.com.mx/artic/articu7/bayardo7.htm>, agosto de 2004), plantea cinco elementos que nos parece importante retomar en el momento de plantear una innovación educativa: 1) Acercamiento formal a la práctica educativa de interés con el fin de identificar, en algún aspecto de la misma, un objeto de innovación. 2) Construcción del objeto de estudio. 3) Apropriación de los referentes teóricos que permitan la comprensión del objeto de estudio (que a su vez será objeto de innovación). 4) Diseño de la estrategia de innovación: qué hacer y cómo hacerlo (método). 5) Puesta en acción, seguimiento y evaluación de la estrategia de innovación, en una dinámica de reflexión-acción que permita generar conocimiento acerca de la práctica educativa de interés y de sus posibilidades de innovación.

conducen progresivamente a la búsqueda de explicaciones e interpretaciones que relacionan la teoría y la práctica. Dicho de otra manera, son capaces de generar nuevos conocimientos (saber didáctico profesional) y están mediados por procesos de sistematización o si se prefiere de evaluación (investigación de, para y en la acción) que representan en gran medida la condición o fuente del desarrollo de las innovaciones educativas. Por consiguiente, la innovación de la práctica educativa guarda una estrecha relación con la investigación de la misma, lo que implica reconocer a su vez un tipo de investigación participativa en donde los sujetos de esas prácticas, especialmente los profesores, analizan su propio quehacer docente para modificarlo. Este planteamiento significa que los maestros de educación básica, así como sus formadores no solo se limiten a consumir los resultados de las investigaciones realizadas por los expertos, sino a participar creativa y críticamente en el análisis y transformación de sus prácticas educativas, particularmente las relacionadas con el ámbito curricular.

8. **La innovación implica sistematización y reflexión.** Como parte de la investigación para innovación y para dar cuenta de los procesos inherentes al desarrollo de la innovación o mejor dicho, evaluar los efectos del cambio experimentado, es necesario documentar estos procesos mediante la sistematización de la innovación ya que sin registros y datos sobre los acontecimientos más importantes realizados durante la innovación no es posible juzgar su impacto en los destinatarios ni poderla replicar en contextos similares. La sistematización, por otra parte, se acompaña de un análisis reflexivo de los procesos generados (reflexionar en, sobre y para la acción), empleando técnicas para desarrollar formas fuertes de práctica reflexiva (Fullan y Hargreaves, 2000: 123-131).
9. **La innovación exige participación.** Para que las innovaciones sean viables es imprescindible la aceptación y apropiación por aquellos que han de llevarla a cabo. No basta con capacitar a los maestros para que apliquen sin más las innovaciones diseñadas por los especialistas que pasan por alto las condiciones socioeducativas que se viven en los centros escolares, particularmente, la especificidad del trabajo de los docentes en donde cada vez más los profesores se ven obligados a cumplir actividades distintas a la enseñanza y se enfrentan a educandos que presentan problemas sociales diversos (violencia intrafamiliar, drogadicción, abandono de la figura paterna, etc.), lo que hace que su labor sea más compleja. Sobre decir que mientras se excluya el análisis del contexto en el cual se desarrolla el trabajo docente y la opinión de quienes ponen en marcha las innovaciones, su fracaso seguirá siendo su principal rasgo distintivo. Establecer mecanismos de participación de los maestros que acerquen la brecha entre diseñadores y ejecutores hará que las bondades teóricas de los cambios promovidas por las innovaciones dejen de ser meros intentos fallidos. En este orden de cosas, no está de más reiterar que las innovaciones educativas y la reforma educativa que la cobija no son sinónimos de cambio.

10. La innovación es un proceso complejo, contextual, gradual e indeterminado. En resumen, trátase del desarrollo de innovaciones de amplio alcance como las reformas educativas de origen centralizado hasta aquellas de nivel intermedio derivadas de las administraciones estatales y las experiencias micro gestadas en las aulas y centros escolares, es importante retomar las siguientes directrices para evitar caer en simplificaciones y discursos retóricos que posterguen los cambios anunciados por los teóricos de las innovaciones:

i) Las innovaciones educativas se tornan complejas porque atraviesan diversas dimensiones estrechamente relacionadas (organizacional, pedagógica, administrativa, sindical) cuyo análisis global no puede soslayarse antes y durante su puesta en marcha. ii) La innovación tampoco puede dejar de lado el análisis del contexto social y cultural de la institución porque este condiciona en gran medida su viabilidad. Comprender el contexto institucional y sus lógicas de funcionamiento (estructuras, normas y valores establecidos) constituye una condición fundamental para iniciar procesos de cambio educativo. iii) Asimismo, la innovación es un proceso gradual y como tal, otro elemento importante que debe considerarse porque cambiar prácticas educativas no es un asunto que se resuelve de manera inmediata y sin obstáculos. En efecto, el factor tiempo ha sido uno de los puntos más estudiados en el campo de la innovación porque la experiencia ha mostrado que lo que más afecta para el logro de cambios duraderos es acelerarlos y someterlos a rígidos controles administrativos que no toman en cuenta su dinámica propia y las condiciones socioeducativas, impidiendo valorar las limitaciones y alcances reales de la innovación. Más aún, tratándose de innovaciones que provienen de la administración central cuyas lógicas basadas en la eficiencia se traducen en la entrega urgente de informes que den cuenta de resultados antes que de procesos, situación que obliga a los protagonistas de dichos cambios a reportar situaciones irreales para cumplir y salir al paso de dichas presiones (Ezpeleta, 2004).⁵

En definitiva, contar con mucha paciencia y tolerancia para modificar las viejas prácticas es otra condición que no se puede dejar de lado ya que los cambios en educación no ocurren de manera inmediata⁶. iv) Por otra parte la innovación

⁵ Justa Ezpeleta analiza las innovaciones de la educación básica en México en el marco de la reforma educativa de 1993 y concluye que “la implementación de estas no ha sido una ‘categoría’ política clara, un ‘momento’, objeto en sí mismo de construcción para abordar la inducción y el aprendizaje de los procesos que intenta desatar”. En su análisis destaca tres características que dificultan su éxito y confirman varios de los criterios que aquí exponemos: i) la radicalidad (cambiar de raíz prácticas y representaciones de los sujetos y hacerlo todo al mismo tiempo), ii) la densidad (cambios múltiples en diferentes órdenes y niveles de la vida escolar), iii) la urgencia (dinámica política acelerada por lógicas económicas). *Cfr.* Ezpeleta (2004:416-417).

⁶ En el caso de innovaciones surgidas desde el interior de los centros escolares la situación no es muy diferente pero sí más flexible porque el ritmo lo imponen los docentes –lento a veces, con interrupciones, o en ocasiones muy fluido- en función de los intereses y necesidades que experimentan. Podemos afirmar incluso que en muchas ocasiones será hasta que transcurra un periodo de al menos un año o un ciclo escolar cuando existen mayores elementos para reflexionar y valorar el curso de acción de una innovación educativa.

es un proceso indeterminado o abierto porque si bien existe un proyecto que indica el camino y etapas a seguir para implementar el cambio deseado, este proceso no ocurre de manera lineal ya que el rumbo del cambio puede modificarse e incluso plantear otro tipo de problemas que no se habían contemplado y que despierten igual o mayor interés que los iniciales. La innovación es pues un proceso abierto a lo contingente e impredecible (innovar dentro de la innovación) y por tanto los cambios y aprendizajes que viven sus actores durante el proceso de adopción tienen mayor significación que los resultados esperados. e) Finalmente es un proceso inconcluso ya que la innovación no es perdurable y, una vez consolidada, contribuye a cimentar nuevas tradiciones que al paso del tiempo generan la necesidad de promover nuevos cambios.

3.3. Tipos de innovación. Expuestos los anteriores puntos cabe preguntarse si es factible que quienes promuevan innovaciones educativas cumplan íntegramente tales criterios. A nuestro modo de ver tal exigencia sería desmesurada ya que haría imposible hacer viable cualquier innovación, pues la realidad educativa no siempre se ajusta a la rigidez de prescripciones y en tanto práctica social no está exenta de imperfecciones. En este sentido nos parece apropiado diferenciar niveles de la innovación según los actores sociales que los promueven, razón por la cual distingo a partir de la práctica, cuatro tipos de innovación, cada una de las cuales puede adoptar diversas variantes según los contextos socioeducativos en que tienen lugar: A continuación se enuncian a grandes rasgos:

3.3.1 Institucionales y verticales. Comprende aquellas derivadas de las reformas educativas con alto grado de centralismo y diseñadas por los expertos para que mediante cursos y talleres de actualización impartidos por agentes que se desempeñan en las instancias intermedias de la burocracia estatal (coordinadores regionales, jefe de zona, asesores técnicos pedagógicos, directores, supervisores, etc.) las “bajen” para que sean adoptadas e instrumentadas por los docentes. Pese a que en esta situación la innovación no es rechazada abiertamente por los profesores, manifiestan incredulidad porque se reproduce la misma lógica que en innovaciones precedentes, implementándose ya sea con resistencia pasiva o activa. En el primer caso se adopta de manera individual y asistemática (con ritmos propios), carente de crítica y sin seguimiento y discusiones entre pares. En otras palabras, “hacer lo que se pueda”. En el segundo, aunque en circunstancias ocasionales e informales, los docentes asumen actitudes de adopción de la innovación mediante un interés grupal para examinar sus alcances y limitaciones, especialmente para saber si han mejorado los aprendizajes de los alumnos. Dicho de otro modo, existe la preocupación por “hacer y reflexionar en conjunto para mejorar”.

3.3.2 Institucionales con participación coercitiva. Se trata de innovaciones provenientes también del gobierno central pero poniendo énfasis en la participación de la comunidad escolar, incluyendo a los padres de familia. El director es a quien se concede el mayor protagonismo para promover la participación y llegar a consensos cuyo producto principal es diseñar, desarrollar y

evaluar un proyecto integral del centro escolar que se somete a un dictamen elaborado por evaluadores de la administración educativa estatal para obtener apoyos económicos. Por lo general se establecen líneas temáticas prioritarias de atención de acuerdo a ritmos y exigencias impuestas por la administración central. La incorporación de las escuelas es voluntaria, lo que implica lograr consenso previo entre la comunidad escolar pero la normatividad rígida y el protagonismo del director provoca que se viva por los docentes como una obligación adicional, esto es, impuesta por la “máxima autoridad de la escuela”, lo que genera tensión permanente porque se coarta la autonomía que paradójicamente se intenta promover. El Programa de Escuelas de Calidad de la actual administración educativa constituye un ejemplo que encaja con este tipo de innovación.

3.3.3 Espontáneas y efímeras. Este tipo de innovaciones no están al margen de las instituciones escolares y se acercaría más a tentativas de cambio individual y grupal que surgen como iniciativas autónomas de los maestros que, ante problemas e inconformidades que obstaculizan su desempeño y en el marco de los límites normativos y organizativos que impone la estructura y contexto escolar, propician y negocian con el director condiciones favorables que dan cabida a propuestas de transformación educativa. Se trata de alternativas de organización del trabajo docente (equipos, colectivos, redes, sistematización de experiencias, investigación-acción, etc.) que se traducen en pequeñas pero significativas modificaciones como es la introducción de recursos para la enseñanza (diseño y experimentación de materiales didácticos novedosos, uso creativo del tiempo y espacio educativo, innovaciones didácticas emergentes⁷, propuestas de evaluación, etc.). En la medida en que estas iniciativas de los maestros - generalmente conducidas por el liderazgo de algún miembro destacado- muestran avances y pequeños logros, abonan el terreno para pasar de un nivel marginal a otro en el cual la preocupación principal es involucrar al centro escolar en su conjunto con proyectos comunes. De no lograrlo, es común que terminen por diluirse en el corto plazo. Pero en todo caso, estos procesos de cambio son de crucial relevancia y no pueden ser subestimados toda vez que abren la posibilidad de plantear y hacer viable el camino para poner en marcha innovaciones más eficaces y de mayor alcance.

3.3.4 Planificadas desde la base. Consisten en propuestas de innovación derivadas de grupos de profesores que con apoyo del director o de formadores de docentes y asesores pedagógicos de universidades y otras agencias educativas logran mantener procesos sistemáticos de análisis de su práctica docente. Por lo general un profesor con reconocido prestigio académico asume el liderazgo o lo comparte con otros docentes para conducir las iniciativas de un grupo de profesores dispuestos a mejorar y resolver problemas comunes que afectan el desempeño escolar. Para ello proponen y desarrollan temas de interés general

⁷ “Propuestas de enseñanza generadas por docentes de aula, caracterizadas por la ruptura y oposición con prácticas vigentes consolidadas, profundamente ensambladas con el contenido curricular disciplinar, y que atienden tanto a los intereses culturales de los docentes que las diseñan y lideran, como a los intereses culturales de sus estudiantes” (Libedinsky, 2001:60).

que confluyen en la elaboración de proyectos de cambio educativo que cuentan con el consenso y compromiso del grupo promotor. Procuran implicar no sólo a la comunidad escolar en su conjunto sino que extienden su radio de acción tanto a otros centros escolares como a los padres de familia y a otras instancias de participación social (asociaciones, empresas, ONGs, etc.). De manera paralela muestran actitudes críticas para implementar los programas educativos nacionales derivados de las reformas educativas, contextualizándolos y adaptándolos con amplios márgenes de autonomía. El curso de acción que siguen estos grupos o colectivos docentes depende de su capacidad para integrar a la comunidad escolar y de una buena gestión con los directivos y autoridades educativas locales para obtener apoyos económicos y facilidades para realizar los proyectos propuestos⁸.

En el siguiente capítulo, narramos el proceso de constitución y desarrollo de la Red de Didáctica de la Investigación Educativa y contar en los subsecuentes capítulos con los elementos que nos permitan conocer su proximidad como innovación educativa.

⁸ Otros criterios que desbordan el propósito de este apartado se relacionan con la duración de las innovaciones (que abarcan de uno a tres años); la formación de opinión pública; su capacidad de integración; modernidad (capacidad de respuesta tecnológica); los impactos potenciales en sus destinatarios; y el poder de generalización. (Messina y Blanco, 2000).

CAPÍTULO 4

LA CONSTRUCCIÓN DE LA RED DE DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

4.1 Los primeros tejidos (diciembre de 2002-abril de 2003)

Concluida la primera reunión de presentación de la propuesta de la RED, se decidió realizar en modalidad de seminario-taller, reuniones semanales el día sábado¹, alternando los lugares de encuentro tanto en la Unidad UPN 321 de Zacatecas como en la Escuela Normal Rural “Matías Ramos”, ubicada en el municipio de Loreto de esta entidad federativa. Cabe mencionar que en cada sesión los integrantes de la RED asumieron el compromiso de llevar documentos de trabajo, además de realizar un registro de las principales ideas manejadas y de los acuerdos tomados. Con este fin se le proporcionó a cada formador de docentes un cuaderno para hacer las anotaciones correspondientes, en tanto que la asistencia no se consideró obligatoria, reiterándose el compromiso de llevar productos. Una vez revisada la propuesta de la RED desde su nombre, campo de conocimiento, objetivos, composición y cobertura, hasta los mecanismos de funcionamiento, sus etapas, así como los procesos de seguimiento y evaluación se tomaron distintas decisiones para ponerla en marcha. Así, después de la realización de las primeras ocho sesiones (diciembre de 2002 a abril de 2003) se extrajeron las siguientes ideas centrales y los principales acuerdos:

1. Con respecto a los aspectos organizativos, se determinó por una parte trabajar en modalidad de seminario-taller y mantener un equipo base, integrando paulatinamente a nuevos formadores de docentes de todos los niveles educativos y de otras IES. Un requisito adicional que se consideró pertinente para los nuevos integrantes, fue el manejo de equipo de cómputo, incluyendo el acceso a la Internet. Asimismo, se propuso que la coordinación de la RED no dependería de una persona sino sería rotativa, ya que en el funcionamiento de la RED se prescindiría de estructuras verticales y prima la comunicación horizontal, asumiéndose, por otra parte, que el desarrollo de la RED es un proceso que se va construyendo conforme a la problemática y dinámica planteada por sus integrantes².

¹ Las dos primeras reuniones se realizaron en la Unidad UPN 321 de Zacatecas. A partir de la tercera reunión se fueron alternado con la misma periodicidad y horario en la Escuela Normal Rural de San Marcos, Loreto, Zacatecas, institución a la que pertenecen dos miembros de la RED. El horario de las reuniones fue de 11:00 a 14:00 horas. Las sesiones se realizaron con esta periodicidad hasta el mes de agosto de 2003. A partir de septiembre, las reuniones se realizan semanalmente los días miércoles de las 18:00 a las 20:00 horas en la UPN.

² Otros aspectos que se consideró tomar en cuenta derivadas de la primera reunión fueron los siguientes: 1. Vincular problemáticas de la formación inicial (planes y programas de la enseñanza normal) y la formación continua (UPN, CAM, etc.). 2. Conocer el planteamiento de los proyectos de escuelas de calidad. 3. Precisar conceptos y definiciones ante la amplitud terminológica de los diferentes tipos de proyectos de investigación. 4. Tomar medidas preventivas para resolver la falta de competencias lectoras de los estudiantes desde la formación inicial.

2. En relación a los objetivos, además de ordenarlos, se propuso agregar el fomento y difusión de la comunicación virtual y generar una página Web.
3. Por lo que toca a los procesos y contenido de la RED se consideró lo siguiente:
 - 3.1 Elaborar una versión más completa del documento base, tomando en cuenta los comentarios y observaciones derivadas de las diversas reuniones de trabajo. Cabe mencionar que el documento final se concluyó en el mes de mayo de 2003.
 - 3.2 Al desarrollar una RED sobre Didáctica de la Investigación Educativa, los formadores de docentes que la integramos, nos propusimos realizar, entre otras tareas iniciales, el desarrollo de tres ideas eje que marcaron el punto de partida para darle identidad a la RED: La primera, realizar una caracterización acerca del concepto de investigación educativa y didáctica y, proponer una definición hasta donde fuera posible profundizar en el análisis. La segunda, establecer el vínculo entre investigación y docencia en el marco de programas de formación de profesores³ y, la tercera, incluir con el nombre genérico de proyectos de cambio educativo, todas aquellas modalidades orientadas a la intervención educativa, estableciendo los rasgos distintivos de cada una a partir de sus diferencias fundamentales⁴.
 - 3.2.1 Con respecto al primer eje, las principales ideas manejadas fueron las siguientes:
 - 3.2.1.1 El concepto de investigación se relaciona con un conjunto amplio de términos que análogamente resultan polisémicos, polémicos y complejos. En este sentido, la definición del concepto de investigación implica asumir una postura teórica, epistemológica e ideológica. Este hecho requiere tomarse en cuenta en los cursos o seminarios de investigación ya que plantea desde el punto de vista de la enseñanza, diseñar estrategias didácticas que permitan introducir esta temática, apoyándose, por ejemplo, en la construcción de mapas conceptuales.
 - 3.2.1.2 La investigación requiere desarrollar un conjunto de competencias específicas que se logran mediante un proceso permanente que requiere, entre otros aspectos, capacidades básicas, dedicación, estudio y disciplina. Por este motivo se aduce “no son suficientes dos años para lograrlo en un programa de maestría”.
 - 3.2.1.3 Defender y argumentar la premisa de que la investigación en sentido amplio:
 - 3.2.1.3.1 Es una actitud y actividad inherente a la naturaleza humana.
 - 3.2.1.3.2 Es un proceso que implica un conjunto de actividades sistemáticas a partir de las cuales se ha generado el conocimiento, específicamente el científico.

³ Particularmente se propuso analizar la caracterización entre las maestrías orientadas al desarrollo profesional y aquellas orientadas a la investigación educativa.

⁴ Otro eje de análisis propuesto pero no abordado, fue la construcción de un modelo didáctico y la experimentación del mismo a través de la aplicación de estrategias didácticas.

- 3.2.1.3.3 Es factible que los profesores realicen investigación, si se caracteriza apropiadamente el sentido y las condiciones de la misma.
- 3.2.1.3.4 Constituye desde el marco del desarrollo profesional de los docentes, una función formativa.
- 3.2.2 En el segundo eje se propuso analizar la caracterización entre las maestrías orientadas al desarrollo profesional y aquellas orientadas a la investigación.
- 3.2.3 Por lo que al tercer eje se refiere (proyectos de cambio educativo) se consideró tomar en cuenta en su caracterización que:
 - 3.2.3.1 Los proyectos de este tipo se implican o solapan, lo que conduce a destacar las principales diferencias y por tanto a realizar estudios comparativos.
 - 3.2.3.2 Tienen un carácter emergente ya que se construyen paulatinamente a través de ideas iniciales y el constante contacto con referentes empíricos que proporciona la realidad escolar.
 - 3.2.3.3 Las exigencias y los criterios que deben reunir los proyectos de cambio educativo dependen del contexto institucional en el cual se enmarcan y de los niveles educativos en los cuales se operan.
- 3.3 Para evitar el carácter meramente teórico de las sesiones de trabajo y vincularlas con referentes empíricos, surgió la necesidad de analizar en cada una de éstas, la práctica docente de los integrantes de la RED e incluso evaluarla para establecer las estrategias didácticas que habían funcionado bien y aquellas que no habían dado resultados satisfactorios, específicamente durante la experiencia adquirida en la conducción de cursos, seminarios y talleres de investigación dirigidos a los profesores en servicio⁵. Esta determinación llevó no sólo a la adopción del término de sistematización y al examen de su caracterización, sino al establecimiento de las siguientes pautas metodológicas para construir, basados en la práctica, una manera particular de realizarla:
 - 3.3.1 Recuperar experiencias documentadas para validar las estrategias didácticas exitosas.
 - 3.3.2 Llevar en un diario reflexivo, los aspectos más sobresalientes de los cursos de investigación educativa.
 - 3.3.3 Aplicar instrumentos de evaluación de los mismos.
 - 3.3.4 Elaborar un “retrato autobiográfico focalizado” cuyas características y pautas metodológicas se explican en el apartado correspondiente.
 - 3.3.5 Una vez elaborados los retratos, se procedería a realizar, en otra fase, la sistematización de los mismos.
 - 3.3.6 A partir de la sistematización general, experimentar o “probar ya”, un conjunto de estrategias didácticas exitosas para aplicarlas en los cursos y seminarios conducidos por los integrantes de la RED, estableciendo a su vez, las bases para fundamentar, en el marco de la formación de profesores, un modelo didáctico de la investigación educativa, especialmente de los proyectos orientados al cambio educativo.

⁵ Todos los integrantes de la RED compartíamos el hecho de reconocer problemas de enseñanza durante nuestro trabajo docente.

- 3.3.7 Realizar estudios que permitan caracterizar a los sujetos pedagógicos que construyen los proyectos de investigación (perfiles reales de los estudiantes, diseñar y aplicar encuestas y entrevistas). A este respecto se planteó, a modo de ejemplo, la necesidad de “Evaluar fuertemente lo que escriben los estudiantes” (NR6/22/02/03).⁶
4. Cada integrante de la RED, según su interés, se dedicaría a abordar más ampliamente, uno, o varios de los puntos precedentes.
 5. Establecer entre todos los integrantes de la RED, nexos de comunicación a través del correo electrónico para enviar semanalmente la información y productos generados.
 6. En el transcurso de este periodo se abordaron un conjunto de ejes temáticos que incluyeron a partir de la revisión bibliográfica y documentos de trabajo⁷, la definición de cada integrante sobre el concepto de investigación, un cuadro comparativo para analizar las características de los diferentes proyectos de cambio educativo y los siguientes elementos de reflexión que es necesario profundizar y tomar en cuenta en el análisis de la formación para la investigación (NR5/8/02/03; NR6/22/02/03 y NR8/29/03/03):
 - 6.1 Poner en juego una “didáctica demostrativa”, en otras palabras, antes que decir cómo hacer las cosas, ejemplificarlas a partir de la experiencia adquirida por los formadores de docentes (Teresa). En este sentido, se advierte la importancia de “Plantear a los alumnos las dificultades que los propios “investigadores” experimentan para animarlos a participar, “acompañarlos en los proyectos”, lo que implica que los formadores de docentes muestren pautas de humildad, franqueza y estilos cooperativos. (Javier).
 - 6.2 En el anterior sentido se manifestó: “Evitar con respecto a la asesoría la dependencia intelectual. Debe darse una relación de acercamiento y distanciamiento”. (Eugenio). A este respecto se plantea “inventar un concepto de ayuda cada vez mayor y tener fe a revisar productos de investigación”. Asimismo, se puntualiza que “sin el compromiso es muy difícil la relación asesorado-asesor, además de que la asesoría sería más eficiente si se contara con grupos reducidos. (Javier).
 - 6.3 Retomar el tema de la creatividad, el humor y los aspectos relacionados con el “cómo motivar” (Javier). Promover una “didáctica creativa” (Salomón).
 - 6.4 Tener gusto y conciencia por las actividades de formación (Teresa). Esto es, crear ambientes favorables a fin de contrarrestar, “La tensión que existe entre los alumnos ante la exigencia académica e institucional de presentar un proyecto o trabajo académico y el interés individual por realizarlo”. “Los estudiantes no quieren investigar”. (J. Luis).

⁶ El código NR6 22/02/03 se refiere a las notas del registro de la sesión de trabajo número seis de la RED-DIE asentadas en un cuaderno destinado a este fin.

⁷ Los documentos fueron: “Un punto de vista acerca de la investigación (...)” de Teresa Cabral; “Líneas generales para una didáctica de la investigación” de Javier Villarreal; “Cuadros con distintas definiciones de investigación”, incluyendo las propias, elaborados por José Luis Monreal; Eugenio Lizarde y Jaime Calderón.

- 6.5 La innovación está estrechamente vinculada con actitudes y valores. Se enfatiza el papel de la “toma de conciencia” ya que el profesor se ciñe únicamente al estudio y cumplimiento del programa (Eugenio). Por consiguiente surge la “Necesidad de crear ambientes de investigación” (J. Luis).
- 6.6 Destacar la importancia de realizar en los propios centros escolares en donde los alumnos realizan sus proyectos, seguimientos, asesoría e investigación por parte de los responsables de los seminarios. (Jaime).
- 6.7 La incongruencia que se presenta en investigaciones de tesis de innovación que promueven lo que no hacen sus autores. *Vgr.* Lectura de comprensión (Javier).
- 6.8 Tomar en cuenta que un proyecto no puede ser tan rígido, menos aún, tratándose de aquellos relacionados con la innovación. (Jaime).
- 6.9 Se plantea el tema de “cómo aterrizar la formación teórica (un tesoro escondido)” a partir de ir a los datos y después a la teoría (“ir y venir”). La pregunta que se formula es “hasta donde llegar en el marco de un programa de maestría”. (Eugenio).
- 6.10 Es necesario poner en crisis las ideas de los alumnos y retomar los conceptos de “transposición didáctica” (Eugenio).
7. Proponer diversas modalidades de titulación colectiva (sistematización de experiencias; diagnósticos socioeducativos; estudio de enfoques de aprendizaje, etc.).
8. Realizar un inventario de estrategias didácticas exitosas para sentar las bases de un Centro de Recursos.
9. Conocer los temas de interés a través de la relación de títulos de las investigaciones de tesis de los alumnos de maestría y de los proyectos de escuelas de calidad.
10. Proporcionar asesoría teórica y metodológica a los integrantes de la RED que estuviesen desarrollando su investigación de tesis a fin de concluirla.

4.2 De Zacatecas a Durango (mayo-octubre de 2003)

Durante este periodo la RED se abocó a los siguientes temas y tareas:

- 4.2.1 Iniciar la sistematización de las experiencias de los formadores de docentes lo que implicó:
- 4.2.2 Construir y desarrollar en la práctica un modelo de sistematización, destinando 45 minutos en cada sesión para revisar y analizar la bibliografía existente y otros 45 para sistematizar estrategias didácticas que hayan sido exitosas o positivas en la construcción de los proyectos de investigación. Los restantes 90 minutos de la sesión se dedicarán al análisis de los documentos de avance de los distintos ejes problemáticos.
- 4.2.3 Elaborar y presentar una propuesta de taller sobre “Sistematización y planteamiento de problemas en el trabajo docente”, con la finalidad de participar en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa

- organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). La propuesta fue elaborada por Jaime Calderón.
- 4.2.4 Con el propósito de optimizar tiempo, se decidió realizar el taller antes mencionado en la II Jornada Internacional Académica y Cultural, organizada por la UPN, Unidad 321 de Zacatecas del 4 al 7 de junio de 2003. Asimismo en el XXVII Taller Regional de Investigación Educativa organizado por la Unidad UPN 101 de Aguascalientes los días 9 al 11 de julio de 2003⁸.
- 4.2.5 Otras propuestas y puntos a tomar en cuenta fueron los siguientes:
- 4.2.5.1 Abordar el tema de las estrategias de estudio de los alumnos (Javier) y retomar el “contrato didáctico” (Eugenio).
- 4.2.5.2 La continuidad que debe haber en los procesos de innovación como sería el caso de un maestro que en un grado lo promueve y desarrolla y aquél que sigue en el subsecuente grado un esquema tradicional. Por otra parte, el hecho de que “muchos aspirantes a maestría con 25 años de experiencia hacen creer que tienen un ánimo renovado para innovar y tratar de hacer lo que no hicieron en todo ese tiempo” (Javier).
- 4.2.5.3 Destacar la importancia de trabajar la literatura ya que en la práctica de los profesores predomina la lectura literal y sin mediar mayor reflexión, cambian de enfoque. A su vez “el alumno contesta lo que el maestro quiere” (Miguel).
- 4.2.5.4 Comenzar a elaborar el “retrato autobiográfico focalizado” cuya primera versión es presentada por Jaime Calderón y Javier Villarreal, quien afirma que, “no puede haber sistematización sin reflexión, de lo contrario es pura descripción” (NR10/24/05/03). Añade, por otra parte que “la renovación o cambio de estrategias de enseñanza y la creencia en que en los próximos cursos las cosas serán mejores es lo que le permite mantener el interés por continuar”.
- 4.2.5.5 Es necesario “enraizar la cultura de investigación desde la niñez” (Eugenio).
- 4.2.5.6 Se reconoce no tener experiencia suficiente en investigación y los alumnos tienen la creencia de que “sabes” y confían ciegamente en el docente, lo que significa otorgar mayor énfasis a la enseñanza que al aprendizaje” (Salomón). NR 12/24/09/03.
- 4.2.5.7 Por otra parte y de conformidad con las etapas previstas en el proyecto de la RED, se retomó el propósito de ampliarla mediante la integración de otros formadores de docentes. Primero, a través de la incorporación de nuevos compañeros de la UPN 321 ante la exigencia institucional de conformar cuerpos académicos en el marco de las nuevas políticas para

⁸ El taller se canceló en Zacatecas por la premura y falta de coordinación del comité organizador y las autoridades de la UPN que no tomaron en cuenta la propuesta de la RED. En Aguascalientes fue impartido con la colaboración del Profesor Javier Villarreal y aunque el tiempo fue muy limitado, permitió cumplir con el objetivo propuesto y confirmar la importancia de realizar la sistematización como un paso previo a la identificación y fundamentación de un problema en el marco de un proyecto de intervención educativa. En este evento Jaime Calderón presentó una ponencia con el título que lleva esta investigación. *Cfr.* Memoria del XXVII Taller Regional de Investigación Educativa, México, UPN, Unidad 101 de Aguascalientes. 9 al 11 de julio de 2003.

la evaluación de la educación superior. A este respecto, se suman cinco profesores, lo que hace un total de nueve integrantes de la RED⁹. Segundo, mediante el Consejo Regional de Investigación y Posgrado (CRIP) Noreste de la UPN¹⁰, que realizaría del 23 al 25 de octubre de 2003 en la Universidad Pedagógica de Durango su II Congreso de Investigación Educativa¹¹. Con este fin se elaboró una convocatoria que, acompañada del documento base de la RED-DIE, fue enviada a los coordinadores de investigación y posgrado de este Consejo para invitarlos a realizar una reunión en la cual se analizarían las características de dicha propuesta y asumir, en su caso, los compromisos y acciones necesarias para constituir y dar vida a esta forma organizativa (ver anexo 1).

4.2.6 La Reunión de Durango. La formalización de la RED se llevó a cabo el 24 de octubre de 2003 en la Universidad Pedagógica de Durango, asistiendo ocho académicos de las Unidades UPN de Tampico, Ciudad Victoria y Nuevo Laredo del estado de Tamaulipas; Guadalupe y Monterrey del estado de Nuevo León; Durango y Zacatecas. Las principales ideas y coincidencias a que llegaron los participantes en esta reunión se resumen de la siguiente manera (NRD/24/10/2003):

- 4.2.6.1 La baja eficiencia terminal está relacionada, entre otros aspectos, con los diferentes tipos de proyectos y metodologías empleadas, ya que se conceptualizan de acuerdo a lo que cada quien internaliza y vive según los diferentes enfoques teóricos y paradigmas.
- 4.2.6.2 En la práctica quienes hemos participado por muchos años hemos adquirido experiencias y hecho las cosas, no obstante se carece de documentos que acrediten nuestras competencias.
- 4.2.6.3 Se requiere caracterizar constantemente las tipologías de los proyectos ya que facilitan la conclusión de la investigación de tesis.

⁹ Se integran los profesores: María del Socorro Becerra, María Isabel Oliva Flores, Salomón Reyes Ramos, David Martínez Guardado y Francisco Betancourt. Se desincorporan los profesores: Miguel Enrique que decidió cambiarse al cuerpo académico de TEBES y el Profesor José Luis Monreal de la Escuela Normal Rural de Loreto.

¹⁰ Los Consejos Regionales de Investigación y Posgrado (CRIP) de la Universidad Pedagógica Nacional surgieron a partir de un proceso de Reestructuración promovido por la Rectoría de esta Casa de Estudios a través de la Dirección de Investigación con el propósito de fortalecer las actividades académicas de estos programas en las Unidades UPN del país y alcanzar la excelencia académica en la formación y actualización de docentes. El acta constitutiva del CRIP Noreste de la UPN en la cual se designó el Comité Directivo, se firmó en la reunión celebrada con este fin, los días 21 y 22 de septiembre de 2000 en el aula magna de la Unidad 05A de Saltillo, Coahuila que comprende 17 Unidades UPN de los estados de Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas. Dos meses después se realizaría en la Unidad Central del Ajusco de la UPN en la Ciudad de México, una reunión nacional. *Cfr. Primera Reunión Nacional de Consejos Regionales de Investigación y Posgrado. Documentos Base sobre la Conformación de los Consejos Regionales de Investigación y Posgrado de la UPN.* México, UPN, Dirección de Investigación. 6 al 8 de noviembre de 2000

¹¹ El Primer Congreso Regional de Investigación Educativa se realizó en la Unidad UPN de Torreón, Coahuila los días 3 al 5 de octubre de 2002. Simultáneamente, se llevó a cabo la Quinta Reunión del CRIP Noreste de la UPN.

- 4.2.6.4 El intercambio de experiencias y la sistematización de las mismas se presenta como una condición básica para enriquecer conocimientos y resolver problemas, además de que es necesario saber “quien es el sujeto que enseña a investigar” pues se enfatiza que “nadie puede dar lo que no tiene”.
- 4.2.6.5 En el anterior sentido es importante reflexionar y documentar las estrategias didácticas que han funcionado bien y conocer “la lógica del otro”. Una manera de hacerlo es a través de los “retratos autobiográficos” que se han realizado en la Unidad UPN de Zacatecas.
- 4.2.6.6 Generar condiciones para establecer seminarios o grupos de discusión interna en las Unidades UPN participantes alrededor de los ejes metodológicos o de investigación de los diferentes programas que se ofertan.
- 4.2.6.7 Después de realizar varias precisiones al documento base, se decidió conformar la RED de Didáctica de la Investigación Educativa “RED-DIE”, acordándose entre los aspectos más importantes:
 - 4.2.6.7.1 Dinamizar la RED-DIE, comprometiéndose todos sus integrantes a participar con sus aportaciones ya que de éstas dependería de la existencia de la RED-DIE.
 - 4.2.6.7.2 Mantener la RED-DIE a través de la apertura de un foro de discusión y de la comunicación electrónica entre sus miembros.
 - 4.2.6.7.3 De acuerdo a las características de cada Unidad UPN, la Red, promoverá el desarrollo de un seminario-taller permanente, abordando un conjunto de ejes problemáticos que servirán de guía para orientar el análisis y discusión¹².
 - 4.2.6.7.4 Celebrar en la Unidad UPN 321 de Zacatecas una reunión presencial de la RED-DIE los días 18 al 20 de marzo para presentar ponencias y hacer un balance de las actividades emprendidas (véase anexo 2).
 - 4.2.6.7.5 Enviar por correo electrónico a los integrantes de la RED el directorio de participantes, el informe de la reunión de Durango, la bibliografía con la cual ha trabajado la RED y un ejemplo de “retrato autobiográfico focalizado”¹³. (NR 14/2910/03):

4.3 Entre la relación “cara a cara” y la comunicación virtual (noviembre 2003-marzo de 2004)

A partir de la constitución de la RED-DIE en octubre de 2003, los integrantes de la Unidad UPN 321 de Zacatecas decidieron comenzar y dinamizar el trabajo a través de la comunicación virtual. En otras palabras, utilizar las herramientas que proporcionan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC)

¹² Un primer eje prioritario de problemas se relaciona con las dificultades de los profesores para desarrollar los diferentes componentes de un proyecto. El segundo con la definición de posiciones teóricas sobre los campos de conocimiento que abarca la Red.

¹³ La información se envió a las diversas Unidades UPN de los participantes pero pocos respondieron y se mantuvieron en comunicación con la RED hasta la víspera de la reunión de Zacatecas del mes de marzo de 2004.

no sólo aprendiendo otros lenguajes, sino vislumbrando horizontes de trabajo más amplios de la RED. Sin embargo, las dificultades técnicas para abrir la página Web y su elevado costo llevaron a crear una comunidad electrónica que en Internet ofrece gratuitamente el servicio de Messenger. La propuesta la hizo el profesor Salomón Reyes, quien además de contar con un buen dominio en el manejo de las NTIC en ese momento experimentaba exitosamente comunidades de este tipo con sus alumnos de maestría en la subsede de Sombrerete en Zacatecas. Se propuso así, realizar un “piloteo” en la Unidad UPN 321 para posteriormente generalizarlo entre los nuevos integrantes del CRIP Noreste de la UPN e iniciar el tránsito de una fase presencial a otra virtual y a distancia, incorporando la Internet a través del servicio Messenger la comunidad RED-DIE. Por tratarse de un “piloteo”, se decidió que la RED tuviera acceso restringido y, a partir de sus resultados, analizar la pertinencia de ponerla al alcance de todos los formadores de docentes interesados, lo que permitiría en el mediano plazo, abrir inmensas posibilidades para nutrirla y desarrollarla al darse a conocer propiamente en todo el mundo.¹⁴

En el contexto anterior, en la primera quincena de noviembre de 2003 se realiza la apertura de cuentas de correo electrónico en Hotmail para aquellos integrantes de la RED- DIE que no contaran con ellas y permitir de este modo su acceso. Simultáneamente, se elaboró el mensaje de bienvenida a los integrantes de la Comunidad en el cual se enuncia el objetivo de la misma. Posteriormente el profesor Salomón Reyes, estableció el día 10 de ese mes la Comunidad RED-DIE, abriendo para su consulta la carpeta de documentos fundacionales en la cual insertó el proyecto que contiene los objetivos y justificación que dan origen a la RED, así como el acta de los acuerdos emanados de la reunión del CRIP en la Universidad Pedagógica de Durango en la que quedó formalmente constituida la RED-DIE. A partir de ese momento quedan integrados ocho participantes de la UPN 321 de Zacatecas a la Comunidad RED-DIE. En virtud de ello se les invita y reitera a comunicarse mediante correos electrónicos y a enviar a través de la RED su retrato autobiográfico (NR 15/11/03).

El proceso comienza con la comunicación sistemática de dos integrantes de la RED-DIE y el administrador de la misma. Asimismo de un integrante que realiza en España su doctorado y envía un documento de trabajo que reflexiona sobre la investigación educativa y que más adelante se sube a la RED para su consulta¹⁵. Sin embargo, ante las dificultades técnicas para acceder de los restantes miembros se consideró pertinente aprovechar una parte del tiempo de un par de sesiones presenciales a la demostración y ejercitación para ingresar a la RED y establecer los intercambios, utilizando las computadoras disponibles en las instalaciones de la UPN que cuenta con el servicio de Internet. A este respecto el

¹⁴ Para realizar la búsqueda de la comunidad, una vez dentro del programa Messenger, se marca [http:// mx.msnusers.com/RED-DIE](http://mx.msnusers.com/RED-DIE) o en su defecto (<http://groups.msn.com/RED-DIE>).

¹⁵ El documento pertenece al maestro Eugenio Lizarde Flores y lleva por título “¿Formando para la investigación? Reflexiones a favor de la construcción de una didáctica de la investigación que fue colocado en la carpeta de documentos fundacionales de la RED-DIE desde el 12 de febrero de 2004.

administrador ejemplifica a los integrantes de la RED el manejo técnico de los diferentes menús que ofrece la Comunidad. A pesar de ello, los resultados no fueron los esperados, manifestando algunos miembros tener problemas técnicos más que para el envío de mensajes para adjuntar archivos que contenían los retratos. Para superar es problema el administrador abrió la carpeta de “retratos” para que cada integrante los enviara a la misma. Paralelamente se propuso iniciar un foro de discusión con el tema de la sistematización mediante el análisis de la ponencia de Sergio Martinic (1998), “El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación”.

Al cabo de dos meses (enero y febrero de 2004) la comunicación sistemática, incluyendo el foro de discusión, recayó nuevamente en los tres integrantes activos, dos de los cuales -después de varios intentos-, envían sus retratos en la carpeta correspondiente (“Compañeros de la Red. ¡Va mi retrato completo! Échenle un ojo. ¡Que no decaiga el ánimo! Saludos”, 04/02/2004), logrando establecerse comunicación en solamente dos ocasiones por parte de cuatro integrantes, aduciendo, en un caso, falta de tiempo y en los restantes, a dificultades para acceder a la RED (“Saludos por fin logre entrar. Ana mi hija me ayudó. Buenas noches” 19/02/2004)¹⁶. En este estado de cosas algunos retratos fueron enviados en archivos adjuntos de mensajes y otros se entregaron fotocopiados en las reuniones presenciales. Los criterios para realizar el análisis de los retratos se comentan en el apartado correspondiente.

Durante este periodo la página principal de la RED se mejora con la inclusión de una fotografía y dos vínculos; el primero para acceder a la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*¹⁷ y el segundo para consultar el Programa *RED Escolar*, asimismo, el coordinador de la RED-DIE amplía la información con la apertura de nuevas carpetas que incluyen, además de las ya señaladas, documentos sobre los temas de sistematización y, redes. Por otra parte se adhiere el integrante número nueve de la RED, el profesor Oswaldo Antonio González, del estado de Veracruz, quien estuvo presente en la reunión de Durango y paulatinamente mantiene comunicación con la RED. Por la importancia que reviste, transcribo textualmente el contenido de uno de sus mensajes:

Compañeros: les informo que ya fue aprobada la creación de la Red para el Desarrollo y Promoción de la Investigación y la Innovación en la Educación Básica; la cual promueve el área del cual soy responsable, asimismo la realización de tres foros regionales de investigación e innovación, así que todo va viento e popa, a las autoridades les intereso la propuesta y nos están apoyando de manera decidida. Saludos a todos y bienvenidas las nuevas pasajeras en esta aventura que es la investigación y la innovación. P.D. La próxima semana hacemos la presentación formal del Sistema Estatal de Investigación e Innovación, lo cual se logró gracias a la unión de esfuerzos con la Subsecretaría de Educación Media y Superior. Casi termino mi retrato y un documento de las estrategias que hemos construido para

¹⁶ Cfr. [http:// mx.msnusers.com/RED-DIE](http://mx.msnusers.com/RED-DIE).

¹⁷ Revista publicada por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la U. Autónoma de Baja California (<http://redie.ens.uabc.mx/>); Red Escolar. (<http://www.redescolar.ilce.edu.mx/>).

acompañar el proceso de aprender a investigar” (mensaje enviado el 17/03/2004)¹⁸.

Con todo, puede decirse que durante esta periodo se perciben en la RED-DIE, claros síntomas si no de crisis si de incertidumbre y decaimiento ante el lento y desigual avance en la elaboración de los “retratos autobiográficos”.

En el contexto anterior y ante la proximidad de realizar la Primera Reunión Regional de Trabajo de la RED-DIE prevista para los días 18 y 19 de marzo de 2004 en la Unidad UPN 321 de Zacatecas, los integrantes de la misma deciden cumplir con este acuerdo y se abocan a su planeación en las dos primeras sesiones del mes de marzo (3 y 10), elaborando la convocatoria y el programa respectivo.

4.4 Primera Reunión Regional de Trabajo de la RED-DIE (18 al 20 de marzo de 2004)

La convocatoria para la realización de esta reunión se envió a un total de 17 Unidades UPN en el país¹⁹, particularmente a las pertenecientes al CRIP Noreste (16 por medio de fax y conferencia telefónica y 10 a través de direcciones de correo electrónico). (Ver anexo 3). De ese total solamente respondieron diez²⁰, lo cual nos lleva a conjeturar lo siguiente:

1) Docentes e instituciones que disponen de una cuenta de correo electrónico pero que: 1.1 Está en desuso. 1.2 Fue modificada sin notificar. 1.3 Se consulta periódicamente pero no se da respuesta a los mensajes recibidos. 1.4 Se consulta periódicamente pero se da respuesta a los mensajes recibidos a escasos días de la reunión. 1.5 Se consulta ocasionalmente y no se da respuesta a los mensajes recibidos.

En cuanto a la elaboración del programa se decidió, dictar una conferencia sobre el tema de las REDES y realizar un taller que abordara los elementos que es necesario tomar en cuenta para su desarrollo y consolidación, razón por la cual se invitó a un especialista²¹. Asimismo y tomando en cuenta las dificultades señaladas en el “piloteo”, se considero incluir en el programa una sesión de

¹⁸ Cfr. [http:// mx.msnusers.com/RED-DIE](http://mx.msnusers.com/RED-DIE).

¹⁹ Las Unidades UPN de la región noreste del CRIP fueron: Del estado de Coahuila: Saltillo, Torreón, Piedras Negras y Monclova. Del estado de Nuevo León: Monterrey y Guadalupe en el estado de San Luis Potosí, la capital de este estado y Ciudad Valles. En el estado de Tamaulipas: Matamoros, Reynosa, Nuevo Laredo y Ciudad Victoria. Por último, la Universidad Pedagógica de Durango. Otras Unidades fueron: Aguascalientes; Guadalajara; Ciudad Guzmán y Tlaquepaque, éstas últimas pertenecientes al estado de Jalisco.

²⁰ Cabe mencionar que, de los 10 integrantes de la RED- DIE conformada en la UPD en el mes de octubre, solamente asistieron los docentes de la Unidad de Zacatecas, sede de la Reunión.

²¹ El especialista fue el Maestro en Comunicación, Ricardo Morales de la Universidad Iberoamericana, Campus Tijuana, Baja California a quien desde este espacio reiteramos nuestra gratitud por sus aportaciones en el taller, “Consideraciones para intervenir, construir, investigar, organizar y/o describir redes”.

capacitación con duración de una hora sobre el uso y manejo técnico en informática para acceder a la comunidad electrónica de la RED-DIE. De manera paralela se dedicó un espacio para introducir el tema de la sistematización y, finalmente, mediante mesas de trabajo, revisar y analizar los “retratos autobiográficos focalizados” (ver anexo 3).

El taller, a pesar de lo reducido del tiempo, resultó muy enriquecedor y estimulante, tanto por los contenidos como por el estilo ameno establecido por el conductor. Las actividades de capacitación realizadas bajo la conducción del profesor Salomón Reyes consistieron en proporcionar en la sala de cómputo un conjunto de instrucciones básicas que permitieran a los integrantes de la RED-DIE conocer y hacer un recorrido por el formato de la página principal de la Comunidad a fin de familiarizarse con el lenguaje iconográfico y la serie de menús para hacer un uso adecuado de la misma. Entre éstas, la obtención de una cuenta de correo electrónico en Hotmail para quienes carecían de ella. Asimismo los principales dispositivos para: Ingresar a la comunidad; revisar la sección de mensajes y a través de ella enviar correos individuales y al conjunto de integrantes de la RED; responder correos; consultar las carpetas de documentos y operar las instrucciones para insertar los retratos y otras producciones en las mismas; enviar imágenes y establecer vínculos con otras comunidades. Los resultados de la sesión si bien se vieron obstaculizados por la interrupción de 20 minutos de la línea de Internet, orillando a extender a poco más de dos horas la sesión, cumplieron su objetivo, además de que estos ejercicios despertaron el interés de los participantes por darles continuidad, confirmando por otra parte el débil o casi nulo manejo de la gran mayoría de los nuevos integrantes de la RED-DIE. En este orden de cosas, las actividades de planeación y la realización de la Reunión Regional antes mencionada, permitió renovar los ánimos de los participantes ante la concurrencia de los nuevos integrantes que se incrementaron de 9 a 23 y especialmente por el excelente ambiente propiciado por el responsable del taller, quien por otra parte, inició una caracterización de los niveles de conectividad de los integrantes de la RED-DIE, posponiendo el desarrollo de esta actividad con mayor detenimiento. A continuación extraigo los principales comentarios vertidos una vez realizada la evaluación de esta Reunión (NR 12, 24/03/2004):

Sí hubo interés por parte de los invitados. Aquí estamos los que hemos mostrado persistencia. Se mantuvo el interés durante el taller, subió de tono, pero hizo falta más tiempo, creo que el objetivo sí se logró. Ahora hay que darle vida, que no se nos vaya de las manos. El conferencista fue muy atinado. Fue lamentable que no haya habido asistentes de la UPN, cada quien se mueve en sus propias parcelas, falta cultura de formación (Teresa).

Lo que plantea Tere es muy significativo y tiene que ver con una dificultad de origen ya que cada quien tiene proyectos de investigación individuales para titularse en la Maestría y el cuerpo académico es secundario. Tendría que agarrar forma cuando se concluyan sus trabajos, por ejemplo el maestro David no vino por sus actividades en la primaria. Francisco Betancourt estaba en clases, por lo tanto hay que vislumbrar concluir esta fase de proyectos individuales. Con respecto al taller yo creo que cubrió con creces las expectativas porque Ricardo es un tipo extraordinario. Noté muy interesados a los profesores invitados. Fallaron siete de la

Unidades UPN de Ciudad Victoria, de Durango y de Monterrey. Hubo cuatro Unidades más la de Zacatecas. Lo que equivale a una RED de cinco Unidades. La perspectiva a corto plazo sería sumar de cuatro a ocho unidades y de éstas van a llegar otras personas. En la organización salimos bien librados (Javier).

Mis expectativas fueron rebasadas fácilmente, me sorprendió el entusiasmo de los invitados. Desde allí ya fue un éxito por un lado y por otro, canalizar ese entusiasmo ya que por sí mismo no es suficiente. Con respecto al conferencista se ve que maneja las nuevas tecnologías de la información desde una perspectiva muy humanista. Algo que no queremos ver pues la RED no es el espacio virtual sino que somos de carne y hueso (...) yo estoy convencido de que funciona. En lo que se refiere a lo técnico hay limitaciones, pero hay que entrarle (...) una sesión sincrónica es muy pesada. Me gustaría haber grabado la conferencia pero me gustó más el taller. No andamos tan mal, nos estamos adelantando a otras instituciones (Salomón).

El trabajo fue bueno. Lo que me descontroló fueron los imprevistos (que haya fallado el Internet). Sí hubo interés en los participantes. Los maestros de la Licenciatura en Intervención Educativa vamos a ver si podemos platicar sobre esa materia. Yo lo ví muy bien (Ma. del Socorro).

La valoración de quien escribe este informe coincide en gran parte con la expresada por mis colegas de la RED-DIE y se resume en los siguientes comentarios:

El taller fue muy productivo ya que aportó: 1. Una visión más amplia sobre el tema de las REDES. 2 Condiciones integrales para cohesionarla y operarla en términos más eficientes. 3. Propició la generación de compromisos mediante la delegación de tareas concretas. 4. Despertó mayor interés y compromiso entre los nuevos integrantes. 5. Evidenció el desconocimiento sobre el tema de las REDES.

En cuanto a los obstáculos que se presentaron las observaciones fueron:

No hubo al inicio de la sesión presentación de los participantes por la premura del tiempo y cuando se realizó al final de la sesión fue muy extensa ya que no se plantearon criterios para acotarlos (tiempo, aspectos, etc.).²²

La sesión en la sala de cómputo se extendió demasiado debido a las fallas técnicas, no obstante se cumplió con el objetivo previsto. Se requiere de mayor tiempo para abarcar el manejo técnico de los diversos componentes de la Comunidad.

El tiempo destinado al tema de los retratos fue muy escaso y solamente se inició el proceso de discusión de los criterios para su análisis.

Aunque se grabó una parte de la sesión y se nombró un relator, casi al final de la sesión, no se propuso recabar por diversas vías toda la información generada (faltó videgrabar la conferencia, sacar fotografías, etc.).

²² La presentación de cada uno de los integrantes de la RED-DIE fue grabada y transcrita y permitirá contar con información acerca de sus trayectorias profesionales.

A la comunidad de docentes de la UPN le sigue siendo indiferente su participación en eventos académicos pues solamente hubo un docente que asistió a la conferencia y ninguno al taller. ¿Acaso se debió a falta de difusión?

Para concluir este apartado señalamos a continuación los principales acuerdos y recomendaciones emanadas de esta reunión:

1. Elaborar los “retratos autobiográficos” de los integrantes de la RED que no lo han hecho y subirlos a la carpeta correspondiente de la Comunidad.
2. Conectarse al Chat los días lunes de las 9:00 a las 10:00 P. M.
3. Ingresar a la Comunidad al menos cada tercer día, no solo para revisar la nueva información sino para contestar mensajes y subir información.
4. Participar en el Tercer Encuentro de Investigación Educativa organizado por el CRIP Noreste de la UPN que se realizará en la ciudad de Guadalupe, Nuevo León en el mes de octubre. A este respecto se asumió el compromiso de:
 - 4.1 Presentar ponencias acerca de los diversos objetos de investigación de la RED, incluyendo su proceso de configuración.
 - 4.2 Acudir un día antes del Encuentro para dedicarlo exclusivamente al trabajo de la RED mediante un programa previamente establecido. (ver anexo 4).

4.5 Seguimiento Comunidad RED-DIE (22 de marzo al 18 de abril de 2004).

A un mes de la reunión de Zacatecas la respuesta de los integrantes de la RED-DIE a través de la comunidad fueron las siguientes:

4.5.1 En la primera semana (22 al 28 de marzo de 2004) la mayoría envió un total de 13 mensajes, manifestando en la mayoría de ellos su gratitud por la estancia en Zacatecas y entusiasmo para participar en la RED a través de la Comunidad virtual y dudas para acceder al Chat. Ante las prisas de la última sesión de la reunión, alguien más lo hizo para solicitar la firma de un documento oficial que confirmara su asistencia. A su vez, se insertaron en la página de la Comunidad cuatro fotografías de las ciudades de Saltillo y Torreón del estado de Coahuila y otras dos tomadas del catálogo que se oferta en la Comunidad. De igual modo, uno de los tres administradores puso a disposición de los integrantes, los acuerdos emanados de la Reunión, así como los documentos que fueron empleados durante el taller sobre redes. No hubo cambios en relación con los participantes activos de la UPN de Zacatecas en la RED-DIE, centrándose en tres integrantes. Con respecto a la sesión programada de Chat (lunes 22 de marzo), una parte de integrantes comunicó con antelación que no lo haría por dificultades técnicas (falta de tiempo y carecer del equipo necesario) mientras que otra lo intentó infructuosamente, aduciendo al día siguiente a través de mensajes electrónicos, problemas técnicos para ingresar (“estuve de 9:00 a 9:30 sin contactar porque me metí al Messenger no a la Red”, Jaime; llegué tarde de Río Grande”, Javier). En este marco, únicamente logró ponerse en comunicación de las 9:00 a las 9:20 P. M., el profesor Salomón Reyes, de la UPN de Zacatecas con un integrante de la UPN de Monterrey que, si bien no asistió a la Reunión Regional, se enteró

de los acuerdos a través de un mensaje de uno de los miembros de la RED. A pesar de estos obstáculos, se animaba a reintentarlo al tiempo que se planteaban solicitudes de ayuda técnica para superarlos, dándose con ciertas limitaciones dichas respuestas.

4.5.2 En la segunda semana (29 de marzo al 4 de abril) la frecuencia de las comunicaciones enviadas por correo electrónico a través de la Comunidad disminuyeron sensiblemente a cuatro, presumiblemente por la acumulación de actividades de diverso tipo y al cansancio de los formadores de docentes que suelen presentarse ante la cercanía del periodo vacacional²³. En cuanto al Chat los resultados no fueron muy distintos a los de la semana precedente, ya que solamente lograron conectarse dos integrantes de la Unidad UPN de Zacatecas²⁴. Las razones fueron propiamente las ya señaladas, aunque hubo quienes lo intentaron en ese momento (SLP), indicando que su ingreso requería de la respectiva autorización de la Comunidad.

4.5.3 El primer lunes del periodo vacacional (5 de abril) el administrador de Torreón mantuvo por primera vez comunicación vía Chat con uno de los de Zacatecas y, un día antes, envió, a la carpeta correspondiente, su retrato autobiográfico, primero en realizarse por parte de los integrantes de la RED-DIE de otras Unidades UPN. A continuación transcribo el texto del mensaje:

Estimados compañeros de la RED-DIE les informo, que por fin, ya cargue mi retrato autobiográfico. Ya pueden leerlo en el archivo de Documentos (Retratos autobiográficos). Nos “vemos” el día de mañana en el chat. Abel.²⁵

4.5.4 El último lunes del periodo vacacional (12 de abril), solamente ingresó en la sesión de Chat un integrante que no lo había hecho con anterioridad (Jessica de la UPN Torreón), además de los administradores de la Unidad UPN de Zacatecas. Cabe mencionar que, en todos los Chat, el tema recurrente de la conversación fue, además de las dificultades propias para ingresar, la preocupación para incrementar el número de participantes por esta vía de comunicación. En el transcurso de este mes solicitaron su ingreso otros formadores de docentes y estudiantes de maestría de la Unidad UPN de Torreón, incrementándose de 23 a 30 el número de integrantes de la RED-DIE (ver anexo 5). Cabe destacar por último, el hecho de que la mayoría de integrantes de la RED, mantiene muy poca comunicación en línea a través del Messenger, ya que solamente cuatro integrantes lo hacen de manera sistemática. Ante esta situación se recomendó a los integrantes de la RED-DIE

²³ La sesión presencial en la Unidad UPN 321 fue cancelada por la extensión de la reunión del Colegio Académico el cual dio cabida a una información de un grupo de trabajadores de la educación y a la ausencia de tres integrantes de la RED-DIE.

²⁴ Otro integrante de esta unidad avisó que lo haría iniciada la sesión pero -como se pudo constatar- en esta Unidad hubo un corte de energía eléctrica que lo impidió. A partir de esta situación se acordó entre los integrantes de esta Unidad UPN realizar un “piloteo” para asegurar el ingreso de todos los miembros. El resultado fue positivo para los tres de los cinco participantes de la RED-DIE que lo intentaron.

²⁵ Cfr. [http:// mx.msnusers.com/RED-DIE](http://mx.msnusers.com/RED-DIE).

que al iniciar sus actividades de trabajo en la computadora, se conectaran e incluyeran en sus contactos a los integrantes de la RED-DIE para establecer comunicación con mayor frecuencia, independientemente de las sesiones en el Chat.

4.6 Seguimiento RED UPN 321 (19 de abril-18 de agosto)²⁶. Después del periodo vacacional de dos semanas, la primera reunión presencial de la RED-DIE (miércoles 21 de abril) en la UPN de Zacatecas fue suspendida sin previo aviso ya que el lunes 19 -que no es laborable para la mayoría del personal académico y administrativo²⁷-, se realizó un desayuno y acto protocolario para conmemorar el 25 aniversario de esta Unidad con la presencia de la rectora de la UPN y el gobernador en turno, quienes en este marco anunciaron la apertura del primer doctorado en educación en esta entidad federativa. No obstante, la ausencia de varios integrantes, se logró establecer una reunión entre los tres asistentes en donde el coordinador de la RED-DIE -tomando en cuenta las limitaciones de tiempo para realizar las sesiones presenciales entre sus integrantes- propuso las siguientes acciones para dar continuidad y mayor dinamismo al trabajo de la RED-DIE:

1. Dedicar las próximas tres sesiones presenciales (28 de abril, 5 y 12 de mayo de 2004) al análisis de los retratos autobiográficos.²⁸
2. A partir del 17 de mayo, transferir las reuniones presenciales cada tres o cuatro semanas, dedicando el tiempo de éstas a la comunicación vía Chat (una reunión presencial por cada dos o tres virtuales).
- 2.1 Proporcionar durante dos sesiones, en el horario dedicado a las reuniones presenciales (18:00 a 20:00 horas), asesoría técnica en las instalaciones de la UPN (sala de cómputo) a quienes hayan tenido dificultades de este tipo para comunicarse en la Comunidad. Los demás integrantes lo harían en la UPN y el coordinador ingresaría a la Comunidad desde un lugar externo a la UPN.
3. En las sesiones vía Chat dedicar la primera hora a la exposición de un eje temático o dar respuesta a un conjunto de preguntas problematizadoras. El resto del tiempo (20 a 40 minutos) se dedicaría a tratar asuntos generales.
4. Presentar en una reunión presencial los resultados del análisis de los retratos autobiográficos.

²⁶ Para un manejo más apropiado de la información y evitar la saturación de la misma, el seguimiento se hizo mediante cuatro cortes mensuales durante el periodo (mayo-agosto de 2004), entresacando la información generada de la UPN 321 en las sesiones presenciales y virtuales de cada semana mientras que la información generada por la comunidad de la RED-DIE se hizo mensualmente. Cabe mencionar que el periodo cuatrimestral se delimitó tomando en cuenta el periodo vacacional de verano que tiene lugar en la segunda mitad del mes de julio y la primera semana de agosto.

²⁷ El horario de trabajo de las Unidades UPN en el país es por lo general de martes a sábado, ya que éste último día era el más apropiado para que los profesores en servicio que laboran de lunes a viernes conforme al calendario escolar oficial, lo dedicaran a cursar en modalidades intensivas a las diferentes licenciaturas ofertadas.

²⁸ Se acordó realizar la sesión del 5 de mayo mediante Chat.

5. Generar una carpeta para que cada integrante de la RED-DIE elaborara y cargara en la misma, la descripción breve o el listado de estrategias didácticas exitosas en la construcción de los proyectos de investigación de los alumnos en cualquier modalidad (programas de actualización, licenciatura o posgrado).
6. Experimentar entre los integrantes de la RED-DIE a nivel interno o con los alumnos de maestría sesiones de asesoría “on line”, teleconferencias, cursos, etcétera.
7. Instalar los dispositivos que sean necesarios en las computadoras individuales (cámara web, etc.).
8. Subir artículos publicados a la carpeta correspondiente, así como la relación de títulos de los proyectos de tesis de los alumnos de maestría.
9. Elaborar y enviar un breve instructivo para acceder a la RED-DIE y operar los principales dispositivos (correo electrónico, foro de discusión, chat, vínculos e imágenes).

La propuesta general precedente fue aceptada, transfiriendo las reuniones presenciales a virtuales mediante Chat, es decir, tres de éstas por una presencial. Con respecto a las otras estrategias, se expresaron los siguientes supuestos e ideas en torno a los obstáculos afrontados:

Atribuir la escasa participación como síntoma de la falta de experiencia en el terreno de la investigación educativa; imprecisión del objeto de estudio de la RED-DIE con respecto a cuerpos académicos más específicos (estudios de género, historia de la educación, etc.). Evitar el riesgo de no desvirtuar el objetivo de la RED-DIE al poner mayor atención en el manejo de la NTIC; aportar por parte de la RED-DIE una caracterización y estrategias para la construcción de los proyectos de intervención educativa toda vez que actualmente en la UPN 321 de Zacatecas y en otras diez Unidades UPN en el país se oferta con este nombre la licenciatura. Aunque existan proyectos de los integrantes de la RED-DIE que si bien, no necesariamente corresponden a proyectos de intervención porque ya estaban en desarrollo (proyectos de investigación histórica, sociológica, etc.), es factible realizar aportaciones que permitan caracterizar y establecer las diferencias con respecto a aquellos.

4.6.1 Chat. En cuanto a las sesiones vía Chat acordadas ente los integrantes de la RED-DIE en la UPN de Zacatecas a realizarse entre las 18 y 20 horas, la situación no se modificó sustancialmente ya que el 28 de abril solamente uno de los cinco integrantes se puso en comunicación a partir de las 18: 20 horas con quien redacta este informe, debido a la presencia de los restantes integrantes de la RED en la reunión de colegio académico que generalmente rebasa en exceso los horarios acordados. Esta situación que provocó notable irritación entre uno de los dos integrantes que, alrededor de las 19:45 hrs., abandonó la sesión virtual. Sin embargo, poco antes de las 20:00 horas el profesor Salomón se puso en comunicación, prestando ayuda técnica a una colega para ingresar al Chat, tiempo que fue consumido en saludos y disculpas por la falta de comunicación y el interés por retomarla. Las sesiones del 5 y 12 de mayo fueron canceladas. La primera

por tratarse de un día festivo²⁹, y la segunda, porque la Dirección de la UPN organizó una comida para celebrar el día del maestro.

Por su parte, en la sesión presencial del 19 de mayo, no hubo una demora considerable que afectara su realización, presentándose un informe mensual de seguimiento de la RED-DIE mediante una caracterización de los procesos desarrollados y de los productos parciales obtenidos³⁰. Los comentarios vertidos en esta reunión estuvieron centrados en realizar el análisis de los retratos autobiográficos a través del foro de discusión y tomar en cuenta el hecho de que los formadores de docentes que no lo hayan elaborado significaba un dato importante que llevaba a reflexionar sobre las dificultades para su conclusión. Asimismo, se hizo una valoración positiva en el sentido de registrarse avances importantes por parte de los integrantes activos de la RED en el manejo de las NTIC y las posibilidades de -una vez madurado la RED-, abrirla a formadores de docentes de otras Instituciones de Educación Superior nacionales e internacionales. Finalmente se propuso realizar el viernes 28 de mayo, en el marco del 25 aniversario de la UPN 321, un panel sobre “Proyectos de Intervención en el Campo Educativo” por parte de tres integrantes de la RED-DIE. La finalidad del panel era caracterizar y proporcionar a los estudiantes que cursan la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN 321, los elementos teóricos y metodológicos que se ponen en juego en este tipo de proyectos. En el anterior sentido, la sesión “on line” del 26 de mayo se propuso dedicarla a la coordinación de este evento académicos, entre éstos, el orden de los participantes y los contenidos a desarrollar. Sin embargo, la sesión fue suspendida indefinidamente con motivo de una reunión sindical que acordó movilizar a todo el personal fuera de las instalaciones de la Universidad para ejercer presión en la resolución de su pliego petitorio con las autoridades educativas.

La sesión del miércoles dos de junio estuvo dedicada a retomar la discusión iniciada en el Chat del lunes 31 de mayo en el cual se analizó el retrato del profesor Javier, es decir, abundar acerca de las características y diferencias entre un proyecto de investigación y otro de intervención, ya que en la opinión del autor de este retrato, dicha distinción es fundamental para la elaboración de una investigación de tesis. La comunicación fue propiamente la primera en operar exitosamente ya que no hubo un retraso considerable para iniciarla y, además de contar con la participación de cuatro integrantes de la UPN 321, se unieron dos miembros de la Unidad UPN de Monterrey, lo que permitió enriquecer el análisis y discusión con otros puntos de vista y extraer una serie de puntos en común de la temática abordada. En cuanto a la sesión del 9 de junio tampoco tuvo contratiempos y dio inicio con la participación de tres integrantes que intercambiaron puntos de vista acerca del retrato del profesor David,

²⁹ Cabe mencionar que del 5 al 7 de mayo hubo que asistir por parte de dos integrantes de la RED-DIE a un curso-taller institucional sobre formación de cuerpos académicos promovido por la UPN e impartido por la ANUIES.

³⁰ Los productos parciales fueron tres artículos: 1. “Formación docente y proyectos de sistematización” de Jaime Calderón. 2. “La investigación educativa” de Eugenio Lizarde. 3. “Los talleres generales de actualización” de Javier Villarreal.

especialmente el tema de la pertinencia de la investigación en los programas de maestría en la UPN, la duración de estos estudios y las ventajas y limitaciones que tiene las becas comisión que la Secretaría de Educación y Cultura les otorga a los estudiantes.

La sesión presencial del 16 de junio no fue la excepción con respecto al retraso para iniciarla debido a las razones ya expuestas³¹, abordándose dos puntos: el primero estuvo destinado a proporcionar información general acerca de los flujos de información de la RED-DIE, y el segundo, a la presentación -de quien escribe esta sistematización-, de un avance sobre el proceso metodológico en el análisis general de los retratos autobiográficos y hacer copartícipes del mismo a los integrantes de la RED-DIE. La exposición permitió despertar el interés entre los participantes, haciéndose comentarios y aportaciones importantes que permitieron reflexionar y rectificar el avance antes mencionado³², tomándose la decisión de dar continuidad a este proceso en las sesiones virtuales mediante el Chat de la Comunidad RED-DIE en los días establecidos (miércoles y lunes). Por su parte la sesión “on line” del 23 de junio fue cancelada con motivo de la *III Jornada Internacional Académica y Cultural*, realizada del 22 al 26 del mes citado en la UPN 321. De igual modo ocurrió en la sesión del 30 de junio y en la del 7 de julio (última antes de salir al periodo vacacional de verano del 12 de julio al 9 de agosto). En ambos casos la suspensión se debió a la presencia de solamente dos integrantes y al hecho de acumularse la actividad académica, particularmente la revisión de trabajos finales y entrega de las actas de evaluación de fin de cursos.

Después del periodo vacacional de verano la primera reunión presencial prevista para el 11 de agosto, se transfirió al 18 del mismo mes³³. En esta reunión se presentó información general por parte del coordinador a partir de la cual se derivaron los siguientes acuerdos:

1. Presentar una propuesta que permita resolver el cumplimiento de los requisitos para registrar los cuerpos académicos en las instancias correspondientes, concretamente, contar con tiempo completo ya que en el caso de la RED-DIE solamente el coordinador reúne este requisito³⁴.

³¹ La reunión inició a las 18:45 horas con la presencia de cuatro integrantes de la RED-DIE de los cuales tres abandonaron entre cinco y diez minutos la sesión para atender asuntos de diverso tipo.

³² Específicamente se revisó la pertinencia de algunas categorías de análisis (representación/ significado/ concepción de la tesis); el papel de las metáforas y analogías como recurso didáctico; la relación entre procesos inductivos y deductivos; la necesidad de consultar a los autores de los retratos para ampliar algunos términos confusos o que se prestan a múltiples interpretaciones.

³³ La causa de este aplazamiento fue la cancelación de la reunión general de Colegio Académico de la UPN 321 y la ausencia de uno de los integrantes de la RED-DIE.

³⁴ Varios integrantes de la RED-DIE cuentan con medio tiempo y horas de asignatura dictaminadas por la Comisión Académica Dictaminadora de la UPN y el otro medio tiempo corresponde a plazas de educación primaria que estén comisionadas en la UPN. Por esta razón, quedan excluidos del PROMEP. En estas condiciones, si se abriera un concurso de oposición, en términos económicos no resulta atractivo para los profesores de primaria cuyos sueldos, aunados a otros estímulos económicos (Escalafón y Carrera Magistral), son superiores a los que obtendrían en la UPN.

2. Cerrar el análisis de los retratos autobiográficos toda vez que en el foro de discusión y en el Chat se abordaron la mayoría de éstos (7 de 11).
3. Presentar una síntesis de los hallazgos y temas de investigación derivados de los mismos.
4. Retomar en la comunidad virtual mediante el Chat y el foro de discusión, las tipologías de la investigación para profundizar en su caracterización, particularmente de los proyectos de cambio educativo. A este respecto se propuso iniciar con el análisis del artículo “La investigación para la innovación educativa” de Ma. Guadalupe Moreno Bayardo.
5. Sistematizar y retomar en la próxima reunión presencial (miércoles 15 de septiembre) la experiencia que se tuvo por parte de los integrantes de la RED-DIE de la UPN 321 con los estudiantes de maestría que cursaron el semestre 2003-2, incluyendo la encuesta que les fue aplicada para analizar sus resultados. Asimismo, presentar por parte del coordinador de la RED-DIE un informe sobre el seguimiento de la misma.
6. Presentar un programa de trabajo para consolidar el trabajo de la RED-DIE.

4.7 Comunidad RED-DIE (19 de abril-18 de agosto de 2004). Concluido el periodo vacacional de semana santa, las participaciones de los integrantes de la RED-DIE a través de la comunidad en el transcurso de un mes fueron las siguientes:

4.7.1 Comunicación mediante el Foro de Discusión. El propósito del foro fue abrir el debate para analizar principalmente los diferentes retratos autobiográficos elaborados por los integrantes de la RED-DIE cuyas características y puntos de vista se retomarán en el apartado de “análisis de los retratos”. A continuación se describe el flujo de la comunicación vertida en la comunidad de la RED, entre el 19 de abril y el 18 de mayo.

En este periodo se registraron 21 mensajes de los integrantes de la RED. Ocho para enviar saludos después del periodo vacacional y manifestar el propósito de retomar el trabajo y elaborar el retrato, así como para disculparse por la falta de tiempo. Otro seis para recordar las sesiones de Chat y expresar comentarios sobre los retratos (en este lapso se comunica que el profesor Valentín de la Unidad UPN de Monterrey, elaboró y colocó en la carpeta correspondiente de la RED su autorretrato para ser consultado). El 15 de mayo se envió un archivo sobre mecanismos y sugerencias para ingresar al Chat y los criterios para analizar los retratos. Las respuestas fueron tres y se dieron cinco días después, cerrándose este periodo mensual con tres mensajes sobre felicitaciones al conmemorarse el día de las madres y el de los maestros.

Entre el 19 de mayo y el 18 de junio se registraron 26 mensajes. Cabe mencionar que solamente se utilizó una vez el foro de discusión como correo

electrónico personal, mientras que otros siete mensajes fueron de carácter informativo relacionado con el trabajo de la RED-DIE (reunión internacional, recordatorios de actividades pendientes, instrucciones para localizar los retratos, razones y disculpas para justificar la no participación en el Chat). Los 18 mensajes restantes estuvieron enfocados al trabajo específico de la RED-DIE, especialmente los comentarios sobre cuatro retratos autobiográficos, cargar la síntesis de discusiones en Chat y cargar un artículo sobre sistematización. Con respecto al foro, éste inició con el retrato del profesor Omar, registrándose entre el 20 y 24 de mayo tres intervenciones: las dos primeras con comentarios puntuales y la tercera con un análisis más amplio mediante un archivo adjunto. Con respecto al retrato del profesor Javier, hubo entre los días 27 al 31 de mayo tres intervenciones (Salomón, Jaime y Jessica)³⁵ mientras que para el análisis del retrato del profesor David –que se extendió por dos semanas (1 al 14 de junio)- se registraron dos comentarios en el foro de discusión y ocupó la atención de un Chat³⁶. En cuanto al retrato de Penélope, se registraron entre el 15 y 18 de junio tres mensajes. En resumen, puede afirmarse que en el transcurso de este mes se propició un flujo de información constante mediante el foro de discusión y el Chat de un grupo de ocho integrantes de la RED-DIE que manifestaron interés y compromiso. Este hecho permitió de alguna manera sobreponerse a los obstáculos iniciales para operar en modalidad virtual y generar múltiples reflexiones y temas de interés derivadas del análisis de los retratos.

En el periodo del 19 de junio al 18 de julio se registraron 18 mensajes de los cuales 11 correspondieron a comentarios sobre los retratos de Penélope (1); Abel (4); Valentín (5); Jessica (1); informaciones sobre eventos académicos (2) y envío e invitación para participar en el análisis del retrato de la profesora Jessica de la UPN de Torreón. Como se puede apreciar, hubo una disminución en el número de mensajes enviados debido a la sobrecarga de actividades que se acumulan al finalizar los cursos semestrales, aunado al inicio del periodo vacacional de verano. Sin embargo, se aprecia menor dispersión temática y en contraposición, una mayor concentración de mensajes en la principal tarea del Chat, esto es, el análisis de los retratos autobiográficos de los integrantes de la RED.

Finalmente, entre el 19 de julio y el 18 de agosto, periodo en el cual transcurrieron las vacaciones de verano, se enviaron solamente cinco mensajes.

4.7.2 Comunicación vía Chat. En cuanto a las comunicaciones vía Chat, se registran dos sesiones (19 y 26 de abril). La primera con la participación de un profesor de la UPN de Monterrey y dos de la UPN de Zacatecas, la segunda con cuatro integrantes (Valentín de la UPN de Monterrey y tres profesores de la UPN de Zacatecas). En ambas reuniones prevalece la charla informal que gira alrededor de cuestiones cotidianas como las vacaciones y temas emergentes

³⁵ La de Jaime Calderón el 24 de mayo y las de Salomón Reyes y Jessica el 31 de mayo de 2004. Cfr. RED-DIE@groups.msn.com Correo.

³⁶ Cfr. RED-DIE@groups.msn.com Chat, lunes 14 de junio de 2004.

como información sobre la apertura del doctorado en educación que ofertará la UPN de Zacatecas. Esta situación obedece a que no se tomo la precaución de planificar previamente la sesión a través de un eje de discusión. Sin embargo, llama la atención el interés suscitado durante estas sesiones por compartir habilidades técnicas para hacer un uso mas eficiente de este recurso, entre éstas, copiar el contenido de la conversación, distinguir la participación de cada quien mediante el color y tipo de letra, enviar fotografías, etcétera.

El lunes tres de mayo se incorporaron al Chat seis personas, cantidad que rebasó a todas las sesiones precedentes. Jacobo de Saltillo, Valentín de Monterrey, tres colegas de Torreón y Jaime de Zacatecas. Solamente Javier de Zacatecas avisó que no estaría. A su vez, cabe mencionar que un participante solamente estuvo escasos 10 minutos y varios lo hicieron tardíamente y con algunas dificultades técnicas que se resolvieron favorablemente: El tema de discusión que propuse -pero ya había sido acordado- fue comentar cómo se había realizado el retrato para conocer las dificultades en su elaboración y revisar la pertinencia de los criterios propuestos. Puesto que solamente estuvieron en el Chat dos personas, procedí, a modo de entrevista a preguntar a mi colega Valentín. A continuación reproduzco el contenido de esta charla:

V. "Bueno pues volviendo a tu propuesta comenzaré por decir que la elaboración del retrato (...) lo hice tratando de reconstruir los momentos de formación académica con la formación que da la práctica (...) y la posterior reflexión sobre las acciones realizadas y el análisis de los aciertos y desaciertos."

JC. "Ya revisé tu retrato, me parece muy interesante. En realidad todos dicen muchas cosas. ¿Qué tiempo te llevó hacerlo? (...) si, yo encuentro algunas convergencias (...) sobretodo en lo relativo a la inexperiencia inicial en los procesos investigativos" (...)

JC. "Lo hiciste por partes o en una sesión".

V. "Fueron dos o tres sesiones (...) tratando de ordenar los recuerdos y darles una lógica".

JC. "Estos datos son muy importantes. No es fácil hacerlo".

V. "No, nada fácil, mi compañera Perla lo inició al igual que yo pero no ha podido terminarlo".

JC. "Estupendo, hay que darse un tiempo".

V. "Así es".

JC. "¿Piensas que influya no poner un seudónimo para que sea más abierto?".

"yo pienso lo contrario, en mi caso no me han reconocido".

Aquí opinamos que es recomendable poner el seudónimo. Parecen muy formales algunos o cautelosos".

V "Sí, mi seudónimo es algo inquietante pero lo sugirió la máquina y como no me desagradó lo dejé".

JC. "Pienso que algunos se pueden ampliar después de releerlos y dejar pasar un tiempo".

V. "Si, estoy de acuerdo al principio se dificulta poder redactar dos o tres cuartillas y luego, después de un tiempo piensa uno que faltaron cosas por decir".

Hasta aquí el tema del retrato. Derivado de esta conversación, el profesor Valentín me manifestó que "hay gente más interesada en la RED pero que no trabaja en la UPN". Mi respuesta fue que los invitara por su conducto ya que las redes deben ser abiertas y horizontales.

Pasada las 9:30 horas se integraron al Chat la colega Enedina de la UPN de Torreón que lo hacía por primera vez pero a través del Messenger. Además de enterarla acerca del tema, los participantes le dieron instrucciones para entrar al Chat de la RED. De igual modo ingresó Jessica, otra colega de Torreón, siguiéndose el mismo procedimiento, integrándose enseguida, el colega Abel de esta Unidad UPN. Dadas estas dificultades, les informé que enviaría un documento con recomendaciones técnicas para ingresar más fácilmente al Chat. La última parte de la sesión fue propiamente para establecer la comunicación entre quienes no habían participado y en reiterar la conclusión de elaborar los retratos y mantener la comunicación.

En la sesión del 10 de mayo solamente hubo comunicación en Zacatecas aproximadamente a las 21:35 P. M. entre el Profesor Salomón y quien escribe esta sistematización, ya que posiblemente hubo reuniones familiares y escolares para festejar el día de las madres, pues el profesor Salomón lo primero que me manifestó fue que ingresó algo tarde al Chat porque venía llegando de su escuela por el festival que se celebró por ese motivo. Sin embargo, la conversación giró alrededor de la experiencia que tuvo con sus alumnos de maestría en la subsele de Sombrerete, Zacatecas en donde se realizó una sesión de Chat con 18 alumnos sin que se haya saturado. Finalmente la preocupación de estar estancados por las dificultades para salir de las reuniones de colegio académico a las 18:00 P. M. Situación que le comenté, sería difícil modificar si no asumían por la vía de los hechos respetar el horario acordado.

La sesión del 17 de mayo también contó con la participación de seis integrantes. Fue una reunión muy provechosa porque la mayoría ingresó al Chat sin mayores problemas, lo que significó un notable avance, aunque varios lo hicieron en forma tardía. No sólo eso, sino haber llegado al acuerdo de abordar el análisis de los retratos de manera sincrónica a través del Chat y asincrónica mediante el foro de discusión de manera inmediata³⁷. En concreto, analizar una vez a la semana un retrato, comenzando con el del profesor Salomón y siguiendo los criterios propuestos. La sesión, no obstante que en su primera mitad abordó en términos informativos un tema ajeno al de la RED (apertura del doctorado en educación en la UPN 321 de Zacatecas), mostró mayor soltura y confianza entre los participantes para comenzar a abordar el tema de los retratos autobiográficos. A partir de este momento se tomó la decisión de abrir una carpeta de Chat para insertar en ella el contenido de las diversas conversaciones y consultarse por quienes no hayan tenido oportunidad de participar (ver anexo 6).

Entre el 19 de Mayo y el 18 de Junio la situación fue la siguiente. En la sesión del lunes 24, el tema de discusión acordado fue comunicar los puntos de vista para analizar el retrato del profesor Omar. La sesión dio comienzo a las 21:15 P. M. con la participaron cinco integrantes, incluyendo al autor del retrato y, a diferencia de las sesiones pasadas, se entró directamente al análisis,

³⁷ El análisis de los comentarios de los "retratos" vertidos por los integrantes de la RED-DIE se integraron en el siguiente capítulo.

extrayéndose una serie de elementos analíticos y propuestas para ser tomadas en cuenta en los seminarios de investigación educativa, especialmente aquellas relacionadas con la dimensión psicoafectiva. El único problema fue haberse desviado por algunos momentos del tema central al tratar de aclarar el sentido del término innovación. El contenido íntegro del Chat –derivado del análisis de los retratos autobiográficos- se puso en la carpeta correspondiente de la RED para ser consultada para que las reflexiones fueran retomadas en su conjunto en el apartado correspondiente. Se acordó dar continuidad a esta temática abordando en la próxima sesión del Chat y en el foro de discusión, el retrato del profesor Javier Villarreal.

El lunes 31 de mayo participaron cuatro integrantes que examinaron el retrato de Javier, destacando el aspecto relacionado con la tutoría para culminar exitosamente una investigación de tesis de maestría. Puesto que el tiempo fue poco para agotar los dos aspectos restantes, se decidió abordar para la próxima sesión, el tema relacionado con la importancia de diferenciar los proyectos de investigación educativa con respecto a los de intervención, analizando el retrato del profesor David. El contenido de la discusión se puso en la carpeta correspondiente para su consulta.

El lunes 7 de junio solamente se pudo conectar al Chat el responsable de esta sistematización. El profesor Salomón manifestó haber tenido problemas técnicos para acceder³⁸ y los tres colegas que venían participando con regularidad tuvieron contratiempos. Por esta razón, el análisis del retrato del profesor David se pospuso para la sesión del 14 de junio, fecha en la cual participaron dos integrantes de la Unidad UPN de Torreón y el coordinador de la RED-DIE. El tema de análisis derivado de ese retrato fue la tendencia cada vez mayor de los profesores-estudiantes de maestría e incluso por equipos de posgrado por adoptar el método etnográfico, dejando de lado otros métodos. La sesión logró plantear algunas ventajas y limitaciones de esta tendencia, proponiéndose incluir en los proyectos de intervención educativa, el empleo de las técnicas del método etnográfico, además de ampliar y profundizar esta temática. Se acordó para la siguiente sesión del lunes 21 de junio, continuar con el análisis del retrato de Penélope. En esta sesión hubo cinco integrantes³⁹ que participaron en el Chat, abordándose cuatro temas derivados del retrato mencionado:

1) Las razones por las cuales -una vez que concluyen los estudios los maestrantes- no vuelven a la universidad con sus directores de tesis. 2) Estrategias para los formadores de docentes que recién se inician en la conducción de seminarios de investigación. 3) Vínculos entre el director de tesis y el tutorado. 4) Cambios factibles de realización. Cabe mencionar que fue tanto el

³⁸ El mensaje fue el siguiente: "Maestras y maestros: Me fue denegado el acceso al chat esta noche. Se dice que por algún administrador o porque violé el código de conducta. Intente más tarde. Estoy seguro que ustedes aprovecharán la sesión. Saludos". Cfr. Foro de discusión, Martes 8 de junio de 2004, RED-DIE@groups.msn.com

³⁹ Jessica y Abel de la Unidad UPN de Torreón, Coahuila y Javier Villarreal, Salomón Reyes y Jaime Calderón de la Unidad UPN de Zacatecas.

interés que suscitaron estos temas entre los participantes que, por primera ocasión, la sesión se prolongó 25 minutos del tiempo establecido. El acuerdo fue continuar en el Chat posterior (28 de junio) con el análisis del retrato del profesor Abel de la Unidad UPN de Torreón, Coahuila. En el análisis de este retrato participaron cuatro integrantes y los ejes de análisis fueron los siguientes:

1. Sobrecarga de actividades e insuficiente tiempo disponible de los alumnos de posgrado para la realización de su investigación de tesis.
- 2 La pertinencia de proponer proyectos institucionales para integrar a los estudiantes de maestría y evitar la inconsistencia y ausencia de objetos de estudio.
3. Necesidades formativas vs. aspiraciones de promoción en el escalafón. La sesión también rebasó el tiempo establecido.

La sesión de Chat del 5 de julio se abocaría al análisis del retrato del profesor Valentín pero fue cancelada ya que solamente estuvo conectado el coordinador de la RED-DIE, posponiéndose para el día 12. En esta sesión participaron cinco integrantes y se abordaron dos ejes de análisis: 1. La falta de acuerdos académicos entre los formadores de docentes que imparten los seminarios de investigación. 2. Los talleres de titulación para egresados. Los temas emergentes derivados de la sesión fueron: A) La conformación de equipos de trabajo. B) La deficiente planeación y evaluación en los procesos de gestión del posgrado. El acuerdo, pese a que ya se había entrado al periodo vacacional, fue dar continuidad al Chat con aquellos integrantes que no estarían fuera de sus lugares de residencia, analizando el retrato de la maestra Jessica el lunes 19 de julio. Con respecto a esta sesión participaron cuatro integrantes y se abordaron los siguientes ejes temáticos:

1. La dirección de tesis
2. Importancia de que los alumnos adquieran técnicas de observación y entrevistas.
3. La “pasión” por el objeto de estudio. El acuerdo fue realizar un receso por 15 días pero utilizando el foro de discusión para abundar sobre el retrato de Jessica y reiniciar el Chat el nueve de agosto con el análisis del retrato de Jaime Calderón⁴⁰.

En el Chat del 9 de agosto participaron solamente tres integrantes pero no se retomó el análisis de los retratos, abordándose en lo general el tema de la proliferación de las ofertas de maestría de instituciones privadas y los elevados costos de matrícula. Se acordó retomar para la próxima sesión del 16 de agosto el análisis del último retrato pendiente y proponer una nueva agenda de discusiones. Sin embargo, la participación en esta reunión fue solamente de dos integrantes⁴¹ y se redujo a una charla relacionada con el programa de doctorado recientemente

⁴⁰ Sin embargo, el lunes 26 de julio y 2 de agosto participó la maestra Jessica de la UPN de Torreón y el coordinador de la RED-DIE. El tema de conversación fue abundar sobre comentarios realizados en la sesión pasada y asuntos concernientes a la convocatoria del programa del doctorado en educación que ofertó la UPN 321 en coordinación con la Unidad Ajusto. Ambas sesiones duraron solamente 30 minutos.

⁴¹ Otra integrante informó que debido a problemas técnicos, ingresó al Chat tardíamente pero ya se había concluido la sesión.

ofertado por la UPN 321. Cabe mencionar que en esta fecha se cerró un ciclo para sistematizar toda la información generada por la RED-DIE.

4.8 Los participantes de la RED-DIE. Con respecto al número de integrantes en la comunidad de la RED-DIE, se alcanzó un total de 27 integrantes de los cuales ocho tienen una participación activa⁴², 14 no logran establecer comunicación electrónica ni presencial pero se mantienen informados a través de los participantes activos y cuatro “inactivos” (estudiantes de maestría) que esporádicamente ingresan a la comunidad para consultar documentos (véase anexo 5).

⁴² Integrantes de la RED-DIE que con regularidad participan en el Chat y al menos una vez a la semana establecen comunicación entre sus integrantes a través del correo electrónico y el foro de discusión.

CAPÍTULO 5

LOS “RETRATOS AUTOBIOGRÁFICOS FOCALIZADOS” DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

5.1. Lineamientos metodológicos generales (elaboración)

5.1.1 Conceptualización. Con la finalidad de sistematizar la práctica de los formadores de docentes de las Unidades UPN participantes en la RED-DIE, se consideró pertinente recuperarlas mediante un enfoque cualitativo y un instrumento de este género. Para ello se recurrió a lo que denominamos “retrato autobiográfico focalizado” entendido como una narración que, con arreglo a los criterios que más adelante se enlistan, recupera experiencias significativas en la trayectoria profesional de todos aquellos agentes intervinientes en el campo educativo, en este caso de los formadores de docentes.

Por obvio que parezca conviene precisar que un “retrato autobiográfico focalizado”, a diferencia de uno biográfico, no es narrado en forma oral ante un investigador que entrevista a un sujeto elegido para conocer determinadas facetas o aspectos de su vida para cumplir con sus propósitos de indagación. Se trata, por el contrario, de una narración escrita por una persona integrante de una comunidad de aprendizaje que, de manera deliberada y con fines autoanalíticos, describe mediante determinados criterios y ejes temáticos, experiencias profesionales para reflexionarlas, comunicarlas y generar conocimientos y alternativas de cambio y desarrollo profesional. Particularmente, aplicar y evaluar estrategias didácticas que, desde un modelo de enseñanza y aprendizaje, favorezcan la adquisición de las competencias para que sus profesores-estudiantes construyan y desarrollen proyectos de cambio educativo en el marco de programas de formación continua. Cabe mencionar que un retrato autobiográfico focalizado, guarda similitud con un relato de vida en el sentido de que éstos buscan comprender el trayecto biográfico experimentado por varios sujetos, manteniendo la particularidad de cada uno y profundizando tanto en el contexto como en las experiencias y sucesos vividos por cada sujeto; pero intentando construir, al mismo tiempo, ejes de análisis que posibiliten la contrastación entre los sujetos para comprender procesos comunes en el reconocimiento de la diversidad, de la heterogeneidad y de la especificidad” (Medina, 2000: 47). Sin embargo, reiteramos, esta contrastación o más bien reflexión colectiva, es producto del conjunto de autores de los retratos.

5.1.2 Delimitación. Puesto que un retrato autobiográfico puede ser muy amplio, se estableció de acuerdo a los objetivos de la RED, una delimitación orientada específicamente a describir los siguientes ejes¹:

¹ Originalmente se plantearon otros dos ejes precedentes, pero, dada la amplitud de los mismos, se consideró pertinente no abordarlos. Los ejes fueron 1. Antecedentes sobre la inserción en el

1. El proceso mediante el cual cada integrante desarrolló su investigación de tesis de licenciatura y maestría, jerarquizando, al final de la narración, cinco aspectos que contribuyeron a su conclusión.
2. La experiencia en la conducción de cursos, seminarios y talleres relacionados con la elaboración de proyectos de investigación de diverso tipo y en diversos niveles y programas de formación de profesores.
3. La experiencia como asesor o tutor de tesis.

5.1.3 Criterios para su elaboración. Se propuso -de manera flexible- seguir los siguientes criterios:

5.1.3.1 Realizar un recorte temporal. Para los docentes que hayan tenido mayor experiencia, se consideró pertinente un periodo que abarcara los últimos cinco años, mientras que para aquellos que tuvieran menor experiencia, se propuso tomar el último año lectivo o incluso algún seminario que se estuviera impartiendo en el semestre actual.

5.1.3.2 Contextualizar. Describir todos aquellos datos e información relevante que permitiera una mayor comprensión de los mismos (fechas, lugares, principales actividades, actores educativos y sociales).

4.1.3.3. Destacar los aspectos positivos y negativos. A este respecto se propuso poner énfasis tanto en las estrategias y acciones que hayan mostrado su eficacia (“experiencia exitosa”) como en aquellas cuyos resultados no fueron satisfactorios.

5.1.3.4 Asumir actitud autocrítica. Manifestar en la narración una postura libre, honesta, reflexiva y crítica que diera cuenta a su vez de una dimensión ética al reconocer logros y dificultades.

5.1.3.5 Extensión. Abarcar de tres hasta cinco páginas para cada apartado². En total se elaboraron 11 retratos. Un “retrato autobiográfico focalizado”, se ejemplifica en el anexo 7.

5.1.4 Criterios para el análisis

5.1.4.1 Evitar hacer valoraciones positivas o negativas para evitar descalificaciones o elogiar “los mejores retratos”, comparándolos con otros.

5.1.4.2 Revisar en forma global el retrato o siguiendo el orden de cada uno de los apartados.

5.1.4.3 Establecer la correspondencia con los criterios arriba mencionados

5.1.4.4 Analizar la pertinencia de los criterios propuestos y, en su caso, retomar y sugerir modificaciones para futuros retratos.

5.1.4.5 Integrar equipos. Para hacer un análisis más acucioso se propuso conformar equipos de dos o tres integrantes de la RED-DIE para la revisión y

trabajo docente (cómo llegué a ser profesor). 2. Concepciones acerca de la problemática de 2.1 La educación en general. 2.2 La formación de los docentes.

² Originalmente se planteó una extensión de 5 a 10 páginas por cada apartado. Sin embargo, esta cantidad se consideró excesiva, tomándose la decisión de reducirlo.

lectura de uno o más “retratos” de otros miembros y presentar en plenaria las conclusiones.

5.1.4.6 Preguntar a los autores de los retratos acerca del proceso de su elaboración. Lo anterior a fin de conocer cómo fueron escritos y tomar en cuenta las dificultades que se tuvieron para su elaboración (falta de tiempo, en partes, en bloque, distintas versiones, correcciones, etc.).

5.2 Lineamientos metodológicos particulares (análisis)

5.2.1 Procesos. El curso de acción para el examen de los retratos no fue posible realizarlo en los términos planteados en el punto 4.3.5 debido a las limitaciones de tiempo y en varias ocasiones a la cancelación de reuniones presenciales en el seminario-taller de la RED-DIE en la UPN 321, así como a la ausencia de varios de sus integrantes³. Por consiguiente, se optó por realizar el análisis de cada una de los retratos en dos procesos simultáneos:

- A) A través de la comunidad virtual de la RED-DIE, tanto en forma sincrónica (Chat de los días lunes de las 21:00 a las 22:00 P. M.), como de manera asincrónica (foro de discusión).
- B) Mediante el trabajo individual y la participación colectiva en las reuniones presenciales de la RED-DIE en la UPN 321.

En el primer proceso las acciones realizadas para cumplir con este cometido fueron las siguientes:

5.2.1.1 Colocar los 11 retratos en una carpeta específica de la Comunidad para su consulta.

5.2.1.2 Elegir, previo al análisis de cada retrato, un punto de discusión sobresaliente o problema de algún eje temático. Lo anterior, dada la amplitud de los criterios propuestos.

5.2.1.3 Realizar el análisis semanal de cada uno de los retratos.

5.2.1.4 Reproducir el contenido de los diversos comentarios realizadas por los integrantes de las RED-DIE por las vías de comunicación mencionadas. Es decir, en el foro de discusión y en el Chat. En esta última modalidad se tomó la decisión de copiar su contenido al final de cada sesión e insertarlo en una carpeta para su consulta, particularmente para aquellos integrantes de la RED-DIE que no habían tenido la oportunidad de participar.

5.2.1.5 Realizar una síntesis de las discusiones y comunicarlas en el Foro (ver anexo 8).

De este modo se aseguró la obtención de toda la información generada. En total entre el 19 de mayo y el 16 de agosto se analizaron 7 de 11 retratos –uno por

³ Sin embargo, cabe aclarar que, en subsecuentes reuniones (16 de junio y 28 de julio), se retomó este análisis.

cada semana- con un promedio de tres participantes por cada retrato en ambas modalidades. En el caso del foro de discusión mediante textos breves y claros, aunque esporádicamente con producciones más amplias con archivos adjuntos, mientras que en el caso del Chat, las participaciones y comentarios fueron más amplios. Como ya se mencionó, al final de los comentarios de cada retrato, quien realiza esta sistematización, presentaba una síntesis de los aspectos más relevantes y propuestas derivadas del conjunto de intervenciones a fin de orientar las subsecuentes discusiones y abrir puntos para el debate que no fueron desarrollados.

5.2.1.2 El segundo proceso de análisis individual y colectivo estuvo orientado a complementar y dar mayor consistencia a los datos y aprendizajes logrados⁴. Como coordinador de la RED-DIE y responsable del proceso de su sistematización y seguimiento, realicé un examen más acucioso para recuperar este aspecto principal del trabajo que fue enriquecido en un par de sesiones presenciales con las aportaciones de los colegas de la RED-DIE de la UPN 321. Sin embargo, dada la premura de tiempo, el análisis fue predominantemente individual. Las acciones metodológicas fueron las siguientes:

- 5.2.1.2.1 Clasificar el conjunto de retratos.
- 5.2.1.2.2 Dar lectura a cada uno de los retratos.
- 5.2.1.2.3 Mencionar las características generales en la elaboración de los retratos.
- 5.2.1.2.4 Establecer la relación de los retratos con los criterios propuestos para su elaboración a través de una matriz.
- 5.2.1.2.5 Realizar codificación por cada uno de los retratos.
- 5.2.1.2.6 Inferir categorías extraídas de la información de cada eje temático.
- 5.2.1.2.7 Ordenar categorías asociados a indicadores mediante cuadro de concentración.
- 5.2.1.2.8 Definir categorías.
- 5.2.1.2.9 Validar categorías.
- 5.2.1.2.10 Triangular información.
- 5.2.1.2.11 Interpretar los datos.
- 5.2.1.2.12 Confirmar la interpretación mediante el diálogo y la puesta en común con los autores de los retratos.

En el siguiente cuadro se presenta las etapas y los elementos que integran el proceso metodológico descrito y en seguida, el desarrollo de los mismos.

⁴ Cada integrante de la RED-DIE tiene la posibilidad y libertad de analizar por su propia cuenta la información vertida en las diferentes sesiones de análisis de los retratos y es deseable que lo hagan como ejercicio investigativo.

RETRATOS AUTOBIOGRÁFICOS. PROCESO ANALITICO

| ETAPA 1 | ETAPA 1A | ETAPA 1 B |
|---|---|--|
| <p style="text-align: center;">OBTENCIÓN, CONSULTA Y ANÁLISIS DE DATOS EN COMUNIDAD RED-DIE (http://msnusers.com/RED-DIE)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar retratos (P)* 2. Abrir carpeta e insertar retratos (AD)** 3. Elección de Ejes temáticos 4. Análisis semanal de cada retrato (P)* <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Comunicación <ol style="list-style-type: none"> 4.1.1 Sincrónica (Chat) 4.1.2 Asincrónica (Foro de discusión) 5. Reproducción de discusiones en carpeta (AD)** 6. Socializar síntesis de discusiones en Foro (CO)*** | <p style="text-align: center;">NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (NTIC)</p> <p style="text-align: center;">CAPACITACIÓN EN LÍNEA</p> <p style="text-align: center;">CAPACITACIÓN EN LÍNEA</p> <p style="text-align: center;">CAPACITACIÓN EN LÍNEA</p> | <p style="text-align: center;">ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Clasificación 2. Lectura y relectura 3. Caracterización (proceso de elaboración) 4. Establecer correspondencia con criterios (matriz) 5. Codificación <ol style="list-style-type: none"> 5.1 Elaboración de cédulas por cada retrato y eje temático 5.2 Concentración de información 6. Inferencia de Categorías <ol style="list-style-type: none"> 6.1 Definición de categorías 6.2 Validación de categorías |
| ETAPA 2 INTERPRETACIÓN | ETAPA 2 INTERPRETAC. | ETAPA 2 INTERPRETACIÓN |

* Participantes de la RED-DIE. ** Administradores. *** Coordinador.

5.2.2.1 Clasificación. El total de retratos impresos fue de 11 y se ordenaron conforme a su fecha de entrega. En primer lugar los de la UPN 321 y en segundo, los retratos de las Unidades participantes de la UPN de la región noreste del CRIP. Cabe aclarar que este orden no coincidió con el que se siguió en el Chat, ya que se decidió -a partir del quinto retrato, dar cabida a las narraciones de los colegas de la RED-DIE de otras Unidades UPN (Torreón y Monterrey). En seguida, se procedió a darles un nombre antes que un número, particularmente el seudónimo empleado. Posteriormente los retratos se paginaron y se concentraron en una carpeta para facilitar su localización y consulta. Finalmente, a cada retrato se le añadieron los comentarios realizados en el foro de discusión y en el Chat, así como la síntesis correspondiente. (Ver anexos 7 y 8).

5.2.2.2 Lectura de retratos. Se realizaron tres lecturas del conjunto de retratos. La primera, para contar con una visión panorámica y establecer las características generales en cuanto a la forma y contenido de las narraciones. La segunda para analizar la correspondencia de los retratos con los criterios propuestos que más adelante se describe y, la tercera, para iniciar el proceso de codificación.

5.2.2.3 Características del proceso de elaboración. De los 11 retratos autobiográficos, siete pertenecen a la Unidad UPN 321, dos a la Unidad UPN de Torreón, y las dos restantes a las Unidades UPN de Matamoros y Monterrey. A excepción de un retrato, la mayoría fueron elaborados por los docentes en varias sesiones de trabajo, por lo general, siguiendo el orden de los ejes temáticos. El tiempo que se llevó concluirlos y entregarlos, así como cargarlos en la carpeta de la Comunidad RED-DIE y consultarse, fue en el caso de la UPN 321⁵ entre 15 días y tres meses. A su vez, los retratos pertenecientes a otras tres Unidades UPN (Matamoros, Torreón y Monterrey) se elaboraron y enviaron en el lapso de una semana a un mes. En ambos casos, este periodo para la elaboración de los retratos resulta excesivo si se toma en cuenta la extensión reducida de los mismos (de 3 a 5 cuartillas). Asimismo, la elaboración y entrega parcial de cada eje temático de los retratos permite conjeturar por una parte, la presión del docente ante el compromiso de presentar “algo” o “un avance” para cumplir y no rezagarse y, por otra, que, describir una narración de sí mismo, representa en cierta medida una dificultad⁶ para los formadores de docentes, ya que requiere -más allá de dedicarle un tiempo para su elaboración⁷-, de una reflexión detenida y concentración para evocar e identificar situaciones importantes, además de estar preparado o contar con la disposición necesaria para emprender un proceso de introspección analítica que, por ser inusual en la práctica cotidiana de los formadores de docentes, genera en menor o mayor grado resistencia e

⁵ A este periodo de tiempo debe restársele el tiempo transcurrido entre su finalización y la colocación en la carpeta de la Comunidad RED-DIE que, por dificultades técnicas, se retrasó entre una y dos semanas, lo que no significa que el tiempo haya dejado de ser excesivo.

⁶ Hubo, en el marco de la encuesta realizada a los formadores de docentes de la RED-DIE, quien planteó lo contrario, es decir, el retrato “fue una tarea sencilla ya que tenía pocas cosas que decir sobre el tema en cuestión”.

⁷ El tiempo que se tomó elaborar cada uno de los ejes temáticos fue variable (de dos a tres horas) a excepción del único caso que debido a su retraso, lo elaboró en una sesión de cuatro horas.

incertidumbre. Dicho de otra manera, no es lo mismo contarle algo a alguien mediante una entrevista, que comunicarlo mediante una narración a nosotros mismos y a otros colegas y saber que el contenido de esa narración será motivo de escrutinio entre dichos colegas. Los siguientes extractos de dos conversaciones en Chat ilustran estas dificultades⁸.

1

V. "bueno pues volviendo a tu propuesta comenzaré por decir que la elaboración del retrato (...) lo hice tratando de reconstruir los momentos de formación académica con la formación que da la práctica (...) y la posterior reflexión sobre las acciones realizadas y el análisis de los aciertos y desaciertos. JC. Ya revisé tu retrato, me parece muy interesante. En realidad todos dicen muchas cosas. ¿Qué tiempo te llevó hacerlo? (...). V. si, yo encuentro algunas convergencias (...) sobretodo en lo relativo a la inexperiencia inicial en los procesos investigativos (...) JC. ¿Lo hiciste por partes o en una sesión? V. "fueron dos o tres sesiones (...) tratando de ordenar los recuerdos y darles una lógica". JC. "Estos datos son muy importantes. No es fácil hacerlo". V. No, nada fácil, mi compañera Perla lo inició al igual que yo pero no ha podido terminarlo. JC. Estupendo, hay que darse un tiempo. V. así es. JC. Pienso que algunos se pueden ampliar después de releerlos y dejar pasar un tiempo. V. Si, estoy de acuerdo al principio se dificulta poder redactar dos o tres cuartillas y luego, después de un tiempo piensa uno que faltaron cosas por decir" (conversación entre el colega Valentín de la UPN de Monterrey y quien escribe esta sistematización). Cfr. RED-DIE@groups.msn.com Carpeta Chat, lunes 3 de mayo de 2004.

2

Javier: Le digo a Jessica que estoy impresionado con lo que ha hecho
Jessica: ustedes han hecho muchísimo más
Javier: en mi caso no lo creo
Jaime: Claro, por eso se tardó, significa que se lo ha pensado muy bien y con toda calma
Jessica: pues más que con mucha calma lo fui haciendo poco a poquito porque tenía mucho trabajo y casi no podía avanzar. (Chat, 19 de julio de 2004, p. 3).

Aunque la estructura de los retratos guardan entre sí cierta homogeneidad por los criterios que se siguieron para su elaboración y que en seguida se analizan, su principal característica es que cada uno tiene una identidad propia, tanto en su forma como en su contenido ya que reflejan y objetivan las trayectorias de los docentes en su formación académica y en la experiencia adquirida durante el ejercicio profesional.

5.2.2.4 Correspondencia con criterios. Para establecer la correspondencia de cada retrato con los criterios propuestos y concentrar la información, se elaboró una matriz. Las valoraciones en el sentido de calificar los retratos como buenos o malos fueron evitadas, no obstante, hubo diversos comentarios tanto en el foro de discusión como en el Chat que remarcaron principalmente los aspectos positivos:

"el retrato de Omar es muy interesante"; "creo que el retrato de Penélope muestra una angustia compartida entre el asesor y los tutandos"; "veo en cada parte del

⁸ Cfr. RED-DIE@groups.msn.com Carpeta Chat, lunes 3 de mayo de 2004.

retrato mucho entusiasmo. Como que a Jessy le apasionó su tesis y le apasiona lo que ahora hace. Parece determinante para sus expectativas”; “creo que subliminalmente Jessy con su retrato nos contagia de su entusiasmo y optimismo. De su actitud comprometida (...). “El retrato de Jessica está muy completo, exhaustivo y con gran cantidad de aspectos dignos de comentarse”.

En cuanto a la delimitación de recortes temporales, cabe mencionar que la mayoría de los autores de los retratos ubicaron con precisión un periodo a partir del cual se narra la experiencia, haciendo referencia a trayectorias de formación académica.

Por otra parte, como ya se ha señalado, la mayoría de los retratos fueron elaborados en al menos dos sesiones de trabajo y con intervalos de entrega muy dispares y prolongados, lo que da cuenta de las dificultades para concluirlo de una manera global y en un tiempo corto. En este sentido, cabe mencionar que el total de retratos se ajustó a los puntos temáticos que los autores consideraron pertinentes abordar. No obstante, en algunos de éstos no procedía su desarrollo porque los formadores de docentes no contaban con la experiencia respectiva⁹. En relación a los datos del contexto que aportan los retratos, se puede afirmar que, en su mayoría, se cumple este requisito, pues en general se señalan instituciones, programas y proyectos, lo que permiten una mayor comprensión de las experiencias narradas.

En cuanto a la mención especial a los aspectos positivos y negativos derivados de las experiencias, en cuatro de los retratos están presentes, mientras que en otros tantos, estos aspectos se encuentran planteados en diferentes términos (propuestas, sugerencias, implicaciones) y solamente en dos retratos no se presentaron. Por lo que al estilo y “autenticidad” de las ideas se refiere, predomina un lenguaje más cercano a su formalización académica que a un discurso más abierto, informal y coloquial. Conjeturamos que esta situación obedece a que, ante la revisión y la mirada entre pares, se cuidan las formas, reproduciéndose las características de los trabajos académicos, y en cierta medida, porque no se tomó en cuenta la utilización de un seudónimo que permitiera una mayor libertad para expresar las ideas. Por este motivo, se consideró conveniente emplearlo -a pesar de haberse entregado con los nombres originales-, particularmente porque podrían ser motivo de críticas al interior de la institución o generar reticencias al difundirse públicamente en la Comunidad de la RED-DIE. Como señalaba el profesor Salomón, “los retratos son muy formales”. Sin embargo, no cabe la menor duda de que en la totalidad de los retratos existe una actitud de reconocimiento de carencias, problemas, conflictos, reflexiones¹⁰ y

⁹ Solamente dos retratos no siguieron el orden propuesto y varios no se refieren al tema de la asesoría de tesis o a la experiencia en la conducción de cursos y seminarios de investigación educativa porque se carecía de la misma. También en un caso hubo confusión en el eje temático relacionado con la experiencia en la dirección de tesis que no se abordó como formador de docentes sino como estudiante de maestría.

¹⁰ Al finalizar la narración de su retrato, el profesor Luis Abel expresó, “Estas pequeñas líneas me han permitido reflexionar sobre lo que sucedió conmigo y lo que estoy haciendo con mis actuales tutandos”.

situaciones que han sido expresadas con sobrada honestidad y sentido autocrítico.

Finalmente, en cuanto a su extensión, el promedio de los retratos fue de cinco cuartillas en la Unidad UPN 321 y de tres en las otras Unidades UPN, solamente dos tuvieron una extensión de 12 cuartillas.

5.2.2.4.1 Pertinencia de los criterios. Los criterios para la elaboración de los retratos en general fueron acertados porque la delimitación de los tres ejes temáticos facilitaron su desarrollo, sin embargo, se partió del supuesto de que todos los integrantes contarían al momento de integrarse a la RED-DIE con la experiencia requerida en dichos ejes, especialmente en la conducción de cursos y seminarios de investigación y en la dirección de tesis, situación que no ocurrió debido a la reciente responsabilidad adquirida de algunos formadores de docentes en estas funciones. En este sentido es conveniente para la elaboración de futuros retratos, tomar en cuenta, entre otras recomendaciones, el conocimiento previo de los perfiles reales de los participantes, darse el tiempo necesario para elaborarlos y ampliarlos en una segunda versión y emplear seudónimos.

5.2.2.5 Limitaciones. Destacamos dos: La primera fue el hecho de no haberse solicitado una versión complementaria que permitiera adicionar aspectos que se hayan omitido e inclusive, hacer una metareflexión de las ideas expuestas en los retratos. En este sentido, varios retratos de los formadores de docentes con más de 10 años de experiencia tienen un escaso desarrollo de los ejes propuestos sin llegar a presentar situaciones problemáticas. La segunda se relaciona con la falta de análisis en equipo de las condiciones y vivencias experimentadas al haberlo realizado. Sin embargo, esta carencia fue de algún modo subsanada al formularse una pregunta en el cuestionario aplicado a los formadores de docentes de la RED-DIE de la UPN 321 de Zacatecas. Por último, es importante señalar el hecho de que varios docentes activos de la RED-DIE no lograron elaborar su retrato, más que por la falta de tiempo, por causas relacionadas con la dificultad antes mencionada (falta de disposición para hablar de sí mismos, admitir problemas, o incluso como una situación difícil de resolver tras intentarlo en la primera ocasión).

5.2.2.6 Realizar codificación por cada uno de los retratos. Durante este proceso se siguieron los siguientes pasos:

5.2.2.6.1 Establecimiento de unidades de registro. Se tomó cada uno de los párrafos de cada retrato, numerándose en orden progresivo al igual que las líneas que lo componen.

5.2.2.6.2 Identificación y subrayado de los contenidos del texto en las unidades de registro. Se siguió el orden con el cual fueron clasificados los retratos, abordándose por separado cada uno de los tres ejes temáticos, procediéndose, al momento de realizar la lectura, al subrayado, dentro de cada párrafo, de: los problemas, percepciones, reflexiones, propuestas, conjeturas, etcétera de cada retrato.

5.2.2.6.3 Elaboración de cédulas y asignación de etiquetas. Una vez identificada la información relevante de cada retrato se transcribió y concentró en una cédula, anotándose los datos del eje temático correspondiente, así como del autor. En seguida se procedió a marcar con claves los conceptos identificados.

5.2.2.6.4 Inferencia de Categorías. A partir de los términos identificados (indicadores), se elaboró un cuadro para concentrar en cada eje de análisis las categorías derivadas de la información del conjunto de retratos.

5.2.2.6.5 Ordenar categorías. Establecidas las categorías, acompañadas de los indicadores respectivos, se procedió a ordenarlas mediante un cuadro de concentración.

5.2.2.6.6 Definir categorías. Se elaboró un cuadro en el cual se define cada una de las categorías.

5.2.2.6.7 Validar categorías. Se analizó en equipo la pertinencia y confirmabilidad de cada una de ellas. Esto es, se comunicó a los integrantes de la RED-DIE en una reunión específica, las aseveraciones e interpretaciones de la sistematización para confirmar la certeza de las mismas.

5.2.2.6.8 Concentrar información.

5.2.2.6.9 Triangular información. Para establecer y dar mayor consistencia al análisis e interpretación de los retratos, se establecieron dos cruces de información. El primero mediante cada una de las síntesis de los comentarios vertidos por cada retrato en el foro de discusión y el segundo, a través del Chat. Cabe mencionar que el procedimiento analítico que se siguió para sistematizar esta información fue la codificación previa y tomar en cuenta las categorías previamente establecidas, así como dar cabida a otras distintas.

5.3 Interpretación de los datos

5.3.1 La experiencia en la titulación

Antes de abordar este punto, es importante precisar que la totalidad de retratos hacen referencia a la experiencia que se tuvo en la elaboración de la investigación de tesis de maestría cursada en las Unidades UPN y de manera análoga a los programas correspondientes¹¹.

¹¹ De los 11 retratos, seis se refieren a las tesis de licenciatura sin abundar en detalles y situaciones problemáticas. Los programas de estudio de maestría si bien difieren entre las diversas Unidades UPN, en lo general reflejan problemas similares.

Las experiencias narradas dieron origen a seis categorías de las cuales se desprenden subcategorías en tres de ellas: Las categorías fueron: 1. La representación de la tesis. 2. El programa de maestría. 3. Reflexiones 4. Preguntas. 5. Condiciones favorables para concluir la tesis. 6. Propuestas.

Los formadores de docentes hacen una representación del proceso de titulación como una experiencia que deja huellas imborrables en dos sentidos: Por una parte como aventura¹², es decir, un conjunto de acontecimientos impregnados de obstáculos y vicisitudes cuyos calificativos (“sin fin”, “atropellado”, “traumático”, “historia de terror”, etc.) evidencian el elevado costo que significa cumplir con este cometido y, por otra, como un proceso que, pese las dificultades que entraña, fue constructivo y aportó satisfacciones.

Alrededor del Programa se evocan situaciones acerca de las expectativas, las exigencias y motivos para permanecer en el mismo, pero principalmente los problemas que se afrontaron desde el proceso de selección hasta la culminación del proceso formativo, incluyendo entre estos problemas, los que vivieron con sus profesores y aquellos relacionados con el currículo y las tutorías. En este sentido, los autores de los retratos reconocen la orientación predominantemente teórica del plan y programas de estudio y en consecuencia, la serie de limitaciones (teóricas, metodológicas, falta de tiempo, escaso avance, etc.) que padecieron y las marcadas situaciones de angustia e impotencia que tales carencias les provocaron. A su vez, enfatizan los puntos débiles de sus profesores (escaso apoyo, desconocimiento de temas, descalificación de paradigmas, etc.) y de una de sus funciones más cuestionadas, es decir, las tutorías que propiamente fueron esporádicas, con pocas sugerencias e inexistentes en los primeros semestres, lo que da cuenta de la ausencia de un programa institucional específico que atienda estas carencias.¹³

En cuanto a las reflexiones planteadas por los formadores de docentes, en primer lugar destacan las que se refieren a su experiencia de investigación, admitiendo “severas carencias” y limitadas únicamente a la tesis de maestría. Llama la atención que en muchos casos sean estos señalamientos los que aparecen al inicio de los retratos para advertir en sus justos términos esta situación. Dan cuenta de este hecho el título con el cual un formador de docentes dio a su autorretrato (“aprendiendo a investigar”), y el siguiente párrafo que da inicio a otro autorretrato.

Quando se me plantea la necesidad de hablar sobre mi trayectoria de investigación, lo primero que tengo que aclarar es que no tengo ninguna, pues mis intentos por investigar se limitan a la elaboración de la tesis de maestría que no he concluido (David).

¹² Un retrato llevó por subtítulo, *“siguiendo una aventura sin fin”* (Jessica Rayas).

¹³ La tutoría fue abordada con mayor amplitud en el foro de discusión y en las sesiones de Chat. En el apartado respectivo se abunda sobre este eje temático de los retratos.

En segundo lugar, las reflexiones proyectan actitudes y puntos de vista hacia la labor investigativa para afrontar la situación de inexperiencia, tales como (“aprender a investigar requiere de una actitud de humildad ante la realidad y la teoría”; “los aprendizajes en la investigación implican niveles”; “la consolidación de un investigador depende de su interés y de las condiciones institucionales”). Estas actitudes también se manifiestan en el análisis de los retratos mediante la comunicación vía Chat:

“Hace falta un ethos en torno a la investigación. Ethos alude carácter o hábito”; “cuando hay interés en el desarrollo profesional ... eso nos da la idea de que investigar requiere que el investigador se “sumerja” de lleno en esta actividad” ; “investigar, entonces, creo que puede ser algo interesante, algo que tenga que ver con retos intelectuales, con proyectos de vida, con el sentido del propio quehacer” (Javier), (Chat , lunes 21 de junio y 19 de julio).

“El ser investigado implica muchas cuestiones: amor a la camiseta, responsabilidad y compromiso con lo que soy o pretendo ser”. (Abel), (Chat, lunes 21 de junio, p.6).

“A por supuesto tenemos que construir una identidad como investigadores si no, no funciona y muchas competencias o habilidades tanto conceptuales, como actitudinales (...) pero sobre todo mucha actitud de búsqueda, capacidades metacognitivas” (Jessica, Chat, 21 de junio de 2004, p. 7).

En este orden de ideas uno de los formadores de docentes formuló la siguiente interrogante “¿cómo damos lo que no tenemos?, cuestionando exigencias que no lograron adquirirse durante su proceso formativo.

Por su parte, las condiciones favorables que los formadores de docentes señalaron para concluir la tesis, se resumen en los siguientes aspectos: 1) La responsabilidad del alumno que se traduce, entre otros aspectos, en tener una actitud favorable hacia la investigación y un compromiso consigo mismo que requiere dedicación y estudio sistemático. 2) Tener claro y delimitado el tema y objeto de estudio. 3) Apoyo responsable y permanente del tutor. 4) Otros aspectos relacionados como: retomar temas sobre los cuales existe mayor conocimiento y plantearse proyectos sencillos (diagnósticos, exploratorios, etc.).

Finalmente las propuestas que hacen los formadores de docentes para culminar la investigación de tesis recuperan varios de los puntos mencionados y añaden los siguientes:

- Disminuir la matrícula para evitar el deterioro de la calidad y no rebasar los límites establecidos para la dirección de tesis (máximo de tres).
- Designación anticipada de tutores, preferentemente desde los primeros semestres.
- Establecimiento de líneas de investigación acordes a los perfiles de los tutores; correspondencia de temas de investigación de los alumnos con las líneas que manejan los tutores.
- Contar con apoyo laboral y familiar.

En resumen, en el desarrollo de una investigación de tesis exitosa son determinantes los tres aspectos mencionados (1. Dedicación¹⁴ 2. Claridad en el objeto de estudio. 3. Tutorías). Sin embargo, para que ello ocurra deben acompañarse de otros factores asociados que recurrentemente se manifiestan en los diferentes retratos. Es decir, no basta con el interés y responsabilidad para comprometerse en las actividades para realizar la tesis, se requiere hacerlas bien, y ello implica el cumplimiento de las siguientes condiciones:

- 1. Selección rigurosa de candidatos.** Esto es, identificar las capacidades indispensables que deben reunir los aspirantes para cursar un posgrado y desarrollarlas (entre éstas, comprensión lectora, redacción y óptima trayectoria académica), lo que pasa por un riguroso proceso de selección.
- 2. Admisión razonable de estudiantes.** Es decir, un número de aspirantes que no rebase la capacidad real de atención. De lo contrario, los problemas se acrecientan y la titulación se torna más remota.
- 3. Delimitar y fundamentar el objeto de estudio.** Además, en los retratos y Chat se subrayó el hecho de que debe existir un verdadero gusto (“pasión y enamoramiento”) del objeto de estudio antes que entenderse como mero requisito u obligación¹⁵.
- 4. Pertinencia del programa.** Conocer la orientación del programa de maestría con respecto al papel de la investigación y el tipo de proyectos y problemas apropiados que se correspondan con el quehacer de los profesores-estudiantes. En otras palabras, que el programa curricular que se oferte sea pertinente.
- 5. Caracterizar y distinguir los elementos que debe reunir un proyecto de investigación y un proyecto de intervención educativa.**
- 6. Establecer líneas de investigación educativa.** Es previsible –como se apunta en los retratos- que si no existen estas líneas que respalden proyectos en desarrollo por parte de los responsables de impartir los seminarios respectivos, así como análisis y acuerdos académicos con los formadores de docentes que participan en el programa curricular acerca de este punto, reine la dispersión temática y la confusión.

¹⁴ Me parece importante subrayar que la dedicación y responsabilidad se acompañan de un ingrediente que acertadamente se señaló en una sesión de Chat: “A veces uno se pregunta ¿Cómo realmente le hacen los alumnos para salir con todo? Y mi respuesta es la pasión que los mueve a querer hacer cosas en la escuela, su amor por la educación y su trabajo que realizan, el interés intrínseco es una gran fuerza” (Jessica, Chat, 28 de junio de 2004).

¹⁵ “Alguien señaló que el maestrante se deberá enamorar de su proyecto. Que deberá entusiasmarle. Es el punto de partida e indicador del final exitoso”, Profesor Salomón, Chat, 19 de julio de 2004, p. 4 (análisis del retrato de Penélope).

7. **Trabajo colegiado.** Las competencias didácticas que deben poner en juego los formadores de docentes para lograr que los estudiantes planteen un problema y en general la estrategia metodológica de los proyectos de investigación, dependen no solo de su experiencia investigativa sino de su organización como cuerpo académico colegiado para coordinar y acordar los asuntos concernientes al desarrollo de los mismos (planeación, articulación de contenidos, criterios de evaluación, etc.) y dirimir los problemas respectivos¹⁶.
8. **Sistema de tutorías.** La experiencia y los retratos confirman la necesidad de establecer un sistema integral de tutorías que proporcione no solo apoyo teórico y metodológico desde el comienzo de los estudios hasta el término de los mismos, sino apoyos y estilos menos verticales, revirtiendo la visión fatalista de la tesis por otra en donde prime el entusiasmo, el gusto y la confianza mutua entre tutor y tutorando. La tutoría sistemática es imprescindible para lograr el avance y conclusión de la tesis.
9. **Condiciones institucionales óptimas.** Los cursos y seminarios de investigación no son suficientes para consolidar los avances en la construcción y desarrollo de los proyectos, se requiere, entre otros aspectos (becas comisión para los estudiantes con el compromiso de lograr la titulación, acervos bibliográficos suficientes y actualizados, acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, modelos de gestión participativa, ambiente académico favorable (conferencias, foros, jornadas, etc.).

En definitiva, para los estudiantes que actualmente cursan una maestría en las Unidades UPN, la culminación de la tesis representa una empresa difícil de lograr mientras no se modifiquen los puntos débiles y se tomen en cuenta los factores que atinadamente señalaron los formadores de docentes que lograron concluirla. De lo contrario, los programas de postgrado, especialmente las maestrías, solamente cumplirán expectativas relacionadas con la promoción laboral y con los imaginarios de los profesores en el sentido de adquirir mayor reconocimiento y estatus profesional. Por este motivo, instituciones como la UPN se ven presionadas ante la creciente demanda educativa de estudios de posgrado, propiciando un aumento en la matrícula que desborda sus posibilidades para garantizar que sus programas reúnan los estándares de calidad que hoy se exigen a las Instituciones de Educación Superior.

¹⁶ La falta de discusión académica para llegar a acuerdos sobre estos puntos no ha logrado resolverse debido a que en las reuniones colegiadas priman los asuntos administrativos. Este hecho sin embargo, depende del grado de organización, liderazgo académico y ambiente laboral de cada Unidad UPN participante en la RED-DIE, como es el caso de la Unidad de Torreón, en donde existe un trabajo en equipo de varios años que ha procurado centrar su atención en la vida académica de la maestría. Sobre este tema se dijo: "Indiscutiblemente quien coordina un programa de posgrado debe tener un reconocido liderazgo académico". (Javier, Chat, 12 de julio de 2004).

5.3.2 La experiencia en la conducción de cursos de investigación¹⁷

Las experiencias narradas de los formadores de docentes en este eje aluden a siete categorías: 1) Problemas, que se desagrega en cuatro subcategorías. 2) Estrategias docentes, subdivididas en cinco subcategorías. 3) Aprendizajes. 4) Preguntas. 5) Temas de investigación. 6) Factores en el logro de aprendizajes de los alumnos. 7). Propuestas sobre el plan de estudios.

La narración de la experiencia de la mayoría de los formadores de docentes está centrada en la conducción de cursos de los ejes investigativos de la Licenciatura en Educación, Plan 1994 y en las Maestrías en Educación (campo formación de docentes) ofertadas en las Unidades UPN, predominando la heterogeneidad en cuanto al tiempo promedio de desempeño docente. Los datos proporcionados permiten esbozar la situación vivida por sus actores, principalmente en la primera subcategoría (problemas) que abarcan varios tipos y que a continuación se reseñan:

El primero de los problemas que afrontan los formadores de docentes son los institucionales, es decir, aquellos en los cuales se ven obligados a desempeñar una función que depende de una disposición de la autoridad educativa que se considera inapropiada. En este caso, “responsabilizarlos de cursos que no corresponden con su perfil”, no contar con el grado académico requerido y desconocimiento de enfoques metodológicos. Inclusive, existen situaciones de formadores de docentes que al provenir de otras instituciones en calidad de comisionados, manifestaron dificultades para adaptarse a la cultura de la UPN. El segundo problema está directamente relacionado con la insuficiente formación profesional y experiencia en el campo de la investigación educativa, expresándose reacciones de incertidumbre y respuestas inmediatas para solventarlos paulatinamente. Así por ejemplo, se desconoce “si se resuelven o aumentan dudas de los alumnos”; y se admite que, “predomina la cultura de la acción con poca reflexión”;¹⁸ esto es, no se recuperan las actividades que han mostrado su eficacia mediante su registro sistemático. Ante este escenario, en los retratos se manifiestan actitudes y necesidades inmediatas como “la obligación por superarse, profundizar y mejorar”, así como la “exigencia por dominar elementos teóricos y metodológicos”. El tercer problema agrupa la serie de dificultades que corresponde a los alumnos entre los cuales destacan tres, cuyos efectos originan otros dos: 1) Escasa participación en los cursos. 2) Poca capacidad de análisis y síntesis. 3) La construcción de un problema¹⁹. 4) Habilidad para escribir. 5) Productos parciales y finales insatisfactorios. El cuarto y último problema se refiere

¹⁷ Un número reducido de formadores no contaba con esta experiencia.

¹⁸ En las discusiones de Chat se reiteran estas carencias, “Por supuesto, en lo metodológico es en lo que más deficiencias se tienen, porque generalmente cuando se es un investigador nuevo, solamente se ha realizado una o dos investigaciones y con ciertas deficiencias y errores” (Jessica, Chat, 21 de junio de 2004, p. 4).

¹⁹ Se ha mencionado a este respecto que, hasta el tercer semestre, e incluso al término de los estudios, los alumnos no logran delimitar un problema y objeto de estudio.

al Plan de Estudios, especialmente la baja eficiencia terminal y la orientación teórica de los seminarios.

La segunda categoría se refiere a las estrategias docentes que se ponen en juego para dar respuestas a los problemas mencionados y se dividen en cinco:

- 1. Emergentes.** Son aquéllas actividades que los formadores de docentes a partir de comportamientos no esperados por los alumnos se sustituyen por otras, no necesariamente más eficaces, tales como “recurrir a la exposición” o a “la didáctica tradicional” ante la falta de participación; proporcionar “atención individual” y establecer “actividades variables y con ritmos marcados por los alumnos en función de sus intereses y necesidades”
- 2. Generales.** Se refieren a la serie de actividades o lógica general que se sigue al impartir los seminarios de investigación. Pondremos dos ejemplos: en el primero se hace la lectura previa de textos; posteriormente se realiza el análisis de las ideas principales y, finalmente, se plantean las actividades de estudio. En el segundo, se hace la revisión de cada parte del proyecto, en seguida su aplicación paralela, más adelante se hace una exposición entre pares y finalmente se toman en cuenta sugerencias en equipo.
- 3. Exitosas.** Son las que han permitido el logro de avances entre los alumnos, entre éstas, “escucharlos de manera directa para entenderlos mejor”; “compartir experiencias y trabajos entre pares”; “escritura reflexionada y re-escritura de avances”; “búsqueda bibliográfica permanente”; “construir y comparar índices tentativos”; “aprender a realizar registros de observación en la propia clase y otras técnicas de obtención de datos”.
- 4. Deseables.** A este tipo pertenecen las estrategias que los formadores de docentes consideran necesario tener presente y ponerlas en práctica. Se subdividen en dos: 1) Procedimentales. Entre éstas, “considerar los conocimientos previos de los alumnos”; propiciar: “un trato más personalizado”; “la tolerancia metodológica”; ser tolerante en el rol de participaciones. 2) Actitudinales. “(...) la seguridad en sí mismo, ingenio, madurez intelectual; “principalmente ser humilde y tener sencillez para lograr confianza en los alumnos”.
- 5. Negativas.** Todas aquellas que obstaculizan el avance y aprendizaje de los alumnos, particularmente “impartir solamente clases”, es decir, sin establecerse vínculos con la adquisición de competencias y habilidades.

La tercera categoría extraída de los retratos de los formadores de docentes da cuenta de los aprendizajes adquiridos, entre los cuales destaca, el intercambio de experiencias entre pares y la necesidad por conformar equipos; la distinción entre proyectos de investigación y de innovación, la docencia compartida y el acercamiento a la investigación mediante el conocimiento de métodos. En varias sesiones de Chat este punto fue abordado (véanse notas 21 y apartado 5.2.1.5).

La cuarta categoría recupera las preguntas que se hacen los formadores de docentes al revisar su trabajo educativo, lo que pone de manifiesto su preocupación por darles respuesta para contar con mayor certeza en las futuras acciones. La quinta categoría, denominada *temas de investigación*, se refiere a una serie de cuestiones que a juicio de los formadores de docentes requiere de la realización de estudios que aporten mayores elementos para su explicación y fundamentación. Por citar cuatro:

1) La relación becas-comisión de los alumnos con la titulación. 2) Las condiciones que favorecen la titulación. 3) La pertinencia del campo de conocimiento de la maestría. 4) El nivel en el cual se pretende formar investigadores. La sexta categoría hace mención a los factores en el logro de aprendizajes de los alumnos (esfuerzo, interés, gusto, referentes teóricos, capital cultural, horas de estudio, capacidad de síntesis y cognitiva al expresar ideas por escrito en forma clara, concisa y coherente). La séptima y última categoría agrupa las propuestas del plan de estudios (ampliar los tiempos en los procesos de selección, ofertar cursos optativos, etc.). Por otra parte, en las sesiones de Chat se evidenció la ausencia de procesos de evaluación de los seminarios y del desempeño de los responsables de su conducción, incluyendo los directores de tesis²⁰.

Como parte del último evento, el de la UPN 321 de presentación de avances finales de tesis, les propuse que aplicáramos un instrumento estandarizado a los alumnos para conocer sus percepciones sobre el trabajo realizado en el último semestre. Creo que hubo quienes ni idea tienen de lo que es eso (...) me refiero a los asesores" (Javier, Chat, 12 de julio, p. 5).

Nosotros nos quedamos igual, solo en el intento de hacer una evaluación final del programa en la que participaran los alumnos, no la pudimos hacer por falta de tiempo tanto para aplicarla como para ponernos de acuerdo en la forma como se realizaría ésta" (Jessica, Chat, 12 de julio, p. 5).

En resumen, se reconoce una experiencia muy limitada en la investigación por parte de los responsables de impartir los seminarios respectivos (investigadores noveles), quienes se ven obligados a superar estas carencias, "aprendiendo sobre la marcha" y desarrollando a la vez, una serie de estrategias de enseñanza y actitudes de empatía para afrontar la diversidad de problemas de los profesores-estudiantes, ocasionados por otra parte por laxos procesos de selección, y el desconocimiento de sus perfiles reales al inicio de los cursos²¹. Asimismo, estas

²⁰ No obstante, la RED-DIE aplicó un instrumento de evaluación para los alumnos de la maestría en el semestre 2004-2. Con respecto a la evaluación de los directores de tesis se añadió que está tiene que ser de carácter integral y en el marco de una cultura institucional distinta. (Chat, 21 de junio de 2004, pp. 5 y 6).

²¹ Sobre este particular un integrante de la RED-DIE hizo hincapié en la distinción que debe hacerse entre un proyecto cuya finalidad es la obtención de un grado y otro que tiene la finalidad de formarse profesionalmente en esta función y apuntaba: " (...) en ambos casos creo lo que señale hace un momento, cuando se hace para la obtención de un grado generalmente no se tiene la suficiente información previa que permita detectar las lagunas o la discusión en torno a un tema

limitaciones se afrontan mediante procesos formales (docencia compartida²², trabajo colegiado, la RED-DIE) e informales de aprendizaje (discusión entre pares, asesoría mutua, intercambio de experiencias, lazos de amistad, etc.), así como de la recuperación de experiencias personales adquiridas en la investigación de tesis y en su caso, en el desarrollo de los proyectos de investigación para obtener el grado inmediato superior (doctorado). En este sentido, se reafirma la idea de que los formadores de docentes tienen necesariamente que estar desarrollando tareas de investigación que sean congruentes con áreas y metodologías de los proyectos de los estudiantes. Sobre este particular coincidimos con la afirmación de Sánchez Puentes (1995: 31) cuando señala que: “La experiencia ha demostrado que enseñar a investigar con discusiones teóricas y epistemológicas, e incluso con planteamientos metodológicos paraliza, o al menos retrasa de manera significativa, la producción científica” y más adelante agrega, “Investigar, se ha dicho, es un saber práctico, es un saber hacer algo, es decir, saber construir conocimientos en un campo científico particular. La mejor manera de transmitir ese saber práctico es enseñándolo prácticamente” (1995: 36).

Por otra parte se apuntan las inconsistencias del plan y programas de estudio, abriéndose una serie de interrogantes y la urgencia por realizar una evaluación para revisar su pertinencia. Se admite que la evaluación de los cursos y de los propios docentes es también un punto débil. Por último, se tiene la percepción de los formadores de docentes de que los profesores de educación básica que cursan un programa de maestría en las condiciones mencionadas, no tienen una idea clara al comienzo de los estudios sobre la exigencia por realizar una investigación de tesis para obtener el grado²³, situación que emerge en los subsecuentes semestres, ocasionando mayor incertidumbre por los escasos avances en la construcción y desarrollo del proyecto respectivo.

y entonces el alumno no sabe ni que problema investigar, tiene que inventar uno” . (Valentín, Chat, 28 de junio de 2004).

²² Sobre esta estrategia se apuntaron algunas de sus ventajas: “por experiencia propia, la docencia compartida sí funciona, se aprende del que tiene más experiencia, principalmente en lo metodológico, pero él mismo aprende del otro también. “Mi experiencia con Javier fue muy contundente. Uno realmente ignora lo que saben nuestros pares que es mucho” (Salomón, Jaime, Chat, 21 de junio de 2004, p. 4).

²³ Esta percepción también quedó claramente expresada en una sesión de Chat al discutirse el tema sobre las razones por las cuales los egresados interrumpen de manera definitiva la comunicación con sus directores de tesis. “A mi me parece que ya no regresan porque cuando los maestros inician una maestría, generalmente no tienen claro que tienen que realizar un trabajo investigativo ni les interesa, claro que no generalizo, cada vez más se involucran y se apasionan (..) las expectativas son otras, yo he platicado con compañeros y mencionan que van a la maestría, porque quieren un ascenso, otros por mejorar su práctica que no es precisamente hacer investigación y hasta hay quienes por conseguir una beca simple y sencillamente de manera que su expectativa no es la investigación” (Jessica, Chat, 21 de junio de 2004, p.2). Si bien el alumno es el principal responsable e interesado en mantener el vínculo con su tutor, también existe un nivel de corresponsabilidad, “El director de tesis es un factor clave porque si no exige continuidad y plazos para concluirla, pues simplemente ya no tiene compromiso para atenderlo, además de que llegan otros”. (Jaime, Chat, 21 de junio de 2004).

5.3.3 La experiencia en la dirección de tesis

La información proveniente de los retratos acerca de este eje temático es la que menos abunda debido a la escasa dirección de tesis concluidas en las maestrías aunque propiamente todos los formadores de docentes han tenido experiencia en la titulación de nivel licenciatura. Sin embargo, este déficit de información de los retratos ha sido cubierto con los datos provenientes de la encuesta aplicada a los formadores de docentes de la RED-DIE. Se derivaron ocho categorías algunas de las cuales dieron origen a diversas subcategorías: 1) Dirección de proyectos de tesis. 2) Problemas. 3) Sugerencias. 4) Afirmaciones. 5) Supuestos. 6) Condiciones para el avance y conclusión de la tesis. 7) Respuestas al rezago de titulación. 8) Temas de investigación.

En la dirección de los proyectos de investigación de tesis se extrajeron tres subcategorías. La primera se refiere a la experiencia de los formadores de docentes que, al igual que en la conducción de cursos, reconocen que ha sido muy escasa, especialmente en las de tesis de maestría, no así en el caso de la licenciatura en donde propiamente todos han dirigido varias tesis. La segunda subcategoría da cuenta de los tipos de proyectos dirigidos, distinguiéndose dos: Por una parte los de investigación y por otra, los de innovación. En la tercera se mencionan las temáticas abordadas cuya característica principal es la variedad de las mismas.

En cuanto a los problemas, también se subdividieron en dos: Los que perciben por un lado los propios formadores de docentes, y, por otro, los de sus tutorandos. En el primer caso se alude a la situación anímica al enfrentarse a esta función (“Dirigir un trabajo me provocaba más tensión que satisfacción”) y en el segundo, a dos situaciones que se viven en la UPN, esto es, la débil formación disciplinaria de los alumnos en los temas de estudio que eligen, y el hecho de no dar continuidad a la tutoría de la investigación de tesis una vez que los estudiantes concluyen los cursos de la maestría, inclusive en casos en donde se cuenta con avances hasta del 80%. La tercera categoría plantea las sugerencias que hacen los directores de tesis a sus alumnos como es la revisión minuciosa del campo conceptual, así como la búsqueda bibliográfica y hemerográfica y dentro de ésta, el análisis de informes de investigación relacionados con el tema de estudio. La cuarta categoría corresponde a diversas afirmaciones que hacen los formadores de docentes como el hecho de asumir actitudes sobre la tutoría y la diferenciación de roles una vez que se ha dejado de ser estudiante y recuperar la experiencia cuando se realizó la tesis:

No cabe duda que los procesos se viven de manera diferente (como alumnos primero y como tutores después). Si quiero mejorar en parte tendré que poner atención a mis experiencias como alumno en el proceso de construcción de la tesis y a las necesidades propias de cada tutando”. “La tutoría es una gran responsabilidad” (Retrato de Abel, p. 3 y Chat 21 de junio de 2004, p.5).

“Si me parece que la asesoría es clave, pero sobre todo la capacidad del asesor de ver que necesita el tutando, eso solo se logra con la experiencia y escuchando

mucho a los tutandos, yo batallo mucho, en la asesoría con eso todavía, necesito platicar horas y horas con los tutandos (...) el mensaje implícito sería: asumir el compromiso de asesoría y tutoría con gusto y disfrutarlo. Así el producto será de mayor calidad y el trabajo no será de gran peso”. (Profesora Jessica, Chat, 19 de julio de 2004, pp. 3 y 7, análisis del retrato de Penélope).

La quinta categoría plantea los supuestos formulados por los formadores de docentes que a continuación se mencionan: 1) Los proyectos de innovación asesorados tienen menos dificultades para los profesores-estudiantes ya que abordan problemáticas de su quehacer docente. 2) Cuando los alumnos (LE 94) ingresan al 7º. Semestre se les asigna un tutor que recupera el avance del trabajo, lo que facilita la asesoría y la culminación de la tesis. 3) “Durante su formación los estudiantes frecuentan al tutor, quizá porque les interesa salvar su calificación de cada semestre pero al egresar se olvidan de la meta (...)”. En la sexta categoría (condiciones para el avance y conclusión de la tesis) se reiteran las cuatro siguientes:

1) La persistencia del alumno (aún sin tener beca). 2) La asesoría sistemática que implica al menos de una a dos horas semanales o quincenales y, “en el peor de los casos”, cada tres semanas, lo que puede representar un avance del 80% de la investigación. 3) La delimitación clara y precisa del objeto de estudio. 4) El apoyo metodológico proporcionado por otros docentes tanto al director de tesis como a los alumnos. La séptima categoría (respuestas al rezago de titulación) comprende dos alternativas: La primera, organizar talleres de investigación para egresados, respetando las temáticas de su interés (..) y la segunda, ofertar proyectos institucionales. La octava y última categoría concierne a los temas de investigación que se derivan de los retratos: En este caso, solamente se planteó la necesidad de conocer los motivos por los cuales los estudiantes, una vez que egresan, no vuelven a solicitar asesoría con el director de su tesis²⁴.

En síntesis, la experiencia en la dirección de tesis concluidas de maestría es mínima, sin un modelo integral y con líneas de investigación en ciernes²⁵, predominando la diversidad temática y metodológica, la atención excesiva de alumnos y escasos mecanismos de planeación y seguimiento. Existe por parte de alumnos y formadores de docentes desconocimiento de las disposiciones reglamentarias. Las narrativas sobre cómo se realizan las tutorías (sugerencias a los tutorandos y modos de proceder), no permiten hablar propiamente de un

²⁴ En el foro de discusión y en las sesiones de Chat se abordó esta temática. *Supra* nota 22.

²⁵ En la Unidad UPN de Zacatecas las líneas de investigación que se han propuesto se corresponden más bien con los proyectos individuales de los formadores de docentes o con los enfoques metodológicos que mayor dominan. Actualmente, a través de la conformación de cuerpos académicos se pretende articular estos proyectos con el propósito de definir más claramente líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC). En cambio, en el caso de la Unidad UPN de Torreón, sí existe una orientación en la maestría por el método etnográfico en los proyectos de investigación. La predominancia de este método y de otros métodos cualitativos aparece como una tendencia en los posgrados de la UPN. Las ventajas y desventajas de esta situación fueron motivo de análisis en la sesión de Chat del 14 de junio de 2004.

sistema o modelo sino de actividades específicas que cada director de tesis considera importantes para orientar a sus tutelados. A la endeble formación disciplinaria de los alumnos en los temas de estudio se suma el hecho de abandonar propiamente la tutoría al egresar de la maestría, echando por la borda avances importantes, dificultándose por otra parte, retomar la investigación de quienes deciden dar continuidad al verse agobiados de tareas en cuanto se reintegran a su trabajo docente o de gestión en las diversas instancias de la administración educativa (becarios)²⁶. Se aduce incluso que para los profesores no es importante titularse porque en términos de promoción laboral, los puntos de escalafón que se obtienen con la maestría se igualan con la asistencia a varios cursos de capacitación que son acreditados con mayor facilidad²⁷. De la experiencia en la dirección de tesis se reafirman las condiciones para concluirla (persistencia del alumno, asesoría sistemática y claridad en el objeto de estudio), agregando la ayuda de otros docentes tanto al director de tesis como a los alumnos. La ausencia de la dimensión emocional fue un tema recurrente ante las actitudes de pedantería pseudoerudita y estereotipos asociados a formas autoritarias de poder de los directores de tesis e inclusive de los docentes²⁸. La propuesta de abrir proyectos institucionales para incrementar la eficiencia terminal y la apertura de talleres de investigación para abatir el rezago en la titulación son algunas alternativas que han dado resultados en algunas Unidades UPN²⁹, pero requieren de mayor análisis para poderse retomar.

²⁶ El tema de la falta de tiempo y de su organización por parte de los alumnos y formadores de docentes fue abordado en algunas sesiones de Chat, planteándose la dificultad que tiene los profesores en servicio para dedicarse al desarrollo de su proyecto de tesis. A este respecto se comentó: “Yo insistiría en que el tiempo uno se lo da pero a juzgar por la experiencia tanto de los alumnos como la mía propia y los compañeros de maestría, definitivamente es casi imposible trabajar, realizar una investigación y acudir a la clase de un posgrado” (Jessica,). “En la licenciatura yo tengo alumnas que trabajan de ocho de la mañana a cuatro de la tarde. No creo que tengan tiempo ni para leer” (Javier), Chat 28 de junio de 2004, pp. 2 y 5). En este sentido se planteó revisar los criterios de selección y “no aceptar a quienes tienen doble plaza ya que son los primeros en quejarse” (Valentín, Chat, 28 de junio de 2004, p.5). En cuanto a los egresados se dijo: “en el caso de Zacatecas uno de los factores para que no vuelvan es que muchos tienen responsabilidades de tiempo completo en la propia secretaría de educación (..) y que en ocasiones consiguieron esa comisión a partir de la maestría” (Salomón, Chat, 21 de junio de 2004).

²⁷ Los siguientes extractos de conversaciones en la RED-DIE revelan esta situación: “En Zacatecas ocurre que muchos de los pasantes de maestría en vez de realizar su investigación, se dedican a realizar dos o tres diplomados y eso les da más puntos y supone menor esfuerzo, como lo dice el Dr. Calderón (Javier, Chat, 28 de junio de 2004). Agregaría de mi parte que incluso estos cursos se toman simultáneamente a los de la maestría. Las propuestas que ya se han puesto en marcha para frenar esta tendencia en la UPN de Zacatecas ha sido no otorgar certificaciones hasta que no se concluya la tesis, pero como apunta otra colega, “aquí en Torreón también se hace así pero como quiera los alumnos hacen valer las constancias parciales y es muy clásico ver quien tiene interés por titularse y quien solo quería cursar una maestría” (...) Un grado le sirve a quien realiza investigación, y más o menos a quien trabaja en educación superior, el detalle está en que la mayoría de los maestros de educación primaria y preescolar no tienen esas necesidades, entonces ¿cuál es su necesidad? El escalafón o el blof, por eso no nos checan muchas cosas” (Jessica, Chat 28 de junio de 2004, p.7).

²⁸ Sobre este asunto se señaló, “en la experiencia que hemos tenido en el propedéutico de la Maestría ha quedado claro que a los alumnos no les gusta que los traten mal, y por desgracia ese es un estilo de los asesores” (Javier, Chat, 19 de julio de 2004, p.8).

²⁹ La Unidad UPN de Monterrey ha experimentado este tipo de proyectos con buenos resultados.

5.4 Síntesis

Lo expuesto a lo largo de esta sistematización conduce a confirmar que los proyectos de tesis de los programas de maestría en las condiciones descritas no logran concretarse. Cabe aquí el comentario de Martínez Rizo (2001) al preguntársele acerca de las razones que explican la baja eficiencia terminal en la educación superior y que coinciden con la problemática derivada de los retratos:

Además de los problemas generales de calidad en la preparación previa de los alumnos mismos, y la de los profesores, (...) la razón fundamental de la situación a la que se refiere la pregunta es la incongruencia entre los conocimientos y las habilidades que desarrolla un plan de estudios y las exigencias de titulación". (...) sostengo que la mayoría de las carreras de licenciatura, y también de los programas de posgrado en los niveles de especialidad y maestría, no tienen como objetivo formar investigadores, y que tal situación es correcta. En mi opinión la formación de investigadores debe ser el objetivo de algunos programas muy precisos en los niveles de maestría y doctorado, y no en cualquier carrera profesional ni en cualquier posgrado. (...). Por ello es normal que muchos alumnos, que no fueron preparados para investigar, encuentren un obstáculo insuperable en la exigencia de una tesis, cuando ésta consiste realmente en una investigación.

Por su parte, Moreno Bayardo (2000), al analizar los posgrados en educación como alternativa a la formación docente, destaca una serie de problemas que también se han puesto de manifiesto a lo largo de este capítulo:

Si se menciona, por ejemplo, el caso de los posgrados que pretenden formar para la investigación educativa, es fácil imaginar el reto que supone lograr que los estudiantes construyan objetos de estudio en un campo de conocimiento que en algunos casos desconocen totalmente, que participen de manera consistente en el análisis y la discusión teórica cuando no han desarrollado en sus estudios anteriores esta habilidad, que articulen aportes de diferentes disciplinas para una visión multidisciplinaria del hecho educativo, etcétera." (Moreno Bayardo, 2000: 115).

En este estudio concluye que propiamente todos los programas de maestría intentan formar para la investigación e infiere del análisis de un conjunto de académicos entrevistados "que la formación para la investigación deja mucho que desear, aún en algunos de los programas que declaran formar investigadores educativos" (Bayardo; 2000: 116). Añade que " (...) la mayoría de los posgrados en educación no favorecen que éstos sean una alternativa pertinente para la formación docente". Se requiere en consecuencia que las necesidades de los demandantes de estudio de posgrado sean congruentes con las características de estos últimos, de lo contrario, se cierran otras opciones que bien pueden satisfacer esas expectativas. Finalmente, las acciones que propone, coinciden con lo expuesto en esta sistematización. A saber: Claridad en los objetivos de programa; congruencia del diseño curricular y los métodos de trabajo con los objetivos del programa; especificación de competencias en la selección de los

aspirantes y procesos de inducción en los cuales se expongan claramente las principales características del programa (Moreno Bayardo, 2000: 120).

Con respecto a los “retratos autobiográficos focalizados” a nuestro modo de ver fueron el resultado de una acción deliberada que llevó tiempo, reflexión y dificultad para elaborarlo ante la falta de práctica autoanalítica narrativa por parte de los formadores de docentes. En este sentido, constituyeron una de las principales aportaciones de los integrantes de y para la RED-DIE. Además, porque en los retratos:

1. La información contenida y la autenticidad con que fueron escritos, permitió a los integrantes de la RED-DIE un mayor conocimiento -y en alguna medida-, descubrimiento sobre la trayectoria profesional y el pensamiento entre los formadores de docentes a través del discurso escrito.
2. La narración de experiencias escritas fue y es un ejercicio de introspección que difícilmente se logra sin el convencimiento y el compromiso de los docentes con un proyecto común de desarrollo profesional, en este caso a través de la RED-DIE.
3. Representan un vehículo que abre posibilidades para ampliar y estrechar los vínculos de comunicación entre los formadores de docentes, permitiéndoles valorar la importancia de contar con datos y registros propios para analizarlos, sistematizarlos, comprenderlos y plantear alternativas para identificar y solucionar problemas prioritarios, así como generar nuevos temas de investigación.
4. Permitieron conocer facetas del pensamiento de los propios formadores de docentes que son más difíciles de recabar por otros instrumentos, confirmando su validez como técnica de obtención de datos.
5. Develaron y permitieron conocer: Problemas, supuestos, reflexiones, autocríticas, propuestas, estrategias didácticas a “experimentar” y/o replicar.

CAPÍTULO 6

SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO

En este capítulo se sistematiza en forma global el proceso seguido por la RED-DIE, caracterizando las etapas por las cuales ha transitado, así como las condiciones institucionales que obstaculizaron y favorecieron su desarrollo. Asimismo se mencionan en las conclusiones los logros alcanzados y se hace una valoración acerca de los nuevos desafíos para alcanzar un mayor nivel de maduración tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos.

6.1 Etapas

Desde la primera reunión de trabajo celebrada el 7 de diciembre de 2002 hasta el mes de diciembre de 2003 se realizaron en promedio 17 sesiones de trabajo, que, sumadas a otras 11 comprendidas en el periodo 7 de enero al 18 de agosto de 2004 dan un total de 28 reuniones. A 20 meses de vida de la RED-DIE, ésta puede dividirse en las siguientes tres etapas:

6.1.1 La conformación del equipo promotor. La primera etapa (diciembre 2002 a julio de 2003) se caracterizó por un proceso de conocimiento mutuo e integración del equipo promotor de la RED-DIE y la canalización de sus expectativas académicas a través del seminario-taller permanente sobre sistematización de la práctica docente. Durante esta etapa, la mayoría de integrantes fueron invitados a partir de la afinidad de intereses profesionales, particularmente por el deseo de compartir experiencias, aprender, reflexionar y haber mostrado compromiso y responsabilidad ante el ejercicio docente. A su vez, por lazos de compañerismo y amistad. En este marco, el interés y la voluntad manifiesta para participar en el equipo base fueron orientadas al aprendizaje colectivo a través del diálogo entre pares, canalizando problemáticas que por lo general se desconocen y rara vez son compartidas en espacios académicos que proporcionen respuestas satisfactorias y propicien ambientes proclives al análisis serio y responsable de la vida académica.

6.1.2 Entre la comunicación presencial y virtual. La segunda (septiembre 2003 a marzo de 2004), se distingue por la ampliación y experimentación en el terreno de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), periodo en el cual el trabajo de la RED-DIE estuvo centrado en la elaboración y análisis de los “retratos autobiográficos”, incursionando a su vez en la modalidad virtual mediante la creación de la comunidad RED-DIE (RED-DIE@groups.msn.com). Asimismo por la realización de la Primer Reunión Regional de Trabajo de la RED-DIE los días 18 y 19 de marzo de 2004 en la Unidad UPN de Zacatecas, lo que

permitió aglutinar a nuevos integrantes y ampliar la visión acerca de las redes mediante el taller impartido por el especialista invitado¹.

6.1.3 Hacia la consolidación de la RED-DIE. La tercera etapa que actualmente se vive, se caracteriza por sentar las bases para el logro de su consolidación (abril-agosto de 2004), y en ella destaca la participación activa de un grupo de ocho integrantes de la RED-DIE que, a través del análisis de los retratos autobiográficos, mantienen periódicamente comunicación virtual a través del foro de discusión, el Chat y correos electrónicos. Cabe mencionar que cuatro de ellos, pertenecientes a la Unidad UPN 321 de Zacatecas, se reúnen una vez al mes para valorar los avances y planificar nuevas acciones. A su vez participan de manera indirecta otros cinco colegas que si bien no establecen comunicación sistemática, se enteran de las actividades realizadas por la RED-DIE, ya sea a través de la relación cercana con compañeros activos, o tan solo por abrir la página de la comunidad. Como es natural en todo proceso de cambio educativo que implica formas novedosas de organizar la comunicación y trabajo académico, varios integrantes se desvinculan de la RED-DIE, lo que no significa que posteriormente puedan reincorporarse².

6.2 Las condiciones institucionales. Las actividades emprendidas para la creación y desarrollo de la RED-DIE, así como las actitudes y maneras de afrontar el trabajo académico por parte de sus integrantes, pasa necesariamente por un examen de las condiciones institucionales en las cuales tuvo lugar su actuación y sin las cuales resulta difícil comprender los elementos que se ponen en juego en el momento de introducir cambios educativos. Como principal promotor y coordinador de la RED-DIE, mencionaré a continuación las diversas situaciones que se han vivido durante su desarrollo, destacando las condiciones institucionales que han sido adversas a la construcción de la RED, así como aquellas situaciones favorables que han propiciado mantenerla activa:

6.2.1 Desfavorables

6.2.1.1 Contra el tiempo. Uno de los factores que se ha manifestado con mayor nitidez en la RED-DIE se relaciona con la dificultad de aprovechamiento óptimo del tiempo destinado al cumplimiento de los objetivos y tareas de esta instancia organizativa. Como ya se mencionó -en el apartado de contexto institucional- las reuniones de la RED-DIE quedaron programadas para realizarse de las 18 a las 20 horas cada miércoles en virtud de que el Colegio Académico de la UPN 321 decidió dedicar ese día para asistir de las 16:00 a las 18:00 horas a la reunión de

¹ El programa de trabajo de esta reunión incluyó un taller de ocho horas sobre redes impartido por Ricardo Morales Lira de la Universidad Iberoamericana de Tijuana.

² Recientemente (agosto 16 de 2004) se reincorporó a la RED-DIE el profesor David Martínez, quien temporalmente dejó de asistir a las reuniones presenciales para concluir su investigación de tesis de maestría. Sin embargo, su ausencia fue relativa ya que se mantuvo informado mediante la consulta periódica de la comunidad virtual de la RED-DIE.

dicha instancia o en su caso del Consejo de Posgrado³, destinando el resto del tiempo al trabajo de los distintos cuerpos académicos en el cual participa la RED-DIE.

En términos generales propiamente no hubo reunión que comenzará en la hora acordada debido a que la mayoría de las reuniones del Colegio Académico o del Consejo de Posgrado rebasaban el horario previsto, llegando en varias ocasiones a excederse 30 minutos e incluso una hora. Esta situación obligó a transferir estas reuniones con la creación de la comunidad virtual, estableciendo comunicación mediante el Chat y el foro de discusión, es decir, realizándose tres reuniones de este tipo por una presencial. Aunque también hubo contratiempos por las razones ya apuntadas, la comunicación vía Chat permitió mayor optimización del tiempo y como se mencionará más adelante, incursionar progresivamente en la adquisición de habilidades para manejar este recurso tecnológico. Asimismo es importante subrayar que la carencia de tiempo se manifestó tanto en los participantes de la UPN 321 de Zacatecas como en los restantes integrantes de la RED-DIE de otras Unidades, lo que nos lleva a afirmar -como veremos más adelante- la saturación de actividades que tienen los formadores de docentes. La siguiente autovaloración de una integrante de la RED-DIE de la UPN de Zacatecas y un correo electrónico de otra colega de la UPN de Torreón ilustran esta situación⁴:

La RED sí funciona, sólo que reconozco que mi participación en la misma no ha sido la suficiente, reconozco que tengo muchas ocupaciones y en ocasiones no me alcanza el tiempo para acceder a la RED, en otras ocasiones ha sido por decidía⁵.

(...) Por otra parte les pido mil disculpas por no haber podido también subir mi retrato, espero poderlo hacer lo más pronto posible pero no puedo tener un momento de paz para terminarlo y mandarlo entre los alumnos, los tutandos, mis hijos, mi esposo y un problema en el que ando metida no puedo sentarme a pensar un rato, pero créanme que estoy haciendo todo lo posible por terminarlo (...)

6.2.1.2 Contra la dispersión (estar y no estar en la RED-DIE). No solo influye la limitación de tiempo para ocuparse de los problemas académicos sino la enorme dispersión que causa a los formadores de docentes la atención de numeroso asuntos en los espacios institucionales y que van desde cobrar viáticos, sacar fotocopias, “hablar con la directora”, hasta atender alumnos para asesorarlos, llamadas telefónicas y asuntos sindicales, lo que genera ambientes poco propicios para estimular el trabajo académico. En este contexto de múltiples entradas y salidas a la reunión y de reducción de tiempo, centrar la atención en el abordaje de los ejes temáticos de la RED-DIE y desarrollarlos en profundidad fue un obstáculo insalvable por más llamados a mejorar esta situación. Aunque en algunas ocasiones las reuniones se prolongaban de 10 a 30 minutos, compensando los retrasos, ello trajo consigo prorrogar en cada sesión asuntos

³ Los miércoles se suspenden en la Unidad UPN 321 de Zacatecas las actividades docentes para dedicarlas a las reuniones colegiadas.

⁴ Cfr. RED-DIE@groups.msn.com Correo. Miércoles, 12 de mayo de 2004.

⁵ Encuesta aplicada a formadores de docentes de la RED-DIE.

como la elaboración de los “retratos autobiográficos”, así como su revisión y los criterios para analizarlos, transcurriendo de enero a marzo sin lograr cumplirse en su totalidad este objetivo. Este hecho, sin bien es práctica común de muchas instituciones de educación superior, en la Unidad UPN 321 de Zacatecas y conjeturamos que también en muchas otras, se vive como parte de una cultura arraigada en la cual los espacios destinados al examen de los asuntos académicos no sólo han sido muy pobres, sino focalizados en el tratamiento de tareas de gestión administrativa y por lo general mezclados con asuntos sindicales, generando el desinterés y la asistencia obligada. Si a ello se agrega no solo la falta de eficacia en la conducción de estas reuniones sino la ausencia en el seguimiento y cumplimiento de los acuerdos, es previsible que los docentes manifiesten las reacciones ya apuntadas. La improvisación tampoco es ajena a estos procesos pues hubo que posponer una reunión de la RED-DIE programada a las 16:00 horas hasta que no concluyera una Reunión del Consejo en el cual se trataría un asunto urgente. A estos contratiempos se añade la suspensión de varias reuniones por diversas causas (saturación de actividades al finalizar los cursos, empalme de actividades institucionales, reuniones sindicales, paros laborales y la inasistencia en tres ocasiones de varios integrantes de la RED-DIE). A continuación transcribo de mi cuaderno reflexivo la crónica comentada del inicio de dos sesiones que ilustran la situación antes mencionada:

Miércoles 10/03/2004

17:50 horas. Llegó al aula dos de la UPN en la cual se llevan a cabo las reuniones de la RED-DIE; Mis colegas de la RED se encuentran en reunión de Colegio Académico en el aula contigua. Aprovecho el tiempo para dejar encargados documentos para fotocopiar. Escribo en el pizarrón los temas a tratar en la reunión (1. Organización de la Reunión Regional de la RED-DIE. 2. Propuesta de metodología para el análisis de los retratos. Jaime Calderón).

18:20 La reunión aun no comienza, sale el profesor Pablo Uribe de la reunión de Posgrado y me dice que en cinco minutitos empezaremos. Le doy varias fotocopias de la invitación a la conferencia sobre REDES para que las reparta en dicha reunión. Mis supuestos acerca de que se genere un trabajo académico cumpliendo horarios se mantienen. No obstante que los profesores se encuentran en Reunión de Posgrado para analizar aspectos de este tipo. Por lo general estas reuniones se extienden porque no existe una buena coordinación de las mismas.

18:27. Entra al aula una señora y me pregunta “en donde estarán reunidos los profesores” ya que busca a su esposo que le dijo que venía a la UPN a entregar un trabajo. En ese momento entra el profesor Víctor Mario a saludarme y aprovecho su presencia para que le informe a la señora. Ambos salen y me quedo solo en el aula para escribir este registro. Mi otro supuesto sobre la paciencia en el trabajo grupal lo asumo porque la desesperación u otro síntoma de malestar no conduce a nada. Me pregunto si tiene sentido llegar a tiempo a la reunión o más bien cuánto es el tiempo real que se lleva una reunión con duración de dos horas cada semana. ¿Es posible que de este modo funcione un cuerpo académico? En fin, el contexto es el contexto.

18:40 No me queda más que seguir reflexionando. Ahora caigo en la cuenta que desde comienzo del año hasta esta fecha se concluyeron los retratos y su análisis se pospuso tres reuniones y hoy que deberán tratarse no creo que haya tiempo. Por esta razón traje una propuesta por escrito. Siempre hay que estar un poco adelante.

18:43 Entra el profesor Pablo Uribe y me comenta que están tratando el caso de una profesora que ya lleva tiempo sin resolverse su situación. Regresa a la reunión.

18:48: No se que pensar por el momento. No se si preocuparse tenga también sentido. Más bien hay que actuar a partir de las "lógicas o dinámicas institucionales" en las cuales se desenvuelven los profesores; por eso me parece que es importante la comunicación virtual a través de RED que también es problemática porque implica romper inercias y resistencias.

18:51 Entra el profesor Pablo Uribe, me comenta sobre un programa de software para realizar análisis cualitativo. Le digo que puede servir para los retratos. Sale a sacar una fotocopia.

18:55 Ahora no sé que decir. Ya solo queda una de las dos horas y no creo que de tiempo ya no para analizar los retratos sino la metodología de sistematización que propuse. Lo importante es que la traigo por escrito y quizá pueda al menos leerse y comentarse muy rápidamente. Ya siento malestar porque llevo ya casi una hora sentada y las sillas son de lo más incómodas. Me pongo de pie y empiezo a caminar en el aula.

19:02 Entra el profesor Pablo Uribe, me comenta sobre el libro de Daniel Schön que no trae información para sistematizar los retratos y que el profesor Saúl ya subió su retrato a la RED. Me lo presta, sale del aula y me pongo a leerlo. Son cuatro páginas.

19:10 Entra el profesor Pablo Uribe, me dice que ya los va a ir sacando a los demás compañeros.

19:15 Termine de leer el retrato y paso a leer un apartado del texto de D. Schön (El profesor reflexivo).

19:16 Nuevamente entra al aula el profesor Pablo Uribe y se pone a realizar comentarios a un profesor sobre su trabajo de tesis.

19:20 Comienzan a llegar Miguel, Zoila (...).

19:22 Intervengo para iniciar la sesión, abordando con prisa la planeación de la reunión regional.

Miércoles 24 de marzo de 2004

17:45 Entro al salón de las reuniones; mis colegas se encuentran en reunión de Colegio Académico en el Auditorio. Me pongo a ordenar documentos y a escribir en el pizarrón el orden del día (1. Evaluación de la Reunión Regional. 2. Propuesta de discusión del Chat. 3. Revisión de la "Estrella" de la RED. 4. Apertura de nuevas carpetas. 5 Compromisos). "Salgo para fotocopiar las conclusiones de la Reunión Regional de la RED-DIE

18:05 Aún no llega nadie, aunque afuera del auditorio ya se ha formado un grupo de profesores que platican (uno de ellos integrante de la RED).

18:15 Ya salió todo mundo del Colegio pero aún no llegan los compañeros.

18:22 Llega la maestra Martha.

18:23 Llegó la maestra Zoila. Ambas me saludan, permanecen un momento y enseguida salen del aula. Llega el maestro Pablo Uribe y sucede lo mismo.

18:28 Llega de nuevo el maestro Pablo Uribe posteriormente la maestra Martha y el profesor Federico Robles. Sale de nuevo Martha.

18:35 Empieza la reunión con comentarios sobre la evaluación de la pasada Reunión Regional. Agotado el punto hago comentarios generales sobre los restantes puntos, concluyendo la sesión a las 20:10.

6.2.1.3 La sobrecarga académica. Conocer las causas acerca de las limitaciones del tiempo de los formadores de docentes de la RED-DIE y su nivel de participación en esta instancia organizativa requiere un examen acerca de la serie

de tareas y compromisos que se establecen con la Universidad y los criterios que siguen las autoridades para distribuir las cargas de trabajo. La revisión de este aspecto puso de manifiesto la saturación de actividades de los formadores de docentes, atendiendo de dos hasta cuatro grupos, así como la dirección y asesoría de tesis, asistencia a reuniones colegiadas y sindicales, evaluaciones finales y la conclusión de tesis de maestría y doctorado, lo que propició y aun genera, serias limitaciones para dedicar tiempo al estudio específico de temas relacionados con la RED-DIE.

6.2.1.4 La hegemonía de la práctica docente sobre el estudio. Ante las limitaciones de tiempo y la dificultad para centrar la atención en asuntos académicos es comprensible que hubiese escasas condiciones favorables para que los integrantes de la RED-DIE se dedicaran a la lectura y examen en profundidad de textos y otros materiales de estudio. De hecho, no se propició un análisis de mayor envergadura acerca de la pertinencia del nombre de la RED-DIE y en general de la propuesta para abordar un conjunto de temas y problemas previamente establecidos que se ampliaron en el curso del desarrollo de las discusiones derivadas de los retratos autobiográficos y del seminario-taller sobre redes impartido por el especialista invitado en el mes de marzo. En este escenario, el ya escaso tiempo destinado a la RED de dos horas semanales propiamente se reducía a una hora, impidiendo abarcar otra serie de actividades como la asistencia a eventos académicos de interés para la RED-DIE (congresos, jornadas, encuentros, etc.) y asumir mayores niveles de participación y responsabilidad. Puede afirmarse que las limitaciones de tiempo que tienen los profesores-estudiantes que cursan los programas de maestría son muy semejantes a la de los formadores de docentes. El tiempo que se llevó la elaboración de los retratos autobiográficos y la falta de sistematización de una encuesta para evaluar los cursos de maestría del primer semestre de 2004 son dos casos que ejemplifican esta situación. Este hecho propició apoyarse en el empleo de las NTIC.

6.2.1.5 La debilidad del trabajo en equipo. Los datos y trabajo desarrollado a lo largo de casi dos años muestran que el trabajo en equipo es todavía una práctica inusual en el trabajo docente y dista mucho de convertirse en una actividad intrínseca y sistemática de los formadores de docentes para favorecer su desarrollo profesional en el campo de la investigación educativa. Este imperativo no puede pasarse por alto como acertadamente apunta Sánchez Puentes (1995:38) al señalar que “La experiencia de numerosas unidades de investigación muestra que la enseñanza de la investigación se potencia enormemente cuando el joven que se inicia en la investigación se incorpora a un equipo de trabajo en plena producción, con objetivos precisos, políticas científicas definidas y líneas de investigación actuales y acertadas”. Esta aseveración también es constatada en diversos comentarios de los integrantes de la RED-DIE al analizar mediante el Chat los retratos autobiográficos, reconociéndose las dificultades para impulsarlos y consolidarlos, así como la importancia y las ventajas que ello representa, especialmente en el trabajo investigativo. El contenido de las siguientes comunicaciones ejemplifica esta situación:

“Es verdad que es muy difícil ponerse de acuerdo, no tenemos la habilidad del trabajo cooperativo generalmente” (...). “No hay mucho que decir, porque apenas vamos empezando como quien dice, al menos en el caso de la UPN Torreón el posgrado solo cuenta con tres generaciones y 9 años de trabajo con ellas, más otros tantos atrás en los que se perfilaba el equipo de trabajo” (Jessica, Chat, lunes 12 de julio, pp. 2 y 3).

“(…) hay una serie de prácticas muy arraigadas. He comentado con el Dr. Calderón que hay más posibilidades de trabajo en equipo con compañeros nuevos que con los viejos”. “Retomo lo que mencionaba Jessica. Me parece que un equipo de trabajo no se conforma en uno ni en dos años. (...) me parece que la falta de equipos de trabajo también revela inexistencia de una planeación y de una evaluación sistemática de lo que ocurre semestre tras semestre y generación tras generación” . (Javier, Chat, 21 de junio, p. 3 y 12 de julio de 2004, p. 6).

Jaime: “Eso supone formar pequeños equipos y está muy relacionado con el otro tema derivado del retrato de Penélope. Se aprende más con los colegas.

Abel: De acuerdo

Jessica: Ahí está la base en el trabajo colegiado, en el intercambio de experiencias, en “tener equipo”, en una palabra, es decir, contar con un respaldo alguien que en un momento dado te pueda orientar”. (...) Nosotros en Torreón creo que si contamos con “equipo” y trabajo colegiado y es de la única manera que podemos sacar el trabajo con éxito ; O no, Abel!

Abel: Sí, (...) a mi me gusta más el término de REDES

Salomón: Le apuesto a “redes”

Jessica: Sí, a mi también definitivamente es así como estar viviendo una aventura con un montón de riesgos, pero no estar solo. (Chat, 21 de junio de 2004, pp.4 y 5).

Por último, cabe mencionar que la visión que sigue predominando en las disposiciones reglamentarias sobre la investigación de tesis es la elaboración y presentación individual de la misma, lo que excluye en gran medida la conformación de equipos y proyectos de investigación colectivos e institucionales que potencialmente pueden tener un mayor grado formativo y desencadenar mayores avances, lo que implica abrir este tipo de opciones de titulación.

6.2.1.6 Los formadores de docentes y las NTIC

Si las dificultades para realizar las reuniones presenciales no eran pocas, los obstáculos para establecer un nuevo tipo de relación mediante la creación de la comunidad virtual tampoco fueron menores. En efecto, el tránsito de la etapa presencial a virtual y a distancia mediante la creación de la comunidad de la RED-DIE se ha caracterizado por mantener un ritmo no solo lento sino desigual ya que la gran mayoría de sus miembros carecíamos de experiencias de este tipo o presuponíamos que las manejábamos, lo que hizo evidente el desconocimiento y habilidades necesarias para el intercambio de comunicación de los integrantes de la comunidad a excepción del promotor de la misma. En este sentido durante la fase de “piloteo” no todos los integrantes del grupo de la UPN 321 de Zacatecas y de las restantes Unidades UPN participantes lograron este cometido por las razones que a continuación se exponen:

6.2.1.6.1 Escasa disposición y manejo de medios electrónicos. Aunque parezca obvio, es una condición que los formadores de docentes dispongan en la Universidad y en sus lugares de residencia no sólo un equipo de cómputo que incluya una impresora para reproducir textos sino contar con línea telefónica para tener acceso a Internet. Sin embargo, esta condición no se cumplía ya que varios integrantes de la RED-DIE en la UPN 321 de Zacatecas no solo no contaban con un espacio propio para desempeñar sus actividades académicas sino que carecían del equipo de cómputo. En la Unidad UPN de Torreón, el equipo de postgrado no tenía incluso el servicio de Internet y en pocos casos, los integrantes tampoco disponían de este servicio en sus hogares. El siguiente mensaje y dialogo de respuesta de dos colegas de la RED-DIE ante la ausencia de su participación en un Chat hacen alusión a este problema:

Jaime:

Creo que pudo haber sido lo técnico; Abel y yo les comentamos que estaríamos atendiendo un compromiso pero no queremos perder el contacto, yo no tengo el servicio en casa y esto me complica un poco estoy elaborando mi retrato y algunos documentos de experiencia que quiero compartir: Estoy además en espera que se instale internet en la unidad. Espero ponerme en línea pronto.

Chat:

Javier: Hola maestro Eugenio

Jaime: Que tal Eugenio, que sorpresa y gusto tenerte en este Chat

Eugenio: Que tal maestro Javier, hace un momento nadie me contestó y como aquí me cierran a las 9:30 (...)⁶.

De igual modo es imprescindible el manejo de las herramientas básicas de los principales procesadores de textos y la mejor manera de lograrlo, si se carece de cierta capacitación, no es otra que aprender sobre la marcha, mejor dicho a través del ensayo y error, ya que permite progresivamente conocer y desarrollar las habilidades para emplear los múltiples dispositivos que hacen posible el envío de información escrita y audiovisual ya sea en forma sincrónica o asincrónica⁷. Esta condición apenas se cumplía por la mayoría de los integrantes y las esporádicas sesiones de práctica que se realizaron en las sesiones presenciales fueron insuficientes para dinamizar el trabajo en RED. Así por ejemplo –como ya se apuntó- tres integrantes de la RED-DIE de la UPN 321 de Zacatecas después de un mes no lograron acceder a la comunidad electrónica. Otro más solo lo hizo en una ocasión. Sin embargo, conjeturamos que si bien la falta de manejo técnico para acceder a la RED-DIE y la relativa “falta de tiempo”, fueron factores que influyeron en el bajo nivel de participación de los integrantes de la UPN 321, otra posible causa se debió a la débil vinculación de los proyectos de investigación de

⁶ Cfr. RED-DIE@groups.msn.com Correo. Jueves, 25 de marzo de 2004. Chat, 12 de julio de 2004, p.1. El profesor Eugenio reside en la ciudad de Loreto, Zacatecas, lugar en el que se ubica su centro de trabajo, la Escuela Normal Rural “Matías Ramos”. Como se puede apreciar, en esta institución se carece del servicio de Internet y el servicio público en donde se presta cierra en la hora indicada por el profesor.

⁷ En su fase inicial, la mayoría de integrantes de la comunidad RED-DIE que se comunicaron por esta vía lo hicieron mediante el foro de discusión en vez de hacerlo mediante los correos personales. Ante ello, se propuso aclarar el manejo apropiado de esta herramienta, abordando un tema específico.

los mismos, lo cual no suscitó el suficiente interés para lograr mayores niveles de implicación.

6.2.1.6.2 Insuficiente equipamiento. Varias unidades UPN se han dotado en los últimos años de equipo de cómputo al personal académico y administrativo para facilitar sus tareas y mantenerse actualizadas y modernizadas en este rubro. Sin embargo, ha sido un proceso desigual ya que en cada Unidad existen diferencias notables que van desde la que posee un servidor con alta capacidad y velocidad para trabajar en red hasta aquellas cuya capacidad en equipo de cómputo es muy reducida y en otras en donde propiamente no existe un servidor ni el servicio de Internet. En ocasiones se presentan situaciones paradójicas en las cuales no es propiamente la falta de recursos sino la subutilización de los mismos ya sea por falta de capacitación de los formadores de docentes, los criterios de distribución de los recursos que privilegian la condición laboral (antigüedad, tipo de contratación, etc.) o destinarse a transcribir tareas de orden administrativo (actas de calificaciones, oficios, etc.) e inclusive como medio para escuchar música o el esparcimiento mediante juegos. En el caso de los integrantes de la RED-DIE, solamente tres de los ocho integrantes contaban con equipo de cómputo en la UPN 321.

6.2.1.6.3 Falta de acceso sistemático. No basta contar con los medios electrónicos básicos si no se hace uso de ellos de manera sistemática, lo que conduce a conjeturar que los formadores de docentes ya sea en su propio centro de trabajo o en el hogar no se sirven de este medio para desarrollar su trabajo profesional o cuando lo hacen, ocasionalmente o con cierta regularidad, prescinden del servicio de Internet. Menos aún, integrándolo como un recurso más del quehacer profesional para no quedarse a la zaga en el uso de las NTIC. Sobra decir que para el caso de las comunidades electrónicas es imprescindible conectarse a Internet, si no diariamente, al menos dos o tres días a la semana para mantenerse informado e intercambiar comunicación. Ante esta situación fue necesario recordar periódicamente a los integrantes de la RED-DIE las actividades pendientes por realizar mediante el foro de discusión y el Chat.

6.2.2 Favorables

6.2.2.1 Apoyos económicos para los cuerpos académicos. A partir de la invitación institucional para la creación de cuerpos académicos, la dirección de la Unidad UPN 321 destinó la cantidad de \$ 20,000.00 a cada uno de éstos para ejercerlos en la adquisición de material fungible y asistencia a eventos académicos. Los recursos significaron un apoyo para contar con insumos imprescindibles (hojas, toner, diskette, C. D. bolígrafos, etc.) y cubrir los gastos para asistir a la reunión de Durango. Asimismo, solventaron los gastos de la reunión celebrada en la Unidad UPN 321 de Zacatecas por la RED-DIE en el mes de marzo de 2004. Estos apoyos si bien representaron un aliciente para estimular el trabajo de la RED-DIE fueron insuficientes para cumplir con la serie de metas planteadas y haber desplegado una mayor promoción.

- 6.2.2.2 Los Consejos Regionales de Investigación y Posgrado de la UPN Región Noreste.** La presencia de esta instancia organizativa fue decisiva para articular y fomentar las relaciones académicas entre los formadores de docentes de varias unidades UPN de esta región (Torreón, Saltillo, Monterrey, San Luis Potosí). Esta instancia organizativa -como ya se mencionó-⁸ fue promovida desde la Rectoría de la Unidad Central del Ajusco de la UPN y actualmente es la única que ha logrado mantenerse. La vinculación que tuve como vocal de esta instancia desde su creación en 2001 hasta 2003, permitió establecer lazos de intercambio académico con directivos y formadores de docentes de esta región y participar en la elaboración de un programa de trabajo que incluía en su punto número siete, la creación, fomento y desarrollo de redes académicas para fortalecer el mejoramiento de los programas sustantivos de las Unidades UPN⁹. Cabe mencionar que las acciones de la RED-DIE han permitido dar vida a este consejo cuya próxima reunión y congreso de investigación educativa se realizará en el mes de octubre de 2004 en la Unidad UPN de Monterrey.
- 6.2.2.3 Liderazgo¹⁰.** Las investigaciones acerca de las innovaciones educativas (De la Torre, 1998, Marcelo, 1997, Messina, 2000) han mostrado, entre otros aspectos, que los profesores con liderazgo y necesidades compartidas constituyen un factor decisivo para hacer viables los procesos de cambio. Este hallazgo se confirma en gran medida durante el desarrollo de la RED-DIE. Si bien, una RED prescinde de estructuras jerárquicas y cuando se es facilitador de relaciones complejas se procura intervenir lo menos posible en la organización, conformación e interacción de la Red, esto no siempre es así. En este sentido el papel del coordinador de la RED-DIE y en particular de compañeros que han mostrado compromiso sistemático, especialmente en la etapa de inicio, han sido muy importantes para estimular, generar confianza y establecer los lineamientos generales y una dinámica de trabajo en equipo, lo que ha permitido mantener a lo largo de casi dos años el conjunto de tareas realizadas. La permanencia, la animación, y otros rasgos esenciales (paciencia, tolerancia, respeto a los ritmos de trabajo, cumplimiento de tareas, seguimiento, etc.) son imprescindibles para suscitar el interés y evitar el abandono y renuncia al cumplimiento de objetivos que requieren de periodos de mediano plazo. Además, el papel de los formadores de docentes que han tenido un desempeño académico que se reconoce mediante acciones y productos tangibles (dirección de tesis, gestión académica, publicación de artículos, etc.) y que promueven alternativas para resolver los problemas del quehacer docente, ha sido determinante para cohesionar y dar continuidad a la

⁸ Véase nota 13 del apartado 3.3.2.6

⁹ Cfr. UPN. CRIP Noreste. Programa de Trabajo, Octubre de 2003.

¹⁰ El liderazgo se considera una condición favorable que si bien se da en el marco de una institución educativa determinada, corresponde más bien a una condición personal.

conformación de la RED-DIE. Este tema, concerniente al trabajo en equipo da pauta para extraer las conclusiones de la puesta en marcha de la RED-DIE.

Conclusiones

La innovación y sus logros. Un proceso posible, pero lento, complejo y discontinuo

- 1. La disposición por cambiar.** En la etapa inicial de la RED-DIE, el trabajo en equipo y el interés por hacer cosas diferentes y mejores permite canalizar las expectativas de sus integrantes y abrigar esperanzas sobre la resolución de problemas del quehacer docente. Llama la atención el deseo por expresar experiencias de todo tipo, considerando la diversidad de situaciones que los formadores de docentes afrontan a lo largo de sus trayectorias como profesionales en servicio. Este entusiasmo por cambiar como se puede constatar en otras experiencias (Messina, 2000, Calderón, 2002) refleja por sí misma una condición para la innovación que se manifiesta de múltiples maneras: Por un lado, compartir: conocimientos, experiencias, materiales bibliográficos, reflexiones, problemas y alternativas didácticas, y por otro, saber escuchar, reconocer las capacidades y limitaciones de los integrantes, apoyarse mutuamente para resolver tareas académicas en tanto se adquiere paulatinamente la pertenencia a un grupo, logrando su identificación dentro y fuera de la institución. Sin embargo, este optimismo al paso del tiempo no siempre se mantiene ya que se ve afectado cuando existen síntomas de escaso avance, de lentitud en el cumplimiento de tareas y de frecuentes interrupciones, lo que ocasiona angustia y en no pocas ocasiones impotencia y frustración ante el futuro incierto de un trabajo que, si bien depende de la voluntad y compromiso de sus integrantes, está sujeto a superar las condiciones institucionales y personales adversas que ya se han mencionado. En otras palabras, se trata de un proceso con ritmos discontinuos cuyo desarrollo depende de las condiciones institucionales, laborales e incluso familiares en que se desempeñan cada uno de sus integrantes. En términos de gradientes de desarrollo de una organización, de acuerdo con Saturnino de la Torre (1998: 28-29), la RED-DIE en tanto agrupamiento de formadores de docentes puede ubicarse entre una instancia cohesiva y conectivo dinámica. La primera “se caracteriza por la conciencia de pertenencia a un colectivo con características propias, por aspirar a propósitos comunes, por compartir estrategias encaminadas a conseguir tales propósitos y sobre todo, por la diversificación de funciones de sus miembros. Y la segunda, “Cuando los miembros de una organización comienzan a ser interdependientes ya influirse recíprocamente, ejecutando tareas comunes (...). “Una organización dinámica está conectada con el medio externo, cuida su imagen y se relaciona con otras organizaciones con las que intercambia información y experiencias”¹¹. Es pues, al igual que otros

¹¹ Saturnino de la Torre plantea los siguientes indicadores del nivel conectivo dinámico: La diferenciación de funciones; la división de tareas; la determinación y planificación de metas de forma colaborativa; la conexión con el medio y, la vinculación entre los miembros, funciones y las tareas. *Cfr.* De la Torre Saturnino, *op. cit.* pp. 30-31.

proyectos de intervención, el interés y compromiso personal por el cambio educativo lo que permite dar vida y continuidad a la RED-DIE.

2. **Los retratos autobiográficos.** El contenido de los retratos representó uno de los aciertos y aportes más importantes de la RED ya que en ellos se recrean rasgos esenciales acerca de los procesos de investigación educativa vividos como estudiantes y como formadores de docentes, además de propuestas didácticas que han mostrado su efectividad. Su elaboración ha significado un esfuerzo considerable porque entre los formadores de docentes al igual que el de los profesores-estudiantes no existe una práctica reflexiva sistemática sobre el trabajo docente propio. Las ventajas y validez como técnica de obtención de datos de las experiencias de los formadores de docentes ya han sido mencionadas en el apartado correspondiente al igual que los aportes de la sistematización extraídos de cada uno de los ejes temáticos.
3. **Capacitación en línea.** A pesar de la insuficiente capacitación en la NTIC de los integrantes de la RED y de las limitaciones apuntadas con anterioridad, esta situación logró paulatinamente superarse mediante el establecimiento de la comunicación en línea sincrónica y asincrónica ya que permitió que entre los propios compañeros se proporcionaran indicaciones técnicas para facilitar los intercambios. Este hecho incluso obligaba a resolver estos problemas antes que atender los temas de análisis y discusión. Los siguientes extractos en el foro y Chat ilustran esta situación de aprendizaje en la práctica¹²:

Compañeros de la Red:

Se les invita a agregar sus retratos en la carpeta correspondiente para mantener actualizada y organizada la información. Para ello les recuerdo la ruta: después de abrir la comunidad se abre documentos, después se abre la carpeta de retratos autobiográficos focalizados, después se le da clic a la pestaña de agregar documentos, se selecciona el documento en el origen y por último se le pide agregar. Se sugiere comprobar que el proceso se hizo correctamente abriendo el archivo recién subido.

JE. ¿Dónde subo al foro el comentario del retrato de Javier? Que ahorita no lo pude hacer, les digo que a veces las nuevas tecnologías a veces me complican la existencia. Maestro Salomón si usted pudiera orientarme. Si encuentro el foro pero no se cómo enviarlo.

SA. Jessy: se abre página principal de la comunidad, click en continuación de foro de discusión. Clic en respuesta y allí anexa o escribe su comentario. En el foro son los mensajes colectivos y solamente hay que responder al anterior.

Así pues, estas competencias se fueron adquiriendo y consolidándose entre quienes mostraron mayor interés. Cabe mencionar que las participaciones fueron más frecuentes en el Chat que en el Foro de discusión en donde se requiere de mayor tiempo para insertar las aportaciones y tener a la vista

¹² Cfr. Comunidad RED-DIE. Mensajes, 10 de marzo de 2004; Chat, lunes 31 de mayo de 2004.

los documentos de lectura y análisis, mientras que en el Chat la conversación es más dinámica y permite mayor nivel de participación. Asimismo, merece destacarse que en el contenido de un Chat al igual que en el de una clase presencial y en los propios retratos autobiográficos, se encuentran: concepciones y creencias, supuestos, conjeturas, interrogantes, reflexiones, experiencias, problemas y propuestas que tienen la ventaja de transcribirse íntegramente y ser motivo de análisis y síntesis, pero fundamentalmente de aprendizajes entre pares para plantear alternativas a los problemas identificados.

Por otra parte, la sustitución cada tres semanas de las sesiones presenciales por sesiones “on line” o por Chat fue una medida acertada porque permitió al paso del tiempo que los integrantes de la RED-DIE adoptara formas distintas de comunicación más eficientes y eficaces toda vez que impiden la interrupción constante y falta de concentración que se presenta en una sesión presencial.

Finalmente cabe mencionar que la administración técnica de la RED-DIE requirió delegar en más de un responsable esta función para evitar dependencia con respecto al resto de integrantes. En este sentido se integraron otros dos formadores de docentes para distribuir y coordinar la serie de tareas que demanda esta actividad (lectura diaria de mensajes y respuesta a los mismos, solicitudes de ingreso, actualización, etc.).

- 4. El crecimiento profesional de los formadores de docentes.** Conocer en que medida los formadores de docentes han modificado sus prácticas educativas como consecuencia de su participación en la RED-DIE es todavía apresurado dada la escasa vida de la misma. Sin embargo, la comunicación electrónica sistemática establecida a partir del mes de marzo de 2004 al interior de la UPN 321 de Zacatecas y entre los integrantes de diversas Unidades UPN, significó un avance que permitió en corto tiempo vincular, intercambiar experiencias, y conocer en voz de sus protagonistas el trabajo y los problemas que afrontan. No solo esto sino poner en marcha durante los seminarios de investigación de la maestría, estrategias didácticas que han probado su eficacia. Por su parte la generación de producciones escritas durante la vida de la RED-DIE –más allá de los retratos autobiográficos- son muy incipientes pero significativos pues se logran elaborar tres artículos que se encuentran en vías de publicación y cinco documentos de trabajo sobre definiciones y caracterizaciones generales del concepto de investigación educativa. Asimismo, las discusiones han permitido confirmar conjeturas, abrir nuevas interrogantes y ampliar el horizonte de los proyectos que actualmente desarrollan los formadores de docente en el marco de programas de posgrado (maestría y doctorado). Los siguientes comentarios apuntan en esta dirección:

(..) a mi como que me empieza a gustar esta actividad (...) Es interesante hacer esquemas, “encontrarle la cuadratura al círculo”, construir referentes teóricos y empíricos”. (...) “aprender a investigar con pasión, con entusiasmo” me parece me parece que puede ser una interesante idea para desarrollar una propuesta que promueva la investigación en nuestras instituciones”. (jvv, chat 19 de julio, p. 7).

La RED tiene fortalezas y debilidades. Las primeras son más que las segundas. Su funcionamiento ha permitido la integración de un pequeño equipo de trabajo en la UPN 321. A mi me ha ayudado a emplear de manera sistemática el correo electrónico y el Chat en mis asesorías. Su principal debilidad es el reducido número de participantes y la “tecnofobia” de algunos de sus integrantes. (Encuesta a formadores de docentes de la RED-DIE de la UPN 321 de Zacatecas).

En Sombreroete parece que hubo avances, aunque pudieran considerarse limitados, en productos de tesis. El problema parece ser el establecer el nivel óptimo para mandarlos a lectoría. Allí se trabajó a partir de un cuasicolectivo y en la modalidad de taller permanente, donde los tres asesores abordamos el compromiso por consenso y a partir de las necesidades de los maestrantes. Es determinante señalar que todo el trabajo del cuarto semestre se focalizó en la tesis, olvidando lecturas irrelevantes que pudieran distraerlos”. “Yo le he apostado a configurar un ambiente de enseñanza, donde como partida nos sintamos a gusto” (Salomón, Chat, 12 de julio y 21 de junio de 2004, p. 2 y 6).

Creo que la reunión de ayer en el Chat a pesar de las fallas técnicas fue muy productiva y vamos avanzando, a mi me ha gustado mucho la RED-DIE y he aprendido muchísimo de ustedes también. (Jessica, Foro de discusión, 20 de julio de 2004).

5. Perspectivas de la RED-DIE. El futuro de la RED-DIE depende de la consolidación plena de cada equipo promotor de la misma en las Unidades UPN participantes y de su vinculación progresiva con otras instituciones de educación superior regionales, nacionales e internacionales, haciendo uso de las NTIC. Este proceso implica mayores niveles de maduración y participación, es decir, ampliación de tiempo y miembros de la RED-DIE, así como de establecer un programa de trabajo que implique dos niveles: El primero relacionado con la continuidad en la sistematización de experiencias para generar conocimientos sobre la didáctica de la investigación educativa, particularmente en la modalidad de “investigación para la innovación” y el segundo, enfocado a la experimentación de actuales y nuevas estrategias didácticas que, en el marco de un modelo educativo centrado en el aprendizaje, favorezcan la construcción y desarrollo de proyectos de este tipo. En suma, la sistematización realizada del proyecto de la RED-DIE muestra la pertinencia de tomar en cuenta no solo las experiencias de los formadores de docentes para resolver los problemas en la enseñanza y aprendizaje de la investigación sino su extensión -como recurso metodológico- para que los profesores-estudiantes que cursan programas de posgrado (especialización y maestría), construyan con mayores elementos, proyectos de intervención, particularmente de innovación de la práctica docente. En este sentido, la

sistematización, entendida como otro enfoque analítico de la práctica de los formadores de docentes y de todo educador, es una pieza clave de la innovación toda vez que implica un proceso retrospectivo de recuperación de la práctica docente para fundamentar objetos de transformación (innovación) que al ponerse en marcha, requieren nuevamente sistematizarse no solo para conocer los procesos y mejoras propuestas sino los conocimientos generados. Finalmente, mientras se avanza en los procesos de evaluación de los programas de maestría en la UPN, las estrategias didácticas que han mostrado su efectividad y los puntos que requieren cambios inmediatos derivadas de la sistematización de la RED-DIE significan al menos el primero de ese conjunto de cambios impostergables para resolver esta problemática y contribuir a una mejor pertinencia de estos programas.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTÚNEZ, Serafín (1998): *Claves para la organización de centros escolares. (Hacia una gestión participativa y autónoma)*, Barcelona, ICE/HORSORI.
- ANUIES (1999), *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ARIAS, et al., (compiladores) (2001), *Redes de maestros (una alternativa para la transformación escolar)*, Sevilla, Díada-UPN, Serie Fundamentos, núm. 13.
- ARNAZ, José A. (1998): "Fines y dimensiones de la innovación educativa en el mejoramiento de la calidad de la docencia", México, ANUIES.
- ARVANITIS, Rigas (1996), "Redes de investigación e innovación: Un breve recorrido conceptual", en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, año 2, número 3, pp. 41-54.
- CALDERÓN, Jaime (1999), "Exploración evaluativa de los Talleres Regionales de Investigación Educativa en la UPN de la Región Centro-Norte", ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE/Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- _____ (2001), "Los colectivos de maestros ¿alternativa en la formación de docentes?", en *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa*, año, 3, núm. 6, julio-diciembre, 2001, pp. 56-76, México, UPN, Unidad Zacatecas.
- _____ (2001), Entrevista a Felipe Martínez Rizo, *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa*, año, 3, núm. 6, julio-diciembre, 2001, pp. 95-99, México, UPN, Unidad Zacatecas.
- _____ (2002), "Propuesta para la Creación y Sistematización de una Red de Didáctica de la investigación Educativa", Documento de Trabajo, UPN, Unidad Zacatecas.
- CARDELLI, Jorge et al. (compiladores) (2002), *Docentes que hacen investigación educativa*, tomo 1, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CHIN, R. Y BENNE, K. (1979): *General strategies for effecting changes in human systems*.
- CLARK, D. Y GUBA, E. (1967): "An examination of potential change roles in education" en *Rational planning in curriculum and instruction*, Old Sand, Washington.
- COOMBS, Philip (1971): *La crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península.
- CUENCA, Ricardo (2002), "La sistematización de experiencias. El camino para la investigación educativa". Ponencia presentada en el I Congreso Regional de Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Torreón, Coahuila, México, 3 al 4 de octubre.
- DELORME, CH. (1985): *De la animación pedagógica a la investigación-acción*, Madrid, Narcea.
- DIDRIKSSON, Axel (2000), *La Universidad de la Innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*, Zacatecas, México, UNESCO-IESALC- Gobierno del Estado de Zacatecas-UAZ-COBAEZ

- DUHALDE, Miguel A. (2000), "Red de docentes que hacen investigación educativa", en *Cuadernos de Educación*, año 2, núm. 3, Buenos Aires, CTERA/EMV, pp. 90-92.
- ESCUADERO, J. M. y GONZALEZ, M. (1984): *La renovación pedagógica: algunos modelos y el papel del profesor*, Madrid, Escuela Española.
- ESCUADERO, Juan Manuel (1988): "La innovación y la organización escolar", en Roberto Pascual (coordinador), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid, Narcea, II Congreso Mundial Vasco, pp. 84-99.
- EZPELETA, Justa (2004), "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Sección temática. Gestión de la Educación Básica, Vol. IX, Núm. 21, julio-septiembre, México, COMIE, pp. 403-424.
- FAURE, Edgar, et al (1973): *Aprender a ser*, Madrid, Alianza Universidad/UNESCO.
- FLORES, Alberto y CORDERO, D. G. (coordinadores) (1998): *Reflexiones y prácticas sobre el cambio en educación básica*, México, UPN.
- FULLAN, M. (1994): "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental" en *Revista de Educación*, núm. 304, Madrid, MEC, pp. 147-161.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (2000), *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, 2ª. Edición, México, SEP/ Amorrortu. Biblioteca para la actualización del maestro.
- GALINDO, Jesús (1998) "Redes, comunidad virtual y cibercultura" en *Realidad Virtual. Redes de Interacción y comunidades de Investigación. Cuadernos de mass culturas*, No. 8, Héctor Gómez (compilador), Universidad Iberoamericana, León, Guanajuato, México, pp. 15-28
- GHISO, Alfredo (1998), "De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización", En <http://www.crefal.edu.mx> (21/05/2003).
- HANNERZ, Ulf (1986) *Exploración de la ciudad*, México, FCE.
- JARA, Óscar (2003), "¿Cómo sistematizar? Una propuesta en cinco pasos". <http://www.alforja> (21/05/2003).
- HAVELOCK, R. y HUBERMAN, M. (1977): *La innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*, París, UNESCO-OIE.
- IMBERNÓN, Francisco (1994): *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- _____ (1994a): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó.
- JOLIBERT, Josette et al. (1999), *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna*, Santiago de Chile, Aula XXI/UNESCO Santillana.
- LIBEDINSKY, Marta (2001), *La innovación de la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*, Buenos Aires, Paidós.
- MARTINIC, Sergio (1998): "El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación". Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano: Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina. Medellín, Fundación Universitaria Luis amigó-CEAAL, 12 al 14 de agosto.

- MILLÁN, José Antonio (1998): *De redes y saberes. Cultura y educación en las nuevas tecnologías*, Madrid, Aula XXI/Santillana.
- MEDINA, Patricia (2000), *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario?. La docencia cuestionada*, México, UPN/Plaza y Valdés.
- MESSINA, Graciela (1996): "Género e innovación", en Thomas Büttner, *et al* (Editores), *Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativos. Ponencias y documentos del Seminario Latinoamericano sobre Experiencias en Educación No Formal con Mujeres* realizado en Melgar, Colombia, del 28 de octubre al 1 de noviembre de 1996, Bonn, Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE), Centro de Educación, Ciencia y Documentación (ZED).
- _____ (1998). "Sistematización DE experiencias de integración educativa". Taller inicial de sistematización (La Paz, Bolivia, 29 al 31 de junio de 1998). Informe Final. Programa DANIDA, UNESCO/Santiago.
- _____ (1993), "El camino de la sistematización" (documento de trabajo), UNESCO/Santiago.
- MORALES, Ricardo (2003), "Imágenes sobre el telar. De redes, urdimbres y tejidos sociales", Ponencia presentada en la Feria Internacional del Libro 2003, Guadalajara, México.
- MORENO BAYARDO, Ma. Guadalupe (1999), "La investigación para la innovación educativa", en *La Tarea*, Revista de la Sección 47 del SNTE, Guadalajara, México, No. 10.
- _____ (2000), "Los posgrados en educación como alternativa de formación docente", en Esmeralda Matute y Rosa Martha Romo (coordinadoras), *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, México, Universidad de Guadalajara.
- MORGAN, Ma. de la Luz (1995), "Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización" en UPN, *Licenciatura en Educación. Plan 1994. La innovación, Antología Básica*. México, pp.16-28.
- _____ (2003), "La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de la experiencia de promoción". En <http://www.crefal.edu.mx> (21/05/2003).
- NAKASONE, Carmen, Roberto Pulido, *et al.* (2000), "Las redes de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura", en *Entre maestros*, vol. 1, núm. 2, México, UPN, pp. 103-109.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2001), *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO-SANTIAGO.
- OSORIO, Jorge (2003): "Cruzar la orilla: Debates emergentes sobre los profesionales de la acción social y educativa". En <http://www.crefal.edu.mx> (21/05/2003).
- PACHECO, Teresa (1991): "Los procesos de innovación educativa. Su medición institucional", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXI, N° 1, pp. 75-93.
- PAKMAN, Marcelo (1997), *Construcciones de la experiencia humana*, Barcelona, Gedisa.

- PISCITELLI, Alejandro (2002), *Metacomunicación. El eclipse de los medios masivos en la era de Internet*, Buenos Aires, La Crujía.
- RODRÍGUEZ, Gregorio, et al (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- SAIDÓN, Osvaldo (....) "Redes. Pensar de otro modo", en Dabas E. y D. Najmanovich (comp.) *Redes el lenguaje de los vínculos*, Buenos Aires, Paidós.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1980), *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional*, México.
- _____ (2001), *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres*. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México, 2002.
- _____ (2002), *Seminario de Análisis del trabajo docente I y II. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio*. Licenciatura en Educación Primaria. Séptimo y octavo semestres. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México.
- SANCHO, Juana M. et al (1992): "Para aprender de las innovaciones en los centros", en *Revista de Educación*, núm. 299, septiembre-diciembre, Madrid, MEC, pp. 249-291.
- SCHÖN, Daniel (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós Ibérica/ Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNDA, María del Pilar et al. (2001), "Red de cualificación de educadores en ejercicio" (RED-CEE, Colombia), en Arias et al. (compiladores), *Redes de maestros (una alternativa para la transformación escolar)*, Sevilla, Díada-UPN, Serie Fundamentos, núm. 13. pp. 115-135.
- TOMILSON, John (1999), *Globalización y cultura*, Oxford, University Press.
- TOULMIN, Stephen (1996): "Cambiar las instituciones a través de la participación: Elitismo y democracia entre las ciencias", en Miguel Ángel Pereyra y Jesús Ignacio Pérez (comps.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 17-58.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (2000), "Sobre la creación de una red de redes UPN", Documento de trabajo para la Comisión del Consejo Académico, México, UPN, Secretaría Académica, Coordinación de Unidades UPN, marzo.

A N E X O S

ANEXO 1

Convocatoria para participar en la conformación de la Red de Didáctica de la Investigación Educativa

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CONSEJO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO. REGIÓN NORESTE

UNIDAD UPN 321

CONSIDERANDO

1. Que en el marco del Plan de Trabajo de las Unidades UPN integrantes del Consejo Regional de Investigación y Posgrado (CRIP Noreste) presentado en la Reunión realizada el 11 de abril de 2003 en la UPN de Saltillo, Coahuila, se propuso en el apartado número 8, la creación, fomento desarrollo y consolidación de redes académicas entre los integrantes del CRIP a fin de establecer intercambios académicos y fortalecer el mejoramiento de los programas sustantivos.
2. Que en los últimos años se han establecido diversas redes académicas promovidas por iniciativas de la Unidad UPN, Ajusco para desarrollar diversos campos temáticos.
3. Que es necesario conocer, sistematizar y compartir la experiencia de los formadores de docentes que han sido responsables en la conducción de cursos, seminarios y talleres relacionados con la investigación educativa para proponer alternativas que mejoren su desempeño académico.
4. Que una RED que aborde los problemas de la enseñanza de la investigación en sus diferentes tipos y modalidades posibilitará generar análisis y estrategias que coadyuven a resolver problemáticas comunes entre los formadores de docentes y a promover el fortalecimiento de los cuerpos académicos.
5. Que para elevar los niveles de eficiencia terminal, los proyectos de investigación de los estudiantes y los egresados en los programas de licenciatura y maestría, exigen sólida consistencia teórica y metodológica que puede fortalecerse con los intercambios académicos mediante la RED.

CONVOCATORIA

EL CONSEJO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO (CRIP NORESTE) A TRAVÉS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 321 DE ZACATECAS, CONVOCA AL PERSONAL ACADÉMICO DE LAS UNIDADES INTEGRANTES A PARTICIPAR EN LA CONFORMACIÓN DE LA *RED DE DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA* EL VIERNES 24 DE OCTUBRE DE 2003.

BASES

De los participantes

- 1) Podrán participar académicos de las Unidades UPN de la Región Noreste que tengan al menos un año de experiencia en la conducción de cursos, talleres y seminarios de investigación educativa en programas de licenciatura y maestría y en la dirección de tesis.
- 2) Presentar por propuestas por escrito en base al análisis del documento fundacional que se adjunta a la presente convocatoria (1. Nombre de la Red. 2. Composición. 3 Objetivos. 4. Funcionamiento. 5. Líneas de enlace o ejes temáticos. 6. Puntos de enlace. 7. Seguimiento y sistematización. 8. Metas).

De la organización

- La sesión de trabajo se realizará el viernes 24 de octubre en las instalaciones de la Universidad Pedagógica de Durango. Iniciaré a las 9.30 horas y concluiré a las 14.30 horas. De no agotarse la agenda de trabajo, la sesión se ampliará por la tarde en el horario que los participantes consideren conveniente.
- Se expondrá una introducción por parte del Dr. Jaime Calderón sobre el contexto en el cual surge la propuesta de la RED y el programa de trabajo.
- La dinámica de trabajo estará organizada a partir de mesas de trabajo en las cuales se analizarán las propuestas escritas de cada uno de los participantes siguiendo el orden temático del documento base.
- En cada mesa de trabajo se nombrará un moderador y un relator.
- Se realizará una sesión plenaria para tomar acuerdos y establecer las actividades a desarrollar y los plazos de su cumplimiento.

Dr. Jaime Calderón López-Velarde

Guadalupe, Zacatecas, 12 de septiembre de 2003

Los interesados favor de confirmar su asistencia con el Profr. Javier Villarreal Veloz al teléfono de la UPN (01-492) 92-3-31-05 o 92 1-26-26

ANEXO 2

Informe de la reunión de creación de la *Red de Didáctica de la Investigación Educativa*, celebrada el viernes 24 de octubre de 2004 en la Universidad Pedagógica de Durango

La reunión se realizó en el marco del programa de trabajo del Consejo Regional de Investigación y Posgrado (CRIP) Noreste de la UPN que celebró su II Congreso Regional de Investigación Educativa los días 23 al 25 de octubre de 2003 en la Universidad Pedagógica de Durango (UPD).

La reunión tuvo lugar el día viernes 24 de octubre a las 11.30 hrs. en la sala de juntas de la UPD.

ASISTENTES:

1. Pablo Ortega. Unidad UPN de Tampico, Tamaulipas
2. Guillermo Martínez Martínez. Unidad UPN Nuevo Laredo, Tamaulipas.
3. Alma María del Amparo Salinas. Unidad 231, Ciudad Victoria, Tamaulipas.
4. Valentín Castañeda García. Unidad UPN 19 A, Monterrey, Nuevo León.
5. Perla Aurora Treviño Tamez. Unidad UPN 19 A, Monterrey, Nuevo León.
6. José Luis Méndez Hernández. Unidad UPN 198, Guadalupe, Nuevo León.
7. Osvaldo Antonio González. Secretaría de Educación de Veracruz. Coordinación de investigación en educación básica.
8. Teresa Cabral Fernández. 9. Javier Villarreal Veloz. 10. Jaime Calderón López-Velarde. Unidad UPN 321 de Zacatecas.

TEMAS DE LA REUNIÓN:

1. Exposición sobre los objetivos y antecedentes de la RED. Jaime Calderón.
2. Análisis y discusión sobre el documento base, "Propuesta para la creación de una Red de Didáctica de la Investigación Educativa".
3. Acuerdos y tareas.

La reunión comenzó con una presentación de los participantes y enseguida el Dr. Jaime Calderón expuso una síntesis de las características principales de la Red y el conjunto de actividades desarrolladas desde diciembre de 2002 a la fecha. Esta intervención fue complementada por la profesora Teresa Cabral y el profesor Javier Villarreal.

PRINCIPALES IDEAS QUE SE MANEJARON EN LA REUNIÓN:

- Que muchos docentes de la Unidades UPN sin trayectoria académica en el campo de la investigación, se formaron a partir de la experiencia, haciendo

alusión al acuerdo 283 de la SEP que acredita conocimientos a partir de la experiencia adquirida por diversas vías.

- Retomar el hecho de que la creación de diferentes Redes de la UPN, se han derivado programas de formación de los docentes.
- Se puso de manifiesto el caso de la LE 79, que ponía énfasis en la investigación participativa sin que los docentes la hayan experimentado, lo que ocasionó mucha incongruencia y confusión.
- Tomar en cuenta las implicaciones de los conceptos de “formación en y para la investigación”.
- El taller de investigación es una modalidad de trabajo que ha dado resultados.
- No solamente interviene en el proceso de formación el sujeto sino también el formador.
- La intersubjetividad juega un papel importante en el vínculo formador-formado.
- Lo que no ha funcionado en el campo de la investigación ha sido el manejo meramente teórico y abstracto.

PROPUESTAS DE CAMBIO AL DOCUMENTO BASE

- Con respecto al título se mencionó que provisionalmente se puede dejar como está ya que mediante un análisis más detenido se harán los cambios pertinentes, quedando como una actividad a realizar.
- En relación a la composición y cobertura se propuso agregar a las unidades UPN a los integrantes del CRIP, dejando que el tiempo de maduración de la RED permita integrar paulatinamente a otros miembros.
- El conjunto de objetivos fueron aprobados en lo general. En lo particular hubo los siguientes cambios:
 - 3.4 No cerrar la idea de la construcción de “un modelo didáctico” sino de diversas opciones.
 - 3.5 Proponer lineamientos en vez de estrategias didácticas.

- 3.6 Profundizar en los fundamentos teóricos y metodológicos de los proyectos de cambio educativo en vez de los “modelos de investigación participativa”.

Con respecto a su funcionamiento:

- 4.1.2 El funcionamiento de la RED en modalidad de seminario-taller permanente dependerá de las posibilidades que cada integrante tenga para implementarlo en su Unidad UPN.

Dada la premura del tiempo se pasó al tema de las tareas y compromisos, sobre este particular, se estuvo de acuerdo en los puntos 5 (puntos de enlace de la RED). 6 (seguimiento y sistematización) y 7 (Metas).

ACUERDOS

1. Constituir la RED de Didáctica de la Investigación educativa con la participación de lo asistentes. Se enfatizó que la vida de la RED dependerá de la manera en que se involucren sus integrantes en las tareas correspondientes.
2. Mantener la RED a través de la apertura de un Foro de Discusión y de la comunicación vía correo electrónico. Asimismo –cuando se presente la oportunidad de comunicación sincrónica- hacerlo por vía chat.
3. Elaborar por parte de la Unidad UPN 321 de Zacatecas una página Web de la RED para conocer sus características y mantener informado a sus integrantes y a todos los interesados.
4. Elaborar y enviar los retratos autobiográficos de cada uno de los integrantes alrededor de las experiencias positivas y negativas de cursos y seminarios-taller sobre investigación educativa.
5. Los profesores de la Unidad 321 de Zacatecas enviarán avances de estos retratos.
6. Integrar a la RED al profesor Osvaldo Antonio González de la Secretaría de Educación de Veracruz. (Coordinación de Investigación en educación básica).
7. Informar en nuestras Unidades UPN y en aquellas en las que no hubo participantes, los resultados de esta reunión.
8. Llevar un diario de los cursos o seminarios-taller sobre investigación educativa y consultar la bibliografía sobre sistematización en la página del CREFAL.
9. Enviar a los integrantes de la RED, el directorio de los participantes en la reunión fundacional. Los responsables de esta tarea son los profesores de la UPN 321 de Zacatecas.
10. Celebrar en la Unidad UPN 321 de Zacatecas una reunión presencial de la RED los días 18 al 20 de marzo de 2004 para presentar ponencias y hacer un balance de las actividades emprendidas.

La sesión concluyó a las 14.15 hrs.,

Elaboró. Jaime Calderón López-Velarde y colaboradores.

ANEXO 3

Convocatoria de la Primera Reunión de Trabajo de la RED-DIE

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CONSEJO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO. REGIÓN NORESTE
RED DE DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA “RED-DIE”**

CONSIDERANDO

1. Que en el marco del Plan de Trabajo de las Unidades UPN integrantes del Consejo Regional de Investigación y Posgrado (CRIP Noreste) presentado en la Reunión realizada el 24 de octubre de 2003 en la Universidad Pedagógica de Durango, se reiteró, entre otros puntos, la creación, fomento desarrollo y consolidación de redes académicas entre los integrantes del CRIP a fin de establecer intercambios académicos y fortalecer el mejoramiento de los programas sustantivos.
2. Que en cumplimiento de la línea estratégica y fecha arriba mencionada se estableció en su fase inicial, la RED de Didáctica de la Investigación Educativa “RED-DIE” integrada por diversas Unidades UPN del CRIP Noreste de la UPN.
3. Que la RED-DIE es un medio de comunicación para conocer, sistematizar y compartir la experiencia de los formadores de docentes que han sido responsables en la conducción de cursos, seminarios y talleres relacionados con la investigación educativa para proponer alternativas que mejoren su desempeño académico.
4. Que es imprescindible consolidar y ampliar el número de integrantes de la RED-DIE, pero fundamentalmente transmitirles los mecanismos de comunicación virtual que se han desarrollado en la UPN 321 de Zacatecas para potenciarlos en las Unidades UPN del CRIP Noreste.
5. Que se requiere derivar un programa de trabajo de corto y mediano plazo que aporte experiencias y conocimiento en el campo de la didáctica de la investigación educativa para contribuir a mejorar la calidad de las diferentes ofertas educativas de la UPN.
6. Que una RED que aborde los problemas de la enseñanza y aprendizaje de la investigación en sus diferentes tipos y modalidades posibilitará generar análisis y estrategias que coadyuven a resolver problemáticas comunes entre los formadores de docentes y a promover el fortalecimiento de los cuerpos académicos.

CONVOCATORIA

LA RED DE DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA “RED-DIE”, INTEGRANTE DEL CONSEJO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, (CRIP NORESTE) A TRAVÉS DE LA UNIDAD 321 DE ZACATECAS, CONVOCAN AL PERSONAL ACADÉMICO DE ESTE CONSEJO Y A LAS UNIDADES UPN DEL PAÍS ASÍ COMO A DOCENTES E INVESTIGADORES, A PARTICIPAR EN LA PRIMERA REUNIÓN NACIONAL DE TRABAJO QUE SE LLEVARÁ A CABO LOS DÍAS 18 AL 20 DE MARZO DE 2004.

BASES

De los participantes

- 1) Podrán participar académicos de las Unidades UPN de la Región Noreste y de otros estados del país, así como docentes e investigadores de otras instituciones educativas que tengan al menos un año de experiencia en la conducción de cursos, talleres y seminarios de investigación educativa en programas de licenciatura, maestría, doctorado y en la dirección de tesis.
- 2) Contar con una cuenta de correo electrónico en Hotmail.
- 3) Presentar, de acuerdo a los lineamientos metodológicos establecidos, un “retrato autobiográfico focalizado” con una extensión máxima de 6 páginas.
- 4) Presentar por escrito propuestas de trabajo y líneas de investigación y desarrollo profesional.

PROGRAMA

Jueves 18 de marzo

8:30 Registro de participantes

9.00 Inauguración

9:15 Conferencia “Las Redes en la sociedad del conocimiento”. Ricardo Morales (Universidad Iberoamericana, Tijuana, Baja California Norte).

10.00-10:15 Receso

10:15-10:30 Antecedentes de la RED-DIE y encuadre del programa. Jaime Calderón

10:30-13:15 Taller “Consideraciones para intervenir, construir, investigar, organizar y/o describir redes”.

13:15 13:30 Receso

13:30-14:00 Introducción a la sistematización. Jaime Calderón

14:00-16:00 Comida

16:00-17:00 La RED-DIE en modalidad de comunidad virtual. Orientaciones para su acceso y uso. Salomón Reyes (sesión práctica, sala de cómputo).

17:20:00 Mesas de trabajo. Tema: Revisión y análisis de los “retratos autobiográficos focalizados” de los participantes.

20:30 Recorrido por el Centro Histórico de Zacatecas.

Viernes 19 de marzo

9:00-11:30 Taller “Consideraciones para intervenir, construir, investigar, organizar y/o describir redes”.

11:30-11:45 Receso

11:45-12:45 Mesas de trabajo. Plenaria. Sistematización de los retratos.

12:45-14:00 Mesas de trabajo. Tema: Línea de investigación.

14:16:00 Comida

16:00-17:00 Mesas de trabajo. Tema: Programa de trabajo.

17:00-17:45 Conclusiones

17:45:18:00 Clausura

Integrantes de la RED-DIE

Guadalupe, Zacatecas, 18 de febrero de 2004

Los interesados favor de confirmar su asistencia por correo electrónico o a través de la comunidad de la RED-DIE con el Profr. Javier Villarreal Veloz jvv321@hotmail.com o por vía telefónica al teléfono de la UPN (01-492) 92-3-31-05 o 92 1-26-26

ANEXO 4
Diez acuerdos y recomendaciones de la Reunión Regional de la RED-DIE,
realizada los días 18 y 19 de marzo de 2004 en la Unidad UPN 321 de
Zacatecas

PARTICIPANTES

1. Ricardo Morales Lira. Universidad Iberoamericana. Tijuana
2. Saúl Cevada (Unidad UPN Matamoros)
3. Jacobo Ramos (Unidad UPN, Saltillo)
- 4 Julio Ortíz (Unidad UPN, Saltillo)
5. Jessica Rayas (UPN, Unidad Torreón)
6. José Luis Anzures (UPN, Unidad Toreón)
7. Luis Abel Robles (UPN, Unidad Torreón)
8. Yolanda López Contreras (Unidad UPN, SLP).
9. Ana Guadalupe (Unidad UPN, SLP).
10. Teresa Cabral (Unidad UPN Zacatecas)
11. Ma. Del Socorro Becerra (Unidad UPN Zacatecas)
12. Salomón Reyes (UPN, Unidad Zacatecas)
- 13 Javier Villarreal (UPN, Unidad Zacatecas)
14. Jaime Calderón (UPN, Unidad Zacatecas)
15. Francisco Betancourt (UPN, Unidad Zacatecas)
16. Oliva Adriana Estudiante Maestría (UPN, Unidad Zacatecas)
- 17 Alberta Jiménez. Estudiante de Maestría (UPN, Unidad Zacatecas)

1. ACUERDOS

- 1.1. Elaborar los “retratos autobiográficos” de los integrantes de la RED que no lo han hecho y subirlos a la carpeta correspondiente de la Comunidad.
- 1.2. Realizar una síntesis de no más de dos páginas describiendo los aspectos más relevantes que se expusieron en la presentación oral de los participantes de la RED en la fase final del taller (formación académica, experiencia laboral, ingreso a la UPN, experiencia de investigación, etc.) y enviarla a la Comunidad en la carpeta de perfiles de los participantes. Indicar además, en qué se es especialista y los cursos, talleres o conferencias y sinodalías de tesis dispuestos a ofertar en otras Unidades de la RED.
- 1.3. Subir el primer ejercicio realizado durante el taller acerca del tipo de relación que mantienen los integrantes de la RED (estrella) en el entendido de que se trata de una aproximación que requiere ajustes y que, al paso del tiempo, es susceptible de modificarse.
- 1.4. Conectarse al Chat los días lunes de las 9:00 a las 10 P. M.
- 1.5. Ingresar a la Comunidad al menos cada tercer día, no solo para revisar la nueva información sino para contestar mensajes y subir información.
- 1.6. Subir en la sección de Investigaciones, los informes parciales o finales que cada uno de los integrantes de la RED considere pertinentes

- (artículos, ensayos, tesis, etc.). Preferentemente que hayan sido publicados.
- 1.7. Continuar el piloteo de la RED a nivel Regional y posteriormente decidir su apertura a públicos más amplios.
 - 1.8. Participar en el Tercer Encuentro de Investigación Educativa organizado por el CRIP Noreste que se realizará en la ciudad de Guadalupe, Nuevo León en el mes de octubre. A este respecto se asumió el compromiso de:
 - 1.8.1 Presentar ponencias acerca de los diversos objetos de investigación de la RED, incluyendo su proceso de configuración.
 - 1.8.2 Acudir un día antes del Encuentro para dedicarlo exclusivamente al trabajo de la RED mediante un programa previamente establecido.

2. COMISIONES

- 2.1 El profesor Abel de la UPN de Torreón y Salomón Reyes y Jaime Calderón de Zacatecas, se ocuparán de la administración de la RED.
- 2.2 El profesor Jacobo Ramos de la Unidad UPN de Saltillo será el puente para insertar en forma gratuita un espacio exclusivo de la RED-DIE a través de la página WEB de la SEP de Saltillo.
- 2.3 Jaime Calderón enviará una propuesta de agenda de trabajo para la RED.
- 2.4 La profesora Ana Guadalupe de la Unidad UPN de SLP enviará la relatoría de la sesión realizada en la fase final del taller sobre REDES.
- 2.5 Subir los documentos generados durante el Taller impartido por Ricardo Morales. A este respecto ya se puede consultar su ponencia y todas las presentaciones de Power Point utilizadas durante el taller.

3. PROPUESTAS/RECOMENDACIONES

1. Consultar el conjunto de textos que aparecen en la carpeta de documentos.
2. Revisar el documento fundacional para comparar los objetivos propuestos por el profesor Jacobo Ramos y hacer los ajustes pertinentes.
3. Analizar los materiales fotocopiados entregados en el taller de REDES
4. Leer los retratos autobiográficos entregados durante el taller.
5. Subir los retratos con un seudónimo.
6. Revisar la propuesta de criterios para el análisis de los retratos elaborada por Jaime Calderón y, en su caso, añadir otros.
7. Todas las producciones deberán enviarse a la carpeta de documentos en la sección correspondiente no en los correos electrónicos.
8. Para identificar a los integrantes de la RED, además del acuerdo 2, llenar los datos generales que se solicitan en la sección correspondiente de la Comunidad.
9. Invitar en cada Unidad UPN a otros participantes, particularmente asesores, siempre y cuando se comprometan a hacer aportaciones.
10. Informar a los integrantes que no pudieron asistir acerca de los acuerdos.

Elaboró:
Jaime Calderón, Zacatecas, 24 de marzo de 2004

ANEXO 7

UPN-RED-DIE

Ejemplo de un “Retrato Autobiográfico Focalizado”

Humberto Muñoz R. Febrero del 2004.

I. Mi experiencia en la investigación

Mi experiencia en una investigación completa se limita a mi investigación de tesis de maestría. Por principio, puedo afirmar que esta tarea representó un serio reto en mi formación profesional, ya que me ofrecía la posibilidad de ampliar mis perspectivas de análisis en torno a los fenómenos de carácter educativo, lo que a su vez se podía convertir en el detonador de nuevas formas de trabajo docente.

Inicié mis estudios de maestría en educación, como muchos de mis compañeros, con la idea de que en el transcurso de la carrera, sin dificultades, me apropiaría de herramientas teóricas y metodológicas que me permitirían diseñar y desarrollar propuestas de cambio educativo. Sin embargo, conforme fui cursando los distintos seminarios, me di cuenta de que lo único que me aportaba la maestría era un amplio bagaje de constructos teóricos sin relación con las actividades cotidianas que yo realizaba como docente.

Una de las exigencias para permanecer en la maestría, reiterada por los asesores responsables del eje metodológico, era que los estudiantes de este programa elaboráramos y desarrolláramos un proyecto de investigación. No obstante, desde el primer semestre, fue evidente que el equipo de asesores de la maestría eludía la responsabilidad de asignar tutores a cada uno de los maestrantes.

Después de dos años de seminarios en la maestría en educación, al igual que todos mis compañeros de grupo, me encontraba en un serio conflicto: ni siquiera tenía esbozado un proyecto de investigación. De nada me habían servido las sugerencias de los asesores en el sentido de que para elaborar un proyecto había que “realizar una problematización”, “plantear una pregunta de manera clara”, “construir referentes teóricos”, etc. Lo único que parecía claro era mi interés por “investigar algo” acerca de los profesores que cursaban las licenciaturas de la Unidad UPN 321.

Un obstáculo importante en la elaboración y desarrollo del proyecto de investigación fue el deficiente apoyo de asesoría, dado que si bien en distintos momentos se me asignaron dos tutores, en realidad fueron muy pocas las sugerencias que tuve para darle cauce las inquietudes que yo planeaba. Otra

cuestión muy desgastante fue la revisión de una gran cantidad de textos relativos a mi tema de estudio, de autores tanto nacionales como extranjeros, que si bien me permitieron el conocimiento amplio de un campo disciplinario, por otro lado de poco me sirvieron para conseguir un avance importante en mi tarea investigativa.

Fue hasta la conclusión de la maestría en educación cuando empecé a experimentar la seguridad de que podía elaborar y desarrollar mi proyecto de investigación. Por fortuna, a partir de los aportes de un seminario de investigación-acción, pude definir más o menos con claridad mi tema de estudio: “La formación para la innovación en la Licenciatura en Educación Plan 1994 de la UPN”. Este avance, aunado a la asesoría que me brindó el Dr. Jaime Calderón, fue determinante para que en un lapso de un año realizara lo que no había podido realizar en los dos años anteriores: concluir con éxito la investigación.

Por mi experiencia en la realización de mi investigación de tesis, puedo sostener que la dificultad más notable que enfrenté fue la delimitación de mi tema de estudio. Una vez realizado esto, vislumbré la posibilidad de recurrir al apoyo de las explicaciones teóricas lo mismo que de construir referentes empíricos. Esto, a su vez, fue muy motivante, ya que comenzaban a tomar cauce mis inquietudes intelectuales y la realización de una investigación se volvía una realidad.

De manera sintética, puedo sostener que en la realización exitosa de mi investigación de tesis intervinieron primordialmente los siguientes aspectos:

1. Una oportuna delimitación del tema de estudio
2. Una actitud favorable para realizar la investigación, que se tradujo a su vez en el estudio sistemático de diversas perspectivas teóricas así como de algunas formas de estudiar los fenómenos educativos.
3. El conocimiento amplio de mi tema de estudio, en este caso de la formación docente.
4. Los aportes teórico-prácticos de un seminario de investigación.
5. La asesoría puntual de un tutor con experiencia en investigación.

II. Mi experiencia en la conducción de cursos de investigación

Hace seis años comencé a trabajar en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 321. Para entonces, tenía diez años de experiencia docente en el nivel de primaria. Asimismo, hacía dos años que había concluido la Licenciatura en Educación Básica, plan 1979 y la Maestría en Educación. Mi experiencia como estudiante de esta institución, primero en licenciatura y después en la maestría, me permitió tener un panorama muy claro de las perspectivas teórico-metodológicas acerca de la formación de docentes que se trabajaban en la

UPN. Así que cuando fui contratado, tuve la convicción de que desarrollaría mi trabajo académico sin mayores dificultades.

Mi primera labor de asesoría en cursos relacionados con la investigación y la innovación educativas fue con profesores estudiantes de los semestres quinto y tercero de la Licenciatura en Educación, Plan 1994. Concretamente fue en los cursos: *La investigación de la práctica docente propia* y *Hacia la Innovación*. La estrategia de trabajo que desarrollé tuvo como eje fundamental la indicación a los estudiantes de que leyeran previamente a las sesiones de estudio los textos de las antologías para realizar el posterior análisis de sus ideas principales y el cumplir las actividades de estudio. Empero, desde las primeras sesiones, me percaté de que los profesores estudiantes tenían serias dificultades para recuperar lo leído. La mayoría de las veces sus participaciones se limitaban a repetir lo que leían en los textos y en otras ocasiones ni siquiera leían.

A lo largo de las sesiones de estudio, tanto mi desempeño como el de los profesores estudiantes no me satisfizo. Por principio, como he dicho, porque los profesores-estudiantes recuperaban poca información de los textos leídos y porque participaban poco. Esta situación me obligaba a recurrir a la exposición como estrategia básica de enseñanza, lo que contradecía la propuesta formativa de la Licenciatura en Educación Plan 1994 en la cual se plantea que los profesores diseñen y desarrollen un proyecto de innovación. Esta propuesta formativa enfatiza, además, la necesidad de que los profesores reflexionen sobre los aportes teóricos-metodológicos de los cursos para que estén en posibilidades de resignificar su quehacer educativo.

Las ocho sesiones del semestre, de tres horas de duración cada una, transcurrieron entonces con una escasa participación de los profesores-alumnos. Los trabajos que entregaban como evidencias de lectura o como tareas planteadas en las guías del estudiante se caracterizaron, desde el inicio, por la reproducción de las ideas de los autores e incluso por la transcripción de párrafos completos de los textos de las antologías.

Para tratar de superar las dificultades que se presentaban, opté por atender de manera individual a cada estudiante, incluso en días inhábiles. A pesar de esto, los productos en general fueron poco favorables. En el caso del grupo de tercer semestre, el objetivo del curso se orientaba a la realización de un análisis teórico de la problemática que el profesor-alumno enfrentaba en su quehacer. Por lo que respecta al curso de quinto semestre, se tenía como meta el diseño de un proyecto de innovación. Una vez que fueron concluidos los trabajos finales y realizada la revisión de éstos, me percaté de que si acaso la mitad cumplían con mis expectativas.

En lo que respecta al nivel de maestría, he sido responsable de un Seminario de Investigación y de un Seminario de Tesis. En su conducción, al igual que en la de los cursos de licenciatura, se presentaron gran cantidad de problemas, pese a que realicé un importante esfuerzo. Salvo contados casos, los productos finales fueron poco satisfactorios. Casi siempre estos productos finales eran proyectos o avances de investigación en los que se apreciaban serias dificultades. Entre éstas, destacaron las siguientes: Escasa capacidad de análisis y de síntesis de los estudiantes, dificultades para realizar los planteamientos de los problemas, incongruencia entre preguntas y objetivos de investigación, referentes teóricos difusos o desconectados del resto del trabajo, dificultades para citar y parafrasear a los autores lo mismo que la presentación inapropiada de las referencias bibliográficas.

Ante tan desolador desempeño tanto en mi desempeño como en el de los estudiantes, no sólo me vi obligado a consultar diversos textos relativos a la labor del asesor y a diversos métodos de investigación, sino que decidí comentar estas inquietudes con algunos compañeros académicos de la Unidad 321. Esto se tradujo en un valioso intercambio de experiencias, primero de manera informal, aunque después nos dimos la oportunidad de realizar un análisis puntual de diversas cuestiones relativas a la realización de una investigación, entre ellas, la experiencia investigativa de los asesores, la formación inicial y permanente de los profesores-alumnos, la caracterización de diversos proyectos y las condiciones institucionales en lo que respecta a material biblio-hemerográfico.

Algunas de las estrategias más valiosas aprendidas de mis compañeros para favorecer la realización de una investigación, aunque no he tenido oportunidad de trabajarlas en el marco de la conducción de cursos o seminarios, las he empleado con cierto éxito con los profesores-estudiantes de quienes he sido tutor. Junto con estas estrategias, conseguí hacer una delimitación conceptual que ha sido muy útil en mi quehacer académico: la distinción entre proyectos de investigación, orientados a la producción de conocimientos y proyectos de innovación, que tienen como fin esencial “modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas”. Estas últimas cuestiones, las abordo con más detalle en el siguiente apartado.

3. Mi experiencia en la dirección de investigaciones de tesis.

Hasta este momento, desde mi incorporación a la Unidad UPN 321, he asesorado tanto proyectos de investigación como de innovación, que han servido o pueden servir como documentos recepcionales para que algunos profesores-estudiantes de licenciatura y de maestría se titulen en los programas académicos que cursan o han cursado.

Los trabajos de investigación que he dirigido han sido dos: uno con metodología *ex-post-facto*, de carácter descriptivo y otro con una metodología orientada a la transformación, específicamente de investigación-acción. El primero fue concluido por el profesor-estudiante; el segundo quedó inconcluso. La principal dificultad que enfrentaron los dos profesores-estudiantes responsables de estos proyectos fue una formación disciplinaria endeble en relación con sus temas de estudio.

Entre los aspectos que contribuyeron a que se dieran avances en estas investigaciones destacan, principalmente, una delimitación clara y precisa de los objetos de estudio de los profesores-estudiantes. Una vez conseguido esto, les sugerí que hicieran una revisión minuciosa del campo conceptual en el que se inscribían sus proyectos y que analizaran algunos informes de investigación relacionados con sus temas de estudio. También les propuse que realizaran algunas búsquedas bibliográficas y hemerográficas en bancos de datos como el IRESIE y el ERIC.

Si bien ambas investigaciones tuvieron un avance de aproximadamente del 80% en el transcurso de la maestrías que cursaron, cabe destacar que ello fue posible también gracias a una asesoría sistemática, de una o dos horas de duración, a veces por semana, a veces quincenalmente o en el peor de los casos cada 22 días. Igualmente ayudó a estos avances el apoyo de carácter metodológico brindado tanto a mí como a los profesores-estudiantes de parte de algunos colegas de la Unidad UPN 321.

La conclusión de la investigación por parte de uno de los profesores se debe igualmente a la persistencia que mostró. A pesar de que realizó sus estudios de maestría sin beca-comisión, se esforzó por concluir su trabajo. La responsable de la otra investigación, aunque sí tuvo beca, una vez concluida la maestría desistió del importante esfuerzo que había desplegado en el transcurso de los cuatro semestres que duró la carrera.

Los doce proyectos de innovación que he asesorado, han representado muchas menos dificultades para los profesores-estudiantes. Ocho de ellos ya se han titulado en la Licenciatura en Educación Plan 1994; cuatro más, tienen un importante avance no obstante que aún falta un semestre para que concluyan la maestría. La posibilidad de que los profesores-estudiantes realicen un proyecto de innovación seguramente se debe a que han abordado o abordan como objeto de estudio e intervención alguna problemática de su quehacer docente.

En estos proyectos se puede apreciar sin dificultades un buen diagnóstico o problematización que combina datos y referentes teóricos. Igualmente novedosa ha sido la forma como los profesores-estudiantes han conseguido desprender diversas estrategias de innovación de los

planteamientos teóricos que han abordado en los seminarios de la maestría. La diversidad de técnicas e instrumentos de recolección de información para dar seguimiento a los proyectos es otro de los atributos de estos trabajos.

La asesoría sistemática, por lo menos quincenal, sumada al compromiso de los profesores-estudiantes y al tipo de proyectos a desarrollar, desde mi punto de vista constituyen los principales aspectos que hay que tener en cuenta en un programa académico de posgrado en el que se pretendan elevados niveles de eficiencia terminal.

En síntesis, las principales recomendaciones que se desprenden de mi experiencia como tutor de proyectos son las siguientes:

1. Promover entre los estudiantes la elaboración de proyectos de innovación.
2. Precisar con claridad en primer término el objeto de conocimiento e intervención
3. Una asesoría sistemática
4. Un compromiso serio del estudiante por desarrollar su proyecto
5. El análisis de informes de investigación sobre temas afines al que se trabaja lo mismo que el apoyo de bases de datos.

ANEXO 8

Síntesis de la discusión en “Chat” de un “Retrato autobiográfico focalizado”

Síntesis Chat del lunes 30 de junio de 2004

Retrato: Abel, UPN, Torreón

Temas: 1. Falta de tiempo de los alumnos para realizar su proyecto y sobrecarga de los formadores de docente. 2. Proyectos institucionales. 3. Certificación de estudios y titulación.

Participantes: Arnoldo (Monterrey); Rebeca (Torreón); Gonzalo y Serafín (Zacatecas).

Hora de inicio: 21:05 P. M. Hora de finalización: 22:25 P. M.

Elaboró: Serafín Gómez

Con respecto al primer punto se hicieron los siguientes comentarios:

1. Distinguir entre proyectos cuya finalidad es la obtención de un grado y aquellos que tienen el propósito de realizarse como una función especializada. Es decir, en el primer caso prima el compromiso institucional y no la convicción personal que además se traduce en gusto, interés, confianza y motivación. Además, no se tiene la información previa para detectar las lagunas como alumno, viéndose obligados a inventar. En el segundo caso, quienes investigan como parte de su actividad profesional regulan muy bien sus tiempos. Otra distinción que debe hacerse es entre asesor y tutor.
2. Dedicar el 80% de tiempo e inclusive el 100% a la investigación (no dejar de trabajar ni un día en el proyecto ya que hace hábito y garantiza el avance. Plantearse cronogramas de corto, mediano y largo plazo pero con el propósito de entregar productos específicos en tiempos acotados.
3. Es muy difícil trabajar, realizar una investigación y acudir a un posgrado.
4. Se sugiere retomar la lectura en donde se plantea un ejercicio sobre la elección del objeto de estudio de Covarrubias ya que ha dado resultados.
5. Los estudiantes de la UPN no están acostumbrados al estudio sistemático y sus lógicas de trabajo no se corresponden con las exigencias de un trabajo de investigación.

En relación al segundo punto (proyectos institucionales) se planteó lo siguiente:

1. El asesor en un proyecto institucional marca un problema y los tiempos de acuerdo a un cronograma. En este sentido se derivan proyectos para los

alumnos y de este modo obtener el grado. Se citaron dos casos y el de la UPN de Monterrey.

2. El riesgo de estos proyectos es que algunos intereses de los estudiantes se dejan de lado o se generen círculos viciosos y por otro parte, contravengan la reglamentación vigente.
3. Se propone retomar en el posgrado y a partir de una mayor caracterización los proyectos institucionales ya que tienen ventajas y desventajas y de manera paralela, un amplio menú de temas y problemas para facilitar la elección de objetos de estudio de los alumnos. Asimismo, abrir otras opciones.
4. **Temas emergentes relacionados:** Procesos de selección más rigurosos, revisando el tiempo disponible de los aspirantes (no aceptar a quienes tienen doble plaza); interés por puntos escalafonarios vs. necesidades formativas; partir de las ventajas de los alumnos (juventud, **interés y pasión, deseo por cambiar la educación**, apoyos familiares y ambientes laborales favorables); reconocer desventajas (incomprensión de las parejas). Papel ideológico que tiene el hecho de estudiar una maestría para los profesores sin importar titularse. Papel del tutor como acompañante y animador del estudiante.
5. **Retomar la propuesta en el CRIP Noreste de no otorgar certificados hasta que el alumno se titule.** (DIE-CINVESTAV, recientemente UPN 321). Ser pasante no da puntos. De este modo no se masifican las maestrías. Los Consejos de Posgrado son quienes toman esta determinación.