

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



**“LA OPERATIVIDAD DE LA MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA
DENTRO DEL MODELO UPN, EL CASO DE LA LICENCIATURA
EN EDUCACIÓN, PLAN 94 DE LA UNIDAD 271 TABASCO”**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MESTRÍA EN PADAGOGÍA

PRESENTA: LIC. NORMA NARVÁEZ ALVARADO

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a todos aquellos académicos que de una u otra forma contribuyeron en mi formación de posgrado; especialmente a mi tutor Maestro Iván Escalante Herrera, por su invaluable apoyo en el desarrollo del presente trabajo, gracias por siempre.

A ti Esaú por tu valioso en mi desarrollo personal.

A Claudia Paola y Ana Elizabeth, por tolerar mi ausencia como madre, al permitirme tiempo para mi superación académica.

DEDICATORIA

Al creador de universo por permitirme escalar un peldaño más en mi vida académico-profesional.

A todo aquel que emplee parte de su valioso tiempo en su lectura, mis más sinceras gracias.

A mi familia nuclear y extensa por todo el apoyo brindado para el logro de una más de mis metas.

ÍNDICE

CONTENIDO	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	6
DISEÑO METODOLÓGICO.....	6
1.2 DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA.....	7
1.3 PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO.....	9
CAPITULO II.....	13
CARACTERIZACIÓN DE LA LE'94 EN LA UNIDAD 271 DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	13
2.1 CONTEXTO GEOGRÁFICO.....	13
2.2 CONTEXTO SOCIAL.....	16
2.2.1 IMPACTO SOCIAL.....	17
2.3 CONTEXTO EDUCATIVO CURRICULAR (CONTEXTO HISTÓRICO) ..	18
2.4 CONTEXTO ÁULICO (PROCESOS ÁULICOS)	30
CAPITULO III.....	36
EL ROL DEL ASESOR DE LA LE'94	36
3.1 REQUISITOS QUE ESTABLECE EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LE'94	37
3.2 PERFIL DEL ASESOR.....	42
3.3 EXPERIENCIA DOCENTE/ASESORÍA.....	46
3.3.1 FORMACIÓN PROFESIONAL Y PERSONAL DEL ASESOR	48
3.3.1.1 ACTITUDES ASUMIDAS POR EL ASESOR.....	53
3.3.1.1.1 CONDUCTA LATENTE Y MANIFIESTA DEL ASESOR..	58
3.3.2. FORMACIÓN DISCIPLINAR DEL ASESOR	62
3.3.3 FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.....	64
3.3.3.1 ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.....	70
CAPITULO IV	74
EL ROL DEL PROFESOR- ALUMNO.....	74
4.1 REQUISITOS QUE MARCA EL PLAN DE ESTUDIOS.....	79
4.1.1 PERFIL DEL PROFESOR-ALUMNO.....	81
4.2 ANTECEDENTES ACADÉMICOS DE FORMACIÓN.....	81
4.3 SITUACIÓN LABORAL, CONFLICTOS Y EL COMPROMISO QUE ESTABLECE EL PROFESOR-ALUMNO CON LA UPN UNIDAD 271	87
4.3.1 LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO-ASESOR, ASESOR- ASESOR, ASESOR-ADMINISTRACIÓN.....	88
4.3.2 LA RELACIÓN INTERPERSONAL PROFESOR-ALUMNO	95
4.3.3 LA RELACIÓN FAMILIA-TRABAJO-ESCUELA.....	95
4.3.3.1 CONFLICTOS Y RACIONALIDAD EDUCATIVA.....	96

CAPITULO V	101
LA OPERATIVIDAD DE LA LE'94 EN LA UNIDAD 271 DE LA UPN	101
5.1 EL CURRÍCULUM FORMAL DE LA LE'94 (MODELO CURRICULAR)	101
5.2 MATERIALES DIDÁCTICOS (GUÍAS, ANTOLOGÍAS, VIDEOS) E INFRAESTRUCTURA DE LA UNIDAD	102
5.3 LA ASESORÍA	104
5.4 EVALUACIÓN Y PROCESOS DE APRENDIZAJES DE LA LE'94	105
5.4.1 ASPECTO CONCEPTUAL	105
5.5 EL CURRÍCULUM VIVIDO EN LA LE'94 EN LA UNIDAD 271 DE LA UPN	110
5.5.1 EL CONFLICTO DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA	114
CONCLUSIONES	118
RECOMENDACIONES O MEDIDAS QUE PUEDEN ADOPTARSE	128
ANEXOS	131
ANEXOS 2 ORGANIGRAMAS	149
BIBLIOGRAFÍA	155

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación titulado, **“La operatividad de la modalidad semiescolarizada dentro del modelo UPN, el caso de la licenciatura en Educación, plan 94 de la unidad 271-Tabasco”**; *tiene como propósito y motivo principal desentrañar cómo opera en la realidad práctica, la Licenciatura en Educación, Plan 94*; tomando en consideración el contexto socioeconómico y cultural de los profesores y alumnos en nuestra entidad, así como el contexto político-social de nuestro Estado, ante los desafíos que impone un plan de estudios formal, que se generaliza a todo un país multicultural.

El propósito anterior, responde a una problemática latente detectada a través de la observación sistemática que he realizado de manera informal a través de los cursos de introducción de la LE'94 y en reuniones académicas con otras Unidades del País, desde el año 1994, fecha en que se inicia la licenciatura.

La existencia de asimetría entre lo que se plantea en el currículo formal del plan de estudios de la citada licenciatura y el currículo vivido en la unidad 271, que viene a fortalecer una serie de viejos vicios practicados tanto por parte de asesores como por parte de los profesores-alumnos que desvirtúan totalmente los propósitos que enmarca el Plan de Estudios viendo únicamente a la UPN como una escuela de fin de semana, al margen de formar un alumno comprometido con su práctica docente, tal como lo establece el Programa: Reformulación Curricular* de la Licenciatura en cuestión; motivos suficientes que me llevaron a investigar esta problemática.

Lo que se pretende en el proyecto de investigación que dio origen a esta

* Documento con el que la UPN inicia en 1994 el proceso de reformulación de las licenciaturas para los maestros en servicio.

tesis, tal vez pudiera ser muy simple: exponer algunas interpretaciones sobre las características de la modalidad semiescolarizada de la LE'94, concretamente su práctica, así como el comportamiento de grupos y asesores dentro de sus respectivos roles, examinando los problemas que ofrecen los sucesos cotidianos que se presentan durante el desarrollo de las tareas educativas que, de alguna manera determinan el auténtico papel que juega el currículum dentro de la función social de la institución.

El propósito es pues, contrastar en lo posible el proyecto de la LE'94 dentro del modelo UPN, en lo que respecta a la modalidad semiescolarizada, con la realidad de la asesoría y su práctica, en la cual subyacen factores políticos, sociales y culturales, que la permean y la determinan.

El estudio de casos en el desarrollo curricular, anclado en la tradición etnográfica aplicado a la escuela es el instrumento metodológico de esa orientación que utiliza la observación, la entrevista, la reflexión, etc., consistente con la idea de proyecto curricular y con la evaluación del mismo. (Gimeno Sacristán: Prólogo. L Stenhouse, 1987:22)

El objeto de estudio fue un grupo de sexto semestre de la Licenciatura de preescolar, integrado por 13 profesores-alumnos de la LE'94 y un grupo de la Licenciatura de primaria de sexto semestre, integrado por 14 alumnos, en un período de trabajo de enero del 2003 a enero de 2004. Grupos que fueron estudiados en la Unidad central mientras que otros grupos de Comalcalco, Cárdenas y Balancán sólo les aplicaron cuestionarios en días sábado.

En la presente investigación llamaremos "profesores-alumnos" a los maestros y maestras de primaria o preescolar en servicio, con plaza base o de contrato, que estudian la Licenciatura en educación Plan 94 en la UPN, y

llamaremos “asesores” a los maestros que laboran en la UPN e imparten las asesorías o clases a los llamados profesores-alumnos.

El trabajo está fundamentado en la metodología cualitativa, y el método etnográfico aplicado a la educación. Esta forma de investigación surge a partir de la recuperación de las perspectivas cualitativas e interpretativas heredadas de las tradiciones antropológicas y sociológicas basadas en descripciones detalladas de lo que sucede en situaciones sociales y culturales naturales.

A finales de los setentas, Clifford Geert (1973:13), presenta una nueva forma de estudiar a la cultura, misma que define como una “**Ciencia interpretativa en busca de significados**”. A través de lo cotidiano, el autor busca dar explicación interpretando expresiones sociales en un contexto donde se presentan fenómenos diversos.

Para la misma época, en México, comienzan a desarrollarse investigaciones en este mismo enfoque. En la actualidad se puede apreciar este tipo de trabajos abarcando el rubro educativo en diversos niveles e instituciones, mismas que permiten profundizar y conocer fenómenos de manera subjetiva y social.

La investigación, para su presentación se organiza en cinco grandes capítulos una introducción y un apartado en forma de capítulo para referir contenidos de carácter metodológico. En los subsiguientes capítulos se encuentran las categorías que son analizadas en el presente estudio. Estas categorías son: el rol del asesor, el rol del profesor- alumno y la operatividad del la LE'94 dentro de la modalidad semiescolarizada del modelo UPN. Dentro de los mismos se engloban subcategorías: perfil del asesor, experiencia docente, formación disciplinar, formación de profesionales de la educación,

perfil del alumno y las relaciones de comunicación y diálogo que se dan entre los actores, dentro de sus respectivos roles, intentando atender lo subjetivo e intersubjetivo como algo ligado al diálogo y al encuentro en las acciones pedagógicas cotidianas. De igual manera analiza lo referente a la conciencia, actitud, conducta, motivación y modelos de formación del profesor como factores que influyen en la capacitación profesional a la hora de diseñar los planes de formación. El trabajo está sustentado en el paradigma Crítico-reflexivo en la formación de profesores; el más compartido por autores entre los que mencionaré a: J. Gimeno Sacristán, Guilles Ferry, Francisco Imbernón, María Cristina Davini, Jesús García Álvarez y Carl R. Rogers, entre otros.

Es relevante en una investigación cualitativa hacer una descripción de las características de los sujetos participantes en el estudio, porque permite desentrañar aspectos que en la cotidianidad pasan desapercibidos a nuestro interés, por lo tanto se inicia con la descripción del contexto geográfico, social, y áulico donde se encuentran inmersos los actores educativos.

En seguida, se incluye la información obtenida de los instrumentos técnicos aplicados y documentos analizados con respecto al rol que desempeñan tanto asesores como profesores-alumnos, reflejados en lo cotidiano; así mismo se analizan e interpretan dichos resultados.

Es necesario detallar sobre la concepción curricular del propio Plan de Estudios, la práctica de asesoría y el modelo de evaluación de los aprendizajes de la Licenciatura, dentro de la modalidad semiescolarizada aunado a esto, se finaliza con un análisis crítico sobre la práctica curricular y los factores político-sociales que la inciden. Se enfatizan también aquellos aspectos que hacen referencia a la formación permanente tanto de asesores como de profesores-

alumnos (formación de profesionales de la educación) y sus respectivos roles. Se hace una exposición de los conflictos que se gestan al interior de la Institución que determinan en cierta manera la realización y práctica del currículo formal y el currículo vivido de la LE'94.

Por último, se presenta la conclusión analizando cada una de las categorías de análisis, como etapa final donde se expresan los aspectos centrales de la investigación, alcances y limitaciones de la misma.

Los anexos, pretenden argumentar y dar veracidad a la información descrita, por lo que se consideran de gran importancia en cualquier trabajo de investigación.

CAPITULO I

DISEÑO METODOLÓGICO

El trabajo realizado está basado en el método etnográfico, según Peter Woods, (1986:18) éste significa literalmente.

“La descripción de vida de una raza o grupo de individuos, se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra, el método etnográfico pretende hacer lo anterior dentro de un grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo.”

La perspectiva es entendida aquí como los intereses y necesidades de los investigados, su contexto y vivencias cotidianas.

El grupo a estudiar son profesores en servicio basificados y de contrato que estudian el sexto semestre de las licenciaturas LE'94 primaria y preescolar, de municipios que asisten a la unidad central.

La descripción etnográfica, como una forma de investigación social, según Clifford Geertz (1973), presenta la característica siguiente: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar “**lo dicho**” en el discurso de sus ocasiones prececederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta.

El trabajo está fundamentado en la metodología cualitativa, por lo que considero indispensable analizar algunas aportaciones en torno al concepto: Denzin y Lincol (1984:23) destaca que es “multimetódica” en su enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, -tal cual sucede-, intentando sacar sentido al interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Taylor y Bogdan (1986:12) recuperan el sentido amplio y la describen como: "Aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y las conductas observables."

Para realizar una buena Investigación etnográfica educativa se deben aplicar adecuadamente las técnicas cuando se tiene acceso al campo. Esta se entiende como un proceso donde el investigador accede progresivamente a la información fundamental para el estudio.

1.2 DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

En el presente estudio se implementaron la observación directa, como instrumento privilegiado de la recolección de la información, describiéndose los acontecimientos en la guía de observación. Dicha observación se registró durante el mes de junio del 2003, en sesiones sabatinas de hora y media cada una, en un grupo de primaria y un grupo de Licenciatura de preescolar de 6° semestre.

Posteriormente para explorar sobre la problemática a estudiar, se aplicó un cuestionario mixto integrado por veinte preguntas a 20 asesores y de 22 preguntas a 165 profesores-alumnos, tanto de la unidad como de las tres subsedes que integran la UPN unidad 271.

El uso del cuestionario en la presente investigación la justificó la propuesta de Rodríguez Gómez. (1986:46)

"Los registros de las observaciones y de las entrevistas son la base del trabajo etnográfico, pero pueden utilizarse otros instrumentos tales como cuestionarios."

No obstante, el cuestionario como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa; es necesario que

en su elaboración y administración se considere como lo establece el mismo Rodríguez Gómez, lo siguiente:

-El cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad.

-El cuestionario se considera como una técnica más, no la única ni la fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos.

-La administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento de la realidad estudiada.

“Esta modalidad de procedimiento de encuesta permite abordar los problemas desde una óptica exploratoria, no en profundidad. Si bien existe una amplia variedad de cuestionarios, con carácter general podemos decir que con ellos lo que se persigue es sondear opiniones, y no tratar de cuestiones que exijan una profunda reflexión de los entrevistados.” (Op Cit., 1996: Pág. 186)

Esta etapa de la investigación se concluye con la realización de una entrevista en profundidad, tanto al personal directamente involucrado con la licenciatura como a asesores y alumnos clave, a efecto por una parte de constatar la información obtenida en la aplicación de los dos primeros instrumentos y por otra obtener mayor información que permita clarificar aún más la razones del porqué de la operatividad de la modalidad semi-escolarizada dentro del modelo UPN, y dentro de ella el caso de la Licenciatura en Educación, Plan 94.

“...la observación no, lo es todo en etnografía. Una parte muy importante de la información se obtiene a través de la entrevista.” (Ronario M. Velasco Maillo, Partituras de Antropología para Educadores: Pág. 16)

Para complementar la información se consultaron documentos como el plan

de estudios de la licenciatura, antologías de lecturas básicas y complementarias, guía de trabajo, proyecto académico, reglamento interior de trabajo del personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional, Proceso de transición fascículo I y II, Plan Institucional de desarrollo, Minutas de acuerdos y demás documentos que dan cuenta de manera propia de la vida institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

De igual forma La ley general de educación, El Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el Convenio de Transferencia de la Federalización de la educación básica hacia los Estados.

1.3 PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Los primeros pasos en la presente investigación fueron la definición del objeto de estudio o dicho de otra forma, el caso a estudiar sobre el qué, dentro de un contexto limitado que fue la UPN se centró el estudio, la naturaleza del tamaño de la muestra, la localización y dimensión temporal del objeto de estudio.

En función del método seleccionado, que fue el etnográfico, se determinaron en gran medida las modalidades de técnicas e instrumentos de recogida de datos, ya que también los interrogantes de la investigación son los que determinan el tipo de técnicas e instrumentos de recogida de información a utilizar.

Las estrategias de trabajo que se implementaron durante el proceso del estudio fueron las siguientes:

- Fase preparatoria. En esta etapa inicial los ejercicios de reflexión y de diseño permiten concretar el proyecto de investigación y se planearon las

actividades a realizar una vez identificada la problemática

- Entrada al escenario, o acceso al campo, solicitando el permiso previo a la autoridad de la institución. En esta etapa no fue necesario un permiso para el ingreso físico para poder realizar mis observaciones, pues al estar trabajando en el centro mi acceso fue y ha sido permanente, para ello se elaboró un mapa de la localización de los participantes en el lugar y un mapa de la distribución física del escenario (ver anexos); sin embargo, fue necesario comunicar al director y al subdirector académico de las observaciones que se llevarían a cabo, así como el permiso a compañeros asesores para la observación de los grupos.

Aún cuando yo conocía el escenario se utilizó la estrategia del vagabundeo y la construcción de mapas. Con este último hice un acercamiento formal con los grupos en donde se elaboraron esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones que se dan entre los individuos y la institución; las características personales y profesionales de los maestros-alumnos, asesores, competencias, organigramas de funcionamiento, horario de clases y horario del personal, utilización de los espacios etc. A partir de ahí se seleccionó la muestra e identificaron a los informantes más idóneos para el estudio.

“Un buen informante es aquel que dispone del conocimiento y la experiencia que requiere el investigador, tiene habilidades para reflexionar, se expresa con claridad, tiene tiempo para ser entrevistado y esta predispuesto positivamente para participar en el estudio.” (Rodríguez Gómez, 1996:73)

“El muestreo por máxima variedad es el proceso de seleccionar de forma deliberada una muestra heterogénea y observar los aspectos comunes de sus experiencias.” (Ibíd., P. 73)

Este criterio se utilizó para llevar a cabo la selección de la muestra. Los sujetos se seleccionaron de manera intencional atendiendo a que los dos

grupos de sexto semestre, uno de preescolar y otro de primaria son heterogéneos laboralmente y profesionalmente hablando, y por estar más adelantados académicamente que los grupos de semestres iniciales.

Trabajo de campo. Recogida de datos en el campo y aplicación de los instrumentos técnicos. Para ello, me apoyé en la observación participante y, se utilizaron diarios, notas de campo y el registro anecdótico, grabaciones de audio, encuestas, entrevista en profundidad y documentos de diversos tipos. Esta recogida de datos se realizó en las aulas de la UPN en horarios sabatinos en las primeras y últimas sesiones de clases, en los grupos observados, teniendo que trasladarme a los municipios de Cárdenas, Comalcalco y Balancán, para la aplicación de cuestionarios a grupos en general.

- Análisis de la información. Se inició con la descripción de la guía de observación, se clasificaron y analizaron las categoría de análisis, la interpretación de los datos de los cuestionarios complementándolo con la información de las entrevistas y la observación participante.
- Desarrollo y sustentación teórica. Se recurrió a diversas fuentes de información que sustentan la investigación cualitativa.
- Y por último, la presentación del informe

La indagatoria perteneciente a la línea de diseño curricular fue pertinente realizarla, ya que en la actualidad en la UPN 271 Villahermosa, este aspecto no ha sido tratado (ver plan de estudios anexos). La presente tesis es una modesta aportación a la incipiente investigación en la unidad 271 de la UPN, este proyecto responde a la línea de **“Fortalecimiento institucional”** que señala el **“Proyecto académico 1993”** que norma la vida institucional de la unidad 271, el cual fue elaborado a raíz de la federalización de la educación

básica.

Toda investigación está sustentada en el ámbito teórico por autores que la justifiquen y fundamenten, el presente trabajo tiene su sustento en el trayecto de la formación docente, que como bien sabemos existen múltiples paradigmas, enfoques, modelos o vertientes del área de formación docente, y que varían de un autor a otro, todos ellos nos llevan a una reflexión obligada sobre los diferentes modelos en la formación del maestro, por lo tanto, básicamente se trabajó sobre aspectos concernientes a la forma de conceptualizar su propia práctica en interacción con los otros.

“Todo formador de formadores debe saber necesariamente que conocer es aventurarse hacia lo desconocido, ir más allá, sentirse incierto, tolerarlo, descubrir algo nuevo, interrogar los propios fantasmas. El formador de formadores debe buscar en lo más recóndito de sí mismo, con una visión de apertura a encontrar zonas de ignorancia que el reflejo en el otro provoca y muestra.” (María Cristina Davinil 1995:77)

Sin ser ecléctico, me apoyo en el paradigma contextual o ecológico, Francisco Imbernón, (1994); técnico crítico o crítico-reflexivo (ver Gimeno 1983) y a Pérez (1987); paradigma mediacional o humanista, García Álvarez (1993); el centrado en la persona, hasta el constructivismo, R. Rogers (1991).

Es relevante en una investigación cualitativa hacer una descripción de las características de los sujetos participantes en el estudio, por lo tanto se inicia con la descripción del contexto geográfico, social, educativo y áulico donde se encuentran inmersos los estudiantes. Esto permite tener una visión del tipo de sujeto de provincia al que se hace referencia.

CAPITULO II

CARACTERIZACIÓN DE LA LE'94 EN LA UNIDAD 271 DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

2.1 CONTEXTO GEOGRÁFICO.

El Estado de Tabasco se ubica en el sureste del país; cuenta con una extensión territorial de 25,000 KM², en su geografía estatal, colinda al norte con el Golfo de México y Campeche, al este con Campeche y la República de Guatemala, al sur con Chiapas y al oeste con Veracruz.

El Estado se encuentra dividido políticamente en 17 municipios: *Balancán, Cárdenas, Centla, Centro, Comalcalco, Cunduacán, Emiliano Zapata, Huimanguillo, Jalapa, Jalpa de Méndez, Jonuta, Macuspana, Nacajuca, Paraíso, Tacotalpa, Teapa y Tenosique.*

Tabasco cuenta con un clima tropical húmedo, su cercanía con el Golfo de México determina el desarrollo de su clima, su altura sobre el nivel del mar es de 14 metros. Las temperaturas varían desde los 10° C en los meses más fríos hasta

44°C en los más calurosos.

Asimismo las lluvias son muy abundantes, alcanzan 3,316.1 Mm. de precipitación anual. Los vientos predominantes son los del norte en primavera y del este en las demás estaciones. El verano se acompaña de lluvias por la tarde y noche, en otoño e invierno se producen lluvias prolongadas, con los ciclones y tormentas tropicales de la temporada. La primavera es relativamente seca en tierras tabasqueñas. Los ríos y lagunas alcanzan su máximo nivel

entre los meses de Septiembre a Diciembre, produciendo zonas anegadas que provocan efectos desastrosos en poblaciones, cultivos y ganadería.

Los ríos más importantes de Tabasco son el Grijalva, el Usumacinta y el Samaria entre otros. El nombre de Tabasco se deriva del Señor o cacique TABSCOOB que gobernaba esta provincia antes de la conquista española.

La Unidad 271 de la UPN, se ubica en la Ciudad capital de Villahermosa, y las subsedes con las que cuenta la Unidad 271 se encuentran ubicadas en los municipios de Balancán, Emiliano Zapata, Cárdenas y Comalcalco, de los cuales se hace una pequeña reseña. Estas subsedes son susceptibles de descripción ya que en ellos se aplicaron también instrumentos de recogida de información.

BALANCÁN

Este municipio tiene origen prehispánico, durante el periodo clásico, 300 a 500 d C, se desarrollaron importantes asentamientos de la cultura maya en las riveras de los ríos, arroyos y lagunas; hacia 1516, alcanzó su mayor esplendor. El nombre de Balancán proviene de los vocablos mayas *Balam* y *Can*, y significa "lugar de tigres y serpientes." El municipio cuenta con una superficie 3 237.87 km², ocupa el segundo lugar en extensión territorial, lo que corresponde al 13.13 % de la superficie del estado.

Balancán limita al norte, con la entidad federativa de Campeche; al sur con el municipio de Tenosique; al este con la República de Guatemala y estado de Campeche y, al Oeste con el municipio de Emiliano Zapata.

La ciudad de Balancán es la cabecera municipal. La división territorial de este municipio esta integrada por una ciudad, seis barrios, dos villas: El Triunfo y Quetzalcóatl, cinco poblados, tres colonias agropecuarias, 45 ejidos y 32

rancherías. Cuenta con una población de 54 089 habitantes.

En la constitución de Tabasco, promulgada en 1883, Balancán aparece entre los doce pueblos que integran el estado, y es a partir de 1890 que se erige como municipio.

CÁRDENAS

El poblado de San Antonio de los Naranjos, fundado en 1788, es el antecedente colonial de la ciudad de Cárdenas; el 23 de enero de 1821, recibió el nombre de Villa San Antonio de Cárdenas en honor al Presbítero e ilustre tabasqueño José Eduardo de Cárdenas y Romero.

Cárdenas es el segundo municipio en importancia en la entidad; cuenta con un territorio de 1,970.32 km², por ello ocupa el quinto lugar en la escala de extensión territorial y representa el 7.99% del territorio estatal. Limita al norte con el Golfo de México; al sur con el estado de Chiapas y el municipio de Huimanguillo; al este con los municipios de Paraíso, Comalcalco y Cunduacán y, al oeste, con el estado de Veracruz y el municipio de Huimanguillo.

Su cabecera municipal es la ciudad de Cárdenas y su división municipal comprende dos villas: Sánchez Magallanes y Benito Juárez, 19 colonias, dos ingenios azucareros, 15 poblados del Plan Chontalpa, 33 ejidos, seis poblados suburbanos, 22 rancherías, una población de 204 810 habitantes. (García Payró, Historia y Geografía de Tabasco: Pág.50)

COMALCALCO

El nombre de Comalcalco proviene del Náhuatl *Coma-cali-co*, que quiere decir “la casa de los ladrillos y comales.” El municipio tiene una extensión territorial de 723.19km², que representan el 2.93 % de la superficie total del estado.

Limita al norte, con el municipio de Paraíso; al sur con el municipio de Cunduacán; al este, con el municipio de Jalpa de Méndez y, al oeste, con el municipio de Cárdenas. “Conocida también como la Perla de la Chontalpa”, por su esplendor en la producción de cacao. La división territorial del municipio comprende una ciudad, dos Villas: Aldama y Tecolutilla; cuatro poblados, ocho rancherías y siete ejidos, tiene una población de 60 000 habitantes. (Op Cit.: Pág.52)

2.2 CONTEXTO SOCIAL

En nuestra sociedad todo ser humano se encuentra ubicado en una posición social determinada en la familia donde nace, crece y obtiene cierto rol a desempeñar. Los profesores-alumnos matriculados en la licenciatura en su mayoría pertenecen a un nivel socioeconómico medio, determinado todo esto por los niveles de ingresos que percibe anualmente. El sustento económico que perciben como profesores es empleado para sostener a una familia en ocasiones numerosa. De igual manera tienen que solventar los gastos que generan sus estudios, tales como el gasto de transporte, alimentos, materiales de estudios, lo cual repercute en su economía si tomamos en cuenta que un alto porcentaje de ellos se trasladan de los municipios a la capital del Estado - Villahermosa-, y además debido a que algunos de ellos no cuentan con una plaza definitiva, únicamente contrato, no les permite mayores prestaciones, percibiendo sueldos bastante bajos en comparación con los profesores de base.

La contratación obedece a una medida política de la Secretaría de Educación del Estado, pues de esta manera se ahorra recursos y mantiene a

una amplia población de maestros sin posibilidades de acceder a carrera magisterial durante el tiempo que dure su nivelación pedagógica.

No obstante, es digno destacar el esfuerzo de aquellos profesores alumnos, que motivados a obtener la licenciatura que les exige la secretaría para basificarlos, no pierden la esperanza en obtener un título, el cual les habrá de redituvar seguridad laboral y un mejor nivel de vida para sus familias, pero más allá de eso existe un deseo de transformar la enseñanza.

2.2.1 IMPACTO SOCIAL

Según datos proporcionados por el director de la Unidad 271, L.M. Wilber Sarao Pérez, a través del área de servicios escolares, a la fecha de la realización de esta investigación; la población atendida a través de la Licenciatura de la LE'94, en sus diez años de ser ofertada al sector del magisterio es a razón de 1576 egresados de los cuales se han titulado 317 a través de las diferentes modalidades de titulación que para ello existe, lo que representa solo el 20% del total de los egresados mientras un 80% permanece rezagado.

2.3 CONTEXTO EDUCATIVO CURRICULAR (CONTEXTO HISTÓRICO)

La Universidad Pedagógica Nacional UPN, fue creada por Decreto Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 29 de agosto de 1978, *“como respuesta a las demandas de superación profesional del magisterio nacional y como estrategia fundamental de la política educativa del estado para elevar la calidad de la educación básica a través de la formación de maestros.”* (Proyecto Académico 1978-1993 Pág. 15).

La cobertura nacional de la Universidad Pedagógica comprende 74 unidades y 218 subsedes distribuidas en todo el país, entre ellas la Unidad 271 Villahermosa, la cual inicia sus actividades en 1979.

Como institución Universitaria, la UPN desempeña funciones de docencia, investigación y extensión. Mediante la articulación de éstas, busca promover y desarrollar, desde una perspectiva democrática, la innovación pedagógica en la escuela pública mexicana para generar conocimientos sobre la educación básica y enriquecer la cultura magisterial.

Como institución nacional de educación superior está constituida por un sistema de unidades en todo el país, orientada a contribuir de manera permanente a la formación, superación y actualización de profesionales de la educación, así como del magisterio en servicio particularmente en lo que compete a educación básica.

Pretende contribuir a mejorar la calidad de la educación, tomando como referentes la recuperación de la praxis escolar del magisterio y la diversidad étnica, lingüística y cultural del país.

De igual forma, sin desconocer las condiciones que enmarcan al Proyecto

Académico, la Licenciatura en Educación Plan 94, se inscribe dentro de una concepción de **Campos Problemáticos** que reorientan la vida académica de la institución

“Los **campos problemáticos**, que plantea la Universidad Pedagógica Nacional son delimitaciones de la realidad educativa y de competencia institucional donde se compromete a intervenir de manera significativa. Comprende la interacción entre sujetos, ámbitos y procesos, y posibilitan delimitar áreas de estudio e intervención.” (UPN Antología Básica)

A partir de mayo de 1992, bajo el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y su proceso de federalización, los servicios administrativos de la UPN fueron transferidos a los estados de la República, y en el caso de la Unidad 271, es regulada financiera y administrativamente por las autoridades educativas de la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco, quedando los proyectos y contenidos académicos bajo la normatividad de la Rectoría Central Ajusco, en el D.F., todo esto en coordinación con las autoridades estatales, basado en un proyecto académico que establece lineamientos generales sobre su campo específico de acción de acuerdo a las necesidades locales, regionales y nacionales.

“La nueva situación de la Universidad demanda una clara delimitación de lo académico y lo laboral, cuestión que es, sin duda, compleja en un proyecto nacional como el nuestro, cuyos requisitos de ingreso y promoción, que tienen una obvia dimensión laboral, fueron establecidas, justamente, como garantía de calidad académicas. Sin embargo, consideramos que podemos coordinarnos con las entidades federativas para preservar y fortalecer ambas dimensiones. Debemos lograr un equilibrio entre lo Académico, que corresponde a la Universidad Pedagógica Nacional, y lo *administrativo-laboral*, que es atribución de los gobiernos de los estados.” (Proyecto Académico, 1993:Pág. 10)

La Universidad Pedagógica Nacional tiene entre otras tareas presentar, desarrollar y orientar servicios educativos de nivel superior en varias modalidades algunas vigentes otras ya concluidas a saber:

- En 1979 la unidad operó la licenciatura en Educación Básica (LEB'79), en

la modalidad de educación a distancia, que buscaba la formación de los maestros en servicio con el objeto de que obtuvieran nuevas herramientas teóricas y metodológicas para transformar su práctica docente.

- La escasa experiencia en el estudio autodidacta, así como las dificultades para abordar la complejidad de los primeros cursos y análisis de la práctica docente, llevaron al diseño de un plan de estudios alternativo. Surgieron así, en 1985, las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria (LEP Y LEPEP'85), en la modalidad semi-escolarizada.
- En 1985 la UPN-271 crea la Licenciatura en telesecundaria como caso único en el país, bajo la autorización del Consejo Académico de la UPN Unidad Ajusco y de acuerdo con el Gobierno del Estado. Estas licenciaturas ya no se ofrecen en la Unidad 271.

El programa para la modernización educativa 1989-1994, permite a la Universidad ampliar su horizonte de servicios y en 1990 ofrece las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena (LEPEPMI'90), en la modalidad semi-escolarizada, como uno de los proyectos prioritarios en el país por las características del docente a quien está dirigida.

En el marco del programa: reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicios en el año de 1994 se crea a escala nacional el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Educación Plan 94 (LE'94), cuyo propósito general es:

“Transformar la practica docente de los profesores en servicios a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción.” (Programa: Reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicios. 1994:17)

En congruencia con el modelo de formación el Plan de Estudios considera a la **práctica docente como eje central** de la licenciatura, como objeto de reflexión crítica, objeto de conocimiento y comprensión y como objeto en transformación.

El plan de Estudios **analiza la práctica docente** como proceso complejo, condicionado histórica y socialmente, en diferentes niveles, a partir de la identificación de sus principales elementos: los sujetos que intervienen, los contenidos educativos, y el contexto en el que se desarrolla, lo cual permite comprenderla y transformarla.

El plan de estudios de la licenciatura en Educación, Plan 94, se estructura en dos grandes áreas: *la común y la específica*. (Ver cuadro 1 y 2)

El área común proporciona referentes teóricos y metodológicos y elementos de la cultura pedagógica, para el análisis de las problemáticas educativas vinculadas con su práctica profesional; los cursos del área común, a la vez están organizados en cuatro bloques: **un eje metodológico, y tres líneas de estudio: línea ámbitos de la práctica docente, línea psicopedagógica y línea socioeducativa.**

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

1. ÁREA COMÚN

EJE METODOLÓGICO	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEAS ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	LÍNEA SOCIOEDUCATIVA	NIVEL
El maestro y su práctica docente	El niño: desarrollo y procesos de construcción del conocimiento	Grupos en la escuela	Formación docente, escuela y proyectos educativos. 1857-1940	1°
Análisis de la práctica docente propia	Corrientes pedagógicas contemporáneas	Institución escolar	Profesionalización docente y escuela Pública. 1940-1994	2°
Investigación de la práctica docente propia	Construcción social del conocimiento y teorías de la educación	Escuela comunidad y cultura local en...	*	3°
Contexto y valoración de la práctica docente	Análisis curricular	*	*	4°
Hacia la innovación	Planeación Comunicación y evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje	*	*	5°
Proyectos de innovación	*	*	*	6°
Aplicación de la alternativa de innovación	*	*	*	7°
La innovación	Seminario de formalización de la innovación	*	*	8°

*Espacios que corresponden a los 12 cursos del área específica, que el profesor-alumno le interesen, en función a las líneas ya sea de primaria o preescolar y de gestión escolar.

2. ÁREA ESPECÍFICA

CATÁLOGO DE CURSOS

LÍNEA DE PREESCOLAR	LÍNEA DE PRIMARIA	LÍNEA DE GESTIÓN ESCOLAR
Metodología didáctica y práctica docente en preescolar	El aprendizaje de la lengua en la escuela	La gestión como quehacer escolar
El juego	Alternativas para la enseñanza -Aprendizaje	La calidad y la gestión escolar
El niño preescolar: desarrollo y aprendizaje	La comunicación y la expresión estética en la escuela primaria	Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar
El niño preescolar y los valores	Construcción del conocimiento matemático en la escuela	Política educativa y marco normativo
El desarrollo de la psicomotricidad y la educación preescolar	Los problemas matemáticos en la escuela	Bases para la Planeación escolar
El niño y su relación con la naturaleza	Construcción del conocimiento de la historia en la escuela	La gestión y las relaciones en el colectivo escolar
El niño y la Ciencia	La formación de valores en la escuela primaria	Organización del trabajo académico
Génesis del pensamiento matemático en el niño de edad preescolar	El niño, la escuela y la naturaleza	Computación Básica
Desarrollo de la lengua oral y escrita en preescolar	Salud y educación física	Evaluación y seguimiento en la escuela
Expresión literaria en preescolar	Problemas de aprendizaje de primaria en la región	El entorno sociocultural y la participación social
Expresión y creatividad en preescolar	Problemas educativos de primaria en la región	Planeación estratégica
El niño preescolar y su relación con lo social	Educación geográfica	Estadística básica para la gestión escolar

El área específica, aborda contenidos referidos a las funciones de docencia y gestión escolar en preescolar y primaria. Su propósito es brindar al profesor-alumno elementos teóricos y metodológicos que coadyuven a un análisis profundo de situaciones problemáticas concretas vinculadas a las funciones que desempeña en los niveles de preescolar y primaria, con la finalidad de encontrar alternativas pertinentes de solución. **Esta área esta integrada por**

un catálogo de treinta y seis cursos organizados en tres líneas: Línea preescolar, línea primaria y línea de gestión escolar; con doce cursos cada línea, que se estructuran en base a los contenidos afines a las funciones que el maestro realiza en la escuela: la docencia y la gestión escolar.

En tanto la docencia, en los niveles de preescolar y primaria, presenta particularidades que provienen de las características de los sujetos, de los contenidos y de las relaciones que establece el profesor con ambos, se determina una *línea curricular específica* para la docencia en educación preescolar y otra *línea curricular específica* para la docencia en educación primaria; por otra parte considerando que en ambos niveles, la gestión escolar que se desarrolla, comparte problemáticas y requiere de nuevas soluciones, se aborda en *una sola línea*.

La línea curricular de Educación Preescolar, parte de considerar al niño como centro del proceso educativo, entendiendo que, el desarrollo de éste es un proceso complejo que implica las dimensiones física, afectiva, intelectual y social, estrechamente vinculadas.

En cada curso se abordan las prácticas reales de la función, los enfoques teóricos que las explican y las orientan, las estrategias que se proponen para analizar situaciones educativas y problemáticas, y las propuestas, planes y proyectos para resolverlas en la práctica profesional propia.

La Línea curricular de Educación Primaria ofrece elementos tendientes a favorecer la construcción de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y efectos en la escuela primaria. De igual manera, contempla el estudio de problemas educativos de las distintas regiones en que se ubican las escuelas y de problemas de aprendizajes específicos.

Cada curso es, en si mismo, una unidad de aprendizaje, pero a la vez guardan relación entre ellos. Los trabajos que se realizan en los cursos del **Eje Metodológico del Área Común** tienen una estrecha vinculación con los que se desarrollan en la **Área Específica**, ya que unos y otros tienen el propósito de que los estudiantes realicen propuestas alternativas innovadoras a su trabajo cotidiano.

La línea Curricular de Gestión Escolar

La Línea curricular de Gestión Escolar está orientada a propiciar la reflexión y transformación de las prácticas institucionales que involucran las condiciones de realización de los procesos de enseñanza y de, aprendizaje. Estas prácticas son realizadas por los profesores tanto, si son maestros frente a grupo, como si son directores efectivos, comisionados, supervisores o integrantes de mesas técnicas.

La práctica de la gestión escolar puede caracterizarse o concebirse como la acción permanente de racionalización y aplicación oportuna y pertinente de recursos, tanto materiales como humanos, para el logro de los objetivos educativos y las nuevas formas de organización del proceso educativo, definidos por un contexto normativo, en situaciones históricas y culturales específicas.

Desde esta perspectiva, las funciones de gestión escolar, están enfocadas a la orientación que el profesor imprime a los procesos áulicos, a la regulación de las relaciones intraescolares y a la conducción de las acciones extra-escolares y con la comunidad.

La línea específica de Gestión Escolar propone que, tanto profesores de preescolar y primaria como profesores que tienen funciones de orientación y

coordinación; analicen, expliquen, transformen e innoven sus prácticas, impulsando las potencialidades de esta función para consolidarla como facilitadora de la labor propiamente pedagógica. Para ello los profesores-alumnos se allegarán y construirán elementos teórico-metodológicos que les permitan re-significar su experiencia. Que los profesores-alumnos participen en la construcción de nuevas prácticas institucionales donde los diversos sujetos, factores y dimensiones prioricen los objetivos pedagógicos de la escuela en sus acciones y decisiones. Para ello la re-significación de la experiencia que el profesor-alumno vaya haciendo, incorporará el reconocimiento que está permeada invariablemente, por la historia, la cultura y la posición social del sujeto que la realiza.

Pero, ¿qué se entiende por gestión escolar?

Cabe hacer una primera distinción. El concepto *gestión* tiene al menos tres grandes ámbitos de significación y aplicación. El primero, se refiere a la *acción* diligente que es realizada por uno o más sujetos para obtener o lograr algo. En ese sentido la gestión es un hacer, una forma de proceder para conseguir un objetivo o fin realizado por las personas, es decir, está en el campo de la acción cotidiana de los sujetos. En este sentido se usan términos del lenguaje común para designar al sujeto que hace la gestión sea como rol o como función, el *gestor*, o la acción misma, *gestionar*.

El segundo, es el campo de la *investigación*. Se trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, se describe para comprender o para explicar tales fenómenos. En este rubro, la gestión es un objeto de estudio de quien se dedica a la investigación, quien demanda la creación de conceptos y categorías

para analizarlo. Investigar sobre la gestión es reconocer las pautas y los procesos de acción de los sujetos, a través de su descripción, análisis, crítica e interpretación; apoyado en teorías, supuestos e hipótesis. Por efecto de todo lo anterior, se han generado términos de lenguaje académico, especializado, que describen o califican las formas de hacer y actuar de los sujetos (gestión democrática, gestión administrativa, gestión escolar, gestión educativa, gestión pedagógica etc.)

El tercer ámbito, es el de la *innovación* y el *desarrollo*. Es un campo en el que se crean nuevas pautas para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y con ella hacerla más eficiente porque utiliza los recursos disponibles, más *eficaz* porque es capaz de lograr los propósitos y fines perseguidos, más *pertinente* porque es adecuada al contexto y a las personas con las que se realiza. Esas nuevas formas de actuación se pueden construir a partir de varias fuentes: de la reflexión de los sujetos sobre su propia acción; del diseño y experimentación de nuevas formas de acción, lo que supone procesos de formación y aprendizajes de los sujetos; de la invención de nuevas formas de acción basadas en la generación de nuevas herramientas o instrumentos de apoyo.

La gestión escolar es, en este contexto, el conjunto de acciones realizadas por los actores escolares en relación con las tareas fundamentales asignadas a la escuela; generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los alumnos aprendan conforme a los fines y propósitos de la educación básica.

En la presente investigación se retorna el tercer concepto de gestión el cual es congruente con la línea curricular de gestión escolar propuesto por el área

específica de la LE'94.

En otros términos, la gestión escolar ha sido objeto de diversas conceptualizaciones que buscan reconocer la complejidad y multiplicidad de asuntos que la constituyen. Así, desde una perspectiva amplia del conjunto de procesos y fenómenos que se dan al interior de la escuela.

“Se entiende por gestión escolar, el ámbito de la cultura organizacional de la escuela, conformada por directivos, docentes, las normas, las instancias de decisión escolar y los factores **que están relacionados con la forma peculiar de hacer las cosas en la escuela**, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica la escuela.” (SEP Subsecretaría Planeación y Coordinación. Proyecto de transformación escolar 2001. Pág.77)

Para cerrar este comentario de la gestión mencionaré que en la última conferencia Mundial de Educación para Todos, se ha establecido un debate acerca de las nuevas formas de organización del proceso educativo frente a la complejidad que ofrecen las sociedades contemporáneas, y se han desarrollado discusiones sobre los modelos de gestión para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

“El modelo de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje orientado por la prioridad de la enseñanza y la superación del fracaso escolar, debe tener como punto de partida una reorganización que incluya todo el sistema educacional a fin de fortalecer la unidad escolar.” (Nuevas propuestas para la gestión educativa, Namo de Mello, P. 37)

Cabe señalar que esta licenciatura en educación Plan'94 está diseñada y dirigida al personal docente, administrativo y de apoyo a la educación, sin embargo las políticas educativas de la SE, a partir de 1996 fueron regulando paulatinamente y condicionando el ingreso sólo a maestros en servicio con plaza base o maestros y promotores culturales que están bajo contrato; y condicionando su basificación al término de la misma.

Esta política se basa en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado en 1993, en la que el Gobierno federal transfirió los servicios administrativos de la educación básica y con ella la UPN, al Gobierno del estado de Tabasco.

La UPN, brinda servicio de Postgrado a partir de 1997, la especialización en administración Educativa; Diplomados, y Maestría en Educación a partir del año 2000. La Universidad ha visto reducida su matrícula en los últimos 5 años producto de la política de la Secretaria de Educación de cerrar paulatinamente la generación de profesionistas que signifiquen demanda de plazas para maestros, esto provocó el aborto de proyectos de licenciaturas que se intentaron ofertar, dirigidas al público en general de manera escolarizada, como fueron las Licenciaturas en Matemáticas, Biología, español y Educación Artística, las cuales fueron canalizadas al CAM (Centro de Actualización del Magisterio) por decisiones políticas, aún cuando la Universidad cuenta con infraestructura y personal en la unidad 271. Empero, la Unidad 271 de la UPN, para atender a sus alumnos en municipios ha tenido que recurrir a solicitar instalaciones prestadas para operar las subsedes en los municipio de cárdenas, Comalcalco y Balancán, Cabe aclarar que la UPN, no posee instalaciones en los municipios, sólo en la unidad central 271, y para poder atender al magisterio tabasqueño que no pueden trasladarse a la Capital del Estado se operan estas subsedes en escuela primarias o secundarias en los municipios, teniendo que sortear en ocasiones toda una serie de problemas hasta de índole político.

A manera de colofón, se considera que la UPN tiene un público consumidor que es cíclico y cerrado; es decir, su matrícula la integra el magisterio

tabasqueño población limitada y el impacto de los proyectos educativos de la UPN está dirigido a ese sector y es nulo hacia otros sectores de la sociedad, por lo que su matrícula ha venido en decremento por los factores antes señalados y hoy atiende un reducido número de profesores-alumnos.

2.4 CONTEXTO ÁULICO (PROCESOS ÁULICOS)

La Unidad 271 de la Universidad Pedagógica Nacional, cuenta con una superficie de 10,000M² sobre la cual tiene su infraestructura física propia, presupuesto propio, opera con 16 aulas, un área de postgrado, un auditorio, Centro de Cómputo, servicios escolares, sala de asesores, sala de conferencias, biblioteca, cafetería, servicio de fotocopiado, así como una cancha de usos múltiples, estacionamiento y áreas verdes.

El aula es considerada como un espacio didáctico importante para el desarrollo de las tareas pedagógicas de cualquier nivel educativo, cuanto más para el nivel superior, siendo que en ella se establece la interacción asesor/profesor-alumnos, además de propiciar la construcción del conocimiento tanto en los alumnos como en los propios asesores. Por ello, el espacio áulico cobra gran significado e importancia en este estudio.

El mobiliario debe ser suficiente y cómodo; la ventilación e iluminación natural o artificial, debe ser adecuada para no provocar fatiga en los profesores-alumnos y asesores, haciéndose necesario desde luego una correcta distribución de pupitres y mesas de trabajo.

El sexto semestre grupo "A" de preescolar y sexto "B" de primaria objetos de estudio de esta investigación, tienen asignados aulas que recientemente fueron parte de la biblioteca, y de la Dirección respectivamente, están poco ventiladas

y cuentan con poca luz y deficiencias en el mobiliario. Los pupitres con que se cuenta son tanto de plástico como de madera, con una inclinación en el respaldo de un ángulo de 90° con la sentadera, lo que hace un poco incómoda la permanencia de más de una hora, también existen en el aula una mesa con cubierta de formica y estructura metálica para uso del asesor, careciéndose de sillas para la misma.

De igual manera, existe un pintarrón sin borrador ni marcadores por lo que generalmente es utilizado por los profesores-alumnos para colocar láminas y auxiliares diversos que utilizan para sus exposiciones. Las aulas cuentan con dos espacios para ventanales normales y dos ventanas reducidas altas y lo demás son muros de concreto altos, así como dos ventiladores de techo en cada uno, lo que hace bastante difícil la estancia en tiempos muy calurosos debido a las características climatológicas del estado, por lo que se hace necesario climatizar las aulas pues los estudiantes en general no toleran las altas temperaturas de las últimas horas de estudio, mostrándose sumamente incómodos para el desarrollo del trabajo grupal, situación que evidencia la falta de atención y pérdida de interés por las sesiones de clase, originado en ocasiones la reducción de tiempo y contenidos de la última sesión de clase.

Los profesores-alumnos asisten a sesiones sabatinas de en un horario de 8:00 a 14:30 horas, realizando su trabajo a través de exposiciones, lluvia de ideas, entrega algunas actividades de la guía de trabajo, discusiones dirigidas y plenarias con la mínima o casi nula participación de los asesores, o el clásico “rollo”, lo cual origina la falta de aclaración de dudas acerca de algunos conceptos en los materiales de estudios de los profesores-alumnos.

“Si el profesor participa habitualmente en pequeña proporción en actividades de formación permanente, o en mayores porcentajes, pero en contadas ocasiones, parece lógico estimar que tal formación tendrá escasa repercusión tanto en su pensamiento, actitudes y conductas como en la mejora del sistema educativo.” (García Álvarez, 1993:55)

Las razones que aducen los asesores para justificar su escasa o nula participación son muy diversas y, en su mayoría, referidas a impedimentos externos. Algunas de ellas aparecen citadas con más frecuencia: falta de tiempo, obligaciones familiares, dificultad de los desplazamientos, realizados fuera del horario escolar; falta de estímulos extrínsecos (“no es rentable”), etc. Las razones más personales son aducidas menos frecuentemente: desmotivación por su propia formación; desconfianza en actividades que no responden a sus intereses sino a los intereses de la Administración; experiencias negativas soportadas en anteriores participaciones (cursos que no le han servido para nada); falta de participación en la planificación, realización y evaluación de las mismas, etc.

Esta *actitud* asumida por los asesores está, en parte, determinada parcialmente por el desconocimiento del currículum y por no estar involucrados en su elaboración, es decir al maestro le entregan una asignatura que tiene que impartir y cumplir, pero él no estuvo involucrado en la elaboración de su contenido ni en la integración de la guía de estudio y la antología básica, aún cuando la guía de trabajo es el canon a seguir de manera flexible con adecuaciones al texto y al contexto. En el peor de los casos aunque el asesor pudiera no elaborar el currículum, tampoco existen propuestas para mejorarlo o actualizarlo, menos aún elaborar los encuadres o planes de clases. No existen en consecuencia reuniones por líneas o academias que permitan modificar o proponer contenidos. Tampoco se realizan reuniones para debatir o revisar

nuestro desempeño dentro de la LE'94 e intercambiar experiencias de trabajo que nos permitan detectar los avances y deficiencias.

Existe una Coordinación de la LE'94 a cargo de una Licenciada en Administración de Empresa, nada tan alejado de realidad, con un perfil ajeno a la docencia y a la psicopedagogía.

La exposición de los temas repartidos para los alumnos se privilegia, se abusa de ella. Por otro lado, la formación tradicional de autoritarismo en la que está formado el asesor, el desconocimiento propio de su papel y su función, y el tratamiento parcial que se le da al currículum, lo ha llevado a ocuparse menos de prepararse para participar y sólo deja la responsabilidad en manos de los profesores-alumnos.

Respecto al rol del asesor, los profesores-alumnos de preescolar entrevistados reconocen que no todos, pero sí algunos asesores se presentan en "blanco" a las sesiones sabatinas, desconociendo por completo la temática de estudio, dando clara evidencia de no realizar la lectura de los materiales y concretándose sólo a solicitar la exposición de los temas asignados por él a los profesores-alumnos. De igual forma, refieren los profesores-alumnos de primaria entrevistados, que al cuestionar a sus asesores en los debates y discusiones grupales o por una simple duda, éstos desconocen parcialmente la temática de estudio, dando clara evidencia de no realizar las lecturas de los materiales y por lo mismo, poco pueden fincar responsabilidades de trascendencia en los estudiantes, puesto que exigiría a los asesores llevar a cabo un trabajo serio y de responsabilidad, mismo que en ningún momento se vislumbra con claridad su deseo a realizarlo.

A manera de testimonio se transcribe uno de los motivos que señaló una

profesora de cuarto semestre, del módulo de Comalcalco al dar respuesta a la pregunta 22 del cuestionario.

“...en ocasiones tengo dudas de cómo quiere realmente la tarea un asesor y no se me atiende individualmente, no me acerco (sic) porque no me ha dado esa confianza de hacerlo... además hay que seguir al pie las actividades de la guía, la cual son muchas, y son muchas las asignaturas”

Otra profesora-alumna remarca... **ni los asesores saben lo que piden como tareas de la guía ya que ni ellos mismos nos orientan metodológicamente y desconocen las mismas temáticas de la antología.**

Lo anterior está referido a que si el asesor no realiza la lectura de los temas de la antología, muy poco puede esperar también de sus profesores-alumnos

Con ello clarificamos que las estrategias de trabajo utilizadas no son necesariamente las indicadas y adecuadas en las guías de los respectivos cursos. Desde luego cabe destacar la poca vinculación teórico-práctica de los profesores-alumnos al preocuparse muy poco los asesores por brindarles -una educación de calidad-* las herramientas teórico-metodológicas que le permitan trascender su labor mas allá de las aulas (gestión escolar) ya sea por olvidar la relación vertical y horizontal que guarda el plan de estudios de la Licenciatura así como el eje metodológico que relaciona la teoría y la práctica tanto del área común como del área específica y la realización de trabajos de intervención o gestión escolar que culmine en un trabajo de tesis.

Se hace necesario hacer mención del testimonio de una alumna de sexto

* Consideradas como la propiedad de los procesos educativos que se caracterizan por ser equitativos en la distribución de oportunidades de aprendizaje, eficientes en la asignación de recursos y eficaces en tanto alcanzan resultados relevantes desde el punto de vista social, económico y cultural, para desarrollar capacidades productivas y de convivencia democrática, tendientes a lograr un desarrollo humano pleno.” (Programa; Reformulación Curricular para maestros en servicio Pág. 17)

semestre de la Licenciatura en el área de preescolar al dar respuesta a la pregunta diecinueve y veinte, descritas a continuación:

19. *¿Podría describir en orden de importancia tres situaciones de estudio que generalmente los estudiantes llevan a cabo en las sesiones grupales?*

Respuesta: **-Participación con exposición**

-Actividades al terminar la unidad

-Evaluaciones finales

20. *¿En base a su experiencia considera usted que la situaciones descritas en la pregunta anterior son las más adecuadas para el logro de los objetivos propuesto?*

Sí

No

Porqué

Respuesta: **No, porque rompen con mis expectativas, a veces me quedo con dudas en la cual el asesor, no puede o no quiere participar exponiendo su pensar o sentir.** Al responder al finalizar el cuestionario, los tres motivos que le llevaron a responder de la forma en que lo hizo, colocó en segundo lugar lo siguiente: **Tratar de que sea escuchado mi sentir.**

CAPITULO III

EL ROL DEL ASESOR DE LA LE'94

El asesor es un actor, agente, un sujeto o un individuo que juega roles dentro de la educación. Para aclaración del término rol, que trabajo en el presente informe me apoyo en la concepción filosófica-pedagógica de Filloux.

“El actor es considerado no solo como un agente abstracto, sino como alguien que adoptó, integró roles sociales y que representa roles profesionales: rol de empleado o de docente, etc. La adopción de roles tiene que ver más con el sentido de que los individuos juegan un rol o roles. La palabra “rol” viene de un actor que juega un rol en una pieza de teatro.” (Jean Claude Filloux, intersubjetividad y formación, Pág. 40)

En el caso que nos ocupa, los asesores que son los formadores y los maestros-alumnos que son los formados juegan un rol. Aquí es necesario un ejercicio hermenéutico conceptual para tratar de enfrentar lo que ocurre a nivel social, a nivel de grupo, a nivel individual, al momento de asumir ciertos roles, los cuales pueden ser concientes o inconscientes. Intentaré abordarlo más adelante.

Considerando que en el plan de estudios se establecen los requisitos formales del asesor y del profesor-alumno, mínimos que se deben cubrir para desempeñar la función propia del trabajo a desarrollar, se revisa lo establecido en la normatividad y lo que en la realidad y en la práctica se realiza en torno al papel del asesor.

Después de haber aplicado los instrumentos técnicos tales como el cuestionario mixto, las entrevistas a profundidad a informantes claves, objetos de investigación, así como las guías de observación, de revisar la información y de contrastarla con lo que establecen los documentos oficiales, abordo los temas relacionados al rol del asesor.

3.1 REQUISITOS QUE ESTABLECE EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LE'94

El plan de estudios de la licenciatura en educación, Plan'94 establece como base de formación promover en el estudiante un desarrollo profesional y personal que tenga impacto en el ámbito de competencia académica, personal, laboral y social.

De lo anterior, se deduce que el asesor tiene el reto de lograr que los profesores-alumnos incidan directamente sobre la transformación de su propia enseñanza a partir de la comprensión de la misma en toda su justa dimensión; y de igual forma, lograr que eleven la calidad de su propio desempeño docente, tomando como punto de partida el conocimiento de conceptos, procesos y problemas metodológicos de un objeto de conocimiento, además de todos aquellos referentes que otorgan una dimensión particular a su quehacer.

“La asesoría se concibe como un apoyo al proceso de aprendizaje del estudiante que tiene como propósito orientar al estudiante en su proceso de análisis y reflexión, guiarlo en el proceso de problematización de su práctica docente y apoyarlo en la realización de actividades empleando para ello diversas estrategias para que el estudiante realice las actividades con el apoyo de los contenidos, y lo guía en el proceso de problematización de su práctica. Mediante la asesoría se dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y se propicia que el alumno sistematice su quehacer docente.” (Programa: REFORMULACIÓN CURRICULAR: Pág. 39)

Los objetivos centrales de la función de asesoría consisten en transmitir, construir y propiciar la construcción de conocimientos, promoviendo capacidades y valores; cuyo compromiso es intervenir pedagógicamente en las transformaciones sociales a través de la producción y aplicación de conocimientos, pero sobre todo de la formación de sujetos críticos.

Es indispensable que el asesor internalice las implicaciones de la Modalidad Semi-escolarizada, cuente con el pleno conocimiento de los cursos que

asesora, así como las características de los estudiantes que atiende.

De igual manera, es importante plantear que en su práctica educativa y en su rol de asesor es necesario que su perfil académico responda a los requerimientos del curso que imparte, propuestos a través de los documentos curriculares oficiales. En las entrevistas una alumna aduce lo siguiente:

“Vemos que algunos asesores están ajenos de su compromiso con sus alumnos, hay una distancia entre el asesor y el maestro-alumno, autoritarismo y una educación tradicional; nos piden que hagamos ensayos y propuestas de solución sobre alguna problemática que ni ellos mismos conocen o entienden.” (palabras de una alumna del sexto semestre estudiado)

Intentaré profundizar un poco más la interpretación a la problemática pendiente de la página 39. Parafraseando a Filloux, sin caer en una posición unidimensional, considero que, si tengo que formar maestros, profesores de escuelas, voy a estar obligado a tener en cuenta que el docente tiene una relación particular con la infancia; está enamorado de su propia infancia. No se puede pensar la asesoría ni la formación de docentes quedándome a nivel de la didáctica pura, porque el docente es un maestro en relación con el sujeto niño al que él regresa como sujeto Maestro Delia Lerner (2001:68) cita a G Brousseau.

“La didáctica no se reduce a una tecnología y su teoría no es la del aprendizaje, si no la de la organización de los aprendizajes de otros, la de la comunicación y transposición de los conocimientos [...] Aceptar hacerse cargo de los medios individuales de aprendizaje del alumno (el sujeto cognitivo) exigiría una modificación completa del rol del maestro y de su formación, una transformación del conocimiento mismo.” (G. Brousseau (1988)

Existe pues, una relación directamente proporcional con la infancia en la posición de un sujeto docente. A veces o casi siempre esto puede estar ignorado o pasa desapercibido por los asesores entre los que me incluyo.

Si el asesor no ayuda al profesor-alumno a tomar conciencia de esta relación con la infancia, el asesor no sabrá crear en el profesor-alumno un retorno sobre sí mismo. Para poder ayudar al profesor-alumno a hacer un retorno sobre su propia infancia; el asesor deberá ser capaz de resolver él mismo los problemas que pueda tener con su propia infancia y la infancia en general. En la accesoria que finalmente se traduce en una formación docente implica en cierto nivel hacer un análisis de lo subjetivo inconsciente. Si los asesores forman en el sentido antes esbozado la distancia entre el asesor y el profesor-alumno, el profesor-alumno y sus alumnos se acortaría. Podemos tener una didáctica y planes de estudios extraordinarios en la LE'94, pero si no nos involucramos en las problemáticas propia de los maestros-alumnos y no se toma en cuenta esta reciprocidad de lo que Filloux llama: "el retorno sobre sí mismo", le estaremos dando la razón al fracaso de lo que se quiere con el currículum formal y el currículum en la práctica. ¿Estamos *conciente* de nuestro rol de asesores?

“es necesario reconocer una especificidad de la formación del docente y de ahí una especificidad de la formación de formadores de docentes. Si usted tiene que formar docentes es claro que a la vez tiene que estar concientes de sí mismo y en claro con las problemáticas profunda de los sujetos docentes, las personas a las que se dirigen.” (Filloux, 1996: 44)

Ayudar a los maestros en servicio a tomar conciencia de esto, a través de los estudios de casos, ayudarlos a ser más concientes de lo que ocurre en ellos, en su relación con los alumnos y con respecto a sus propias vivencias de infancia, es ayudarlos a tener más claro el horizonte complejo de su propia formación.

Durante su interacción con los profesores-alumnos, el asesor debe crear un clima de libertad y favorecer la comunicación, facilitar el diálogo y la confrontación de experiencias y buscar puntos de coincidencia.

Se hace pertinente y necesario que el asesor se actualice permanentemente, que diseñe y experimente nuevas técnicas de asesoría y que esté conciente de que su función es formar un estudiante adulto, para una realidad sociocultural concreta y en constante transformación.

El plan de estudios de la LE'94, establece con relación a los materiales de estudio que el asesor incorpore aquellos elementos suficientes para el desarrollo de los programas con medios audiovisuales, materiales multimedia o los recursos didácticos que apoyen el proceso de formación de los profesores-alumnos; situación por demás, totalmente fuera de la realidad a la hora de la práctica en la unidad 271, donde se trabaja con recursos didácticos que presenta el alumno, al margen de la tecnología digital. Muchos asesores aún hoy desconocen todas las riquezas de la tecnología, la Internet, los ordenadores y el centro de cómputo que se dispone en la UPN. Tal vez por apatía no se actualizan para estar a la vanguardia de los avances tecnológicos, aún cuando ha habido cursos para aprender y operar los principales programas de Microsoft.

“En un mundo de rápida transformación, la formación en el servicio es una necesidad para el ejercicio de todas las actividades y profesiones. Los docentes están, por lo tanto, no solo obligados a actualizar sus competencias de manera permanente, sino también a desarrollar en sus alumnos las capacidades necesarias para que construyan, ellos mismos, sus conocimientos a lo largo de toda la vida.” (Fortalecimiento del papel del maestro, SEP Pág. 22)

Otro aspecto que señala el Plan de Estudios y que involucra directamente al asesor, es la evaluación de los aprendizajes, la cual debe ser congruente con los objetivos del Plan de estudios, a fin de construir experiencias de aprendizaje y aportaciones en beneficio de la escuela.

Resulta lamentable lo que sucede en torno al aspecto de la evaluación

cuando el trabajo del asesor ha sido ficticio, se cumple sólo con el protocolo de las fechas de evaluación establecidas por la institución, digo ficticia porque algunos asesores evalúan sin criterio alguno y sin haberse involucrado en su totalidad en las asesorías, afortunadamente estos asesores no constituyen la mayoría, pero sí existe un porcentaje que lo practica. Esta situación ha quedado de manifiesto cuando en la transcripción parcial de una entrevista hecha a alumnas del 6° semestre, grupo "A" de preescolar a la letra conocemos sus testimonios:

PREGUNTA: En respuestas a una de las preguntas planteadas en el cuestionario, en torno a ¿cómo el asesor asume su compromiso como tal?, éstas manifiestan que hay asesores que ni siquiera se dan a la tarea de leer las antologías o conocerlas llegando únicamente a platicar en algunas sesiones de clases, da su rollo y se va.

¿Qué opina usted, en torno a ello?

RESPUESTA: **-Bueno, si, nos han tocado como dos asesores de este tipo, que efectivamente en todo el semestre NUNCA empleamos la antología del curso en clase, pues únicamente se presentan a platicar, a preguntarnos cómo hacemos nuestro trabajo, a darnos algunas sugerencias de cómo llevarlo de mejor manera. -Y al final del semestre ¿cómo son evaluados? -Bueno, pues no tenemos problemas, ya que nos asientan calificación. Y ustedes felices, es una asignatura menos. -Pues, sí, ya que con los otros asesores se nos recarga el trabajo.**

Con esto se dilucida también que hay asesores que son vistos por el profesor- alumno como asesores que les cargan de demasiado trabajo, pero no hablan de cumplir, ya que cargar de trabajo y cumplir con el rol de asesor son

dos cosas distintas.

Finalmente el propio plan de estudios establece que dentro de la modalidad semi-escolarizada:

“La participación del asesor estará orientada a favorecer la integración del grupo para el logro de los objetivos del curso, la organización y el desarrollo de procedimientos de estudios que favorezcan el auto didactismo, así como favorecer la posibilidad de llegar a conclusiones académicas y a la elaboración de propuestas académicas en forma grupal, sustentada en un trabajo y conocimiento individual .El estudiante cuenta además con la posibilidad de recibir asesoría personal.”
(PROGRAMA: REFORMULACIÓN CURRICULAR Pág.: 34)

3.2 PERFIL DEL ASESOR.

Los asesores que laboran en la LE'94 tienen perfiles diversos tales como profesores egresados de Normal Superior, Licenciados en Ciencias de la Educación, Psicólogos, Pedagogos, Licenciados en Derecho, Ingenieros Civiles, Historiadores, Licenciados en Administración entre otros. Cabe resaltar que un número considerable de asesores cuenta actualmente si no con el grado, al menos si con estudios de maestría acorde a su labor educativa.

Debido a esta diversidad de profesiones o heterogeneidad de perfiles al interior de la UPN, la experiencia docente se hace más rica, pero también es un factor por el cual los profesores-alumnos adolecen de un trabajo académico de calidad, puesto que algunos de estos asesores no cuentan con una formación docente previa a emplearse como asesores de esta Unidad, pues la misma no ha tenido ni tiene ningún programa de formación para la planta de asesores, contraviniendo lo establecido en el Plan de Estudios de proveer una constante actualización de los asesores.

“Establecer un sistema de formación permanente para el personal docente de la UPN, que sirva para inducirlo al plan y programas de estudios reformulados y que constituya la base para establecer un

programa de profesionalización.” (Ibidem Pág.20)

En una forma u otra la institución está ajena a las mismas disposiciones oficiales las cuales establecen:

“Art.9°.La Universidad está obligada de acuerdo con lo estipulado expresamente por la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado y conforme a su disponibilidad fiscal a:

I. Proporcionar al personal académico cursos de actualización y superación con objeto de que los mismos puedan ampliar los conocimientos indispensables para desempeñar adecuadamente su función.” (Reglamento interior del Personal Académico de la Universidad Pedagógica Nacional. Marzo-abril 84)

Al respecto María Cristina Davini (1995:77) refiere de la entrevista a Clauss Offe *“Las instituciones poseen siempre la doble naturaleza de posibilitar la acción colectiva, por un lado, y tornar imposibles determinadas formas de acción, por el otro. El principio de las reglas del juego o reglas constitucionales siempre es tal que posibilita una determinada acción mediante la cual, a su vez, se excluye otra. La fuerza de gravedad ofrece una buena analogía: sin ella no podríamos caminar, pero precisamente porque existe no podemos volar”*

Tal vez por falta de otro tipo de actividades académicas adicionales a la docencia, la mayoría de los asesores de la Unidad 271, al término de su jornada frente a grupo, suele abandonar las instalaciones en sus horas de trabajo, para tratar asuntos de carácter personal, o bien quienes permanecen en la Institución lo hacen para cumplir sus asesorías de tesis asignadas o a falta de éstas, generalmente se dedican a “adelantar” sus trabajos de otros Centros de Trabajo donde laboran; Esto también tiene que ver con los inapropiados criterios de selección y formación de los asesores que de una planta docente de 60 asesores 40 que ostentaban plaza de contrato, fueron basificados sin que mediara examen de oposición alguno tal como lo establece la normatividad institucional de la UPN, aplicándose criterios, sólo en base a minutas y decisiones políticas de la SE, realizadas en 1996.

“la crítica también se dirige a la selección formación de formadores, que imparten y organizan la formación permanente. Entre nosotros la crítica hace un especial hincapié en la influencia que la adscripción política del candidato tiene como criterio selectivo; la huida del aula como factor determinante; la falta de preparación como condiciones de su eficacia, etc.” (Formación Permanente del Profesorados, Jesús García Álvarez, 1993:109)

Sin dejar de mencionar que muchos de estos asesores son de medio tiempo y tiempo completo en otras instituciones lo que hace muy dudoso su desempeño pues poseen más de 80 horas semanales. Lo anterior se fundamenta según datos de la misma autoridad educativa, en la observación sistemática realizada y registradas en los diarios de campo, de la sala de asesores y de otros espacios como la biblioteca y la cafetería.

Realmente he de confesar mi rechazo a tratar este tema y cuidando de no dar un enfoque sesgado al mismo, me he basado en una reflexión sobre una larga experiencia, primero como asesor, luego como observador participante en las tareas y funciones de numerosos asesores con los que he convivido: los diferentes criterios selectivos que he venido observando en los que se apreciaban las influencias ideológicas y políticas; de amiguismos, influyentismos, desconocimiento del tema fundamental de formación permanente o asesoría; la transitoriedad de la función de asesor, asumida como punto de partida sólo para lograr la más alta aspiración de llegar a la dirección de la Unidad; hasta la conducción de los organismos centrales de educación en manos de personas afines políticamente al gobierno en vez de especialistas de reconocida solvencia académica etc.

Retomando el perfil del asesor del que venimos tratando en este apartado, también se podría recurrir, como punto de partida, a alguno de los perfiles que definen al buen profesor. Jesús García Álvarez (1993:113) cita a Searles y

Kudeki, los cuales diseñan la figura de un destacado profesor que creemos bastante generalizable: capaz de mantener una agradable atmósfera en clase; seguro en su materia, presenta la materia de forma clara y efectiva; interesado por los estudiantes y por su comprensión de la materia; emplea variedad de métodos y recursos; utiliza una enseñanza centrada en el alumno, en sus necesidades y capacidades individuales; tiene confianza en sí y desarrolla actitudes de auto confianza en sus alumnos: justo, tranquilo, con sentido del humor y respetado por sus alumnos.

“No basta sólo, sin duda, que sea un profesor que destaque en el dominio de la materia y la práctica educativa, sino también son necesarias otras cualidades para desempeñar su nuevo rol de formador: sensible, capacidad de comunicación, creativos, motivadores, democráticos, etc.” (Op Cit. Pág.113)

En 1996, rectoría central propuso la primera evaluación intermedia de la LE'94 a escasos dos años de su puesta en operación, y en ella se pedía la participación de todas las unidades y de los asesores involucrados, en tres momentos: interna, regional y nacional. Se ponía a consideración una estrategia de análisis y planteamientos derivados de referentes distintos que converjan en el ámbito de cada Unidad, teniendo como marco la realidad educativa de la Entidad Federativa correspondiente. Esta estrategia, debería partir de las unidades UPN, para abrir un espacio de análisis y crítica del plan de estudios de la LE'94. Como resumen de ese trabajo entre otros estaba la definición de perfiles:

- a) El perfil de los docentes-alumnos de la LE'94 en la Unidad.
- b) El perfil de los asesores que impartan la LE'94 en la Unidad.

“En la elaboración de los perfiles se deberán considerar: a) los aspectos académicos, b) las características laborales de los docentes —alumnos; c) los intereses de los docentes- alumnos por el área específica, así como d) los tipos de de proyectos de innovación que perfilan. En el caso

del perfil de los asesores se deberá considerar el tipo de asesores que trabaja la LE'94; es decir experiencia previa, formación de procedencia, antigüedad en el sistema educativo, etc." (UPN Evaluación intermedia de la LE'94 fotocopia: Pág.4)

Todo el proyecto anterior nunca se realizó en la unidad 271, y sólo se pudo recuperar el documento años mas tarde. Ver anexos.

3.3 EXPERIENCIA DOCENTE/ASESORÍA.

Tema de interés indispensable en la presente investigación es el de la experiencia docente de los asesores de la LE'94, para comprender en parte la operatividad de la modalidad semi escolarizada de la misma en la unidad 271 en sus tres módulos o subsedes. La función del asesor en la modalidad señalada adopta características propias del modelo UPN, lo que la hace distinta de la de ser docente en un curriculum escolarizado, pues se pide al asesor el pleno manejo de los contenidos y atender una múlticidad de necesidades y experiencias personales de aprendizaje de los maestros alumnos; y que al intervenir en los procesos de interacción grupal en cada sesión de aprendizaje no es precisamente la de dar una cátedra, sino todo lo contrario es saber conducir, orientar y aplicar los procesos de aprendizaje y asesorías a maestros en servicio; propiciando de igual forma que los profesores-alumnos se apropien de las estrategias y elementos teóricos metodológicos para un mejor desempeño profesional en el entorno inmediato de su práctica docente, el aula.

“Fortalecer la asesoría exigiría un apoyo continuado a la formación de los asesores de las Unidades, incluyendo el desarrollo de programas académicos especiales, referidos tanto a la actualización en contenidos disciplinarios como a **métodos de trabajo en asesoría.**” (Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional, 1992: 19)

Lo verdaderamente cierto es que la Licenciatura se inicia en 1994 sin que

haya una formación previa de los asesores; la asesoría no se circunscribe a un espacio y contexto de tiempo determinado de encuentro cara a cara, sino éste debe ir más allá de las sesiones sabatina y extenderse a atender necesidades y dudas fuera del salón de clases los días de semanas o vía correo electrónico.

Retomando nuevamente lo establecido en el Plan de Estudios, éste concibe la asesoría:

“como un apoyo al proceso de aprendizaje que tiene como propósito orientar al estudiante en su proceso de análisis y reflexión, guiarlo en el proceso de problematización de su práctica docente y apoyarlo en la realización de actividades empleando para ello diversas estrategias para que el estudiante realice las actividades con el apoyo de los contenidos y lo guía en el proceso de problematización de su práctica.” (Programa: de Reformulación curricular p. 39)

En la práctica de la asesoría subyacen grandes problemas, vicios y escollos que no se superan por parte de los asesores, atribuibles en parte, a la falta de experiencia docente en este esquema de enseñanza, otra sería la falta de capacitación específica para el desempeño de la función.

“Es necesario que el asesor se actualice permanentemente, que diseñe y experimente nuevas técnicas de asesoría y que esté conciente de que su función es formar un estudiante adulto, para una realidad sociocultural concreta y en constante transformación.” (Ibidem: P 39)

Esto conlleva a una resistencia del profesor- alumno y del asesor mismo a no querer abandonar los viejos esquemas de formación escolarizada convirtiéndose la asesoría en una práctica tradicionalista de exposiciones y retóricas; perdiéndose en esencia el enfoque metodológico y curricular que establece el Plan de Estudios de la LE'94 en su práctica misma; sobre todo cuando es considerada la práctica docente como objeto de reflexión crítica, objeto de conocimiento y comprensión y sobre todo como objeto de transformación.

“Según Hegel se da una lucha entre los sujetos por su reconocimiento recíproco, tensiones donde se podrá analizar la violencia, las tentaciones de dominio etc. Esta lucha por el reconocimiento que es constitutiva de los sujetos no se sitúa únicamente en un mundo de realidad, de personas que van a luchar por un lugar, etc. (para ser reconocidos, para obtener un diploma, etc.), sino en el nivel de lo imaginario de las fantasías que uno tiene de lo que es el otro: si uno está perseguido por el otro, si no lo está, etcétera.” (Filloux, 1996, p. 40)

La asesoría y la modalidad escolarizada han ido perdiendo su razón de ser, no resisten un análisis crítico y profundo. La asesoría se ha convertido en una práctica rutinaria, monótona, sin innovación ni cambios sustanciales. La modalidad semi escolarizada cada vez se reduce a clases de fines de semana.

“Desde el inicio de la Licenciatura de nivelación, ha sido problemático realizar sistemáticamente la función de asesoría, entendida como orientación y apoyo al ‘aprendizaje independiente. Como ya se comentó, tanto las condiciones de trabajo como los hábitos académicos de los estudiantes y de los propios asesores, fueron presionando a que las Licenciaturas adquirieran formas escolares, fenómeno que por cierto ha ocurrido también en otros sistemas abiertos en el país, como el de la UNAM.” (Reflexiones sobre el futuro de la Universidad. Pág. 23)

3.3.1 FORMACIÓN PROFESIONAL Y PERSONAL DEL ASESOR

Tratar el tema de la formación docente es referir necesariamente toda aquella Preparación inicial o de grado en el ámbito de las escuelas, institutos o universidades conforme a planes de estudio, que realiza una persona a efecto de poder acreditar los conocimientos mínimos indispensables para dedicarse a la labor docente en un determinado nivel de escolaridad.

Por otro lado, el ámbito de la formación de los docentes es precisamente la socialización profesional, que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo, en donde finalmente el docente aprende las “reglas” del oficio.

Ubicándonos específicamente en la Unidad 271 de la UPN, la planta de

asesores si cuenta con algún tipo de formación profesional afines a la docencia, en la gran mayoría, aún aquellos que no teniendo el perfil por la naturaleza de su formación profesional inicial, la han adquirido en estudios de actualización, pero sobre todo en la práctica docente misma.

Dentro de los aspectos mas importantes a destacar de la formación docente podemos referir a Filloux (1996:12) "...conocer acerca de uno mismo es cuestionarse; buscar en lo profundo, en los deseos, en las fantasías, abrirse a encontrar aspectos nuevos, zonas de ignorancia, de rechazo, de negociación que el otro provoca y muestra. Plantearse la pregunta acerca del sí mismo del formador es romper la omnipotencia, es relativizar el lugar de asimetría de la formación, incluyéndose, implicándose en la relación. Podría decirse es formarse formando al otro"

La vocación en la formación académica está no muy clarificada en algunos asesores de la UPN. Comparándolo con la realidad de la UPN Unidad 271 se mantienen vicios y costumbres insólitas llegándose a prácticas arraigadas de nepotismo colectivo y de una administración la cual no llegó a fuerza de capacidad y eficiencia sino como productos de movimientos de un grupo de administrativos y docentes que buscaban el poder y perpetuar privilegios e intereses, que lejos de poner en alto el nombre de la Institución, han socavado aún mas su deteriorada imagen ante la opinión pública y la autoridad educativa del estado. Esta tendencia de comportamientos se ha copiado de la unidad Ajusco.

"Silvia Ortega llega a dirigir la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en momentos difíciles, pero eso no le asusta. A punto de que esa institución rinda cuenta ordenada por la cámara de diputados, con evaluaciones negativas de su equipo de investigadores y en medio de la efervescencia de académicos y estudiantes que destituyeron de facto a su antecesor en un referéndum, la nueva rectora se muestra tanto optimista como realista.

Con una pasarela de rectores —va en el numero 12- la Pedagógica Nacional no ha podido cumplir su misión y hasta ha sido calificada de "elefante blanco" por sus enormes instalaciones, escasa eficiencia y constantes huelgas." (La Jornada martes 8 de junio de 1999.)

Esto ha ido creando al interior de la Unidad un ambiente de rispidez y de divisionismo que se traduce en apatía e indiferencia, suspicacia y duda hacia lo que se intenta presentar como innovación o proyectos dentro de la institución, pues todos dicen ponerse la camiseta de la UPN, pero en realidad hay otros intereses de por medio, desde el que se ha presionado para que le den empleo a los parientes y amigos más cercanos pagados con recursos propios de la Universidad, lo cual es posible constatar al revisar las listas de entrada y de salida del personal contratado y de base de las relaciones de parentescos que se da entre ellos. De la misma manera de asesores que aprovechando su puesto transitorio administrativo, llámese subdirector académico o administrativo se han adjudicado horas de manera privilegiada, es decir se han hecho de tiempo completo, siendo estos casos no la excepción de la regla sino la regla misma por quienes han pasado por estos puestos, sean maestros o personal con otro perfil distinto a la docencia. Estos cotos de poder no sólo son privativos de la UPN sino también suelen encontrarse en la educación básica como un ejemplo a citar.

“Para muchas personas que no son precisamente educadores, es motivo de vida lograr un espacio de poder, por pequeño que éste sea, mediante una plaza, la dirección de una escuela, la supervisión de una zona escolar, la presidencia de un colegio de maestros, la representación sindical o la jefatura de materias. En la educación básica hay espacios notablemente ambicionados, con reglas y dinámicas propias que afectan negativamente, a veces condicionando la educación básica.” (Revista, Pedagogía. UPN Vol. 11, núm. 9, 1996)

Esto tiene que ver con la formación profesional y personal del asesor que labora en la UPN, ya que lo anterior determina en cierta medida el tipo de maestro o asesor que integra la planta docente de la institución.

La formación del profesorado [...] es el punto de partida del amplio proceso de formación del profesor que dará sentido y significado a su actuación profesional y evitará situaciones paradójicas (que no por ser usuales son más aceptables), como enseñar lo que no se hace. Caries Monereo (1998:52)

Al ser las tres últimas administraciones, producto de movimientos beligerantes de toma de instalaciones de la Unidad 271, y haciendo a un lado la normatividad institucional y un Consejo de Unidad cuya única función es validar un ritual de una terna cada tres años, ha llevado a la UPN a ser vista como un elefante blanco no redituable para la Secretaria de Educación y bajo un discurso neoliberal de ser autofinanciable, y buscando la privatización de algunas funciones de la Universidad, le han permitido la apertura discrecional de estudios tanto para la formación de maestros en servicio como asesores los cuales son, a saber: la maestría, diplomados, especialidad, cursos de inglés hasta cursos de computación.

“Quizá el gran punto de acuerdo que puede identificarse entre los analistas y críticos de la educación de las políticas de educación superior es que el neoliberalismo económico en términos generales significa la privatización por la vía del mercado de actividades y funciones que antes se consideraban públicas, es decir, competencia del Estado. Desde esa perspectiva, todas las acciones del Estado son coherentes con la lógica privatizadora.” (Explorando la Universidad 15 años después. Revista sociológica UAM, 2002:55)

Lo anterior trae como consecuencia que a la UPN, le han ido reduciendo su matrícula y cancelada la posibilidad de ofertar otras licenciaturas como la fallida LIE (Licenciatura en Intervención Educativa), la cual se oferta en muchos estados de la República y que en Tabasco por decisiones políticas afortunadamente se autorizó al vapor la apertura de sólo dos grupos. Por lo que el futuro mediano e inmediato de la UPN en este rubro, es muy nebuloso. Retomo de nuevo la nota periodística de la entrevista hecha por el periódico la Jornada a la entonces rectora Silvia Ortega.

“Reconoce que la UPN carga con el “desprestigio” de no ofrecer buenos resultados. En 20 años ha sido objeto de varios intentos fallidos de transformación; sin embargo. Ortega tiene la convicción que la reforma emergente que emprenderá puede hacer de ésta una gran Universidad aunque, dice, será un proceso “doloroso y lento”, en el que la participación de la comunidad será fundamental, pero sin que se confunda el recinto Universitario con un “partido político o una asociación civil.” (La Jornada 8 de junio de 1999)

Enfrascados y entrampados en este dilema la Universidad Pedagógica vive hoy, una de sus peores crisis en su 25 años de existencia en Tabasco y sus autoridades que la dirigen poco les ha preocupado la actualización y capacitación permanente de su personal y sólo de manera aislada se improvisan talleres con temas generales que nada tienen que ver con la naturaleza misma del trabajo que son las asesorías.

Aunado a esto, la poca investigación educativa que se desarrolla en la UPN, la nula extensión y difusión de sus actividades culturales y trabajo académico, la colocan como una institución de mero trámite curricular, en la que muchas funciones propias de la unidad no tienen ya razón de ser.

“Existen indudablemente investigadores dedicados y competentes cuya obra sería injusto ignorar. Sin embargo y por distintas razones las aportaciones relevantes de la Universidad Pedagógica Nacional a la investigación educativa ha sido escasa, tanto si se considera el número y la calidad de los proyectos terminados y de las publicaciones originales. En el mismo sentido, puede afirmarse que tampoco se ha logrado establecer en las licenciaturas y en los postgrados una relación funcional entre docencia e investigación que transforme las formas habituales de la enseñanza.” (Reflexione sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional, 1992:25)

Se posee sin embargo un potencial en infraestructura física y recursos humanos que no hemos sabido aprovechar, lo cual nada tiene que ver con apoyos didácticos los cuales son escasos como señalé en la página 33. De ahí el término “elefante blanco” que usa el periodista del Periódico la Jornada.

En cuanto a la extensión y difusión Universitaria.

“En efecto, desde el origen de la Universidad estas funciones han ocupado un lugar secundario, sin que en algún momento se definiese el papel que deben cumplir en una Universidad que, como la nuestra, está específicamente orientada hacia el sector educativo.” (Op Cit. Pág.29)

3.3.1.1 ACTITUDES ASUMIDAS POR EL ASESOR.

El diccionario Larousse ilustrado define la actitud como: disposición de ánimo manifestada exteriormente.

Dentro de la cotidianidad de los asesores de la LE 94 en la Unidad 271, es fácil observar actitudes encontradas, la mayoría de ellos se muestran y viven una cotidianidad rutinaria por una parte, y por otra, una minoría adopta una actitud dispuesta a participar en reuniones y en proyectos orientados a mejorar el trabajo y la calidad de los servicios que presta la Unidad 271

Son precisamente los mismos que se dicen comprometidos con la institución mientras obtienen un beneficio, y le retiran su apoyo cuando no les favorece la gracia, mismos que adoptan una actitud pasiva, haciéndose ajenos a toda invitación de la Dirección para participar en algunas actividades que requieren del apoyo de los asesores en la realización de determinados proyectos. No cumplen con su horario asignado entre semana y se retiran antes de su horario de salida, no se involucran en tareas que requieran más del tiempo estipulado en su carga académica, y si lo hacen se nota luego su ausencia en la segunda o tercera reunión de trabajo. (Ver conflictos Cap. IV, 4.3.1.1.)

Respecto a su rol de asesor, los profesores-alumnos de primaria manifiestan que algunos asesores sí realizan sus asesorías asumiendo una actitud responsable, sin embargo la exposición de temas se privilegia preferentemente por encima de cualquier otra estrategia o metodología de trabajo, llegándose al punto de utilizar aún en la mayoría de los casos el uso de papel bond y

cartulinas así como la repetición mecánica de conceptos y definiciones, de esta manera poco se puede fincar responsabilidades de trascendencia en los estudiantes, puesto que exigiría a los asesores llevar a cabo un trabajo serio y de responsabilidad y que alejado de todo mito y sortilegio muy poco están dispuestos a realizar; pues esto conlleva a que el asesor maneje contenidos, teorías y conceptos actuales y se apoye en los beneficios que ofrecen, los ordenadores y el Internet, se requerirá entonces que tanto asesores como profesores-alumnos, manejen su correo electrónico consultando cualquier duda o retroalimentándose desde su mismo centro de trabajo o domicilio.

Por otra parte, en reuniones informales en la sala de maestros o comentarios en algunos cubículos de asesores; los mismos afirman que si la misma autoridad de la institución le da una atención muy relativa y superficial a los verdaderos temas de interés tales como el de la capacitación y actualización permanente de la planta docente, así como el proveer los recursos indispensables a los mismos para su buen desempeño; mucho menos a ellos como asesores les puede interesar cambiar o modificar las prácticas tradicionales de su rol como asesor. Finalmente, se repite el círculo vicioso de realizar y cumplir la tarea por inercia y costumbre. A este respecto cito:

“Los formadores de docentes y los institutos de formación deben cumplir un papel primordial en el proceso de fortalecimiento del papel de los docentes y participar activamente de la formación de los mismos en el servicio. Para ello, se deberán desarrollar y concebir programas que tiendan a familiarizar a los formadores de docentes con los resultados de la formación inicial y a mantener un contacto permanente de los formadores con los investigadores y los científicos, con el fin de asegurar la actualización permanente de su formación.” (Fortalecimiento del papel del maestro. SEP, Pág.23)

Siendo en consecuencia que pocos asumen su trabajo con responsabilidad y a quienes a lo sumo los profesores-alumnos reconocen su labor, manifestando

que es con ellos con quienes tienen la oportunidad de una experiencia digna de aprendizaje; Por el otro lado, hay asesores que se presentan de manera irregular y con retraso al aula y cuando lo hacen, regularmente es para marcarles las actividades a los profesores-alumnos que deben desarrollar, además de la fecha y hora en la que deberán entregarse, siguiendo al pie de la letra las actividades marcadas en la guía de trabajo cual si fueran rígidas e inflexibles.

“Es indispensable mantener y perfeccionar las actividades propiamente escolares que ya se realizan en las licenciaturas, pero sin una actividad sistemática de asesoría, la formación que ofrecemos se vería reducida a la de una escuela de fin de semana.” (Reflexiones sobre el futuro de UPN, 1992:23).

Parfraseando a Jesús García Álvarez, si el asesor participa habitualmente en pequeña proporción en actividades de asesoría, o en mayor porcentaje, pero en contadas ocasiones, parece lógico estimar que tal asesoría tendrá escasa repercusión en la formación, actitudes y conductas de los profesores-alumnos.

Este retrato del asesor y del profesor-alumno, es mas complejo de lo que parece, pues el currículo no está orientado a formar maestros para buscar o tener trabajo, el maestro al estar en servicio solo busca legitimar un documento más para su basificación o promoción y todos van tras ese objetivo, salvo casos excepcionales. Se percibe una lógica funcionalista, pues en la UPN no existe un examen de admisión como en otras universidades públicas o privadas y por ende el alumno en algunos casos no está voluntariamente matriculado sino por disposición oficial sobre todo los maestros de plaza inicial de nuevo ingreso al sistema, que como requisito y compromiso tienen que pasar cuatro años más enclaustrados. Aquí se presenta otro fenómeno el cual tiene que ver

con las actitudes adoptadas, concerniente a los profesores-alumnos, los cuales son etiquetados por los asesores: quienes al cuestionarles al respecto generalmente aducen la falta de compromiso del estudiante al tildarlo de ***“flojo y faltista, que ni siquiera saben hacer un análisis de lectura; y señalan que por el simple hecho de ser adultos que ostentan una plaza, únicamente asisten a la Universidad para obtener el documento que les permita acreditar una licenciatura, no porque en realidad tengan interés en adquirir nuevos conocimientos”***. Por lo tanto consideran ***“que no tiene caso estarse matando con maestros flojos y que, en cambio el quedar bien con ellos puede traerles beneficios, mucho más si laboran o tienen algún cargo importante en ambos sindicatos SNTE o SITET; y si no, simplemente para no verse afectados ante cualquier situación adversa con muchos maestros grillos y líderes de los grupos, pues el maestro pinta su raya y rara vez, ves a un reprobado en los semestres y sí en cambio las más altas calificaciones o mención honorífica en los exámenes profesionales.”***

Esto es parcialmente cierto, pero obedece a una lógica de política institucional que no está al alcance del asesor resolver.

“Cuando nos reunimos con formadores de profesores les oímos, frecuentemente, lamentar la falta de motivación del profesorado para asistir a actividades formativas: “no tienen interés por su propia formación”; “prefieren actividades individuales donde desempeñan un rol pasivo, que trabajos en grupo, que abandonan cuando se les pide alguna aportación”.

Cuando los formadores se refieren a las actitudes de los profesores ante la formación se expresan en los mismos términos que lo hacen los profesores respecto de las actitudes de sus alumnos.” (Jesús García Álvarez, La Formación Permanente Del Profesorado: Más Allá De La Reforma 1993:93)

Es importante señalar que las **actitudes que asuman los asesores** estarán en concordancia sobre todo de sus referentes mentales y contextuales; así mismo de la motivación e incentivo que genere la institución

Otro de los aspectos en el que algunos asesores descansan su falta de compromiso es en la carencia de antologías en la Unidad, aún cuando existe la libertad de integrar una antología con materiales afines a la asignatura por parte del asesor. En repetidas ocasiones se escuchan argumentos tales como: ***“Cuando haya la antología comenzaré mi trabajo con el grupo ya que al cabo quienes deberían preocuparse son las autoridades; y si así hicieran, los materiales de estudio lo tuviesen mucho tiempo antes de iniciar el semestre”***. De esta manera transcurre la cotidianidad, haciendo bolita de nieve para tirar a todos lados.

Generalmente este tipo de asesor es tolerante y permisivo con los profesores-alumnos, acepta cualquier intervención sin fundamento teórico que se basa en la reflexión y análisis de los materiales de estudio. De igual forma, recibe trabajos fuera de las fechas establecidas que él mismo fija, sin ser devueltos los mismos con correcciones y observaciones, al grado que los alumnos han aprendido bien a adaptarse por comodidad y conveniencia a este modus operandi del asesor. Pues al no haber una revisión de los trabajos y devolución de los mismos no puede darse una retroalimentación ni diálogo comunicativo que permita la corrección del rumbo y la reelaboración del trabajo con nuevas ideas en base a las observaciones que asiente el asesor.

“Lo más preocupante es que el profesor pueda seguir recibiendo una formación a través de actividades muy diversas, desconectadas entre sí, sin referencia a ningún modelo formativo, elegidas no en razón de las necesidades de la persona, sino de unas conveniencias facilitadoras.”
(Op Cit Pág. 62)

Haciendo un análisis de este perfil de asesor, a través de la información obtenida de las entrevistas guiadas o guías de observación, se deduce que el único motivo que los mueve a laborar en la unidad, es el salario que perciben, pues cuando se generan horas por prejubilación, jubilación o muerte de algún compañero, estas son peleadas sin razón ni causa, por personas que aún teniendo tiempo completo en otra instituciones de educación superior, han entablado demandas y juicios en contra de la UPN y de la SE ante tribunales estatales y federales.

La realidad de la dinámica laboral de la Unidad 271 es aún mas compleja y típica, si se atiende solo una variable o arista, pues menos del 20% del personal es de tiempo completo 30% de medio tiempo y 50% de tiempo parcial, estos últimos desempeñan otras actividades en otros centros de trabajo, lo que hace aún más difícil la integración de los asesores en academias o cuerpos académicos o simplemente coincidir en tiempo y horario por la heterogeneidad de los mismos en un día de semana para realizar planeaciones y proyectos en conjunto. A los compañeros de las subsedes de los municipios no se les ve a menudo salvo reuniones sindicales o reuniones administrativas, esta disgregación por la naturaleza del trabajo y necesidades propias del servicio acentúan aún más la falta de comunicación e integración de los mismos asesores. Esto sin embargo no ha impedido el avance y desarrollo regular de las actividades docentes de la UPN de manera normal.

3.3.1.1.1 CONDUCTA LATENTE Y MANIFIESTA DEL ASESOR.

En este apartado enfatizo las conductas que exhiben un comportamiento de activismo no necesariamente positivo. La conducta tiene que ver con el modo

de portarse y proceder, la ética, y la moral de los sujetos, así como la influencia del auto concepto positivo o negativo que tiene de sí mismo y sus efectos que determinan en cierta manera las características de las conductas de los asesores.

“Desde la definición Weberiana observamos que un comportamiento meramente reactivo no puede ser calificado de social. De ahí que la conciencia (o la posibilidad de autoconciencia) sea un elemento básico en la acción social. Ello no significa obviamente que solamente nos veamos implicados en una acción social cuando tenemos conciencia de esta nuestra acción.” (Mélích, 1994:86)

La salida de dos directores en los seis últimos años, por ser incómodos, a los intereses y privilegios de un grupo de “asesores”, ha colocado a la UPN, unidad 271 en una situación desfavorable frente a las autoridades de educación y a la opinión pública, así como frente a otras instituciones formadoras de maestros la Normal y el CAM (Centro de Actualización del Magisterio), las cuales han desarrollado otros proyectos de licenciaturas que inicialmente habían sido propuestas a la UPN, y por estar ésta enfrascada en revueltas internas, se le dio al CAM la oportunidad de desarrollarlas; tal es el caso de las licenciaturas en: Educación Artística, Matemáticas, Español y Ciencias Naturales, todas orientadas a la educación secundaria.

Como producto de ese comportamiento reactivo conciente o inconsciente, no necesariamente social, actualmente la Unidad 271 está siendo dirigida por un segmento de maestros que de manera abrupta asaltan el poder, de igual manera el Director en turno para evitar confrontaciones y para no verse depuesto por este grupo, realiza una política de mano blanda y de que todo esta bien —predominando una concepción tradicional tecnocrática y conservadora del conflicto (Ver Cap. IV) Un hecho empírico pero no menos real fue el comentario hecho por el Director en algunas reuniones, al aceptar el

tenerles que dar compensaciones económicas extras de los ingresos propios de la Unidad, a algunos asesores por desempeñar cargos administrativos, todo esto adicional a su sueldo como maestros de tiempo completo y medio tiempo.

Pero quizá la actitud que mas daña a una institución es la conducta latente de la simulación, dar la apariencia de gente comprometida con la misma, colaborando "*voluntariamente*", más sin embargo lo que buscan es el protagonismo, pero que en la realidad frente al trabajo donde no hay recompensas, medallas o aplausos, la actitud asumida de ausentismo paulatino deja de manifiesto su falta de responsabilidad y de compromiso para con la Institución, esto se acentúa en los asesores de medio tiempo y tiempo completo. Todo esto se puede traducir como un conjunto de debilidades que permean a la institución. En reuniones recientes de trabajos preliminares para organizar el III Encuentro Nacional y V Regional de Investigación Educativa, organizado por la Unidad 271 de la UPN, celebrado los días 28,29 y 30 del mes de marzo del 2006 en esta ciudad Capital, sólo 15 maestros de un total de 72 que integran la plantilla, se incorporaron a la

s diversas comisiones de trabajo, este es un indicador más, que pone de manifiesto la falta de compromiso con la Institución.

Por el contrario, una minoría de asesores de tiempos parciales se ha identificado como gente comprometida, realizando sus funciones acorde con la normatividad, participan espontáneamente y cuando se les invita a trabajar en algún proyecto de la unidad, aún cuando tienen serias limitaciones de horario asisten puntualmente. Es meritorio ver su afán por actualizarse aún con recursos propios sabiendo de la gran responsabilidad de servir mejor al magisterio tabasqueño, y buscar ser más competitivos.

En los últimos años la Unidad 271 no ha tenido hasta la fecha ningún programa de capacitación permanente, tampoco se han diseñado estrategias para apoyar a los asesores que deseen hacerlo en otras instituciones locales. Las buenas intenciones sólo han permitido talleres ocurrentes, pero sin ninguna vinculación con el currículo de la licenciatura o nuevas estrategias de asesorías, que permitan revisar y evaluar a la luz de nuevas teorías el trabajo hasta hoy desempeñado en mas de once años de ofertar la Licenciatura en Educación Plan 94.

“Entonces es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador.” (Jean Claude Filloux: 57)

Como en todo, estos asesores no solo tienen fortalezas, también tienen debilidades y limitantes, pero consideran que, son precisamente estas últimas las que marcan la pauta para continuar preparándose y superándose de manera permanente, lo cual les permitirá entre otras cosas:

- Conocer más a fondo la diversa problemáticas que se dan al interior de las aulas y con ello una mayor y más sólida formación docente.
- Actualizar sus conocimientos en el campo de la pedagogía, la psicología, filosofía y metodología de la educación de adultos. Pero también una formación científica disciplinar versus formación pedagógica tradicional
- Conocer algunas corrientes de los cambios, innovación y transformación de la educación en el mundo.
- Actualizarse en el manejo de nuevas estrategias metodológicas de procesos de enseñanza- aprendizaje.
- Vincular su trabajo de asesoría con los proyectos de intervención docente

que los alumnos deben desarrollar en el aula.

- La posibilidad de que su propia formación docente sea considerada como objeto de conocimiento, susceptible de ser analizada e investigada para su permanente transformación.

3.3.2. FORMACIÓN DISCIPLINAR DEL ASESOR

Según Davini (1995:132) “...El adulto es también un sujeto en permanente evolución y cambio, y no un sujeto ya “completo” o “acabado”. Reconocer esta evolución y este aprendizaje permanente podría colaborar, también, a que los docentes que forman docentes puedan reconocer que al enseñar también están aprendiendo; que en el desarrollo de su acción resta siempre mucho por aprender, evitando el dogmatismo del que ya lo sabe todo.”

La formación disciplinar en el asesor de la Unidad 271, es aquella que adquiere específicamente a través de su accionar docente dentro de su área de especialidad, apoyándose en cursos y estudios de postgrados afines a su formación profesional. Sin embargo este tipo de formación la va adquiriendo a través de su experiencia personal y no de forma institucional, pues no se cuenta con el apoyo de la institución para la actualización y capacitación de la planta de asesores.

“Se ha agotado definitivamente el discurso basado en el reconocimiento meramente retórico de la importancia del trabajo de los educadores. Al respecto, todos hemos sido testigos durante las últimas décadas - particularmente en el discurso político- de la disociación existente entre el reconocimiento de la importancia de los docentes, por un lado, y la ausencia de medidas concretas, ya sea desde el punto de vista financiero, de los niveles de participación en la gestión o del mejoramiento de los procesos de formación docente, por el otro.” (Fortalecimiento del papel del maestro, SEP Pág. 38)

De allí se derivan diversas interpretaciones que se le dan al currículo al interior de la propia institución, pues al no existir un conocimiento pleno sobre la concepción original del Plan de Estudios, pero sobre todo la carencia de una

capacitación permanente, se genera una diversidad de opiniones con, respecto al mismo y una falta de integración de las asesorías al interior de la misma licenciatura.

“El discurso pedagógico es el discurso normativo que enuncia y justifica las decisiones que se deben tomar.” (Gilles Ferry: 1991: 20)

Esto trae como consecuencia la falta de coherencia entre los diversos contenidos de las tres líneas curriculares del Plan de Estudios en sus relaciones horizontales y verticales, así como la falta de vinculación de los asesores con sus respectivas líneas, reflejando un trabajo aislado e individualista. Si tomamos en cuenta que la integración horizontal tiene que ver con la relación entre los contenidos derivados de los elementos que se articulan al saber docente de los profesores-alumnos, sujetos, contenidos y contexto, así como a las problemáticas que se seleccionan para su indagación e innovación.

Al trabajarse con un profesor-alumno adulto, concebido como un sujeto en evolución cualitativamente distinto del niño, un sujeto que trabaja en la esfera del trabajo sociocultural.

“Ello requiere de una pedagogía propia, que fortalezca la automatización creciente, el trabajo colectivo y solidario la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de variadas fuentes de información, y que se elaboren proyectos de acción que reconozcan críticamente la diversidad de sujetos y contextos culturales.” (Davini, 1995:133)

Por lo que la formación disciplinar se recoge con el quehacer diario y el asesor queda a la deriva. En la UPN, se enfrentan los asesores a una dicotomía que ha jugado y juega un papel importante en su formación disciplinar. Pero no sólo del asesor sino también del Profesor- alumno cuando está en proceso de formación.

La dicotomía es la que se refiere a la formación científico versus la formación

pedagógica. Es obvio que un dominio satisfactorio de la materia a enseñar es una condición necesaria para una enseñanza eficaz, de la misma manera que lo es un dominio satisfactorio de las diversas estrategias pedagógicas. Si nos ubicamos en el objetivo de *aprender aprender*, la formación disciplinar cambia su sentido tradicional, ya que el dominio que el asesor y el profesor-alumno deben tener de su disciplina, se refiere a la capacidad de transmitir no solo la información, sino los procesos cognitivos que exige cada disciplina.

“La enseñanza concierne a procesos psíquicos de intercambio de información y adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje. Mientras que la formación implica procesos psíquicos inconscientes vinculados al aprendizaje y a la aplicación de los conocimientos.” (Anzaldúa Arce, en Revista UPN. Pedagogía, núm.11, 1996: p 90)

“Los aprendizajes se sitúan a nivel de los conocimientos o técnicas, mientras que la formación concierne al sujeto a nivel de su ser en el saber, que es también el de su sentir ser consigo mismo y con los otros.” (Rene Kaes et al. El trabajo Psicoanalítico en los grupos. México siglo XXI, 1978. p12)

Es aquí donde el papel del asesor como guía y modelo del proceso enseñanza aprendizaje adquiere su máxima importancia y donde es posible articular la formación pedagógica con la formación científica. Esta formación es la condición necesaria para que el propio asesor tenga las capacidades que le permitan aprender a lo largo de toda su vida y para que sea capaz de transmitir esa capacidad a los maestros-alumnos.

3.3.3 FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.

“Antes que nada voy a señalar que los tipos de discursos que actualmente se sostienen sobre la formación por las diferentes partes implicadas (tales como quienes toman decisiones políticas, jefes de servicio de personal, gerentes, enseñantes, animadores culturales, ejecutivos sindicalistas y miembros de asociaciones), son hasta ahora disparatadas, hasta el punto de que ya no se sabe lo que quiere decir formación, sino que la connotación misma del término se encuentra como flotando en el aire.” (Gilles 1991 :50)

Retomando las palabras de Gilles Ferry, antes que nada es necesario mencionar el sentido en que se ha decidido utilizar aquí la palabra formación: *la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades.*

Podemos visualizar la información como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema económico o, más generalmente de la cultura dominante.

Existe una disociación entre el reconocimiento de la importancia del docente, por un lado, y la ausencia de medidas concretas, como el mejoramiento de los procesos de formación docente, por el otro.

“Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.” (Op Cit. 1991:43)

La Universidad Pedagógica Nacional considera prioritario el campo de Formación de profesionales de la educación por la experiencia desarrollada, y por su competencia y capacidad para llevar a cabo una intervención relevante. De ahí que continuará ofreciendo programas orientados a la formación y al desarrollo profesional de maestros, formadores de docentes, directivos y especialistas en educación.

“La formación de Profesionales de la Educación constituye un espacio de desarrollo amplio y complejo. El análisis de sus implicaciones epistemológicas sociales, psicológicas y pedagógicas requieren un estudio serio y sistemático para establecer estrategias de intervención.” (Proyecto Académico 1978-1993:31)

Dentro de este marco se inscribe la LE'94 y la función sustantiva del asesor.

En términos generales se puede afirmar que la formación.

“...requiere considerarse como objeto de conocimiento, susceptible de ser analizado e investigado para su permanente transformación. **La**

formación constituye un campo de acción educativo y un campo de conocimiento.” (Programa: reformulación curricular de las Licenciaturas para maestros en servicios, Pág.11)

Como **campo de conocimiento** configura un espacio de reflexión, análisis y problematización de la realidad educativa, como **campo de acción**, cumple funciones relevantes en la institución escolar y en la preparación de los docentes, mismos que tienen su expresión más nítida en la propia práctica del profesor-alumno, donde se ponen en juego sus conocimientos, actitudes, habilidades, concepciones, tradiciones, historias y relaciones.

La formación de profesionales de la educación integra diferentes experiencias académicas y laborales, así como diversos programas, niveles o grados académicos.

“La formación significa promover el desarrollo profesional y personal, permitiendo la intervención en el ámbito más concreto del ejercicio de la práctica, con idea de reconstruirla y transformarla.” (Op Cit. Pág. 12)

Desde esta perspectiva, el proceso de formación supone un cambio hacia una nueva concepción desde la cual se aborden los procesos formativos de los maestros- alumnos. En este tenor, la formación debe tener impacto en los ámbitos de competencia académica, personal, laboral y social.

En este sentido el asesor de la Unidad 271 de la UPN en esta Licenciatura Plan'94 debe considerar dos **vertientes de la formación**:

a) Primera vertiente, promover que el profesor reconozca los sucesos de su práctica y empiece a otorgarles nuevos significados a través de un proceso de comprensión de su propia acción y la elaboración de un conocimiento personal que reconstruya-describiendo, analizando proponiendo-para transformar su enseñanza.

b) Segunda vertiente, elevar la calidad del desempeño docente a partir

de un conocimiento de los conceptos, procesos y problemas metodológicos, de la comprensión de los sujetos que aprenden, del análisis de la interacción grupal, los procesos escolares y los referentes sociales, culturales y simbólicos de su localidad, región o estado que otorgan una dimensión particular a su trabajo.

Ambas vertientes de formación se inscriben en el paradigma contextual o ecológico, ver Imbernón (1994) o técnico crítico ver Gimeno (1983) y son concebidas en el Plan de Estudios y se expresan en la docencia la cual está orientada desde una **perspectiva crítica** como la acción que a través del desarrollo del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Plan 94 impulsa la realización de experiencias: que propicien el aprendizaje, procesos de construcción de conocimientos, capacidades y valores que permitan al sujeto intervenir en la transformación de la realidad. Este proceso se lleva a cabo entre sujetos con historias diferentes.

“A partir de los setentas, la formación del profesorado ha seguido una tendencia cambiante, motivadas sobre todo por el auge de la psicología cognitiva y el conductivismo, que han introducido elementos interesantes en la adquisición del conocimiento y en el procesamiento de la información.” (Imbernón. 1994:27)

Cada individuo asimila los contenidos educativos y los incorpora a las estructuras de conocimientos que posee y al darles sentido las amplía para construir nuevos referentes de explicación.

Así, al transmitir, construir y propiciar la construcción de conocimientos, promover capacidades y valores se constituyen los objetivos centrales de la asesoría y la docencia, cuyo compromiso es intervenir en las transformaciones sociales precisamente a través de la producción y aplicación de conocimientos y de la formación de sujetos críticos.

“También es importante que la formación permanente tenga cada vez más un carácter *preventivo*, es decir que no únicamente ha de ser eficaz para adecuarse a los cambios que se producen puntualmente en el campo de las ciencias o en el propio sistema educativo sino que ha de intentar avanzarse a las necesidades futuras.” (La formación del profesorado, (Ibidem, 1994: 91)

A través de la asesoría se contribuye a fortalecer la formación integral del profesor-alumno porque al situarlo como constructor, lo concientiza como sujeto social comprometido con la posibilidad de participar en la transformación de la realidad con la divulgación y aplicación de sus propuestas de solución.

En congruencia con lo anterior la práctica docente a través **de la asesoría como práctica social y política** en sus diversos ámbitos y dimensiones cobra mayor énfasis en la UPN y se caracteriza por las siguientes consideraciones:

- Parte de experiencias -saberes, quehaceres y habilidades- que los profesores en servicio tienen al interactuar con alumnos de educación preescolar y primaria.
- Incorpora los elementos para elevar la calidad de la preparación del magisterio a través del tratamiento, teórico metodológico y práctico de los problemas que surgen en la práctica docente.
- Propiciar que los profesores cuenten con elementos que le permitan concebir y operar de manera diferente-consecuente con el tiempo actual y con su circunstancia personal y contextual-su labor educativa cotidiana.
- La práctica docente incluye la interacción entre el alumno, los contenidos escolares, el profesor y el entorno en que se encuentran. Una tendencia que se perfila y se puede seguir realizando, es superar el trabajo individual del profesor en su práctica docente y favorecer el trabajo colegiado en las escuelas de preescolar y primaria, mediante los Consejos Técnicos

Consultivos y los Consejos Escolares de Participación social, y la construcción de Proyectos Estratégicos de Transformación Escolar (PETE) o (PEC) Proyecto Escuela de Calidad. Los cuales ya se realizan en muchas escuelas, de preescolar, primaria y secundaria.

Sin embargo en la práctica encontramos una gran disociación entre la formación del profesor-alumno en servicio y la realidad en la que se inserta su práctica docente, con herramientas metodológicas que muy poco le sirven o simplemente después de concluidos sus estudios de licenciatura, el profesor sigue siendo el mismo en su actuación con poca o casi nada de innovación y transformación de su entorno o realidad inmediata que es la escuela.

“Un problema central en la teoría del currículum y en la práctica de su traslación hasta las aulas es superar la brecha que existe entre el currículum como intención y los mecanismos para hacerlo operativo, lo que es un reflejo, también en el tema curricular, de la separación entre la teoría y la acción.” (L. Stenhouse, Investigación y desarrollo del currículum, 1987 pág.14)

Los programas de formación docente suelen estar muy alejados de los problemas reales que plantea el desempeño que un educador debe resolver en su trabajo, particularmente de los problemas que plantea el desempeño con alumnos socialmente desfavorecidos: clases multigrado, clases multiculturales, desempeño en zonas marginadas, aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo, resolución de conflictos etc.

“Si la formación de profesores y la propia teoría o investigación pedagógica no contribuye a cambiar la práctica es en buena parte gracias a esta disociación.” (Op Cit. pág. 19)

“El cambio cualitativo en las escuelas de nivel básico seguirá siendo tenue, prácticamente insignificante, si la preparación de los nuevos educadores se encuentra alejada de los problemas y adelantos tecnológicos y pedagógicos de la actualidad.” (de la Vega Aguirre, Pedagogía, Revista especializada en educación, UPN, 1996 pág.63)

3.3.3.1 ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

“El verdadero educador es aquel que cree todavía psíquicamente al hacer crecer. Se puede hablar aquí de formador pero con una idea de crecimiento, de desarrollo. El verdadero educador es aquel que se sigue desarrollando, que sigue creciendo psíquicamente al hacer crecer al alumno. Y yo traslado esto al problema de la formación.”
(Filloux, 1996:58)

Tomando en cuenta lo estipulado en el Programa: reformulación curricular de las Licenciaturas para maestros en servicios y de acuerdo al plan de estudios de la LE'94, se considera que lo básico que un asesor de la UPN debe conocer para la formación de maestros en servicio, así como de los contenidos de la Licenciatura en Educación Plan 94, se agrupan en cuatro grandes rubros de competencia:

- Cultura pedagógica (conocimientos, saberes, haceres, acciones, actitudes, relaciones sociales entre otros)
- Conocimiento filosófico -social que le permita al profesor comprender su práctica docente como un proceso social y determinado históricamente
- Habilidades y destrezas didácticas (concepciones y formas de interactuar con el hecho educativo: Frente al sujeto de aprendizaje, a los procedimientos y a las instrumentaciones específicas)
- Habilidades y capacidades para la indagación (enfoques, teorías, metodologías y toda herramienta pertinente para la investigación de los diversos aspectos que constituyen y determinan su práctica cotidiana en el aula)
- Habilidades y capacidades para expresarse y comunicarse hacia la comunidad educativa, el grupo escolar y a la sociedad en general.

Pero sobre todo el asesor deberá poseer una concepción teórica amplia de los diversos modelos, corrientes 'o enfoques que le dan sustento a la formación permanente.

“Una profunda formación sobre corrientes, enfoques y modelos, etc., que han dominado y dominan la formación permanente [...] No digamos nada de toda la temática afín de esa formación [...] de los que el formador debe tener un mínimo de conocimiento.

A veces llega uno a pensar —y son muchos los datos que lo confirman— que la formación permanente está en manos de quienes menos preparados están para llevarla a cabo. Quizás empezamos a ser formador de formadores sin tener conciencia de la complejidad de la tarea que nos esperaba, sin estar debidamente preparados ni seguir preparándonos durante los años que realizamos esa función.” (García Álvarez 1993:118)

Estas competencias representan una aproximación hacia el dominio de los contenidos educativos de la LE'94. Los asesores en su interacción con los profesores-alumnos, promoverán experiencias esenciales para comprender y construir situaciones didácticas que respondan a las necesidades de la educación básica, entre ellas las relacionadas con enseñanza de la lectura, comprensión de textos, escritura y las matemáticas. Conocimientos que le permitirán al profesor- alumno relacionarse adecuadamente con su medio, conformar valores éticos, actitudes y aptitudes para participar en la construcción y transformación de su entorno social, lo que supone fortalecer su identidad nacional, el fomento de una cultura basada en los valores de la democracia, el respeto a su entorno natural y el cuidado del medio ambiente.

Los conceptos anteriores perfilan una metodología que orientan el trabajo de asesoría de los contenidos, fomentan un proceso de problematización, trabajar de manera específica con la didáctica de ese problema, estudiar y profundizar en la naturaleza del mismo que pongan al profesor-alumno en condiciones de

intervenir y proponer una modificación local en un ámbito educativo en particular.

No obstante lo anterior se deja entrever una directriz preestablecida de una pedagogía normativa del ser y el deber ser.

“El discurso pedagógico es el discurso normativo que enuncia y justifica las decisiones que se deben tomar (elección de los fines, de los objetivos, de los medios, de las estrategias) dentro del orden de las prácticas educativas. Es el discurso propio del saber-hacer un discurso complejo, como lo es en su campo el discurso político.” (El trayecto de la formación, Gules Ferry. 1991:20)

Por lo tanto es necesario prestar atención al modelo de formación asumido que responde al modelo de profesor que queramos formar.

“...si el modelo de formación se decanta por una formación científico-didáctica, al estilo tradicional, o por una formación más encaminada al desarrollo de la personalidad, etc., la formación que se da al formador de formadores será diferente en objetivos, contenidos y estrategias.” (García Álvarez: 1993:116)

Pero también la formación de profesionales de la educación tiene asignaturas pendientes de resolver; la resistencia y la lucha por el reconocimiento social de la función del maestro.

“Ayudar a un ajuste no es lo mismo que ayudar a una adaptación hay que saber si uno espera que el sujeto cambie ajustándose a las cosas o si realmente quiere adaptarse a situaciones nuevas. El problema de la formación es ir al encuentro de antiguos hábitos a pesar de la resistencia que uno pueda tener para aceptar conocimientos nuevos. Bachelar desarrolla una idea y dice que un conocimiento nuevo siempre se construye contra un conocimiento anterior.” (Gilles Ferry 1991:59)

Parafraseando a Gilles. La formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un formado maleable que reciba de manera pasiva la configuración que le imprima el formador.

Atendiendo a lo que nos dice Delia Lerner: Tal como lo ha mostrado el análisis precedente la capacitación en servicio no es condición suficiente para

producir los cambios profundos que la propuesta didáctica vigente requiere. Es necesario también introducir modificaciones en el currículo y en la organización institucional, crear conciencia a nivel de la opinión pública. Ahora bien, si de verdad se quiere generar un cambio profundo, será también imprescindible *replantear las bases de la formación de los docentes y promover la jerarquización social de su función.*

Hay una relación recíproca entre la jerarquización del papel de los docentes -reconocimiento social de su función- y el mejoramiento de la calidad de su formación. Ambas cuestiones deberían ser atacadas simultáneamente: elevar la calidad académica y brindar mejores condiciones laborales, tanto desde el punto de vista económico como desde el punto de vista de la valoración que la comunidad tiene del trabajo de los maestros.

CAPITULO IV

EL ROL DEL PROFESOR- ALUMNO

“La idea de rol proviene originalmente del teatro y se refiere a los papeles que los actores desempeñan en una obra. En toda sociedad, los individuos <<juegan>> una cierta cantidad de roles sociales de acuerdo con los distintos contextos de sus actividades. En la mayoría de acciones que tienen lugar en la vida cotidiana la persona o personas que en ella intervienen no son sino *ciudadanos*, y, como tales, *máscaras*. El rol da forma, es modelo tanto de la acción como del actor.” (Méliich, 1994:92)

Hablar del rol del profesor-alumno requiere necesariamente abordar el tema del **ser y el deber ser** que permea a cualquier modelo pedagógico, lo que se espera de las personas de acuerdo a lo establecido en las normas por un lado y lo que se vive en la realidad por el otro, abordar una serie de aspectos que inciden directamente en una persona adulta con fuertes compromisos de índole personal, pues el maestro es ante todo padre de familia, esposo o esposa, hijo o abuelo, cuya prioridad no es necesariamente el ser estudiante, sino por razones escalafonarias y de seguridad laboral ante la exigencia de la Secretaría de Educación, se ve ante la necesidad de asumir un nuevo rol, el de alumno. A este respecto Pablo Latapí en EDUCARE, *revista para los maestros de México*, p 15 señala:

“Bastante cargado de funciones está ya el maestro... Vive ya tensionado entre lógicas difícilmente conciliables cuyas contradicciones tiene que manejar: es un profesional de la enseñanza, pero también un trabajador asalariado y sindicalizado, es un burócrata cuyos jefes le exigen resultados, pero esta también interesado en mejorar su docencia a través de evaluaciones como Carrera Magisterial, es pieza de un inmenso sistema educativo nacional que se rige por políticas generales y a la vez miembro de su pequeña comunidad escolar que se atiene a reglas y tradiciones específicas: hacia arriba tiene lealtades y hacia abajo debe responder de su desempeño ante los padres de familia.”

Y en otros planos -que también le imponen comportamientos y obligaciones -es ciudadano, esposo y padre miembro de la comunidad o colonia en la que vive y, antes que nada, persona libre con ilusiones,

proyectos y valores humanos y éticos en los que se encuentran sus razones para vivir. ¿Cómo conciliar esta diversidad de exigencias y sacar adelante a través de esta maraña de funciones, su propósito de ser “un buen maestro”?

Hoy por hoy, el maestro rural que estudia en la UPN, ejerce sus tareas en comunidades marginadas con prórroga de contrato o bien como maestro comunitario o de misiones culturales con sueldos bajos, condicionados a una basificación siempre y cuando terminen su licenciatura.

De ahí la importancia de estudiar los factores o aspectos que inciden en el cumplimiento de este rol.

El rol da forma, es el modelo tanto de la acción como del actor, dice Jean Charles Mélich. El asesor juega su rol y espera que el profesor-alumno juegue el suyo.

“El rol, en efecto, forma, modela, configura tanto la acción como el actor. En este mundo es muy difícil de disimular. Normalmente acabamos por convertirnos en lo que representamos.” (Berguer, 1999,122)

“El papel social es una respuesta tipificada a un expectativa igualmente tipificada. Nos hemos creído nuestras propias máscaras. Acabamos por convertirnos en lo que estamos representando. La sociedad no se limita a aportar al individuo un <<juego de papeles>>, sino también su propia identidad.” (Mélich, 1994,94)

La característica de los profesores-alumnos que cursan esta licenciatura en la Unidad 271, proporcionados por ellos mismos en las entrevistas realizadas, es el de un profesor o profesora en servicio de Educación Primaria o Preescolar. En congruencia con el modelo de formación que considera a la práctica docente como el eje central de la licenciatura; y además un profesor que no únicamente realiza funciones de docencia, sino también de apoyo técnico-pedagógico, administrativo y de gestión en escuelas publicas de nivel primaria y preescolar, principalmente de organización completa.

El profesor-alumno de la LE'94, trabaja tanto en escuelas unitarias rurales

como en escuelas urbanas de organización completa; su perfil de ingreso a la licenciatura es también variado, bien sea desde promotoras con estudios de bachillerato con poca experiencia como docentes frente a grupo; quienes se han formado en la experiencia cotidiana al margen de instituciones formadoras de maestros resolviendo sus carencias pedagógicas gracias a su intuición y creatividad.

Así también el perfil es el de profesores normalistas que carecen de licenciatura egresados de los antiguos planes de la normal, o licenciados en Ciencias de la Educación egresados de la Universidad Pública; estos últimos no tienen el perfil de preescolar o primaria en su formación, no tienen plaza base, sólo contrato, por lo que la Secretaría de Educación, arguyendo el perfil necesario para desempeñar su función como maestros y como una salida política, les condiciona para su basificación el cursar la licenciatura en Educación LE,94 o la licenciatura en preescolar y primaria para el medio indígena según sea el caso; retrasando con esto el tiempo en el derecho de estos maestros a acceder al beneficio de carrera magisterial, prestaciones, antigüedad entre otros. Otro caso es el de los maestros normalistas con muchos años de servicios que necesitan cursar la UPN para su ingreso automático a carrera magisterial, o como requisito para sumar puntos en el catálogo de la comisión mixta de escalafón en la búsqueda de algún puesto directivo.

Lo anterior lo justifico en las disposiciones legales que las mismas autoridades de SE establecen y el mismo manual de escalafón así como el manual de la comisión nacional SEP-SNTE de carrera magisterial, que para tal fin existen, y que viene siendo uno de los motivos que mueve a los profesores-

alumnos en servicio a realizar estudios en la UPN. Aún cuando algunos profesores normalistas de los grupos observados y estudiados, cuentan con muchos años de experiencias en la docencia frente a grupos, al estar como maestros-alumnos en la UPN, dejan entrever una serie de deficiencias teóricas y metodológicas productos del olvido. Con ello podemos imaginar lo que sucede con los alumnos egresados de bachiller, o el caso de un Licenciado en Administración de Empresas que trabaja como maestro de preescolar, que aprovechando su posición en el área de estadística de la SE consiguió la plaza, por citar un ejemplo, mismos que cursan la LE'94, los cuales desconocen totalmente todo lo referente al ámbito de la pedagogía de la educación como profesión; no así para el maestro alumno Licenciado en Ciencias de la Educación que está más orientado por una formación en el ámbito general de la educación con un bagaje teórico más actualizado, pero que sin embargo de repente se enfrenta a una realidad: la de ser maestro de primaria o preescolar; no está formado en un campo disciplinar específico, su formación y perfil no es la de ser un maestro normalista; por lo que ve repetitivo y tedioso lo que aprende en esta licenciatura, dejando entrever desmotivación, poca participación* y falta de expectativas; en consecuencia cursa sólo la Licenciatura porque no tiene otra opción, ya que es un requisito mediado por la autoridad para basificarse en la plaza que desempeña. No obstante lo anterior existe egresados de la UJAT, que independientemente de su formación universitaria, reconocen limitantes en su formación profesional.

* Podrían ser de mayor interés las investigaciones cualitativas que nos clarificaran las actitudes y causas de esta situación que las cuantitativas a las que nos tienen tan habituados. Se suelen aducir muchas causas explicativas de esta falta de participación, como ya hemos indicado, pero pocas veces se reconoce que mucha de la culpa la tienen las mismas entidades que realizan esta formación. (Jesús García Álvarez. La formación permanente del Profesorado. p 57)

“Así por ejemplo en encuestas realizadas en países desarrollados indican que un porcentaje importante de los nuevos profesores y maestros consideran que no están bien preparados para la enseñanza de la lectura o para el desempeño en áreas marginadas. Tampoco están satisfechos con la formación otorgada por las universidades o instituciones de educación superior de formación docente y consideran en cambio, mas favorablemente la formación proporcionada por personas que provienen de los propios establecimientos escolares.” (Fortalecimiento del papel del maestro SEP, p.49)

La motivación debería surgir del mismo profesor, que siente la necesidad de perfeccionarse, que cuestiona constantemente su saber, y su saber hacer y no se conforma con repetir cada año, de la misma manera, las mismas enseñanzas. Pero la motivación tiene múltiples influencias, positivas y negativas, internas a la persona y externas, aunque no sepamos muy bien su procedencia ni su influjo. ¿Porqué unos son inquisitivos, innovadores, otros acomodaticios, rutinarios, etc.? ¿Cómo cambiar la actitud de los que no sienten ninguna motivación por su propio perfeccionamiento? ¿Los incentivos: la basificación, el diploma? Me recuerda las reuniones publicitarias organizadas por ciertas editoriales. Allí aparecen algunos interesados por la cultura junto con una masa de oyentes que les tienen sin cuidado la cultura y los libros que ofrecen, sólo les interesa el regalo que les han prometido por el hecho de asistir.

“En la formación del profesorado, más que emplear incentivos, se debería facilitar esa formación. Así evitaremos que los desinteresados por su formación, una vez logrado su incentivo, sigan tan desinteresados como antes. Tras observar ese trasiego de diplomas, uno llega a la convicción de que la clave de la formación está en la persona —aunque no negamos la relativa importancia de los motivadores extrínsecos-.”

Pero me siento más identificado con el pensamiento de Ferry,1991: “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, **libremente imaginado, deseado y perseguido**, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.” (p.43) (García Álvarez, 1993, p. 56)

4.1 REQUISITOS QUE MARCA EL PLAN DE ESTUDIOS

Aquí me refiero a los contenidos, procedimientos, actividades, experiencias y saberes, que el maestro alumno deberá ser susceptible de incorporar al cursar la LE'94.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Plan'94, se estructura en dos áreas de estudios: una área común que comprende 20 cursos, con el propósito de ofrecer al estudiante aspectos de la cultura Pedagógica, conformada por el eje metodológico y tres líneas de formación: Psicopedagógica, ámbito de la Práctica docente y Socioeducativa, de igual manera una área específica conformada por doce cursos referidos a las situaciones educativas que los profesores-alumnos desarrollan en sus centros de trabajo. Ver cuadro 1

Por lo cual el objetivo es proporcionarle los elementos necesarios para que desarrollen sus actividades de manera profesional, de acuerdo con el contexto donde se ubican y sobre todo las funciones que desempeñan; de esta forma el área específica ofrece cursos diferenciales según corresponda (Preescolar, Primaria ,Gestión Escolar)

Para la modalidad de estudio que nos ocupa –semi escolarizada- se pretende que el profesor-alumno conjugue el trabajo individual y el grupal con el apoyo de diversos medios didácticos y materiales impresos -antología básica, antología complementaria y guía de trabajo del estudiante- que deberán atender prioritariamente la incorporación de distintos procedimientos y actividades que permitan recuperar la experiencia y saberes del estudiante a fin de ejercitarse en el análisis e innovación de su práctica docente, con idea de reconstruirla y transformarla. Todo acorde con el objetivo o propósito general

de la Licenciatura.

“Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción.” (Programa: reformulación curricular P. 17)

La modalidad de estudio semi-escolarizada plantea que hay un equilibrio entre el trabajo individual y el trabajo grupal, por lo que el estudiante deberá asistir a las sesiones grupales establecidas para el semestre.

Cabe hacer una puntualización final respecto del material impreso y en especial de las antologías que utilizamos, son obsoletas, la mayor parte de los textos no han sido modificados desde 1994, muchos de sus contenidos teóricos y disciplinarios han perdido la vigencia que pudieron tener hace casi 12 años.

“Por otra parte, nuestros materiales impresos se reducen a textos y antologías, que con frecuencia no hacen explícita su función formativa, ni sugieren orientaciones de análisis y discusión, que hagan de su lectura un auténtico trabajo de formación intelectual. Al respecto, es factible, con los recursos con que cuenta la Universidad, que a la par que se mejora el material impreso, se elaboren materiales de audio y video, que permitan integrar paquetes didácticos de costo moderado, más eficaces y adecuados al aprendizaje independiente.” (Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica 1992, p 22)

Finalmente, está la cuestión de la pertinencia y la relevancia de los materiales frente a las necesidades, los intereses y los antecedentes formativos de los maestros en servicio.

“Al respecto, reitero la preocupación ya expresada en relación con los planes de estudios, en el sentido de que hay evidente discrepancia entre lo que se propusieron quienes diseñaron los currículos y las condiciones y expectativas reales de sus destinatarios.” (Op Cit. Pág. 22)

Los requisitos que plantea el Plan de estudios de la LE'94 como contenidos mínimos, están lejos de alcanzarse si el currículo formal está diseñado para una realidad que no es la del maestro en servicio a o al menos está alejada de ella.

4.1.1. PERFIL DEL PROFESOR-ALUMNO

El programa de reformulación curricular establece, que para un buen desempeño en la modalidad semi-escolarizada es deseable que el estudiante tenga habilidades en la lectura de comprensión, en la expresión escrita y oral; habilidad intelectual para estructurar ideas y realizar análisis; actitudes positivas como: responsabilidad ante el trabajo individual y grupal, de colaboración en la organización del trabajo grupal, disposición de escuchar a los otros. El perfil de los profesores-alumnos que cursan esta licenciatura en la Unidad 271, es el de un profesor en servicio de Educación Primaria o Preescolar, en congruencia con el modelo de formación que considera a la práctica docente como el eje central de la licenciatura; y además un profesor que no únicamente realiza funciones de docencia, si no también técnico-pedagógicas, administrativas y de apoyo en escuelas públicas de nivel primaria y preescolar, principalmente de organización completa.

4.2 ANTECEDENTES ACADÉMICOS DE FORMACIÓN

En este rubro se destacan la heterogeneidad de los antecedentes escolares de los matriculados en la Licenciatura en Educación Plan 94: Bachilleres, Promotoras culturales, niñeras, Licenciados en Ciencias de la Educación y Profesores Normalistas de primaria y preescolar.

En primer término tenemos que aún cuando todos los estudiantes se encuentran inmersos en la labor docente, no todos poseen los mismos referentes teóricos para llevar a cabo el correcto desempeño educativo propio de su función.

“Hablar de formación en el sentido amplio que lo hacemos, nos permite

comprender lo que ocurre con la enorme heterogeneidad de profesores que existen en los ámbitos educativos, así como las diferentes formas en que asumen su rol por ejemplo encontramos maestros que dicen haber elegido esta profesión desde muy temprana edad obedeciendo a su vocación de educar.” (Anzaldúa Arce Revista Pedagogía. UPN, Vol. 11 núm. 9,1996)

Para efecto de poder explicar como se componen el colectivo de los profesores-alumnos estudiados y sus diversas características; los he dividido para su análisis en tres grupos según su origen de formación y su relación con la docencia o experiencia laboral.

En el caso del primer grupo: los egresados de Bachiller y los profesionales de las mas diversa disciplinas que, por variadas circunstancias de su vida ingresan a una institución a trabajar como maestros, éstos llevan a cabo su quehacer docente tomando únicamente como referente su experiencia de alumno, emulando a los profesores que de alguna manera dejaron una impresión agradable en ellos por la forma como llevaban a cabo su trabajo en el aula. Desde el momento que ingresan a laborar, estos profesores comienzan a recordar vivencias escolares y tratan de recuperar conductas, actitudes, estrategias de enseñanza y evaluación que consideran adecuadas y las ponen en práctica.

Otros escasamente tienen una clara noción de práctica docente recibida en su formación de Bachiller o Conalep, sin dejar de mencionar a quienes desempeñan su labor imitando a otros compañeros de trabajo o bien a como a ellos les da entender su capacidad, pudiéndose generar un recelo de otros compañeros del mismo centro de trabajo, que si poseen el perfil profesional para estar frente a grupo.

“la biografía escolar de los estudiantes, como producto de su trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, a través de sus experiencias como alumno. Como productos internalizados a lo

largo de su historia escolar, este “fondo de saber” orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes.” (Davini 1995:80)

El segundo grupo de profesores-alumnos de la Licenciatura, es el que está integrado por Licenciados en Ciencias de la Educación, egresados de la Universidad Pública, los cuales al obtener una plaza por prórroga de contrato o plaza inicial de base, la Secretaría como parte de su política laboral en aras de un mejor servicio los envía a cursar una licenciatura en la UPN, para que cuenten con un perfil más completo y un mejor desempeño de su trabajo como maestros, firmando para tal caso una carta compromiso de terminar y obtener su título, así como presentar semestralmente sus créditos y avances para la prórroga del contrato y en su caso la basificación definitiva, la cual está mediada al presentar su título inmediatamente después de concluida la carrera. Como si el título con el que se contrataron no fuera suficiente para desempeñar la función de docentes.

Es así como finalmente se encuentran en la UPN, sintiéndose minimizados en sus estudios Universitarios y retomando el rol nuevamente de profesores-alumnos por lo que sus expectativas no son las de un convencido profesor-alumno, que le haga falta estudiar contenidos que para él en ocasiones son conocidos, pues esto les perjudica según ellos, pues significa que este tiempo representan cuatro años de antigüedad, que bien podrían servirle para acceder al programa de carrera magisterial o para efectos de ascender en el escalafón y significa también cuatro años de retraso para efectos de jubilación. Este caso se presenta de igual forma para el primer grupo analizado con antelación.

Cabe destacar que de acuerdo a las respuestas obtenidas en los cuestionarios aplicados a los profesores-alumnos, un alto porcentaje de los

mismos manifiesta tener una expectativa muy específica; no se muestra interesado en tanto bagaje teórico, pero sí en la necesidad de aprender y formarse en el uso, manejo y aplicación de estrategias metodológicas y técnicas de enseñanzas para llevarlas a cabo en sus aulas de trabajo, es aquí donde se presenta una incongruencia entre la asesoría y el currículum de la Licenciatura.

“La asesoría se concibe como un apoyo al proceso de aprendizaje del estudiante que tiene como propósito orientar al estudiante en su proceso de análisis y reflexión, guiarlo en el proceso de problematización de su práctica docente y apoyarlo en la realización de actividades empleando para ello diversas estrategias para que el estudiante realice las actividades con el apoyo de los contenidos, y lo guía en el proceso de problematización de su práctica. Mediante la asesoría se dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y se propicia que el alumno sistematice su quehacer docente.” (Programa: Reformulación Curricular P. 34)

Esta incongruencia genera en el profesor-alumno suspicacia, duda y decepción, pues ellos aducen que **“sólo se les atiborra de más teorías, pero en cambio no se nos dice como aplicarlos en el aula, pues no ven ninguna diferencia entre un sistema escolarizado y uno semi-escolarizado en cuanto a la manera de tomar las clases y abordar los contenidos. Por lo que sienten que todo el bagaje teórico que reciben poco les ayuda a resolver los problemas que tienen que enfrentar en su práctica docente cotidiana.”**

“la formación permanente tradicional ha tenido más éxito en dotar al profesor de nuevos conocimientos que en ponerlo al día en las nuevas metodologías de la enseñanza/aprendizaje.” (García Álvarez: 1993 p.89)

Pero no toda la responsabilidad de estos desajustes es atribuible sólo al profesor-alumno o a la institución. Aquí también es necesario hacer un análisis del sentido de eficacia del asesor. Si el sentido de eficacia de los profesores es “un importante factor en la mejora de la escuela” (Debo y Gibson, 1983), a

nadie puede extrañar que se aborde este tema como uno de los puntos a tener en cuenta en la formación de profesores-alumnos.

La percepción que el asesor tenga acerca de los efectos positivos o negativos de su conducta afecta a sus expectativas y motivación como ya mencioné. Si el asesor considera que es capaz de influir en sus profesores-alumnos, incluso en los más difíciles o desmotivados, estaría dispuesto a esforzarse y a mantener su esfuerzo frente a los obstáculos, porque se considera responsable de los resultados que obtengan.

En cambio, el que cree que los determinantes del resultado de los profesores- alumnos, dependen de factores extrínsecos: diplomas, salarios, promociones; e intrínsecos: ambiente sociocultural familiar o factores personales del que aprende -capacidad, motivación- no pondrá mucho empeño porque considera inútil tal esfuerzo.

“Cuando el profesor se encuentra con un sistema educativo en el que el 45%, aproximadamente, de los alumnos tiene una actitud de rechazo o indiferencia hacia la enseñanza que reciben, ¿qué sentido de eficacia puede suscitar en el profesorado un alumnado apático, pasivo, desmotivado? El resultado no puede ser otro que suscitar el descontento, la impotencia, la inutilidad de su esfuerzo.” (Fernández Castro, 1986, p.186)

Finalmente se tiene un tercer grupo de profesores-alumnos, los egresados de escuelas normales oficiales y privadas, con el antiguo programa de maestros normalistas (1975), quienes poseen plaza base y acuden a realizar estudios en la UPN ante la falta de un título de licenciatura que no les proveyó la normal por lo arriba expuesto, también los recién egresados de la normal con estudios de licenciatura en educación primaria y licenciados en educación preescolar plan 1984 o bien los egresados de la normal de educación especial con perfiles no enfocados a la función de maestros de primaria o preescolar,

por lo que al igual que los casos anteriores su basificación se encuentra condicionada a que cursen y terminen la Licenciatura en Educación en tiempo y forma. Sin embargo este sector si está de acuerdo con los contenidos y elementos que les aporta la Universidad Pedagógica para su formación como profesionales de la educación, lo cual es constatable en las respuestas emitidas en los cuestionarios que se les aplicaron para tal fin.

“En cualquiera de estos casos, la formación docente se inicia desde el momento en que alguien asume el rol de profesor y comienza a recuperar aquellos elementos concientes e inconscientes vinculados con la práctica docente. Esta “recuperación” no es una imitación ni una repetición de lo que hicieron algunos maestros conocidos en el pasado, sino que va a tratar de reproducir aquellas estrategias, conductas, actitudes, etcétera, que para el sujeto (futuro docente) tuvieron un significado valioso, tal y como fueron vividos por él, no como en “realidad” sucedieron.” (Anzaldúa Arce, en: Pedagogía, UPN Vol.1 1 núm. 9:1996. Pág. 92)

Generalmente los profesores-alumnos comprometidos, preocupados y ocupados en su formación, concretamente uno de los grupos observados —el de preescolar— manifiestan sus **integrantes lo mucho que les ha servido toda la riqueza de experiencias vividas a lo largo de siete semestres de estudios**. Asimismo es importante señalar que en las observaciones realizadas al grupo de sexto semestre de Educación Primaria, los estudiantes hacían patente su satisfacción de lo aprendido hasta ahora. Sobre todo en contenidos de matemáticas en donde los exámenes de Carrera Magisterial les plantea la resolución de problemas como maestro de este nivel educativo.

Para cerrar este capítulo recupero textualmente a García Álvarez, p. 231

“Si el sentido de la propia eficacia tiene tanta importancia en la conducta docente y en el rendimiento de los alumnos. ¿Qué programas de formación permanente se han preocupado por favorecerlo?”

“Que yo conozca, ninguno. No sé sí por ignorancia o porque no sea una

necesidad ni “detectada” ni “sentida”. Por otra parte, ¿Cómo es posible que los formadores puedan desarrollar el sentido de eficacia si ellos carecen del mismo? ¿Qué podría hacerse si los asesores tienen un bajo sentido de la general eficacia? ¿No sería preferible que se dedicasen servicios sociales de ayuda a las familias que asesorar a profesores en una tarea sobre cuyos resultados albergan grandes dudas”?

4.3. SITUACIÓN LABORAL, CONFLICTOS Y EL COMPROMISO QUE ESTABLECE EL PROFESOR-ALUMNO CON LA UPN UNIDAD 271

Dentro del rol del profesor-alumno es necesario referir el impacto social que en él tiene su situación laboral, tomando en cuenta su condición de persona adulta lo cual conlleva una serie de responsabilidades y compromisos, no solo laborales y familiares, sino consigo mismo en su calidad de un trabajador que estudia.

“Quizá un exceso de funciones y responsabilidades del profesor –unida a una indefinición actual de sus funciones principales- le supone una condición de incomodidad dentro del sistema educativo.” (Francisco Imbernón: 1994:32)

A este respecto cito nuevamente a Pablo Latapí.

“Bastante cargado de funciones está ya el maestro... Vive ya tensionado entre lógicas difícilmente conciliables cuyas contradicciones tiene que manejar: es un profesional de la enseñanza, pero también un trabajador asalariado y sindicalizado, es un burócrata cuyos jefes le exigen resultados, pero está también interesado en mejorar su docencia a través de evaluaciones como Carrera Magisterial, es pieza de un inmenso sistema educativo nacional que se rige por políticas generales y a la vez miembro de su pequeña comunidad escolar que se atiene a reglas y tradiciones específicas hacia arriba tiene lealtades y hacia abajo debe responder de su desempeño ante los padres de familia.

Y en otros planos -que también le imponen comportamientos y obligaciones- es ciudadano, esposo y padre, miembro de la comunidad o colonia en la que vive y, antes que nada, persona libre con ilusiones, proyectos y valores humanos y éticos en los que se encuentra sus

razones para vivir. ¿Cómo conciliar esta diversidad de exigencias y sacar adelante a través de esta maraña de funciones, su propósito de ser “un buen maestro”?

Al respecto las profesoras entrevistadas manifiestan que al principio se les hizo muy difícil retomar el hábito de estudio, ya que contaban con 15 o 16 años de haber egresado de la escuela normal y desde entonces no habían tenido la oportunidad de realizar estudios formales, en parte también ante el temor de no poder adaptarse a dejar a su familia los fines de semana y el compromiso que implica asistir sábado con sábado a los módulos o Unidad central de la UPN.

“En la actualidad en nuestro país, al analizar el tema de la formación permanente no se acostumbra tener en cuenta que el interés del profesorado por su formación y por ponerse al día pedagógica y culturalmente no es uniforme, sino que difiere, y bastante, en función de la situación profesional, del número respectivo de años transcurridos desde que acabaron sus estudios de formación inicial o desde que se produjo su acceso a la profesión docente, y también según las circunstancias sociales y culturales del entorno en donde cada profesor ejerce su tarea docente.” (Imbernón, 1994:45)

4.3.1. LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO-ASESOR, ASESOR-ASESOR, ASESOR-ADMINISTRACIÓN

Este tipo de relación se considera tal vez el más enriquecedor de la formación del estudiante de LE'94, y digna de análisis, más aún si la modalidad de estudio es semi-escolarizada.

La relación asesor-profesor-alumno.

Estudiar lo que sucede en esta relación implica necesariamente trabajar sobre la posición que asume o adopta el asesor, sobre lo que son sus deseos, lo que significa estar en una situación de formación. Aquí no se trata de enfocar los comportamientos, sino de dilucidar lo que la psicología (psicología del niño, psicología social, psicología del adolescente, psicología del adulto) puede

enseñarnos con respecto a la formación, que permita descifrar desde el interior de los propios sujetos lo que sucede en la relación de formación que se establece entre alumno y maestro; abordar el nivel de la dimensión inconsciente.

“Pensar sobre uno mismo, sobre la infancia pasada, sobre la inscripciones que deja en el presente, sobre el niño interno que todo sujeto adulto contiene, sobre los deseos inconscientes que nos movilizan, sobre lo que nos lleva a crear, a dar vida, a formar pero también a destruir, a violentar, a ejercer un dominio y un apoderamiento, son algunas de las facetas del retorno sobre si mismo* en la relación ínter subjetiva. Se trata de un proceso a la vez interno y externo al sujeto que transita entre el mundo interior y el mundo social. Conocimiento que paradójicamente quienes nos dedicamos a la educación y a la formación a menudo desconocemos.” (Filloux, 1996:12)

En la relación asesor/profesor-alumno se aprecia un encuentro cada sábado, reduciéndose la comunicación y el diálogo sólo al pase de lista, a responder presente y a la exposiciones de clases programadas, no hay espacios realmente para una interacción plena dadas las características de la modalidad semi-escolarizada bajo la cual realizan asesoría y cursan su licenciatura los asesores y profesores-alumnos respectivamente.

En ese sentido se perciben sujetos ausentes o extraños aún cuando se pueda dar el encuentro cara-a-cara** en los actores en los procesos educativos. Es como si se transitara en frecuencias distintas.

Hegel nos dice que el sujeto no existe más que en relación a otro sujeto. Nos dice también que la intersubjetividad está ligada al encuentro, la lucha por el reconocimiento recíproco. La intersubjetividad está ligada al diálogo.

En la relación a la que hago referencia, el diálogo se queda a un nivel

* Retorno que contiene pensamientos, sentimientos, percepciones sobre uno mismo pero que solo puede hacerse con la mediación del otro. Es en la relación entre sujetos, en la intersubjetividad donde se hace posible volver sobre sí, transformándose, en termino de Hegel, de una <<conciencia de sí>> en <<una conciencia para sí>> (Filloux, 1996:11)

** En la relación cara-a-cara descubrimos el otro como sujeto, como corporeidad. (Mélích, 1994:135)

explícito, pero no implícito, es decir del diálogo a nivel o dimensión subconsciente.

La relación de intersubjetividad del asesor y el profesor-alumno no es la misma; el primero quiere formar de una manera y el segundo desea ser formado de otra. No se da la identidad ni la empatía.

“El formado espera algo de mi, no es muy conciente, no está muy bien expresado. Quizás sea implícito o subconsciente en él, quizás lo que él espera de mi deba ser cuestionado. Puede ser que su deseo de ser formado de una determinada manera sea un deseo alienado, un falso deseo. O sea: lo que siente, lo que quiere el formado, yo, formador del formado, tengo que sentirlo, que saber hasta donde el deseo es verdadero o falso.” (Op Cit. P. 49)

“Esta actitud de ponerse en el lugar del otro, de ver el mundo desde el punto de vista del estudiante es casi inaudita en el aula tradicional, donde es posible escuchar miles de interacciones sin encontrar un solo ejemplo de comunicación clara, sensible y empática.” (R Rogers, 1991:150)

Aquí es necesario que la relación intersubjetiva entre el asesor y el profesor-alumno sea la misma. En el caso de la LE'94, esta relación es muy laxa. Existe solo a nivel explícito, de formalidad académica, pero no de afectividad sincera. Si el asesor desea formar en el sentido de una toma de conciencia de lo que sucede a nivel de relaciones afectivas con alumnos adultos. ¿Cómo puede crear esta conciencia afectiva si no toma conciencia de esta relación afectiva entre él y los profesores-alumnos?

Las situaciones de aprendizaje en esta relación, de acuerdo al plan de estudios deben estar basadas en la concepción de que el conocimiento se construye socialmente pero la apropiación del conocimiento se realiza en forma individual (constructivismo). Las situaciones de aprendizaje deben conducir al estudiante a ser un sujeto cada vez más independiente en el proceso de aprender La elaboración de productos resultantes de las situaciones de

aprendizajes, tendrá distintos niveles de aproximación al conocimiento que se construye; sin embargo en la práctica se configura una dependencia del alumno hacia el asesor y se crea un modelo de maestros asistidos a los que hay que llevar de la mano y ver a la UPN como una escuela de fin de semana.

“No obstante a partir de aquí entramos en nuevo círculo hermenéutico: las relaciones de alteridad propias de las distintas caras de las acciones pedagógicas. En el caso de las acciones instructivas y formativas -en estado puro- el otro puede ser contemplado según sus formas típicas y por lo mismo *pluralmente*. Todo lo contrario ocurre con el adoctrinamiento y domesticación. En ellos no es posible más que la relación plural. La acción adoctrinada, por ejemplo en tanto acción pedagógica la relación de alteridad esta distanciada.” (Mélích, 1994:121)

Generalmente los trabajos que los asesores piden a los alumnos consisten en elaboración de fichas de trabajo, de resumen, y alguno que otro ensayo. Que más bien son copias de extractos del material bibliográfico consultado, debido a que los propios estudiantes expresan en palabras textuales: **“luego los asesores ni leen los trabajos, tanto que uno se mata haciéndolos y lo caro que nos cuesta mandarlo a imprimir para que ni siquiera lo volteen a ver.”**

“la participación del asesor debe estar orientada a favorecer la integración del grupo para el logro de los objetivos del curso, la organización y el desarrollo de procedimientos de estudio que favorezcan el autodidactismo, así como la posibilidad de llegar a conclusiones académicas y a la elaboración de propuestas académicas en forma grupal, sustentada en un trabajo y conocimiento individual. La interacción entre estudiantes y asesor, así como la retroalimentación en función del trabajo realizado; coadyuva a modificar actitudes individualistas y a favorecer la participación y colaboración entre los integrantes”. (Prog. Reformulación Curricular: P.34)

Es necesario recalcar que en las entrevistas tenidas con las alumnas, éstas señalan que, la socialización que generalmente existe entre asesores y alumnos está prendida de alfileres, es temporal y pasajera, pues está

condicionada, a que el asesor posee el poder de la calificación, ejercen demasiada presión sobre los alumnos sin tomar en cuenta sus referentes teóricos y contextuales, terminando por tener muy mala relación con los mismos pero una vez terminado el semestre muchos alumnos no desean el retorno del mismo maestro con ellos; reconocen y aprecian el trabajo de aquellos asesores que si tratan de equilibrar el aspecto social e individual y de trabajo grupal dentro de la modalidad semi-escolarizada a su formación profesional.

Justo es reconocer la capacidad y actitud autentica de algunos asesores de socializar sin caer en el populismo, trabajan en armonía con el grupo y sin ejercer presión o autoritarismo se manejan en un ambiente de respeto. Entablan relación de persona a persona con el maestro-alumno sin presentar una máscara o fachada, esto significa que tienen conciencia de sus experiencias (de sí mismo), que son capaces de vivirlas y compartirlas si es necesario. Van al encuentro del alumno de manera directa y personal. Significa que es el asesor mismo, que no se niega. De este modo, par sus maestros-alumnos es una persona y no la encarnación anónima de los requerimientos del currículo ni el conducto estéril por donde pasan los conocimientos de una generación a otra.

“Es obvio que este conjunto de actitudes [...] es muy diferente al de la mayoría de los maestros, que tienden a mostrarse simplemente como roles ante sus alumnos. En un hábito muy común entre los profesores el de parapetarse tras la máscara, el rol, la fachada del maestro, para volver a ser ellos mismos cuando dejan la escuela.” (R. Rogers, 1991:146)

Otro de los aspectos que muestra claramente la falta de compromisos del asesor para con sus alumnos -aunado al poco interés de leer los materiales- es

la falta de motivación para la publicación de los artículos o ensayos mejor elaborados por los profesores-alumnos en algunas revista de divulgación educativa, periódicos de circulación local, o en la propia revista de la UPN, la cual aparecía esporádicamente con nombres distintos en cada publicación hasta llegar a extinguirse.

Otras razones van desde la no revisión a la ausencia de observaciones por parte del asesor, a los trabajos entregados por los profesores-alumnos, hasta la de trabajos duplicados por parte del alumno, que al estar enterados que sus trabajos no son leídos ni revisados por el asesor, cambian la portada de la presentación y han llegado a entregar el trabajo de otro compañero.

Relación asesor-asesor

Esta relación en la UPN no siempre resulta ser la más adecuada, ante la ausencia de una cultura de trabajo colegiado, cada asesor de acuerdo con el compromiso que asume con su trabajo, lo desarrolla de manera aislada y en la mayoría de las veces quien coordina la licenciatura nunca convoca o tiene esporádica participación e involucramiento en los trabajos de la LE'94. Se carece de una planeación de trabajo e integración de los asesores; al menos en juntas o reuniones de trabajo para llevar una evaluación y seguimiento del impacto de la licenciatura.

Otros datos, no empíricos, pero no por ello menos reales, nos lo ofrecen diversas opiniones de algunos asesores quienes manifiestan “aquí en la Unidad cada quien lleva agua para su propio molino”, refiriéndose con ello, a que en la Unidad 271, lejos de existir un compromiso que sienta sus bases en una cultura institucional ética y profesional, lo que se respira es un ambiente de pura “pantomima”. Existen asesores que asumen una actitud de afán protagónico,

con el trabajo que los estudiantes realizan en sus aulas, pues con ello arman su famosa "Muestra Pedagógica" ocurrencias que no tienen planeadas.

La falta de seriedad, la poca trascendencia y superficialidad de estas prácticas comunes y habituales, pareciera ser lo que la institución avala como trabajo de asesores y alumnos, pero que en realidad es un trabajo "endeble" para salir del paso solamente. No existen memorias escritas que recojan este tipo de trabajos o una continuidad periódica de los mismos, ya que esto implicaría un trabajo serio planeado y de trascendencia en donde la institución y los asesores tienen que dedicar tiempo y esfuerzo para realizarlos, rubros que no son rentables.

Esto es así porque la planeación no está dentro de las prioridades de la organización general de trabajo de quienes dirigen la UPN, ni de los asesores, menos aún la existencia de colegiados académicos.

Relación asesor-administración

La falta de una visión y misión a largo plazo ha llevado a la institución a un escaso intercambio con otras instituciones educativas y de impacto social en su quehacer pedagógico; pues al no haber investigación no puede haber sustento de la praxis y por ende extensión y difusión de la cultura, como se ha pretendido hacer creer que estos rubros se realizan en la UPN.

Un ejemplo de ello es la publicación de escasos números de una revista la cual apareció con diversos nombres y un programa de radio de media hora de duración en la XEVX "La Grande de Tabasco", que solamente duró un par de meses, esto a lo largo de más de 20 años de existencia de la Unidad 271 de la UPN.

Sin dejar de mencionar que existe una Coordinación de Investigación, misma

que no promueve ni ha registrado proyectos de investigaciones ante ninguna institución patrocinadora, ni cuenta con un programa de trabajo de vinculación interinstitucional , o de intercambio académico, menos aún la publicación de convocatorias para eventos académicos tales como Congresos, Simposiums, Foros, Encuentros, etc., salvo el III Congreso Nacional y V Regional de Investigación educativa celebrado los días 29,30 31 de Marzo del 2006 en esta ciudad capital, que de un total de mas de 73 maestros solo 15 se involucraron en su organización, desarrollo y participación.

4.3.2. LA RELACIÓN INTERPERSONAL PROFESOR-ALUMNO

La posibilidad de interacción entre profesores-alumnos, está determinada por la forma como se organiza el trabajo grupal, la amistad entre iguales, el trabajo. Cada grupo es distinto del otro y así como cada profesor-alumno, integra los equipos de trabajo por los lazos de amistad o por trabajar en el mismo centro de trabajo, o bien los que radican en el mismo municipio, lo que les brinda la facilidad para reunirse, trabajar entre semana y así obtener mejores resultados, por lo que la integración grupal se hace a través, de estos parámetros esbozados

4.3.3 LA RELACIÓN FAMILIA-TRABAJO-ESCUELA

El hecho de considerar este punto dentro de la presente investigación obedece sobre todo, a que constantemente los profesores-alumnos justifican su falta de cumplimiento en los trabajos escolares o incluso sus inasistencias atribuibles a problemas familiares y compromisos laborales, en un alto porcentaje.

En mi experiencia laboral como asesor en la Unidad 271 de la UPN, este

fenómeno se repite una y otra vez, y los entrevistados reconocen que las más de las veces es pretexto por no haber realizado las actividades marcadas por el asesor, reconociendo también que en su centro de trabajo no faltarían o se ausentarían demasiado tiempo pues se harían acreedores a descuentos, lo que no sucede con su responsabilidad ética y profesional de asistir o no a sus asesorías sabatinas.

4.3.3.1. CONFLICTOS Y RACIONALIDAD EDUCATIVA

Todo lo señalado anteriormente, es una muestra palpable del gran rezago en el trabajo y la encomienda académica de la Universidad, producto de los conflictos internos que se han vivido en los últimos años en la Unidad 271, y que tiene dividida a la planta académica en dos posiciones, y hoy más que nunca al aglutinarse en sus respectivos sindicatos el SNTE* y el SITET**.

“Todas las instituciones, y las escuelas no es precisamente una excepción, se caracterizan por vivir diversos tipos de conflictos, de distinta índole y de diferente intensidad. Hasta tal punto que, bajo la aparente imagen de “aconflictividad, la cotidianidad de los conflictos se presenta como un proceso y una de las características centrales y definitorias de los centros educativos. Conflictos entre profesores, conflictos entre profesores y alumnos, conflictos entre profesores y la dirección del centro, conflictos entre alumnos, conflictos entre el centro como tal y la autoridad educativa” (Jares, Xesús R, Pág. 83 “El lugar del conflicto en la organización escolar”)

En la relación profesor-alumno/asesor, se dan conflictos con algunos asesores del eje metodológico, por la actitud arrogante y petulante que adoptan al creer que en la Unidad nadie sabe hacer las cosas mejor que ellos; tal es el caso de una maestra que únicamente con experiencia laboral en historia, sin tener experiencia en educación básica ha tenido problemas con algunos profesores-alumno.

* Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

** Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación de Tabasco

El conflicto que enfrentan los alumnos y los asesores, con esta persona es porque les “desbarata” a decir de los profesores-alumnos sus proyectos de titulación, incluso cuando ya lo han terminado bajo la tutoría del asesor responsable, el cual conoce muy bien la línea metodológica, porque han trabajado en ella desde el inicio de la licenciatura, así también asesores con experiencia laboral en nivel básico con prestigio académico que se han sentido avasalladas por esta persona, de quien los mismos estudiantes tienen quejas constantes. Esto desmotiva a los maestros-alumnos a buscar asesoría de tesis con ella.

Esta situación de inconformidad de los profesores-alumnos se presenta con otros asesores de la misma línea metodológica, al referir que: **“el asesor de la materia nos dice una cosa y el asesor del trabajo de tesis otra, y no sabemos a quién creerle, si al asesor de la materia o al asesor de la tesis, ya que tenemos el conflicto de a quien complacer, uno nos califica la materia y otro finalmente es quien nos va a ayudar para terminar el trabajo”**

Otra conflicto de la relación profesor-alumno/asesor, es el de una relación simulada, asesores que muy poco trabajan con el grupo, únicamente se presentan y abordan cualquier charla en su horario de clases, no exigen trabajos para evitarse la fatiga de revisarlos; se realizan “componendas” con el grupo para faltar algunos sábados; los alumnos aceptan sabiendo que tienen asegurada la asistencia y calificación. Pero surgen inconformidades de los mismos profesores-alumnos, cuando el asesor no les pone las calificaciones más altas como a otros.

Cuando se le cuestiona a estos alumnos el porqué se da este tipo de

situaciones, expresan que es por razones de que: **“el maestro o la maestra es una persona muy buena, trabaja demasiado y no tiene tiempo la pobre y hay que apoyarla, porque nosotros también en algún momento hemos necesitado y se nos ha apoyado”**. Lo cierto es que detrás de todo esto, a ellos, sólo les interesa el documento de la licenciatura y no tanto una formación; además se benefician, pues en palabras textuales de ellos mismos **“es una materia menos que nos quitamos de encima”**.

Otro aspecto del conflicto de la relación asesor-profesor-alumno, que no necesariamente es de aprendizaje, se da al hacerse a un lado la formalidad del trabajo y en los espacios libres se realizan ventas de mercaderías al interior de la Unidad en horas de trabajo por parte de ciertas asesoras, lo que mantiene sutilmente cautivo en cierta manera a sus profesores-alumnos. Esto fue un ingrediente al conflicto mayor que dio pie a la toma de las instalaciones por un grupo de asesores en mayo del 2001, y que en un documento recuperado y analizado que sirvió para mi investigación; el director como parte de su defensa acusa a una de ellas ante las autoridades de la SE.

De esta manera cada asesor determina la forma que tomará la relación asesor-profesor-alumno, ya que entran en juego diversos factores e intereses que la permean lo cual hace imposible trazar una línea divisoria entre lo deseable, lo factible y lo real. Esto sin faltar los intereses de grupos que se crean al interior de la institución y que abordaré más adelante en las conclusiones. Antes de adentrarnos en él, citaré desde una perspectiva crítica, a efecto de clarificación terminológica el concepto de conflicto:

“Un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen interés divergentes” (Jares, 1991, p.80)

Es decir, el conflicto es, en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos.

No obstante estos conflictos y muchos más, la dirección de la Unidad 271, hace como que todo esta bien y presenta una imagen encubierta de una institución que todo marcha de manera armónica y realiza el montaje - mencionado en páginas anteriores- de muestras pedagógicas, el ritual ceremonial de inicio de semestres, unos que otros talleres en verano, etc.

“...Debemos destacar la forma más reciente y en boga de negar el conflicto, consistentes en presentar la organización escolar y las políticas educativas que a ella afectan desde intereses y presupuestos comunes consensuados y desligados de todo tipo de procesos conflictivos. Se trata del último ropaje ideológico que, desde diferentes teorías neoconservadoras integrables en esta racionalidad, utiliza la idea del consenso para ocultar las discrepancias y los conflictos. De esta forma, y paradójicamente, el consenso pierde sus genuinas características positivas como método de resolución de conflictos y se convierte en una sutil forma de ocultarlo a través de un pretendido <<discurso panacea>> que nos concita a la unanimidad, a la identidad de intereses, a la no disputa etc.” (Op Cit)

Obviamente, esta situación y postura adoptada por los directivos de la unidad 271, lejos de ser causal o neutral, está directamente ligada a la expresión dominante de un tipo de ideología, la ideología *tecnocrática-positivista*, -versus perspectiva crítica hermenéutico interpretativo del conflicto- que niega y estigmatiza la existencia del conflicto.

“La escuela se piensa alejada de esa realidad de conflicto y lucha que supone la existencia de los distintos intereses que defienden las diversas clases y grupos sociales.” (Torres, 1991, p. 53)

Como se ha indicado, esa visión de la UPN como institución uniforme <<aconflictiva>>, separadas de las luchas de la vida cotidiana, o como simple máquina reproductora del orden social vigente, queda totalmente evidenciada, no sólo si se analiza desde una perspectiva crítica -que será motivo de análisis

más adelante- sino también desde la constatación empírica que he obtenido al trabajar en ella por más de 15 años. Por consiguiente, solo una posición ingenua o políticamente interesada puede sostener estos presupuestos.

CAPITULO V

LA OPERATIVIDAD DE LA LE'94 EN LA UNIDAD 271 DE LA UPN

(Procesos de aprendizaje y asesoría)

5.1. EL CURRÍCULUM FORMAL DE LA LE'94 (MODELO CURRICULAR)

Tomando como base los pormenores antes señalados y con el fin de constatar el cumplimiento que tiene en la práctica el currículo de la licenciatura para maestros en servicio,

“...entenderemos primeramente al currículo como una propuesta de la institución educativa que, a partir de determinantes sociales y culturales, propone la organización de la acción educativa que se realiza en el ámbito escolar dentro y fuera de la escuela.” (PROGRAMA: Reformulación curricular P: 14)

En este sentido, la función primordial del Currículo es orientar tanto las actividades que se realizan dentro de un espacio educativo formal, como la vida social de la escuela y que tiene influencia en su relación con la comunidad de la que forma parte.

“En base a la orientación del Currículo, el Plan de Estudios de la Licenciatura, determina la forma de organización, secuencia y estructuración de los contenidos educativos. La función principal del plan de estudios -documento formal derivado del Currículo- consiste en normar y orientar el proceso educativo ya que define principalmente los propósitos generales de formación, los contenidos fundamentales de estudios y modos de transmitir o transferir dichos contenidos, las secuencias entre asignaturas, las estrategias y medios de enseñanza y los criterios y procedimientos de evaluación.” (Op Cit pág.15)

El programa de estudio es la propuesta de aprendizaje básico que ofrece una institución quien establece los resultados y contenidos obligatorios y que deben ser logrados por el profesor-alumno para acreditar los diferentes segmentos del plan de estudios.

El programa de estudios, como unidad fundamental del plan de estudios,

concreta la concepción curricular a través de la definición y organización de los propósitos y contenidos educativos, de los planteamientos didácticos, de las estrategias de aprendizaje y forma de evaluación del aprendizaje dentro de un ciclo escolar.

5.2. MATERIALES DIDÁCTICOS (GUÍAS, ANTOLOGÍAS, VIDEOS) E INFRAESTRUCTURA DE LA UNIDAD

Para el desarrollo de la licenciatura, en la modalidad semi-escolarizada se requiere de un conjunto de medios para apoyar el aprendizaje del profesor-alumno.

En primer término se ofrecen a los sujetos participantes un curso inductivo, que constituye una introducción a la Universidad. Este curso se dirige a los aspirantes que deseen ingresar a la licenciatura y tiene la finalidad de proporcionar información acerca de las políticas y lineamientos generales de la UPN, así como de la estructura y organización del plan de estudios, y de la modalidad semi-escolarizada en la que se ofrece.

Los materiales a emplearse son una guía para el maestro-alumno, guía para el asesor, antología básica y antología complementaria.

Antologías.

Cada curso contempla una antología básica y una antología complementaria. Las lecturas que integran la antología tienen una presentación general del curso de cada unidad y de cada lectura.

La extensión, complejidad y el número de lecturas está en función de considerar las diversas características del perfil del profesor-alumno, su hábito de estudio y autodidactismo.

Guía para el profesor-alumno.

Cada curso contempla una guía de trabajo para el profesor-alumno, conformadas por:

- Presentación del curso
- Ubicación del curso dentro del plan de estudios
- Objetivos
- Actividades

Las actividades diseñadas deben guiar al profesor-alumno en la problematización y recuperación de su práctica docente y el análisis y reflexión sobre la misma.

Contiene tres grandes tipos de actividades:

- Preliminares, que permiten al alumno una primera aproximación a la temática recuperando su experiencia.
- De desarrollo, que guían al profesor-alumno en el análisis de los contenidos propuestos.
- Finales, que tienen como función que el alumno integre los contenidos revisados en cada unidad de aprendizaje.

Guía del asesor.

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

Infraestructura física.

La UPN ha crecido en los últimos años en infraestructura, sin embargo siguen descuidadas algunas áreas como son el laboratorio de química y física

el cual no está abierto a la comunidad universitaria aún cuando pudiera ser de gran rentabilidad pedagógica su equipamiento y su utilización; las áreas de estacionamientos permanecen descuidadas, así como las áreas más alejadas de la administración dan apariencia de descuido.

5.3 LA ASESORÍA.

La asesoría se concibe como un apoyo al proceso de aprendizaje del maestro en servicio, que tiene como propósito orientarlo en su proceso de análisis y reflexión, guiarlo en el proceso de problematización de su práctica docente y en la realización de las actividades didácticas. Mediante la asesoría se dinamiza el proceso enseñanza-aprendizaje y se propicia que el profesor-alumno sistematice su quehacer docente.

Es indispensable que el asesor conozca las implicaciones de cada modalidad y cuente con el pleno conocimiento del contenido de los cursos que asesora, así como de las características de los profesores-alumnos que atiende.

El asesor adopta diversos roles de acuerdo con la modalidad semi-escolarizada, sin embargo es importante plantear que en su práctica educativa y en su rol es necesario que su perfil académico responda a los requerimientos del curso que atiende.

El asesor orienta al maestro en servicio en la planeación de su tiempo, en la secuencia de estudio y las actividades a desarrollar.

Durante su interacción con los profesores-alumnos, el asesor debe crear un clima de libertad que favorezca la comunicación, facilite el diálogo y la confrontación de experiencias y la búsqueda de puntos de coincidencia.

Es necesario que el asesor se actualice permanentemente, que diseñe y experimente nuevas técnicas de asesoría y que esté **consciente** de que su función es formar un estudiante adulto, para una realidad sociocultural concreta en constante cambio y transformación.

5.4. EVALUACIÓN Y PROCESOS DE APRENDIZAJES DE LA LE'94

En el marco general para llevar a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje, se deben incorporar los principios rectores del modelo de formación para profesores en servicio, la normatividad nacional para el sistema UPN y el plan y programa de estudios de la Licenciatura en educación Plan'94.

No se busca establecer una uniformidad conceptual, sino establecer principios de congruencia entre la diversidad de prácticas de evaluación que se dan al interior del currículum de la licenciatura, y el establecimiento de criterios que la orienten.

5.4.1 ASPECTO CONCEPTUAL

Para referirme a la evaluación del aprendizaje, es necesario aproximarnos a una definición conceptual del aprendizaje. Por lo que de acuerdo al Programa: Reformulación curricular de las Licenciaturas para maestros en servicio:

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

Se asume que el sujeto aprende cuando entre otras cosas, plantea dudas,

formula hipótesis, indaga y reformula problemáticas para generar procesos de reconstrucción en su medio y en su proceso interno de construcción de conocimiento, modificando su actuar cotidiano. Lo que puede manifestarse en aspectos simbólicos (analizar, relacionar, generalizar), en operaciones concretas (planificación de trabajos, clasificación, obtención de resultados) y en sentimientos (valoración, formas de relación con los otros e interacciones comunicativas).

Lo anterior abre la posibilidad de que el profesor-alumno transforme su conocimiento y coadyuve a la construcción del conocimiento social, y en estos términos introduzca innovaciones tanto en su práctica docente como en su contexto.

En el marco de esta concepción, ***la evaluación es un medio de apoyo al proceso de enseñanza- aprendizaje***, ya que suministra información sobre los antecedentes de formación, saberes y experiencias con que cuentan los sujetos participantes. Es también un recurso que propicia el desarrollo cualitativo y la mejora del proceso mismo, permite la toma de decisiones en torno al desarrollo curricular. La evaluación se lleva a cabo mediante un complejo proceso que explicita lo cotidiano, las interrelaciones de los sujetos y la comprensión y mejora de los programas.

En la licenciatura que nos ocupa, y de acuerdo a lo establecido por el propio plan de estudios; la evaluación del aprendizaje, plantea las siguientes características:

- El aprendizaje de los sujetos involucrados en el plan de estudios está orientado hacia el análisis e innovación de la práctica docente.
- Incluye las condiciones institucionales en que se desarrolla el aprendizaje

- Es un proceso participativo y formativo para estudiantes y asesores.
- Constituye en sí misma una experiencia de aprendizaje tanto para el profesor-alumno como para el asesor, debido a que propicia la reflexión, el análisis, la crítica, la abstracción y teorización de contenidos y experiencias.
- Garantiza el dominio de los contenidos educativos formalizados en el plan de estudios.
- Se refuerzan aspectos cualitativos, sin descuidar los aspectos cuantitativos que permitan una evaluación integral.
- La evaluación abarca también las interacciones generadas en la relación del asesor con el profesor-alumno, con el grupo, y las que se dan entre los estudiantes (aceptación, rechazo, resistencia, motivación, etc.)

¿Qué evaluar?:

Se parte del reconocimiento de los aspectos, políticas y propósitos señalados en el modelo de formación de la licenciatura, planes y programas de estudio e intereses de los sujetos involucrados.

- El aprendizaje de los alumnos en relación con la reconceptualización e innovación de la práctica docente y la mejora de su acción pedagógica.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje, su congruencia y su dinámica: las tareas que se realizan, los medios utilizados, las relaciones de comunicación que se dan.
- Los sujetos que intervienen en el proceso, su desarrollo y adquisiciones en las áreas: cognitivas, relacional-social y afectivo-emocional, los antecedentes personales y profesionales, los conocimientos, habilidades especificadas y jerarquizadas en el plan de estudios y las que se deriven

hacia la práctica de asesoría.

- La metodología; los materiales, los procesos, los contenidos y medios de enseñanza.
- Los enfoques, estrategias.

En el profesor-alumno y en el asesor de la licenciatura se busca evaluar: sus **habilidades**, su **dominio de la información**, sus **actitudes y aptitudes** en relación con la docencia y con el estudio, la recuperación y construcción de saberes individuales y colectivos y su capacidad para innovar su práctica docente. **Las habilidades** a evaluar en el estudiante son aquellas que le permiten detectar, organizar, enfrentar y solucionar la problemática de su práctica docente (eje principal del currículo). Estas habilidades van desde la organización y mayor fluidez en la redacción y presentación de sus ideas, expresados en productos de aprendizajes concretos hasta la integración y utilización de los planteamientos teóricos-metodológicos en la construcción de problemáticas y supuestos explicativos y de solución para las mismas, acordes con los retos del presente y del futuro.

“Si el enseñante tal como se defiende desde las bases psicopedagógicas [...] tiene la responsabilidad de que sus alumnos aprendan a aprender, su formación como profesional de la educación debe incluir la enseñanza de cómo aprender, ya que las estrategias y habilidades que contribuyen a un mejor rendimiento en el aprendizaje no se aprenden de manera espontánea.” (Caries Monereo, et al, 1994:53)

En torno al dominio de la información, se evalúan los niveles de apropiación y resignificación de las dimensiones del conocimiento que se establecen en el plan y programas de estudios, el manejo de los contenidos educativos nacionales y regionales y las formas en que aplican estos saberes en su práctica docente para replantearla.

“A los docentes nos debería interesar en especial que nuestros estudiantes no sólo pudiesen utilizar procedimientos de aprendizajes idóneos para aprender sus enseñanzas en profundidad, sino también que fuesen capaces de desarrollar formas de razonamiento y de pensamiento vinculadas a la propia epistemología de la materia, es decir a los procedimientos a partir de los cuales se crean nuevos conocimientos en ese campo del saber.” (Op Cit p. 65)

La evaluación explicita las **ACTITUDES** que el profesor-alumno muestra: interés, apatía, resistencia, escepticismo, duda, desilusión, preocupación, crítica y compromiso en relación con los materiales de estudios, asesorías, contenidos, calificaciones, servicios ofrecidos por la institución, su compromiso social, su identidad profesional, sus valores cívicos y éticos, actitudes todas ellas implicadas en su proceso de aprendizaje, su formación y su práctica profesional.

Las **APTITUDES** que se evalúan son aquellas que permiten al profesor-alumno comprender los referentes sociales, culturales y simbólicos de su localidad, entidad, región, país y el nuevo orden mundial, la globalización a partir de concepto, procesos y problemas metodológicos de los objetos de conocimiento que tiene que enseñar y que son materia de conocimiento de sus alumnos.

Se incorpora en la evaluación la recuperación y replanteamiento de los saberes que el maestro-alumno tiene referido a los sujetos que aprehenden y aprenden, al análisis de la interacción grupal, a los procesos escolares, a la escuela pública y los contextos en que se desenvuelve para la intervención en el ámbito más concreto de su ejercicio profesional: **la innovación de su práctica docente.**

En el proceso enseñanza-aprendizaje se evaluará: La congruencia y dinámica derivadas de la modalidad de estudio semi-escolarizada, las

relaciones de comunicación que se dan en el proceso, los medios utilizados, las tareas y los contenidos. Cada uno de estos elementos se diferenciarán en función de las distintas situaciones de aprendizaje (individual, grupal y de integración) y de los medios utilizados en cada una de ellas.

5.5 EL CURRÍCULUM VIVIDO EN LA LE'94 EN LA UNIDAD 271 DE LA UPN

En este marco de ideas, podemos afirmar sin temor a equivocarnos, que las fallas que existen o el sesgo que ha tomado la Licenciatura en Educación, para que no aterrice como debiera con buenos resultados académicos se debe sobre todo a **la actitud** asumida por los diferentes actores involucrados empezando por los propios directivos de la Unidad 271.

La falta de una cultura de la Planeación ha llevado a la impronta improvisación, sumado un ausente y cada vez más alejado programa integral que contemple la actualización y capacitación de la planta docente.

La ausencia de cuerpos colegiados y la desvinculación entre lo que se dice y lo que se hace, lleva a los actores a realizar por separado e individual el desarrollo de su quehacer académico.

La docencia se ve cada vez más desprovista de lo que le da sustento; la investigación, la cual es el motor que permite transformar la educación, su teoría y su praxis; la difusión y extensión de la cultura sufre el mismo abandono. La actitud del profesor-alumno dista mucho de las expectativas que se esperan de si contemplados en el plan de estudios, pues los profesores-alumnos al estar formados en un modelo tradicional, se resisten a cambiar viejas conductas estereotipadas internalizadas, y en cambio adoptan el papel de un maestro asistido.

La falta de compromisos con nuestra materia de trabajo que es la educación, ha llevado a muchos asesores a una actitud pasiva, de apatía y de resistencia a todo aquello que signifique cambio y desarrollo académico.

“Lo “nuevo” preocupa por el simple hecho de ser nuevo -no hace falta averiguar si está bien fundamentado o no-; lo viejo tranquiliza por el solo hecho de ser conocido, independientemente del sustento científico o teórico que pueda tener”. (Delia Lerner, 2001:66)

Haciendo una analogía con el currículo formal, podemos observar que el currículo vivido en la UPN-271 se contrapone en mucho, tanto en su contenido como en su práctica como ya señalé y sin afán reiterativo. Entre algunas de las situaciones de fondo que puedo mencionar y dilucidar a la luz de esta investigación, son la **ACTITUD y la toma de CONCIENCIA** de las personas que laboran por una parte y los que estudian por otra. Existe una corta visión de lo que es el trabajo académico con todas sus implicaciones profesionales y éticas, sobre todo de aquellos asesores -no la mayoría afortunadamente- que no están dispuestos a servir a la institución para lo que fueron contratados, sino media un interés económico aparte de su salario, abandonando su trabajo de asesoría en las licenciaturas. Lo que se podría llamar “mercantilismo o mercadería” a través de cursos o diplomados que se explotan como si fuera una patente en propiedad, que por el hecho de estarlos desarrollando se agencian el derecho de los mismos.

Cuando se habla de interés económico es porque no existe una equidad en el desarrollo de programas de licenciaturas y estudios de postgrados, en pocas palabras, se le ha dado más impulso a la maestría en educación, la especialidad en administración educativa y uno que otros cursos y diplomados autofinanciables, que no obstante recoger un viejo anhelo de la comunidad académica por ofertar estudios de postgrados, acordes al programa de

fortalecimiento institucional; han ido en detrimento de la función más sustantiva de la Universidad Pedagógica que es la docencia a través de las licenciaturas. Estas prácticas tienen su origen en las políticas educativas neoliberales, las cuales conducen a la educación superior hacia la privatización.

“No hay duda de que, en los años noventa en América Latina la privatización de la matrícula y de las instituciones de educación superior fue la señal de identidad de esta educación, así como el motor del crecimiento de la matrícula y la tendencia dominante hacia el futuro inmediato.” (Acosta Silva, 2002:60)

Por lo tanto, el personal que labora en los mismos independientemente de su sueldo que cobran como maestros de tiempo completo y medio tiempo, también cobran adicionalmente por impartir los cursos y en horario oficial de trabajo, y peor aún su horario lo quieren justificar o acomodar dando en días no hábiles y los lunes; días que no son laborables de acuerdo al calendario escolar. En consecuencia en la licenciatura no quieren aceptar carga académica para trabajar en las licenciaturas, argumentando que trabajar en el nivel de maestría requiere de muchas horas de preparación y asesoría a los estudiantes. En otros casos extremos los que ostentan cargos administrativos como el caso de la que lleva control escolar maestra de tiempo completo en la UPN y de medio tiempo en la UJAT, ha solicitado compensaciones extra por realizar esta función dentro de la UNIDAD 271.

El abandono paulatino del que ha sido objeto la Licenciatura en Educación Plan'94, y no sólo ella, sino también la Licenciatura en Educación para el Medio Indígena, se debe al argumento de que la matrícula iba en descenso y que la Universidad había cumplido su misión para la que había sido creada: Formar, nivelar, actualizar, capacitar y profesionalizar al magisterio Nacional, por ello se llegó a proponer que la UPN se dedicara solo a desarrollar programas de

postgrados, aún cuando nunca se ha desarrollado ni se desarrollan programas de investigación, ni programas de evaluación que permitan evaluar y conocer los avances y logros de los diversos campos problemáticos que integran el programa de desarrollo institucional, el impacto real de las licenciaturas, creándose una incongruencia abismal. Por eso hablo de una corta visión académica, profesional y ética.

Respecto al análisis de los materiales de estudio con fines de evaluación **NUNCA** se ha llevado a cabo una revisión periódica y seguimiento de la factibilidad de los contenidos, antologías y demás recursos de trabajo, por falta de un trabajo colegiado y de reuniones de trabajo. Como ya señalé en página anteriores, buena parte de los materiales impresos son obsoletos y en especial las antologías que se usan. Muchos de sus contenidos teóricos y disciplinarios han perdido la vigencia que pudieron tener hace casi 12 años, amén que son insuficientes y a un precio excesivo, para la economía del profesor-alumno sobre todo el de contrato o plaza limitada.

Por otra parte, los materiales se reducen a textos y antologías, que con frecuencia no hacen explícita su función formativa, ni sugieren orientaciones de análisis y discusión, que hagan de su lectura un auténtico trabajo de formación intelectual, aún cuando así está contemplado en el currículo formal de la licenciatura. Incluso alguno de los asesores responsables de las asignaturas no se dan a la tarea de leer los contenidos de las antologías, dejando solo en el profesor-alumno la tarea de repartírselos por temas o lecturas, por equipos para su exposición previo turno, todo esto bajo un disfraz de que se cumple con esto el rol del asesor y por lo tanto el alumno debe ser el que tiene que dominar los contenidos. Por otra parte, dentro de la Licenciatura, la única producción

académica que existe son los trabajos de titulación, mismos, que si bien hay sus excepciones honrosas, dejan mucho que desear comenzando por la redacción y las faltas de ortografía con que son presentadas. Basta ir al área de biblioteca y coger una tesis al azar y poder constatar esto, pues la bibliotecaria las tiene identificadas.

Se ha dado el caso de asesores que les cobran a los alumnos por elaborarles la tesis y de igual forma asesores, que apoyados en familiares que laboran en la propia Unidad, y materiales y equipo de la institución, contratan la captura e impresión de tesis a los maestros-alumnos, sin siquiera tener el cuidado de corregir la ortografía y presentación de los mismos. Se tienen testimonios de estos hechos, cuando en las reuniones de académicos convocadas por la dirección, se le han vertido al director y subdirector académico estas anomalías.

Esto sin dejar de mencionar el caso de algunos egresados que se han titulado con trabajos piratas pues resulta extraña las coincidencias y parecidos en los contenidos de muchas tesis las cuales afortunadamente se encuentran para su consulta en la biblioteca de la UPN, según referencias de compañeros asesores.

5.5.1 EL CONFLICTO DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA.

Retomo el tema del conflicto para ubicarlo de nuevo pero dentro del currículo vivido de la LE'94 en la modalidad semi-escolarizada del modelo UPN. Desde una perspectiva crítica que nos permita comprender que los conflictos como acciones no necesariamente sociales determinan en cierta medida las acciones pedagógicas del currículum de la LE'94, cito nuevamente:

“Desde la definición Weberiana observamos que un comportamiento meramente reactivo no puede ser calificado de social. De ahí que la conciencia (o la posibilidad de autoconciencia) sea un elemento básico en la acción social. Ello no significa obviamente que solamente nos veamos implicados en una acción social cuando tenemos conciencia de esta nuestra acción.” (Mélích, 1994:86)

Los diversos grupos que al interior de la Unidad 271 se han ido conformando, no lo han hecho en función de intereses realmente académicos, sino de índole distinta, producto del arrebató de los cargos que hoy ostentan, cuando por asalto en mayo del 2002 violentando el orden y la normatividad institucional, depusieron al segundo Director por no convenir a sus intereses y se apoderaron del control de la Unidad 271 Tal es el caso de quien tiene a su cargo la Coordinación de “Extensión y difusión Universitaria” y al mismo tiempo la Coordinación de Lenguas Extranjeras de la UPN, de oficio médico dentista y delegado sindical del SITET*, lo hace en parte para cumplir sus 40 horas, y porque esta coordinación maneja recursos económicos por conceptos de cursos de inglés o de computación entre otros, los cuales son explotados como si fuesen una franquicia o patente propia. Por lo que aún teniendo la buena disposición para hacerlo no se pueden concebir los espacios académicos como espacios de poder.

“Para muchas personas que no son precisamente educadores, es motivo de vida lograr un espacio de poder, por pequeño que éste sea, mediante una plaza, la dirección de una escuela, la supervisión de una zona escolar, la presidencia de un colegio de maestros, la representación sindical o la jefatura de materias.” (De la Vega Aguirre, Revista Pedagógica UPN 1996:59).

En la UPN hay espacios notablemente ambicionados, con reglas y dinámicas propias que afectan negativamente, a veces condicionando el trabajo realizado al interior de la misma a intereses que no son precisamente

* Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación de Tabasco

académicos.

“Weber distingue cuatro modos de acciones que resultan de interés para nuestro propósito. Las acciones pueden ser: 1) *racional con arreglo a fines*; 2) *racional con arreglo a valores*; 3) *afectiva* y 4) *tradicional*. La primera queda definida como aquella acción orientada por la finalidad, medios y consecuencias implicadas en ella. Weber también la caracteriza negativamente, diciendo que es aquella acción no sometida ni a los valores en (general), ni afectiva ni con arreglo a la tradición. Es la acción instrumental.” (Mélích, 194:87)

Para efecto de justificar lo anterior estoy citando sólo la primera acción, únicamente por ajustarse al tema que nos ocupa.

En pocas palabras cada persona que presenta un proyecto -que es parte de su trabajo y obligación, pues la Universidad nos paga para que produzcamos- se lo agencia como suyo, cobra extra aparte de su sueldo como maestro de tiempo completo. También desde esta área se han hecho contrataciones de personal de confianza que se realizan al margen de la normatividad institucional sin que medien exámenes de oposición o dictamen; lo que ha dado origen al nepotismo y a amiguismo, al margen de compromisos con la institución y de la calidad de la educación.

La existencia de los conflictos al interior de UPN como en cualquier otra, es parte de su dinámica, se considera inevitable incluso positivo para estimular la creatividad del grupo desde una visión hermenéutica interpretativa. El problema es cuando se intenta negarlo u ocultarlo como lo hace la racionalidad tecnocrática-positiva.

“...una perspectiva celosa del poder, que busca el control y el dominio, no puede menos que ocultar y silenciar los posibles conflictos como mecanismos, entre otros, para perpetuar el status quo establecido.” (Jares, Xesús R, 1997 : 57)

Por lo que se hace necesario desarrollar una visión alternativa, fundada en valores públicos, democráticos y colectivos, que situé la existencia del conflicto

como elemento sustancial insoslayable del fenómeno organizacional de UPN.

Además, el conflicto no solo es una realidad y un hecho más o menos cotidiano en las instituciones de educación superior, sino que también exige afrontarlo con un valor.

“...pues el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debates y servir de base para la crítica pedagógica y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras.” (Escudero, 1992, p.27)

Por consiguiente el conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, que es, en definitiva, a lo que aspira la teoría crítica de la educación versus enfoque tecnocrático.

“Es necesario no caer en los extremos del conflicto de grupos, ni demasiado armonioso ni demasiado beligerante: Un grupo armonioso, tranquilo, pacífico y cooperativo tiende a volverse estático, apático e indiferente a las necesidades de cambiar o innovar.” (Karr y Kemmis, 1986, p. 88)

Así, la principal aportación de esta propuesta consiste en estimular a los líderes del grupo a mantener un mínimo nivel de conflicto lo suficiente para que siga siendo viable, autocrítico y creativo.

CONCLUSIONES

Retomando el planteamiento inicial del trabajo de investigación, el cual parte del análisis de la realidad curricular de la LE'94; cómo opera en la práctica, la cual exige como condición previa la formulación de un marco de referencia que nos permitió ubicar la problemática en su justa dimensión. Ubicar el currículo como el proyecto formal o modelo de formación que la institución propone para llevar a cabo la formación de profesionistas.

Pero, ¿qué sucede en la realidad una vez que se ha puesto en marcha el proyecto curricular?, ¿cómo responden los distintos grupos de la institución: asesores, profesores-alumnos, autoridades y trabajadores?, ¿qué características presentan las relaciones sociales que se dan en el aula?, ¿cómo opera el plan curricular LE'94 en la realidad institucional, en especial en la modalidad semi-escolarizada de la UPN?

Dichas preguntas hacen referencia a aspectos que no son explícitos en el currículo formal, pero que definitivamente inciden en la formación profesional y educativa a tal grado que pueden llevar a desvirtuar los propósitos originales, en el caso que nos ocupa, la operatividad de la modalidad semi-escolarizada dentro del modelo UPN, el caso de la licenciatura en educación Plan 94 de la Unidad 271 Tabasco.

Se realizó un estudio de casos: **La operatividad de la modalidad semi-escolarizada dentro del modelo UPN, el caso de la licenciatura en educación Plan'94 de la Unidad 271 Tabasco**, empleando específicamente métodos cualitativos, éste comprendió en su análisis, un estudio comparativo entre lo que establece el currículo formal de la Licenciatura en Educación Plan 94 y el currículo vivido de la misma en la Unidad 271 de la Universidad

Pedagógica Nacional. Se hace énfasis sobre todo en la relación de trabajo del asesor con los maestros-alumnos, en la relación adulta la cual implica un diálogo; las relaciones de interacción: asesor/profesor-alumno, relación interpersonal profesor-alumno, asesor-asesor; logrando contrastar en lo posible ambos currículos; el currículo formal y el currículo vivido, para emitir un juicio valorativo.

Para ello se parte del planteamiento del problema establecido en protocolo de investigación, su delimitación, objetivo a alcanzar, las razones que justificaron la investigación, así como la construcción de un marco teórico conceptual y el diseño metodológico que me permitiera definir el modelo de investigación acorde a la problemática a estudiar; la recolección de los datos, hasta llegar a la etapa más compleja de la interpretación y análisis de los datos, y finalmente a la etapa de la redacción y presentación del presente informe, su conclusión o resumen.

En la presente investigación se pretendió intentar dar respuesta a las preguntas antes planteadas, teniendo como idea central; sacar a la luz estas dimensiones del currículo a través de las categorías de análisis, que consiste en los diferentes matices que presentan las acciones y prácticas cotidianas en los procesos educativos, especialmente en torno a la LE'94 modalidad semi-escolarizada como efecto de la confrontación del producto curricular como una realidad cambiante y contradictoria, y que en consecuencia conforman una red de relaciones y contradicciones sociales, políticas y educativas que se suscitan en la institución, las cuales se reflejan en el proceso educativo y en la práctica.

Estamos formando y operando un currículo que al parecer está dirigido a una realidad social estática, monolítica.

Cabe, pues, pensar en la relación dual entre la formación y la realidad para la que estamos formando, pues ésta, hoy es notablemente plural, incierta y cambiante.

Existen disfuncionalidades negativas respecto de las necesidades del sistema educativo y las necesidades de formación del profesor-alumno, que conducen a tener poca esperanza en que la operatividad de la LE94, sea un elemento dinamizador e innovador dentro del sistema semi-escolarizado.

La formación de los profesores-alumnos dista de la concreción de su realidad profesional en la que desempeña su función docente.

El modelo pedagógico de formación utilizado en la modalidad semi-escolarizada a través de la LE'94, para la formación de maestros en servicio, tampoco suele aplicar los principios que supone que el profesor-alumno debe utilizar en su práctica diaria; se otorga más importancia a las modalidades puramente académico-tradicionales de formación, que a la observación y las prácticas innovadoras; dándose prioridad a la formación general, a los aspectos puramente teórico-pedagógicos y no a los aspectos cognitivos ni afectivos.

Por lo que a mi experiencia respecta, puedo decir que la formación permanente de profesores en su conjunto en la modalidad semi-escolarizada en la UPN, salvando experiencias y aportaciones puntuales, no es un elemento dinámico en la introducción de calidad al resto del sistema educativo al que ella pertenece.

Para llegar a las conclusiones de la presente investigación hemos visto que el medio geográfico que abarca el estudio es específico: los profesores alumnos a los cuales se les llevó un seguimiento a lo largo de dos semestres consecutivos pertenecientes al 6to.Semestre de la Licenciatura en educación

con formación de preescolar y primaria, integrado por 14 y 13 profesores y profesoras procedentes de municipios, respectivamente. Cabe aclarar que los alumnos que estudian en las subsedes de los municipios fueron encuestados a fin de reunir más información sobre el estudio de caso en cuestión.

Entre sus características como sujetos destaca:

- Pertenecen a un nivel socioeconómico medio
- Laboran en escuelas, unitarias, multigrados, hasta centros de organización completo primaria y preescolar.
- Refieren carencias académicas.
- Sus antecedentes académicos de formación son heterogéneos
- Perciben salarios bajos
- Son esposas(os) y madres de familia
- Desempeñan funciones administrativas, de educadoras y de docencia en el caso primaria

“El puesto de trabajo del profesor se encuadra en una estructura institucional, en un sistema que, en su conjunto, cumple funciones culturales, sociales, políticas y económicas a las que de hecho no puede sustraerse la formación de profesores.” (Gimeno, 1995:3)

Como sujeto-producto de una formación académica inmediata realizada no terminada en la UPN, Unidad 271 Villahermosa y el haber concluido un 6° Semestre anterior al 7° y estar hoy en 8vo. Semestre fecha en que redactó el informe de trabajo de la investigación, los profesores-alumnos cuentan con un perfil profesional solvente que les permite sortear problemas de corte psicopedagógico, socioeducativos e históricos, donde fácilmente pueden contextualizar su práctica docente.

En cuanto a las categorías de análisis, en este ejercicio se realizó una

operación conceptual de síntesis, para identificar diferentes unidades de datos identificando en ellas determinados componentes temáticos que me permitieran clasificarlas en una u otra categoría de análisis. Esto una vez hecha la reducción de los datos de la abundante información recopilada en unidades de información.

Como bien apuntamos durante el desarrollo del presente trabajo, se consideraron, en el estudio categorías de análisis, entre las que se encuentran; el rol que desempeña por una parte el asesor y por otra el profesor-alumno; a su vez dentro de ésta se manejaron unidades de contenido que yo llamo subcategorías tales como el requisito que establece el plan de estudios para cada uno de ellos; perfil del asesor, su experiencia docente, su formación docente y disciplinar; la actitudes, motivaciones y conciencia de sí que adopta como tal.

Las categorías de análisis se fueron definiendo a medida que se examinaban los datos, es decir siguiendo un procedimiento inductivo. Al examinar los datos, fui reflexionando acerca del contenido de los mismos, me preguntaba por el tópico o categoría capaz de cubrir a cada unidad o subcategoría. De esta manera se propusieron categorías preliminares, que a medida que avanzaba en la codificación y análisis se fueron consolidando, modificando o suprimiendo a partir de la comparación con los datos incluidos en otras diferente. Cuidando por supuesto que tales decisiones no fueran afectadas por mi subjetividad.

De igual manera, para los profesores-alumnos se analizaron subcategorías como: antecedentes académicos de formación, la relación profesor-alumno/asesor, la relación interpersonal profesor-alumno, así mismo la relación

que establece con su centro de trabajo, su compromiso como alumno y su rol de adulto en familia; no dejando de faltar el compromiso que asume ante la Unidad 271 de la UPN y los conflictos que se dan al interior de la misma. Estas fueron detectadas y extraídas como producto del análisis exhaustivo de los registros del diario de campo empleado en la observación participativa y en las encuestas, mismas que fueron interpretadas y explicadas en páginas anteriores y por su grado de importancia me refiero de nuevo a dos de ellas.

ROL DEL ASESOR

Desde esta óptica el asesor no quiere ser despojado de su papel de autoridad central, y aun persiste en ser, el que controle las variables de enseñanza; y por otro lado se contempla la pasividad del profesor-alumno, que sigue bajo el esquema de educación tradicional, alejado del autodidactismo. El asesor en un momento determinado no asume la responsabilidad de la asesoría por estar formado tradicionalmente en un sistema escolar dogmático, adopta posturas cómodas frente a sus alumnos, retorna su rol social principal: La autoridad central impositiva y tradicional.

Estas incongruencias y contradicciones de la realidad de esta práctica tradicional en contraste con lo establecido en el proyecto curricular de la LE'94 demuestran en una primera instancia las repercusiones que trae consigo las acciones humanas que median entre los lineamientos académicos explicitados en el proyecto curricular, y por otro, los resultados obtenidos al término del proceso educativo. Es decir revelan cómo ciertos comportamientos, aptitudes, creencias y expectativas se diluyen e incluso llegan a imponerse a los propósitos de la institución.

Es por ello que, formado tanto el asesor como el profesor-alumno, bajo un

sistema dogmatizado, tradicional, poco sin ser escépticos se podrá avanzar y/o esperar resultados de maestros que se sientan comprometidos con el quehacer pedagógico.

“El currículo puede contemplar fines y contenidos, así como un sistema pedagógico determinado, pero en la cotidianidad de las interacciones entre profesor y alumno se impone de manera oculta estilos de vida, visiones del mundo, creencias y valores culturales e ideológicos.” (RUIZ LARRANGUIVEL. Estela.-Reflexiones sobre la realidad del currículum. Pág. 10)

Los resultados obtenidos en la indagación e interpretación de estos rubros permitieron conocer que la operatividad de la Licenciatura en Educación Plan 94 está determinada y definida por el contexto, los actores, los procesos educativos, el currículum vivido, pero sobre todo las políticas educativas y administrativas. Valores que subyacen y que están presentes en la operatividad misma de la Licenciatura y del modelo mismo de UPN. Situación que ha generado una crisis de deterioro de la imagen educativa entre asesores y profesores-alumnos, y de la institución misma, y que genera un círculo vicioso, al verse identificados tanto asesor como profesores-alumnos con serias deficiencias académicas que no responden a las expectativas mutuas, el profesor-alumno no estudia, el asesor hace como que trabaja, el asesor trabaja el profesor-alumno hace como que estudia, la institución cumple, el asesor hace como que cumple, la institución hace como que cumple, el asesor no cumple.

En otro rubro de ideas, hablamos de crisis cuando existen carencias, conflictos antagónicos, los cuales generan retrocesos y parálisis académica. Todo esto como producto de la realización de acciones que demuestran actitudes contrarias a la naturaleza misma de nuestra persona, a las instituciones y a los demás. Conflictos que no se han abordado de manera

correcta.

“Los conflictos sociales resultan siempre del hecho de que diferentes grupos sociales, tienen más que contradicciones en la realidad, interpretaciones conflictivas de la realidad. Tales conflictos son, según la perspectiva interpretativa manifestaciones de la falta de entendimiento entre las personas en cuanto al sentido de los actos propios o de otros; equívocos que pueden superarse haciendo que los protagonistas se den cuenta de los errores que contiene sus ideas o creencias.” (Karr y Kemmis, Teoría crítica de la enseñanza 1986, P.122)

A pesar de todas estas incongruencias y contradicciones, los estudiantes aún buscan y ven en la UPN un espacio de superación profesional, por encima de algunos asesores que muestran actitudes de apatía, resistencia o simplemente el “ahí se va”. El otro lado de la moneda, los asesores comprometidos con su materia de trabajo buscan superar esas asimetrías aún cuando hay alumnos que muestran resistencia y apatía ante el tratamiento de los contenidos.

ROL DEL PROFESOR- ALUMNO

Existe indiferencia, si así pudiera llamársele, al hecho que el profesor-alumno argumenta que no posee el tiempo necesario para estudiar los contenidos de las antologías de las distintas asignaturas, y por otra parte el asesor no está preparado para desarrollar el trabajo de asesoría, adoptando una postura más cómoda -impartir una clase- demostrando con ello su postura tradicional como profesor no como asesor, ya que ello implica una tarea de mayor profundidad y compromiso.

La operatividad de la modalidad semi-escolarizada descansa fuertemente en el autodidactismo de una población como la que atiende la UPN, no muy sencilla por cierto, pues el maestro en servicio dispone de un tiempo limitado para el estudio, por lo que al haberse formado el asesor como los profesores-alumnos en servicio, en sistema escolar rígido -tradicional-, no es el mejor

antecedente para desarrollar los hábitos y habilidades que se requieren en el autodidactismo en un sistema semi-escolarizado, menos aún en sistema abierto. Estas actitudes han sido agravadas por un currículo y el sistema que se ha aplicado, y que ha producido a lo largo del tiempo una tendencia general a ver a la UPN como una escuela de fin de semana, sin actividades significativas entre semana, y a no desarrollar recursos y formas de asesoría que estimulen y aprovechen el trabajo independiente. El profesor-alumno considera, que debe ser asistido por el asesor, a fin de aprobar las asignaturas.

Por otra parte, aunque la orientación del plan de estudios de la Licenciatura, permite que el estudiante sea más crítico y reflexivo sobre su propia práctica docente; algunos lo ponen de manifiesto en su quehacer educativo cotidiano, otros se muestran indiferentes y otros sencillamente no le interesan.

Toda investigación está sustentada en el ámbito teórico por autores que la justifiquen y fundamenten, el presente trabajo tiene su sustento en el trayecto de la formación docente, que como bien sabemos existen múltiples vertientes del área de formación docente, por lo tanto, básicamente se trabajó sobre aspectos concernientes a la forma de conceptualizar su propia práctica en interacción con los otros.

“Todo formador de formadores debe saber necesariamente que conocer es aventurarse hacia lo desconocido, ir mas allá, sentirse incierto, tolerarlo, descubrir algo nuevo, interrogar los propios fantasmas. El formador de formadores debe buscar en lo más recóndito de sí mismo, con una visión de apertura a encontrar zonas de ignorancia que el reflejo en el otro provoca y muestra.” (Filloux, 1996:75)

El estudio realizado a través de este tipo de investigación nos permite hacer un análisis y presentar la información obtenida gracias a los instrumentos técnicos aplicados y darle un tratamiento en un lenguaje llano, en ella se reflexionan conceptos, categorías y se avalan los resultados obtenidos.

En sus alcances, la investigación resultó significativa, logra contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa en el ámbito de la formación docente en la Unidad 271 de Villahermosa Tabasco y demás subsedes; no obstante, existen limitantes, las cuales se traducen en una falta de mayor radio de acción, entrevistas que no pudieron celebrarse, cuestionarios que no pudieron aplicarse y observaciones que nos hubieran permitido indagar profundamente en el contexto en donde el profesor tiene específicamente su ámbito de acción de la práctica docente; el aula, sin que esto se interprete como una merma en el esfuerzo y alcances del trabajo desarrollado.

Otra limitante, se determina por los espacios temporales disponibles para la realización de la investigación, y por la naturaleza cualitativa de la misma, en el que de repente te encuentras rodeado de una serie de datos recolectados y no sabemos por donde empezar.

Debo reconocer el temor y la duda que surge ante ciertas eventualidades que no están a tu alcance controlar y que pueden llevarte a perder el rumbo trazado en tu objeto de investigación, al combinar el esfuerzo de la indagatoria y la responsabilidad misma de mi trabajo como asesor.

En mi análisis, no pretendo describir el mundo, ni siquiera describir el caso por completo. Busco dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda de lo que soy capaz. Es algo muy subjetivo. Lo defiendo porque no conozco otra forma de dar sentido a las complejidades de mi caso. Reconozco que mi forma de actuar no es "la forma correcta". Los libros sobre metodología, ofrecen convicciones, no recetas. Mediante la experiencia y la reflexión, cada investigador debe encontrar las formas de análisis que a él le sean de utilidad.

RECOMENDACIONES O MEDIDAS QUE PUEDEN ADOPTARSE

A manera de propuesta y en base a una valoración general del estudio realizado, considero importante:

- Contribuir al desarrollo de programas de evaluación que permitan conocer el pasado, presente y futuro del currículo de la Licenciatura en Educación Plan 94, hacer una revisión a fondo y no sólo de forma de los contenidos, metodologías y demás, para elaborar programas curriculares que vayan dirigidos en apoyo al problema detectado en lo relacionado a la actualización y capacitación de interés permanente y formación académica y profesional de los asesores.

La licenciatura a más de 10 años de estarse ofertando a un mercado clientelar muy específico -maestro en servicio-, nunca ha sido objeto de una revisión en sus planes y programas como tampoco un seguimiento a egresados y su impacto social.

- Promover una cultura de la evaluación institucional por agentes externos, y alejar el temor al escrutinio de los alumnos hacia el desempeño de los docentes, aunado a viejas y añejas formas de hacer política -no trabajo académico- al interior de la institución.
- Promover foros, encuentros locales y regionales sobre la Licenciatura de educación Plan 94, que permitan enriquecer el trabajo de asesoría y el currículum de la misma.

La UPN, ha caminado con muchas dificultades, ha tenido muchas vicisitudes, avances y retrocesos en sus más de 25 años de existencia.

La normatividad del Proyecto Académico de la UPN privilegia a la Unidad Ajusco sede de la rectoría en el DF, la facultad única y exclusiva de regir en lo

académico. Este hecho es suficiente para que la autoridad administrativa y asesores se mantengan yertos y mustios, esperando que de la Unidad Ajusco en una eventual iluminación, se emanen reformas o programas de cualquier tipo para empezar a revisar lo que estamos haciendo.

- Desarrollar una visión alternativa de afrontar los conflictos alejada de la visión tecnocrática positiva, fundamentada en valores públicos, democráticos y colectivos que sitúen la existencia del conflicto como elemento sustancial e insoslayable del fenómeno organizacional de la UPN.
- Establecer canales de comunicación entre los individuos y las relaciones humanas a fin de desaparecer o evitar los conflictos, en el entendido que, la comunicación por el hecho de ser necesaria para resolver los conflictos, en muchas ocasiones ni los explican ni los resuelven por sí sola.
- Desarrollar programas de capacitación y actualización permanente a la planta docente relacionados a las estrategias de asesorías. Esta formación debe estar alejada de posiciones reduccionistas tradicionalistas de formación: Dotar al asesor de nuevos conocimientos que en ponerlo al día de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje o viceversa. Es necesario formar en el dominio de la disciplina -formación científica-, formación pedagógica -dominio de de diversas estrategias pedagógicas-, y agregaría una tercera, formación teórico-epistemológica de los diversos enfoque y modelos de formación.
- Desarrollar líneas de investigación en las que consideren como objeto de estudio el currículo de la misma licenciatura como campo de estudio.
- Desarrollar como parte de la extensión de la cultura, investigación que

aborde la aplicación en la práctica de los modelos de gestión e intervención docente que, desde su muy particular ámbito de acción realiza el maestro-alumno.

- Promover y fomentar líneas de investigación aplicadas a los programas curriculares y a la misma practica docente, que den cuenta del quehacer pedagógico de la UPN y que permitan resolver problemáticas propias de la educación.

ANEXOS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ENTREVISTA

Alumno de bajo rendimiento

Alumno de alto rendimiento

Asesor responsable

Asesor indiferente

Coordinador de la licenciatura

Director de escuela con profesores egresados de LE'94

Al alumno:

-El objetivo de la entrevista es con la finalidad de conocer cuál es su opinión en torno al desarrollo de la licenciatura que cursa, esto es, primeramente si conoce el plan de estudio de la misma, si está consciente de su responsabilidad como estudiante de una modalidad semi-escolarizada y al mismo tiempo cuál es su opinión en torno al trabajo que realizan los asesores, la coordinación de la licenciatura y la parte administrativa.

Respuestas:

-Dentro de la encuesta aplicada un porcentaje de 77% manifestó que no todos los asesores están verdaderamente comprometidos

-Falta de material didáctico por parte de los asesores y falta de compromiso al dejarle a los alumnos toda la responsabilidad de las exposiciones y desarrollo de las sesiones sabatinas

-¿Cómo considera que es su desempeño dentro de esta licenciatura y porqué?

-¿Considera que los conocimientos adquiridos en esta licenciatura le están sirviendo o le han servido para mejorar su práctica docente o ya había tenido la

oportunidad de estudiarlos en otra institución formadora de maestros?

Al asesor:

-La finalidad de la presente entrevista es con el fin conocer su opinión en torno al desarrollo de la LE'94 en esta unidad 271 específicamente. Para ello:

-¿Qué opina en torno a la falta de capacitación para el desarrollo y desempeño de nuestro trabajo como asesores de una modalidad semi-escolarizada?

¿Considera usted que es importante la formación profesional del asesor por parte de la institución, o bien, lo considera un asunto secundario y que el asesor tiene que solventarlo por sí mismo? -

-En su opinión y basado en su experiencia docente y formación escolarizada y tradicional, ¿Considera usted que existen variantes entre el trabajo en una modalidad de estudio escolarizada y una semi-escolarizada? ¿Si las hay de qué tipo son?

¿Puede cualquier docente trabajar exitosamente como asesor sin preparación previa en sistemas semi-escolarizados?

-Ha recibido algún tipo de apoyo u orientación para el mejoramiento o desempeño de su trabajo de asesoría por parte de los coordinadores que ha tenido la licenciatura? ¿Lo ha solicitado alguna vez? ¿Por qué lo ha hecho? o ¿Porqué no lo ha hecho?

-¿Considera, que si se aplicaran los directivos a atender el desarrollo de la modalidad como debe ser, se realizarían las asesorías tanto grupales como individuales entre semanas con los estudiantes y qué efecto tendrían en el rendimiento académico de los alumnos?

-Me gustaría conocer su opinión con respecto a la afirmación que los profesores-alumnos hacen acerca de la falta de compromiso de los asesores al

dejarles a ellos la responsabilidad del desarrollo de las sesiones sabatinas, esto es, la no participación de los asesores en despejar sus dudas, en explicarles algún contenido o teoría.

-¿Cuál es su opinión en torno al rendimiento académico de los alumnos, asumen estos su compromiso como tal? Sino, ¿a qué creé que se debe?

-¿Considera que hace falta el trabajo colegiado?

-¿Le gustaría referir alguna anécdota que le haya ocurrido como asesor de esta licenciatura?

Al coordinador:

La finalidad de la entrevista es conocer sus opiniones con respecto al trabajo que realiza como coordinador de la licenciatura.

-¿Desde cuándo desempeña el cargo?

-¿Al tomar el cargo, le informaron cuáles eran sus funciones a desempeñar?

-¿Cuáles son las funciones que desempeña en la coordinación?

-¿Cuál es la relación de trabajo que guarda como coordinador de la licenciatura con asesores y alumnos?

-¿Tiene algún programa de capacitación para los asesores?

-¿Conoce cuáles son las exigencias del plan de estudios de la licenciatura tanto para asesores como alumnos con relación a la modalidad de estudios semi-escolarizada?

-¿Considera que existen diferencias entre una modalidad de estudios escolarizada y una semi-escolarizada? , ¿Por qué y cuáles son?

-¿Realiza alguna Planeación con los asesores y se reúne a menudo en trabajo colegiado con ellos?

-¿Qué opinión le merece la aseveración que hacen los alumnos, sobre la falta de compromiso de algunos asesores al dejarles a ellos el desarrollo de las sesiones sabatinas, generándose algunas dudas en contenidos y pocas estrategias metodológicas para mejorar su trabajo docente?

-Existen quejas de alumnos de las incongruencias entre asesores del eje metodológico para la elaboración de sus propuestas pedagógicas ¿Qué hace la coordinación al respecto?

-¿Cuál es su opinión con respecto al rol que desempeñan los alumnos?
¿Cumplen con lo planteado en la modalidad de estudio que cursan?

-¿Como coordinador cuál es su opinión acerca de las fallas o deficiencias que más afectan el desempeño de esta licenciatura y cómo se haría para subsanarlas?

-¿Tiene alguna experiencia especial que compartir como coordinador de la licenciatura?

Director de escuela:

La finalidad de esta entrevista es conocer su opinión con relación al desempeño de los profesores egresados de la UPN

-¿Cuántos profesores tiene a su cargo en esta escuela?

-¿Cuántos son egresados de normales y cuántos de UPN?

-¿Específicamente de los egresados de UPN, observa un mejor desempeño laboral de quienes no ha cursado estudios en esa institución?

-¿Cuál es su opinión en general en torno a estos profesores?

-¿Conoce los programas de licenciatura que oferta la UPN?

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 271 TABASCO
CUESTIONARIO SOBRE LA OPERATIVIDAD DE LA MODALIDAD
SEMI-ESCOLARIZADA DE LA LE'94 EN LA UNIDAD 271 DE UPN

Trabajo de tesis para la obtención de Grado de maestría

Este cuestionario tiene la finalidad de conocer cómo opera el currículo vivido de la LE'94 en la unidad 271 de la UPN, en contraposición a lo establecido en el currículo formal de la misma. Con el se pretende recoger información sobre su participación como estudiante o sobre las vicisitudes que encuentra en su cotidianidad como consecuencia del propio modelo semi-escolarizado. La información recabada será confidencial y anónima

Para contestar a este cuestionario solo tiene que seguir las indicaciones de acuerdo al tipo de pregunta que corresponda.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

1. Antecedentes escolares () Bachillerato () Profesor Normalista
otro especifique:_____
2. Nivel educativo en el que labora () Preescolar () Primaria
3. Sexo Mujer () Hombre ()
4. Estado civil: casado(a) () viuda(o) () soltero(a) () divorciado(a) ()
5. Edad: () 29-25 () 26-30 () 31-40 () 41-50
6. Número de personas que dependen de usted_____
7. Grado y grupo al que pertenece:_____

8. Tipo de plaza que ostenta _____

Turno matutino () Vespertino ()

Si posee doble plaza especifique en que niveles las tiene: primaria ()

Preescolar () Secundaria () Bachiller/Normal () Universidad () otros

9. Lugar en el que reside es: Cabecera Municipal () Villa () Poblado ()

Ranchería () Capital del Estado ()

10. ¿Cómo se entero de la licenciatura?: Radio () Periódico ()

Convocatoria () Por mis compañeros ()

otros _____

11 Ingresó por: Cuenta propia () Me lo pide la secretaría de educación ()

12 ¿Conoce usted los requisitos que establece el plan de estudios para los estudiantes de la modalidad semi-escolarizada? Si () No ()

13. ¿Tiene alguna experiencia en el autodidactismo? Si () No ()

14. ¿Ha tenido experiencia en estudios semi-escolarizados? Si () No ()

¿Dónde? _____

15. ¿Qué dificultades de las que se enumeran a continuación encuentra al cursar la licenciatura?

() Falta de coordinación entre los asesores

() Escasos medios didácticos utilizados por los asesores

() No existe asesoría individualizada extraclase

() Ausentismo de asesores

() Ausentismo de alumnos

() Se dificultan los contenidos

- Se abusa de las exposiciones de clases
- Poca participación del asesor
- El asesor no te saca de dudas, improvisa

Otros:

16. Señale el rango de las actitudes asumida por los asesores respecto al compromiso de asumir su rol como tal:

- Muy positiva, se involucra
- Motivadora, activa
- indiferente-pasiva
- Negativa no implicación
- Muy negativa de oposición

17. ¿Cómo califica la postura de los asesores en relación al cumplimiento de las actividades de la guía trabajo?

- Rígido Muy rígido Flexible Muy flexible

18. ¿Podría señalar en orden de importancia tres situaciones de estudio o actividades de aprendizaje que generalmente los estudiantes llevan a cabo en las sesiones grupales?

- Exposiciones de temas de manera individual
- Responder las preguntas de la guía de trabajo y entregarlos al asesor
- Elaboración de ensayos en la mayor de las veces
- Nos integramos en equipos para la exposición de temas de la antología
- Seguimos al pie de la letra las actividades marcadas en la guía de trabajo
- Nos "fusilamos" el trabajo del compañero y solo le damos una maquillada

Solo leemos el tema cuando nos toca exponerlo

El asesor interviene y aclara dudas

Se realizan dinámicas para la exposición del tema

19. ¿Con base en su experiencia, considera usted que las situaciones antes descritas son las más adecuadas para el logro de los objetivos propuestos de formación?

Si No Porqué_____

20. ¿Cómo considera usted su participación en el proceso educativo como estudiante de la LE'94?

Excelente

Muy bueno

Bueno

Regular

Deficiente

21. ¿Cumple en tiempo y forma con las actividades extraclases que le asignan los asesores? Si No

22. señale en orden de importancia, tres motivos si respondió no al cuestionamiento anterior.

Trabajo en una comunidad muy lejana a mi domicilio y me la paso viajando

No me alcanza el tiempo ya que salgo muy temprano y llego tarde a casa

No me alcanza el tiempo ya que atiendo otra plaza por las tardes

No me alcanza el tiempo para atender todas las asignaturas

No entiendo bien los contenidos y se me dificulta realizar las lecturas

Los asesores dejan demasiadas lecturas y exigen demasiado

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Fecha: _____ Tiempo de observación: _____

Licenciatura: _____ Grado y Grupo: _____

Asignatura: _____ Horario _____

Nombre del asesor: _____

INSTRUCCIONES: Marque la opción que su juicio personal, describa mejor la conducta indicada en el recuadro que corresponda.

1. ROL DEL ASESOR

CON RELACIÓN A SU FORMA DE SER:

¿El asesor asiste puntualmente al grupo?			
() Siempre	() Casi siempre	() A veces	() Nunca

¿Saluda al grupo al entrar al aula o se introduce al salón de clase a través de un comentario general?				
Opción primera		() 2ª Opción		
() Siempre	() Casi siempre	() A veces	() Casi siempre	() Nunca

¿Se retira de clases antes o después del horario establecido?				
Opción primera		() 2ª Opción		
() Siempre	() Casi siempre	() A veces	() Casi siempre	() Nunca

CON RELACIÓN A SU QUEHACER PROFESIONAL

¿Cuál es el rol que adopta dentro del grupo?		
() Asesor	() Observador	() Expositor del tema
() Maestro tradicional	() Moderador	() Conductor del proceso
Otro: _____		

De exponer el tema los alumnos ¿qué actitud adopta el asesor?

- () Da una introducción del tema a tratar
- () Se involucra en la discusión del tema la mayoría de las veces
- () Solo da la conclusión del tema al final
- () No interviene en ningún momento de la sesión
- () Se pone a leer la antología durante la clase
- () Hojea el periódico o alguna otra revista
- () Cuando los alumnos se salen del tema los reencausa

Durante el desarrollo de la sesión ¿cuál es el sitio que prefiere el asesor dentro del salón?

- () En el escritorio () Junto a los alumnos () se mantiene de pie
- () Se desplaza por el salón de clases () se sale a la puerta

¿Cómo es el trato del asesor hacia los alumnos, dentro del desarrollo de la sesión?

- () Atento a los comentarios de los alumnos
- () Respetuoso del uso de la palabra
- () Planea junto con los alumnos las actividades de la próxima sesión
- () Se involucra e interactúa con los alumnos
- () No interviene
- () Interviene muy poco
- () Siempre () Casi siempre () A veces () Casi siempre () Nunca

¿De explicar algún tema por parte del asesor, cuál es la actitud asumida?

- () Seguridad y confianza
- () Dominio de contenidos del tema
- () Manejo de teorías
- () Ejemplos claros y precisos
- () Explicación fuera de contexto a menudo se sale del tema central
- () Mucho rollo y poco dominio de la temática
- () Otro especificar
- () Siempre () Casi siempre () A veces () Casi siempre () Nunca

¿Vincula los contenidos teóricos con la práctica docente?

- () Siempre () Casi siempre () A veces () Casi siempre () Nunca

¿Plantea preguntas al grupo relacionadas con los contenidos teóricos tratados?
 Siempre Casi siempre A veces Casi siempre Nunca

¿Apoya su trabajo con algún tipo de material didáctico?
 Siempre Casi siempre A veces Casi siempre Nunca

¿Refiere experiencias relacionadas a la temática de estudios?
 Siempre Casi siempre A veces Casi siempre Nunca

¿Realiza alguna técnica dinámica de trabajo que propicia la motivación del grupo?
 Cuales: _____
 Siempre Casi siempre A veces Casi siempre Nunca

¿Utiliza el tiempo destinado a la sesión de clases en forma adecuada?
 Siempre Casi siempre A veces Casi siempre Nunca

¿Favorece la integración del grupo?
 Siempre Casi siempre A veces Casi siempre Nunca

¿Muestra preferencia por algún tipo de alumnos en especial?
 Por los mas sobresalientes
 Por los menos sobresalientes
 Por los que siempre quieren quedar bien
 Por los mas "grillos" del salón
 Siempre Casi siempre A veces Casi siempre Nunca

¿Lleva al grupo a la discusión y al debate del tema tratado?

Siempre Casi siempre A veces Casi siempre Nunca

CON RELACIÓN A LAS ACTIVIDADES EXTRACLASES

¿Marca actividades extraclase de acuerdo a las actividades de la guía de trabajo?

Siempre Casi siempre A veces Casi siempre Nunca

¿En qué momento del desarrollo de la sesión indica las actividades a realizar?

Al inicio Al final En el intermedio Otro _____

¿Los trabajos que pide como asesor los devuelve con observaciones a la clase siguiente?

Siempre Casi siempre A veces Casi siempre Nunca

¿Se compromete y realiza asesorías individuales con los alumnos durante la semana?

Siempre Casi siempre A veces Casi siempre Nunca

CON RELACIÓN A LA RESPONSABILIDAD DEL GRUPO

Con relación a la puntualidad del grupo, ¿estipula la tolerancia de retrasos

Si ____ No ____ Tiempo establecido _____

¿Realiza su encuadre de responsabilidades y expectativas al inicio del semestre? _____

¿Cómo es su actitud con relación a los alumnos que llegan tarde? Los involucra en las actividades del grupo ()

Otro _____

¿Cuál es la actitud con relación a los profesores-alumnos que no cumplen con los trabajos? _____

¿Se percata que todos los profesores-alumnos tengan su antología y que estén realizando las lecturas? _____

¿Cuál es su actitud en relación a los profesores-alumnos que faltan con frecuencia a clases? _____

¿Cuál es la estrategia que emplea para involucrar a los profesores-alumnos en las tareas grupales? _____

II. ROL DEL ESTUDIANTE

GENERALIDADES

¿Los alumnos asisten puntualmente? _____

¿Cuántos alumnos llegan con retraso de 5 a 15 minutos? _____

¿Cuántos llegan con mas de 15 minutos de retraso? _____

CON RELACIÓN AL DESARROLLO DE LA SESIÓN EN EL AULA

¿El estudiante se muestra motivado, atento e interesado?			
() Todo el grupo	() Solo el equipo responsable de la exposición del tema		
() La mayoría	() Una minoría	Otro _____	
() Siempre	() Casi siempre	() A veces	() Nunca

¿Plantea preguntas relacionadas con la temática?

- Siempre; hacen cuestionamientos oportunos sobre la temática planteada
Indicar el número promedio de alumnos que participan_____
- A veces hacen preguntas, pertinentes
Indicar el número promedio de alumnos que participan_____
- Casi nunca hacen preguntas, tal parece que no entienden nada
Indicar el número promedio de alumnos que participan_____
- Nunca hacen preguntas, ya que siempre se distraen y el equipo cierra la sesión.
Indicar el número promedio de alumnos en esta categoría_____

Al exponer por equipo, ¿cómo es la participación de los expositores?

- Manejo total del dominio del tema
- Manejo parcial del tema
- Maneja y vincula el tema con otros cursos de manera vertical y horizontal
- Las exposiciones son claras y concisas
- Hacen uso adecuado de los medio didácticos y tecnológicos
- Se nota una apropiación de los elementos teóricos y metodológicos
- Siempre Casi siempre A veces Nunca

El grupo vierte sus experiencias para enriquecer el tema expuesto

- Siempre Casi siempre A veces Nunca

Los alumnos permanecen y se organizan en equipos para el desarrollo de las actividades

- Siempre Casi siempre A veces Nunca

ACTIVIDADES EXTRACLASE

¿Entregan oportunamente las actividades extraclase?

Siempre Casi siempre A veces Nunca

¿Cuestionan al asesor con relación a las actividades extraclase?

Siempre Casi siempre A veces Nunca

¿Se realiza la autoevaluación y coevaluación de los trabajos en el grupo?

Siempre Casi siempre A veces Nunca

¿Asisten los alumnos con su material bibliográfico?

Siempre Casi siempre A veces Nunca

¿Qué sucede con relación a los alumnos que no llevan su material de estudio?

Explicar: _____

¿Se percibe integración del grupo?

Siempre Casi siempre A veces Nunca

¿Cuál es la justificación que generalmente presentan para inasistencia?

() Licencia médica () Comisión de trabajo () Examen de carrera

¿Qué tipo de distractores hacen que los alumnos se distraigan del tema?

¿Cómo es el trato que manifiesta el grupo al asesor?

() De respeto () Cordial () Maestro barco () Muy formal

III CONDICIONES FÍSICAS DEL AULA EN EL MOMENTO DE LA OBSERVACIÓN

CLIMA DE TRABAJO

¿Con relación al número de estudiantes, es suficiente el espacio físico?

Si _____ No _____

¿Porque?: _____

¿Existen suficientes pupitres para los profesores-alumnos que conforman el grupo?

Si _____ No _____

¿Porque?: _____

¿La iluminación y ventilación del aula es suficiente para la adecuada atención y comodidad del grupo?

Si _____ No _____

¿Porque?: _____

¿Existe mesa de trabajo y silla para el asesor?

Si _____ No _____ ¿Porque?: _____

¿El mobiliario del salón es lo suficientemente cómodo, para trabajar?

Si _____ No _____ ¿Porque?: _____

¿Qué tipo de recurso o medios didácticos existen en el aula para el desarrollo de las actividades del grupo o del asesor? _____

¿Es adecuado el mobiliario para realizar las actividades que el grupo realiza?

Si _____ No _____ ¿Porque?: _____

¿Qué otras mejora requiere el aula para hacerla más funcional?

LIMPIEZA Y UBICACIÓN

¿Se perciben limpias y ordenadas las aulas al momento de iniciar las actividades del día?

Si _____ No _____ ¿Porque?: _____

¿Existen botes para basura en el aula?

Si _____ No _____

¿Se encuentran disponibles gis, marcadores para pintarrón, borrador o cualquier otro material en el aula?

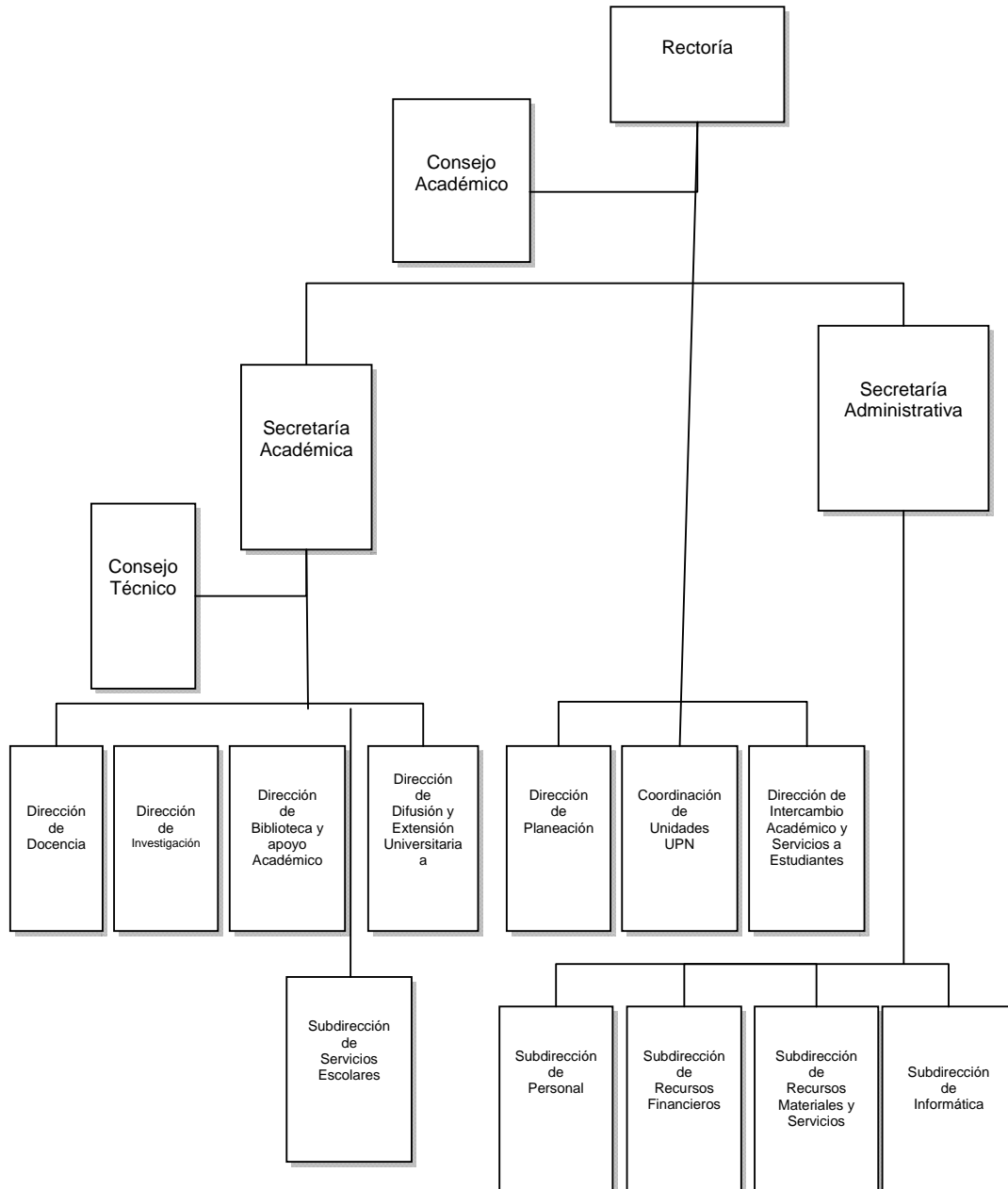
Si _____ No _____

¿Los colores de las paredes del aula son acordes a un lugar adecuado para el estudio?

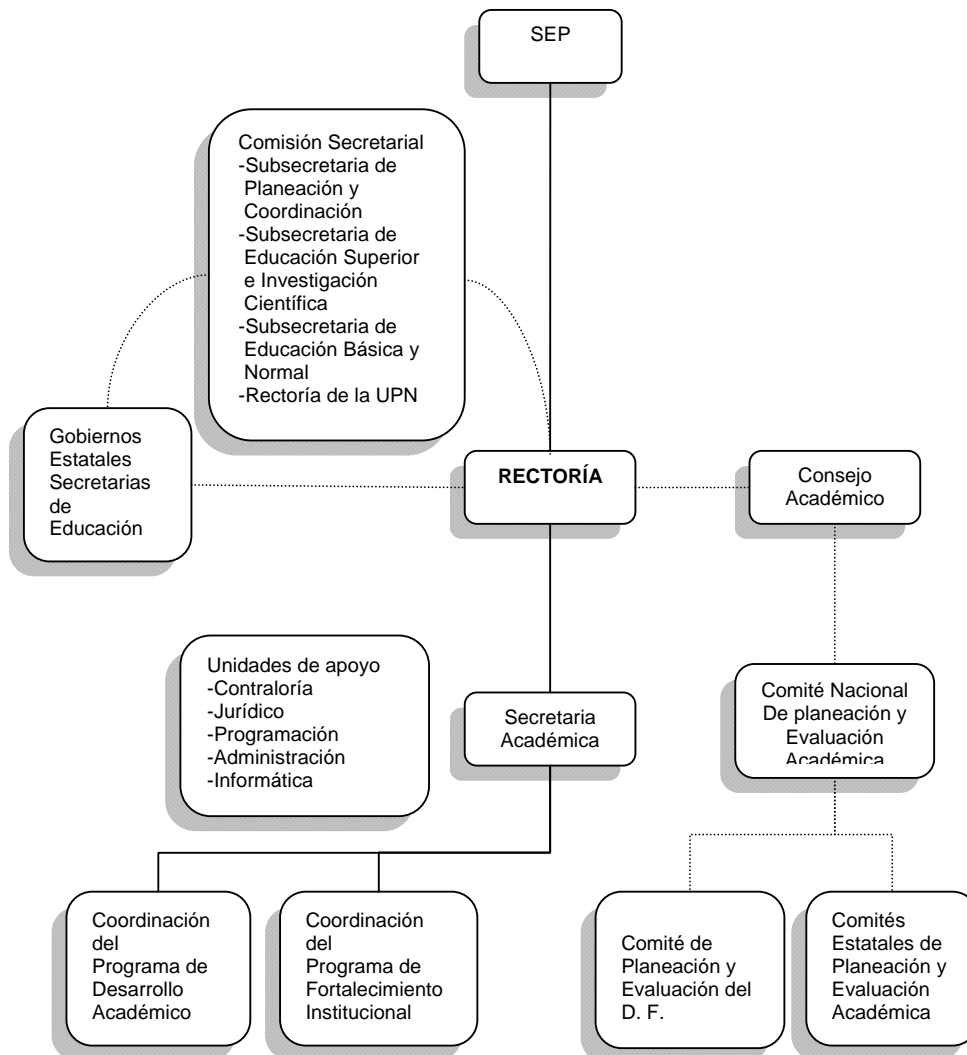
Si _____ No _____

ANEXOS 2 ORGANIGRAMAS

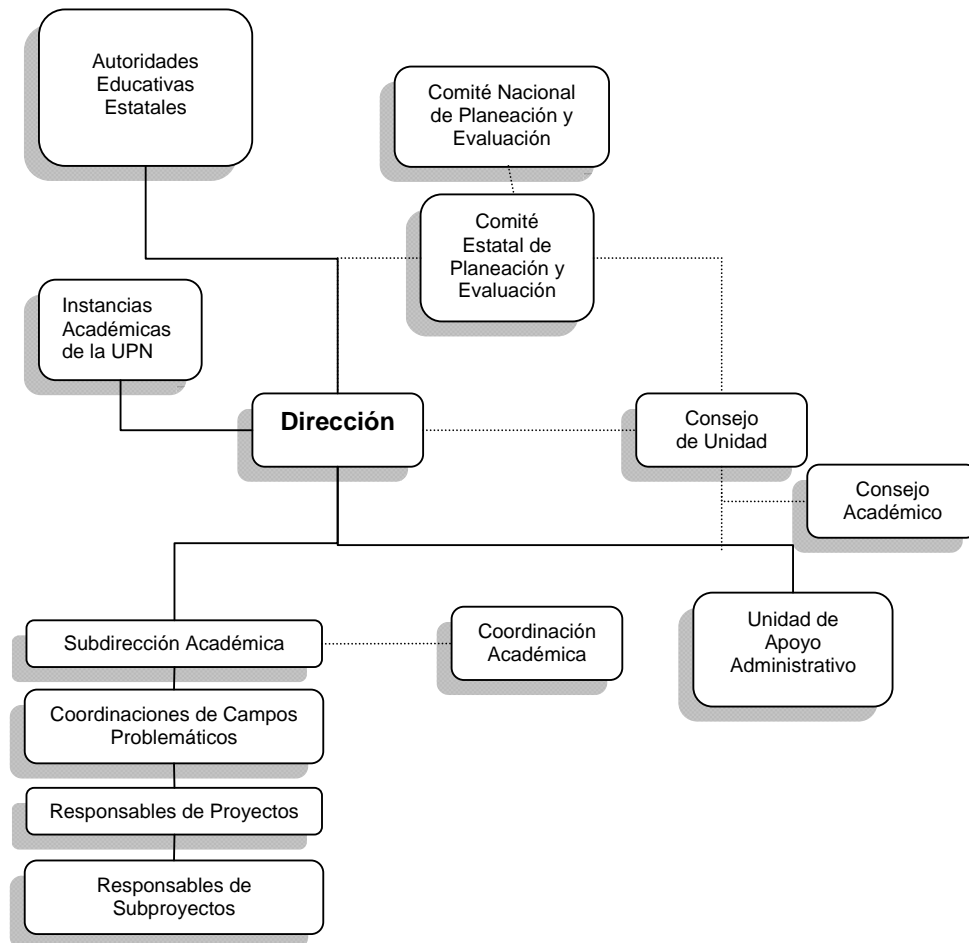
ESTRUCTURA ORGÁNICA DE LA UPN ANTES DE LA FEDERALIZACIÓN DE
1992



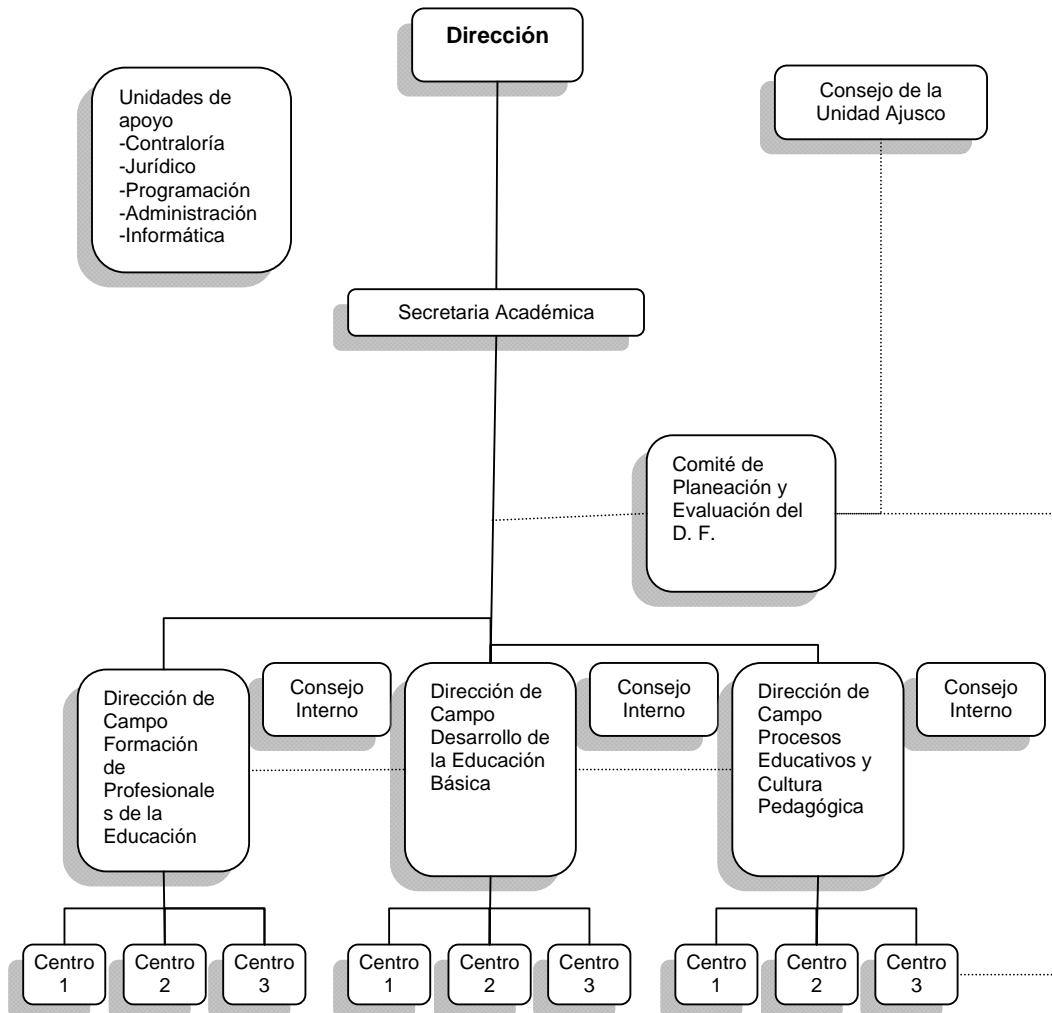
ESTRUCTURA ACTUAL DE LA RECTORÍA NACIONAL



ESTRUCTURAS PARA LAS UNIDADES UPN



ESTRUCTURA AJUSCO



PLAN DE ESTUDIO

ÁREA COMÚN

Eje metodológico	Línea psicopedagógica	Línea ámbito de la práctica docente	Línea socioeducativa
El maestro y su práctica docente	El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento	Grupo escolar	Formación docente, escuela y proyectos y proyectos educativos 1857-1940
Análisis de la práctica docente propia	Corrientes pedagógicas contemporáneas	Institución escolar	Profesionalización docente y escuela pública
Investigación docente de la práctica docente propia	Construcción social del conocimiento y teorías educativas	Escuela, comunidad y cultura	*
Contexto y valoración de la práctica docente	Análisis curricular	Sociedad, educación y cultura en...	*
Hacia la innovación	Planeación, evaluación y comunicación en el Proceso enseñanza aprendizaje	*	*
Proyectos de innovación	*	*	*
Aplicación evaluación del proyecto	*	*	*
La innovación	Seminario de la formalización de la innovación	*	*

*ESPACIOS QUE CORRESPONDEN AL ÁREA ESPECIFICA. A partir de un catalogo de cursos se determinan los doce cursos que llevara el profesor-alumno.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA SILVA, Adrián. Explorando la Universidad 15 años después. Revista Sociológica, Mayo-Agosto 2002, año 17 número 49.UAM

ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA, 1993 SEP. (fotocopia)

A. HARGREAVES. Profesorado Cultura y Modernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). 3ra edición MORATA 1999

AGUIRRE LORA, Maria Esther. Currículum escolar. (fotocopia)

BENGOA RUÍZ DE AZUA, Javier. De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y Fundamentación última de la filosofía contemporánea. Barcelona. Ed. Herder, 1992

BIENVENIDO A LA UNIVERSIDAD, 1990. Universidad Pedagógica Nacional.

BUENDÍA, EISMAN, Leonor. Et al. Métodos de investigación en Psicopedagogía. McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.

CANTON ARJONA, Valentina. El Sujeto: Una producción cultural. En: Revista Pedagógica. Tercera época Vol. 10 Num. 3. Verano UPN México, 1995

CLIFFORD GEERTZ. La interpretación de las culturas. Antropología. Gedisa editorial. Décima tercera reimpresión. Julio de 2005

CONTRERAS DOMINGO, José. Enseñanza, Currículo y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Ed. AKAL

DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía. Paidós 1997

DÍAZ Barriga, ángel. Didáctica y currículo. Edición corregida y aumentada. Paidós. Educador 1998

EDUCARE, Nueva época. Revista para los maestros de México. Año 1. núm.1. Invierno- primavera 2005

ELLIOT, John. La investigación-acción en educación. Tercera edición. 1997. Morata: Madrid.

ELLIOTT, John. (1996) El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata: Madrid.

FILLOUX, Jean Claude. Íntersubjetividad y Formación. Formación de formadores, serie los documentos. 1996. Ediciones novedades educativas.

FUENTES MOLINAR, Olac. Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional. Documento para discusión en la comunidad Universitaria.1992.

GARCÍA ÁLVAREZ, Jesús. La formación permanente del profesorado: Más allá de la reforma. 1993. Editorial Escuela Española.

GARCÍA PAYRÓ, Olinda. Historia y Geografía de Tabasco. Secretaria de Educación. Santillana. 1997.

GIMENO SACRISTAN, José. Formación docente, Modernización Educativa y Globalización. Simposio Internacional. Septiembre, 1995. México, D.F. SEP-UPN.

GILLES FERRY. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. 1991. Paidós.

GÓMEZ-HERAS, José M.G. El apriori del mundo de la vida. Fundamentación fenomenología de una ética de la ciencia y de la técnica. Barcelona, España, Ed. Antropos. 1989.

HARGREAVES, Andy. El significado de las estrategias docentes. En: Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente. (Copia).

HARGREAVES, Andy. Profesorado, cultura y posmodernidad. Morata. 1994. Tercera edición.

IMBERNÓN, Francisco. La formación del Profesorado. Ed. Paidós. 1994.

JEAN CLAUDE FILLOUX. Íntersubjetividad y Formación. Formación de formadores. Serie Los documentos. Edición novedades educativas. Universidad Nacional de Buenos Aires. 1996.

LA JORNADA. Periódico Nacional 8 de junio de 1999.

LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela. Lo real lo posible lo necesario. 2001. Biblioteca para la actualización del maestro. Fondo de Cultura Económica. SEP.

LORTIE, Dan. Las condiciones de trabajo en el aula. En: Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. (Copia)

MELICH, Joan-Caries. Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. España. Ed. Anthropos. 1995.

MARTINEZ M., Miguel. La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico practico. Ed. Trillas. 1998.

MERCÉ Romans et al. La educación de las personas adultas. Cómo optimizar la práctica diaria. Paidós. 1998.

MONEREO, Caries (coordinador) et al. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. 1998. Primera edición. SEP/Cooperación Española. Biblioteca del normalista

MUNGUÍA ESPITIA, Jorge. El camino sin sentido. Tres ensayos sobre la educación técnica y la formación profesional extraescolar en México. UPN. 1995.

NANO DE MELLO, Guiomar. Nuevas propuestas para la gestión educativa. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. 1998.

PEDAGOGÍA. Revista especializada en educación. Tercera época Vol. 11. Núm. 9. Invierno/1996. UPN.

PETER WOODS. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Temas de educación. PAIDOS/M.E.C.

PLAN INSTITUCIONAL DE DESARROLLO. ESTRUCTURA ORGÁNICA, NORMATIVIDAD SEP-UPN. Documento aprobado por el Consejo Académico en su Cuadragésima Sexta Sesión Ordinaria (7 al 28 de julio de 1994).

PLAN DE ESTUDIOS. Licenciatura en Educación, plan 94.

POPKEWITZ, T, H. Paradigma e ideología en la investigación educativa. Ed. Mondatori. 1985.

PROGRAMA: Reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicios: Universidad Pedagógica Nacional junio de 1994. (FOME).

PROYECTO ACADÉMICO 1978-1993. UPN.

REGLAMENTO INTERINO DE TRABAJO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

RODRIGUES GÓMEZ. Gregorio. Et al. Metodología de la investigación cualitativa. Ed. Aljibe. 1996.

ROGERS, Carl R. Libertad y creatividad en la educación. Paidós. 1991. Segunda edición.

RUÍZ LARRANGUIVEL, Estela. Reflexiones sobre la realidad del currículo. Perfiles educativos. UNAM-CASE-CISE. Julio-Dic85.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa Para la modernización educativa. 1992.

SEP. Fortalecimiento del papel de maestro. Cuadernos. Biblioteca para la actualización del magisterio.

S.J. Taylor/R. Bogdan. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. PAIDÓS.

SACRISTÁN JIMENO, José. Teoría de la enseñanza y desarrollo del Currículo. Ed. Anaya.

PÉREZ GÓMEZ A. 1. Comprender y transformar la enseñanza. 4ta. Edición Morata.

SCHMELKES, Silvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. SER. Biblioteca para la actualización del magisterio.1996.

SCHUTZ ALFREDO, TOMAS LUCKMANN. Las estructuras del mundo de la vida. Amorrortu editores. Buenos Aires.

STAKE R. E. Investigación con estudio de casos. Segunda edición. MORATA. 1999. Madrid.

STANLEY M. Grabowski. Educación de adultos. Manual de entrenamiento. Editorial Trillas. 1999.

STENHOUSE, Lawrence. Investigación Y Desarrollo del currículo. Segunda edición. MORATA.

TORRES, Carlos Alberto. La política de la formación no formal en América Latina. Siglo XXI Editores. 1995.

UPN-SEP. Proceso de Transición, fascículo I y II. Manual para la caracterización de las actividades del Programa de Desarrollo Académico. Abril de 1995.

ZABALZA, Miguel A. Diseño y Desarrollo Curricular. 5ta Edición. NANCEA.

VALLE FLORES Maria de los Ángeles (coordinadora) et al. Formación en competencias y certificación profesional. Pensamiento Universitario. Tercera época 91 .UNAM 2000.

VELASCO MAILLO, Honorio M. et al. Partitura de Antropología para Investigadores. Ed. Trotta.1995.