



Sis. 106832

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 17 A



INSTITUTO DE LA EDUCACION
BASICA DEL ESTADO DE MORELOS



*LA INNOVACIÓN EN LE 94: UN PROCESO DE EVALUACIÓN
CRÍTICA*

RESERVA

T E S I S

Que para obtener el grado de
MAESTRO en EDUCACIÓN campo:
DESARROLLO E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Presenta

HILDA CONSTANTINO CASTRO

Licenciada en Periodismo

Director de tesis
Miguel Angel Izquierdo Sánchez
Doctor en Educación

MARZO DE 2001

INDICE

	Página
PRESENTACION	I
INTRODUCCION	1
CAPITULO I	
LA MODERNIZACION, CONTEXTO DE LA INNOVACION	6
1.1 La realidad total y el tiempo	7
1.2 Caracterización de la cultura	8
1.3 El marco sociopolítico internacional	9
1.4 La política educativa mexicana en el discurso de la globalización	12
1.5 El marco normativo de la modernización educativa	19
CAPITULO II	
UNA VISION CRITICA PARA EVALUAR LA INNOVACION	23
2.1 La teoría crítica de la educación	23
2.2 La pedagogía crítica	25
2.3 Implicaciones en el curriculum	27
2.4 El curriculum para la formación de los docentes	29
2.5 La innovación	32
2.6 La evaluación en el curriculum	33
2.7 Hermenéutica y acción comunicativa	36
CAPITULO III	
LA INNOVACION EN EL CURRICULUM DE UPN	40
3.1 Las licenciaturas en UPN	40
3.2 El plan de estudios de la LE 94	49
3.3 Análisis del eje metodológico de la LE 94	52
3.4 Contradicciones en el curriculum de LE 94	57
3.5 Estadísticas de LE 94	59
3.6 Antecedentes sobre evaluación del curriculum	60
3.6.1 La evaluación de la formación de docentes	60
3.6.2 La evaluación de la LE 94 en las Unidades UPN	63
3.7 Planteamiento del problema	69

CAPITULO IV	
METODOLOGIA PARA EVALUAR LA FORMACION POR LA INNOVACION	71
4.1 Reflexión sobre el proceso metodológico	75
4.2 Caracterización de la población	77
4.3 La categoría de análisis	81
4.4 Formato para la entrevista y estructura del proyecto de innovación	84
4.5 El análisis de la narrativa	85
CAPITULO V	
LA INNOVACION EN EL DISCURSO DE LOS PROFESORES	88
5.1 Transformación	90
5.1.1 Reflexión sobre la práctica docente	91
5.1.2 La teoría en el proyecto de innovación	93
5.1.3 La evaluación en el proyecto	95
5.2 Permanencia	96
5.2.1 Se expresa sobre la innovación	96
a) En la entrevista	96
b) En el proyecto de innovación	105
5.2.2 Relación teoría práctica	107
a) En la entrevista	107
b) En el proyecto de innovación	110
5.2.3 El docente autónomo y reflexivo	111
a) En la entrevista	111
b) En el proyecto de innovación	114
5.2.4 Compromiso con la innovación	115
a) En la entrevista	115
b) En el proyecto de innovación	116
5.3 Reflexión sobre la evaluación de LE 94	117
CONCLUSIONES	120
BIBLIOGRAFIA	124

PRESENTACION

La docencia universitaria es fuente de inquietudes, en ellas se muestra la aspiración para un desempeño que integre la investigación con la docencia y genere transformaciones respecto al proceso educativo.

Esta inquietud generó las reflexiones que a continuación se presentan y significan en mucho mi formación como asesor de la Universidad Pedagógica Nacional. En el discurso grabado en documentos y en la práctica cotidiana se habla de innovación, transformación, autonomía, libertad, reflexión, emancipación. Muchos de estos términos parecieran huecos de contenido por las contradicciones que se observan en las aulas.

Esto dio lugar a inquietudes para reconocer el impacto que los estudios de UPN tienen en los egresados. Un primer acercamiento lo constituyó la investigación "Impacto de las licenciaturas UPN en el Estado de Morelos" concluida en 1996 y ahora en una segunda ocasión se aborda una evaluación a partir del discurso de los profesores, lo que dio por resultado la tesis de grado.

En ambos casos destaca el gran esfuerzo de los docentes de educación básica para mantener viva una aspiración de transformación, mejorar su práctica y superar los controles que los ahogan, encierran en cuatro paredes y los convierten en carceleros de los niños.

Se reconoce también el sentido humanitario que los motiva y la lucha que realizan las maestras para superar su condición de género. Las limitaciones son muchas y sin embargo crean espacios para la libertad, la ilusión y la satisfacción de cumplir con un deber no impuesto por el estado, sino porque creen en él.

Mi trabajo lo dedico con profunda emoción a mi madre, eterna amiga y compañera, Magdalena Castro Barra, a Cruz Pérez Herrera, por su incomparable amor, a mis hijos Tlacaélel Tonatiuh e Isis Citlalmina por su comprensión y apoyo. Asimismo un recuerdo

especial para mis hermanos consanguíneos, Pedro, Francisco, Magdalena, Marisa y Ricardo Alfredo, así como aquéllos que están esparcidos por el universo.

Este trabajo es producto de la colaboración, por lo que hago un reconocimiento a todas aquellas personas que contribuyeron aún cuando no los menciono a todos. En especial quiero recordar a mis compañeros de la Maestría en Desarrollo e Innovación Educativa, por escucharme pacientemente y darme sus opiniones.

A mis compañeros de UPN, Aroldo, Conchita y Lupita por sus enseñanzas. Al Dr. Miguel Angel Izquierdo Sánchez quien fue el director de tesis y en especial a Humberto por sus acertadas orientaciones y a María Rosa, amiga entrañable y gran apoyo, que tuvieron la paciencia de leer todos los escritos de la investigación.

También reconozco los apoyos de las secretarias Martha, Kali, Vicky, Carmelita y Carmelita Morales, quienes siempre me proporcionaron oportunamente toda la información que solicité sobre la institución, a Tere y a Carlos por su apoyo en biblioteca.

INTRODUCCION

Las características del desarrollo social enmarcan las de la educación, ambos procesos se integran en una época que se distingue por las rupturas con los modelos, valores, intereses, estructuras de poder a través de lo que se ha denominado proceso de modernización.

La modernización educativa en México, que se origina desde el sexenio de Luis Echeverría y que fue propuesta en 1994 por el Poder Ejecutivo Federal como un marco político en con el propósito de reorientar el sistema de educación, se manifiesta en programas, proyectos, que inciden y configuran cambios históricos, políticos, culturales o personales definidos desde un macrocontexto hasta los microespacios en los cuales adquieren características propias.

Para impulsar la transformación del proceso educativo en el contexto donde el docente desarrolla su práctica y la indagación de alternativas para la solución de problemas cotidianos, la UPN presentó en 1994 un nuevo diseño curricular en el cual marca como parte sustantiva el análisis de la práctica docente del maestro estudiante integrado en los distintos semestres. El área común además de las líneas de análisis social y pedagógico, incorporó un eje metodológico con tres propósitos fundamentales que giran alrededor de la comprensión de la práctica docente para diseñar y aplicar proyectos innovadores.

Al concluir la primera generación (1994-1998) de este plan de estudios en la sede Cuernavaca, se requiere la reflexión para describir e interpretar, desde la perspectiva de los egresados, su experiencia vital en torno al curriculum, reconocer avances y la magnitud del proyecto UPN lo que se constituye en un proceso de evaluación que se realiza desde un enfoque crítico y a través del análisis del discurso.

Por esto el problema de la investigación se centra en la formación por la innovación planteando las siguientes interrogantes:

¿Cómo concreta el egresado de la LE 94 su formación por la innovación de su práctica educativa? y

¿Cómo impacta la formación que desarrolló en UPN en su discurso, presentado a través de un proyecto de innovación de intervención pedagógica, acción docente o gestión escolar?

El estudio amplía las investigaciones sobre el campo de evaluación y su importancia radica en los aportes de una información cualitativa significativa que da idea de la trascendencia del nuevo modelo curricular caracterizado desde los documentos oficiales iniciales, por su flexibilidad e innovación. El objetivo de la investigación fue:

- Determinar los rasgos que asume en el discurso del docente, escrito en el proyecto de innovación y oral, la propuesta de transformación que se hace en el curriculum de la LE 94.

Para el desarrollo de la investigación, mi experiencia en los cursos del eje metodológico indica que el nuevo modelo curricular supera deficiencias de planes anteriores, pues establece la vinculación teoría práctica y convierte la acción del docente en una praxis reflexiva, consciente, innovadora, que se fortalece en el trayecto con una mediación del asesor como interlocutor entre el curriculum y el docente estudiante.

Por ello se determinó el desarrollo de una investigación cualitativa a partir de una visión crítica como marco interpretativo. El método es fenomenológico por tratarse de un estudio de la experiencia vital, de la cotidianidad, un estudio de este tipo cuestiona la verdadera naturaleza de los fenómenos y describe los significados vividos, en los que los sujetos están inmersos en la vida cotidiana.

La investigación no pretende la comprobación de hipótesis, en cambio permite generar un conocimiento sobre la formación de los docentes a través del discurso resultado de la misma.

La dimensión cualitativa indica cómo percibir el problema y llegar a comprenderlo pero al mismo tiempo exige la determinación de la perspectiva contextual y teórica.

En este proceso se reconoce que la licenciatura de UPN pretende la transformación y sistematización de la práctica docente para innovar la educación, mediante la formación un maestro autónomo, consciente de sus acciones y reflexivo. Una visión crítica permite percibir que la educación y la investigación están determinadas por diversos elementos, entre ellos la ideología y los valores implícitos además de que se busca la transformación de la praxis educativa como un fin trascendente.

Reconocerlo permitió analizar en un marco conceptual los principales aspectos que integran el problema y sus relaciones a fin de profundizar el conocimiento del proceso de innovación de la práctica docente.

Por lo anterior, desde una visión crítica era necesario identificar tres perspectivas estrechamente unidas para dirigir la reflexión y el análisis.

Desde una perspectiva sociopolítica se clarifican las dimensiones coyunturales que identifican el fenómeno de la modernización y su marco normativo. Esto permite conocer la manera como se inserta la Universidad Pedagógica Nacional en ese momento y las características que adquiere la LE 94 que más tarde inciden en el proceso de formación para la innovación. Esto constituye el primer capítulo.

Desde la perspectiva pedagógica, que se ubica en el capítulo dos, se parte también de una visión crítica, para analizar el curriculum y sus implicaciones. Se destaca además la concepción de innovación y la evaluación de acciones de transformación, considerando la propuesta de hacerlo desde el análisis del discurso, configurado como una acción comunicativa en la que los actores poseen el poder de actuar, comunicar y razonar, de ahí que el método para la interpretación es la hermenéutica crítica.

El tercer capítulo destaca el objeto de la investigación, y presenta una revisión histórica de las licenciaturas UPN, el plan de estudios de la LE 94, estadísticas del ingreso, egreso y titulación durante su implementación, así como los antecedentes referidos a la evaluación de la formación de docentes y de la propia licenciatura. Termina con la presentación del problema de investigación y los objetivos.

La perspectiva metodológica se constituye en el cuarto capítulo. En él se caracteriza la población de estudio, la categoría de análisis, sus dimensiones e indicadores, el formato para la entrevista, componentes del proyecto de innovación y el análisis de la narrativa.

En el capítulo Quinto se realiza el análisis del discurso. Implica los resultados de la investigación vistos en las expresiones de los egresados, interpretando en ellas la forma en que concretaron el proceso de formación, sus efectos en el discurso y en la praxis educativa, así como el conocimiento del trayecto de implementación de un plan de estudios. Las conclusiones que se presentan al final, constituyen una puntualización de algunas dificultades, del proceso de formación y de la praxis de los docentes egresados, pero ante todo evalúan avances en la transformación propuesta por UPN.

Cabe señalar que en la integración de este documento se cumplió un proceso de formación que conjuntó las experiencias vividas en el aula, durante la implementación de la licenciatura, y las necesidades propias del objeto de investigación que determinó la creación de una metodología que no ha sido de uso corriente en la evaluación del curriculum.

Con ella se pretende aportar a la universidad una concepción distinta para realizar una evaluación curricular, dejando en segundo plano aspectos cuantitativos para priorizar a los egresados y sus procesos personales de transformación.

Para los docentes es abrir una puerta para su reflexión personal, al reconocerse como profesionistas que incorporaron elementos del entorno político y social pero que además muestran en el discurso sus más íntimos deseos, aspiraciones y resistencias. Esto hace que la aportación de esta tesis sea un nuevo conocimiento al proceso pedagógico visto desde el sujeto que frecuentemente queda fuera del análisis: el maestro.

CAPITULO I

LA MODERNIZACION, CONTEXTO DE LA INNOVACION

La desarticulación de los sistemas económico, político y social, la recesión mundial, la desigualdad extrema entre los países de América Latina, la generación de una nueva arquitectura económica mundial, la recuperación de la identidad cultural y el replanteamiento de las funciones y misión de las instituciones de educación superior conforman una totalidad en la que se generan procesos, en distintos niveles y tiempo, que dan lugar al reconocimiento de su trascendencia en el presente y el futuro.

En este capítulo, se pretende caracterizar las interacciones que se dan al interior de la sociedad en los ámbitos de la globalización, la cultura, y la educación. Se parte de los conceptos de tiempo de corta y larga duración definidos por Braudel (1989) y de la dimensión coyuntural y además otra referida a los periodos marcados por Zemelman (1982). Al ubicar la reflexión desde una postura crítica se pretende, en distintos acercamientos, reconocer la complejidad de la educación, establecer sus potencialidades en el desarrollo social mexicano, identificar algunas características de la política educativa y sus efectos en proyectos de la *Universidad Pedagógica Nacional*.

Es importante destacar la interacción que se genera a partir de las políticas económicas y sociales que se impulsan en los países del mundo y de la cultura ya que señalan rasgos característicos que más tarde se reflejan en las decisiones educativas así como en el curriculum escolar, en este caso en el de UPN.

1.1 La realidad total y el tiempo

El concepto de realidad total, lleva a considerar una concepción dialéctica del mundo en la que cada fenómeno puede ser comprendido como elemento del todo. Los hechos aislados son abstracciones artificiosas que adquieren significación solamente mediante su ubicación en el conjunto social (Kosik, 1963).

Esta visión permite analizar un hecho educativo a la luz de los elementos que lo rodean como un todo estructurado que cobra significación en el tiempo y el espacio. El concepto de tiempo surge con el conocimiento de la realidad social y tiene tres modos de organización: “1) El tiempo organizado como secuencia (el transcurso) 2) El tiempo organizado como radio de operaciones (el espacio) y 3) El tiempo organizado como rapidez de cambios, como riqueza de combinaciones (la intensidad) (Bagú, 1988:106).

En esas dimensiones del tiempo existe una relación por ciclos que pueden ser cortos y largos. Por reconocer que los fenómenos se suscitan en un tiempo y tienen características diversas, Braudel los clasifica en fenómenos de larga, media y corta duración, correspondiendo a la corta duración aquello que se da instantáneamente, un acontecimiento en un día, semana, mes o unos años. Los de larga duración se refieren a aquellos que conllevan cambios estructurales.

Una estructura es “una organización, una coherencia, unas relaciones suficientemente fijas entre realidades y masas sociales... es indudablemente un ensamblaje, una arquitectura, pero, más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar” (Braudel, 1989:70).

Es necesario tener presente que en la realidad concreta ocurren procesos, con diversas estructuras y tiempos, cuyas características permiten potenciar el ser hacia el futuro.

Existe una relación entre lo dado y potencial y la estructura - coyuntura. La coyuntura "constituye un corte en el tiempo que sirve de referencia para construir el conocimiento" desde el "hacerse de la objetividad" (Zemelman, 1982:28).

Desde esta perspectiva la realidad está en un proceso continuo de transformación. Es un todo en el que la interacción surge en un tiempo, un espacio y en una cultura determinada, aspectos que se toman en cuenta para la ubicación de un proyecto educativo y sus consecuencias.

1.2 Caracterización de la cultura

La cultura hace referencia a las condiciones de vida espirituales, materiales, subjetivas y objetivas en las cuales se reproduce una sociedad históricamente determinada y se comprende como la identidad y la creatividad de un pueblo.

Se constituye por esferas de lo económico, social, político y su base material la forman valores de uso cultural, artístico, educativo y literario así como el conjunto de valores que conforman patrones de consumo sociales como es la alimentación, vestido, habitación, salud, procreación, esparcimiento.

Tonda (1998) considera el planteamiento de tres configuraciones del término de las cuales la primera corresponde a la visión productivista, en donde la cultura está subordinada a la obtención de satisfactores de necesidades inmediatas. La segunda a una subordinación al valor mercantil y la tercera es su representación capitalista o moderna en la cual la praxis social manifiesta un proceso de explotación de quienes carecen de la fuerza laboral sobre quienes están privados de los medios de producción.

Desde este punto de vista, la cultura es acumulación de capital y el desarrollo cultural se configura en las sociedades de acuerdo con el concepto que se tiene de ella. A lo largo de la historia las concepciones han sido diversas, como considerarla una producción

intelectual, un fenómeno simbólico que designa pautas de significados históricamente transmitidos o bien el estudio de las formas simbólicas.

En suma la cultura está en todas partes, verbalizada en el discurso, cristalizada en el mito, en el rito y en el dogma; incorporada en los artefactos, a los gestos y a la postura corporal, pero también puede ser propia o apropiada, enajenada o impuesta en las sociedades nacionales que tienden a ser diversas debido a los contrastes regionales, a las condiciones socioeconómicas que propician elementos culturales distintivos como la forma de hablar, conductas, valores, símbolos propios, habilidades y creencias.

Esta tendencia a la diversificación tiene su contraparte en factores que actúan en favor de la uniformidad cultural y la enajenación, aspectos evidentes en los proyectos educativos nacionales donde se promueven políticas culturales acordes con el momento histórico y económico.

Las políticas culturales cambian conforme avanza la sociedad. Aún cuando al paso de una etapa a otra priorizan algunos aspectos, no desaparecen totalmente y tienen efectos en la sociedad, enlazando factores de orden económico, social, cultural, ideológico, técnico o creativo como ocurre en los medios de comunicación que se caracterizan por su omnipresencia y en ellos, como en la educación, han influido las determinaciones generadas a partir de la modernización de políticas económico-sociales y la globalización.

Para conocer el contexto que rodea el desarrollo de un proyecto educativo es necesario un breve recorrido por esas características que, desde lo político y económico, definen en su aplicación, el desempeño de los agentes participantes, los avances y metas por alcanzar.

1.3 El marco sociopolítico internacional

En la actualidad la sociedad presenta condiciones que muestran una coyuntura histórica, que "es el momento de la potencialidad...es el momento de la coexistencia de

todas las posibilidades no reveladas ...es el momento de la estructuración misma; no es la totalidad dada sino su proceso de constitución" (Zemelman, 1982:40-41) por lo que se requiere esclarecer los conceptos de modernidad y modernización económica para reconocer esas posibilidades que sustentan la política educativa.

La modernidad hace referencia a una época que se distingue por la ruptura con lo establecido. Así en distintas etapas ha existido lo moderno, que busca lo nuevo para un mundo mejor. Generalmente se destaca el progreso científico y tecnológico como resultado de este proceso.

Habermas, filósofo y sociólogo alemán, miembro destacado de la escuela de Frankfurt, a través de la cual se plantea la teoría crítica de la sociedad, define la modernidad como el proyecto que asume una idea de progreso como parte de un paradigma que implica procesos de ruptura - evolución que en su obra sobre los intereses humanos considera que el conocimiento debería tender hacia la emancipación por medio de la autoreflexión.

La perspectiva del pensamiento crítico de este autor es una postura que busca la transformación de la sociedad mediante la reflexión como una forma de lograr la autonomía y con esto la emancipación, lo que significa romper con los patrones de dominación ideológica-cultural impuestos, por los cuales el hombre pierde su capacidad de entendimiento, comunicación y acción.

Cuando la sociedad busca la transformación se habla de modernización. Sin embargo, el proceso modernizador en el desarrollo económico, político y cultural en general se ha limitado a la búsqueda de dominación por lo que la ciencia es dominada por la razón técnica y ésta por la razón política. En esa tendencia la modernización económica es un fenómeno mundial que determina cuestiones de políticas nacionales. Se caracteriza por ser un discurso impulsado desde los intereses de las grandes potencias que buscan el dominio a partir de la explotación de las riquezas nacionales y del trabajo así como de las capacidades mentales y creativas del individuo.

Las raíces de la actual etapa de modernización las encontramos a partir de concluir la Segunda Guerra Mundial, dado que las grandes potencias experimentan cambios tecnológicos y productivos e imponen un ritmo de crecimiento acelerado. La coyuntura sociocultural actual muestra rapidez en el paso de los acontecimientos que marcan el desarrollo social y tecnológico y desde la década de los 80, se caracteriza por un proceso de globalización por el que se rebasan las fronteras nacionales en lo que se refiere a las estructuras de producción, circulación y consumo de bienes y servicios.

Como fenómeno social lleva implícito un proceso ideológico y de dominación ya que además de un predominio en cuanto a capacidad productiva, promueve la explotación de capacidades creativas e impone un ritmo de desarrollo que tratan de seguir naciones sin recursos y con una problemática difícil de encarar.

De esta manera generan grandes bloques económicos con un dinámica modernizante que se manifiesta en políticas significativas para consolidar la globalización.

En este proceso los países padecen presiones que obligan a la homogeneización de la cultura, a la adopción de hábitos, valores, pérdida de identidad y a la individualización que pone en riesgo el avance social compartido.

Destacan los cambios en la relación entre el estado nación, el creciente poder transnacional, el poderío económico y el militar que trascienden a los grandes aparatos de comunicación y propaganda a través de los que ejercen funciones claves para la indoctrinación de las masas y el equilibrio social para evitar procesos revolucionarios así como de generar el control de los valores sociales esenciales (Dieterich, 1995).

Resultan significativas las frases de Dieterich cuando se refiere a los países subdesarrollados, como "capital humano", "fuerza de trabajo funcionalmente analfabeta", "condenados de la tierra", "homo economicus", "ejército de personas lumpenizadas", "población desarraigada", "proletariado de la sociedad global", en las que se visualizan los efectos del control social. Este autor considera que desde una política globalizadora sólo

los habitantes de las grandes potencias poseen el derecho a una vida mejor y tienen el papel de la dominación.

La modernización y globalización expresan una lucha por el poder, así como el control económico e ideológico. Desde una visión crítica se identifica que en la educación se manifiestan los intereses del capitalismo que promueve paradigmas educativos desde los bancos y organismos internacionales que determinan las características del nuevo orden económico social.

1.4 La política educativa mexicana en el discurso de la globalización

El fenómeno social de modernización y globalización se tradujo al discurso político, social y educativo en México. Para Noriega (1996) ya somos una sociedad moderna, porque vivimos en la época de la escuela, la empresa, los mercados y la hegemonía como forma de configurar el poder y el control. Porque predominan... el capitalismo, la cultura de masas, las hegemonías mediadas por sistemas de consenso y el interés corporativo de los empresarios, incluso en el campo público estatal.

Tanto Dieterich como Noriega enfatizan entre los rasgos de una nueva realidad el predominio que muestran organismos como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial de Comercio (OMC), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), entre otros, que determinan políticas para el desarrollo, el trabajo, la educación y la salud a través de diversos mecanismos para que los países subdesarrollados accedan a financiamientos que son paliativos para la problemática que los abruma.

Son rasgos importantes de esa nueva realidad social que impacta en la educación: el estatismo autoritario, el corporativismo segmentado, el hiperindustrialismo, la política laboral, con empleados altamente calificados y trabajadores masivos, la segmentación de la sociedad, por la diferenciación entre quienes gozan de estabilidad laboral y económica y

aquellos que constituyen el ejército de reserva, por lo que los países en desarrollo enfrentan programas de ajuste estructural que establece el Fondo Monetario Internacional, cuyas medidas están “destinadas a reducir el gasto por medio de la restricción del crédito, elevando las tasas de interés, fuerte oposición a todo intento de defensa de los trabajadores contra el rigor de la política de austeridad y una oposición a mejorar la balanza de pagos del país, por otras vías que no sean la devaluación monetaria” (Noriega, 1996: 26).

Históricamente la escuela no permanece al margen del discurso de modernización y globalización, por lo que se visualiza como un factor decisivo para la movilidad social y el ingreso a la competitividad internacional. A esto se debe que hacia la educación se dirijan lineamientos concretos acordes con teorías sociales dominantes.

Tal es el caso de la teoría del capital humano la cual considera que el desempleo es responsabilidad de los gobiernos porque al no cuidar que su población tenga el suficiente nivel educativo para ser empleada carece de elementos para ingresar al mundo de la competitividad. Esto estimula a los gobiernos a pugnar por aplicar mayores inversiones en esta área, pero existen restricciones a través de los financiamientos.

El enfoque de CEPAL-UNESCO promueve un compromiso (imposición) para lograr mayor financiamiento y calidad en los servicios educativos mientras que desde la visión de la OCDE la educación es un mercado donde se produce, vende, compra y consumen los productos que oferta.

Las políticas educativas dependen del poder económico e ideológico que se expresa a través de los organismos que poseen el dinero para ofertar créditos. Por ejemplo, el Banco Mundial en los últimos 30 años “ha concedido créditos por cerca de 10 billones de dólares, interviniendo en 375 proyectos educativos en 100 países del mundo. Pero el financiamiento no es el papel más importante que desarrolla en los distintos países sino que ... es la mayor fuente de asesoramiento en materia de política educacional y de fondos externos para este sector” (Torres, 1995: 71-72). Bajo estas condiciones, la

modernización económica y la globalización sólo favorecen el crecimiento de acuerdo con los propósitos e intereses de quienes detentan el poder hegemónico.

En la realidad mexicana la política se orienta de manera reactiva pues responde a los límites que le son impuestos por los organismos internacionales. En el terreno empresarial, los grandes capitales absorben a los medianos y pequeños y las tendencias son hacia la inversión en franquicias (marcas) por las que hay que pagar en dólares.

En lo religioso, la reforma al artículo 130 constitucional, modificó la posición del clero, que de manera más abierta participa y opina constantemente sobre asuntos partidistas o de política gubernamental en el foro que constituyen los actos ritualísticos.

En el aspecto partidario como termómetro social se reconoce la violación de las normas, la debilidad de las reformas del Estado, la contradicción de una cultura que se dice "democrática" pero en la que imperan intereses hegemónicos y la lucha por el poder.

Los medios de comunicación, terreno en el que predominan los intereses capitalistas, han perdido su carácter social para convertirse en una herramienta de poder. Los sectores sociales quisieran controlarlos o tener espacios de intervención en ellos. Podría caracterizárseles como faltos de ética, de responsabilidad y de compromiso social.

Finalmente el sistema escolar, donde debieran reflejarse los signos de la justicia social, es el espejo de la sociedad globalizadora en la cual el control ideológico comienza en la institución educativa y la formación del "ejército lumpenizado" o "fuerza de trabajo funcionalmente analfabeta" característico de esta etapa.

El estado como parte de la política nacional impulsa la modernización educativa por la cual transforma su relación con la educación; disminuye la inversión en algunos proyectos y delega algunas de sus funciones y compromisos sociales en distintas instancias.

Por ejemplo, se incrementan cuotas en niveles importantes de formación y se promueve la participación social en la solución de algunos problemas educativos a través de la formación de comités de padres con una mayor intervención en el sostenimiento de

los centros escolares. Además el maestro se caracteriza por ser el organizador de esta participación.

En cuanto a la formación de los maestros, los lineamientos de la globalización también son manifiestos en el discurso y acciones educativas. Por ejemplo se establece un sistema de promoción en el que se aplican exámenes de conocimientos a quienes aspiren a mayores ingresos. Se somete al docente a un rígido control a través del manejo de recompensas económicas, de acuerdo con la documentación que avala su actualización, además de que se exige su participación en cursos promovidos en los centros de maestros, creados con esta intención.

La formación de los docentes, su promoción, el control de la calidad, y la participación social son parte de estos efectos globalizadores porque indican la existencia de un sistema educativo de calidad, que responde a las necesidades del mundo contemporáneo en el cual el saber da poder y esto genera control en diversos niveles.

En este contexto social y en esta época existe una diversidad humana que intenta sobrevivir a las normas rígidas del sistema escolar en el que se incluye o excluye, sin demérito de la "función social" que se disfraza en acciones partidistas o políticas.

En lo cultural se reconocen las diferencias entre las escuelas urbanas, semiurbanas y rurales. A esto se agregan las enormes cifras de deserción o rezago educativo que se hacen públicas en las que se acepta la problemática socioeducativa.

Por ejemplo, según cifras del INEA en Morelos existe un rezago educativo que afecta al 48 por ciento de la población mayor de 15 años, esto es 464 mil morelenses. Además según sus estadísticas son 97 mil analfabetas detectados en la entidad, 139 mil sin primaria y 228 mil sin secundaria.

En la coordinación de educación en el Congreso del Estado, se maneja que en la entidad los resultados están por debajo de los requerimientos básicos que los estudiantes necesitan para obtener una preparación "eficiente".

A esto se agrega que de acuerdo con “opiniones empresariales” se devalúa a quienes egresan de escuelas de nivel superior porque no están suficientemente preparados para tomar decisiones y asumir una responsabilidad laboral, los programas de estudio son “débiles” y carecen de una perspectiva global y acorde a la realidad industrial.

Los problemas sociales de drogadicción, alcoholismo, violencia intrafamiliar, divorcios, abusos sexuales, desempleo, subempleo, falta de valores también se reflejan en las aulas, tanto entre maestros como en la población infantil y juvenil.

En relación con los maestros de educación básica, se manifiesta el problema de la diversidad de formaciones, de recursos para profesionalizarse, limitaciones para actuar solucionando problemas del grupo que atienden o aquellos de tipo social que les afectan directamente en las aulas.

Respecto a los maestros que estudian en UPN, tenemos que la mayoría son mujeres, quienes ocasionalmente por persistir en su afán por profesionalizarse enfrentan problemas familiares graves, incluso llegan al divorcio, o bien son madres que tienen que acudir a sus sesiones sabatinas acompañadas de sus hijos, desde un bebé de meses, hasta aquellos que aún son pequeños para dejarlos solos durante 7 u 8 horas.

Igual que en las aulas de educación básica UPN tiene cifras elevadas de deserción (aproximadamente el 40 por ciento) en la primera generación de LE 94, algunos porque tienen doble plaza, (producto de las necesidades familiares), otros porque enfrentan desempleo, subempleo, incluso alcoholismo, o por enfermedades nerviosas (estrés) propias de un trabajador femenino, que cubre un rol múltiple y que es objeto de violencia física, verbal, emocional, lo que constituye un problema de género.

A esto se agregan las diferencias de formación que impiden a la mayoría de mentores entender la trascendencia de su labor o comprender que en el contexto globalizador, los que cumplen con la norma de “eficiencia”, visible en las formas de enmascarar los resultados, son mejores.

Los efectos de esta problemática son identificables en los niveles académicos, en la permanencia en las aulas, en la titulación y en la participación activa para impulsar el desarrollo educativo.

Se reconoce que los problemas socioculturales repercuten en los alumnos de cualquier nivel educativo. Los contrastes regionales, aún en la misma entidad, las pésimas condiciones socioeconómicas que propician elementos culturales distintivos, ya sea en valores, identidad o habilidades personales, todo tiene su concreción en el sistema educativo y el desarrollo del currículum.

Justo es señalar que en este contexto adquieren importancia los temas emergentes, pues no rinde igual un niño, joven o maestro que está bien alimentado o tiene resueltos sus problemas económicos que aquel que enfrenta una realidad compleja.

La fortaleza para permanecer en el sistema educativo es digna de alabarse, pues si bien existen normas que surgieron con una finalidad de apoyo social, se han desvirtuado. Por ejemplo, los uniformes que en principio se pensaron como un signo de igualdad entre los alumnos, ahora sirven para excluir a aquellos que no cumplen con él; o bien la “carrera magisterial” que se presentó como una forma de premiar a quienes cumplían “eficientemente” con sus obligaciones laborales, ahora se usa como punta de castigo, para relegar a quienes caen mal o no cumplen las normas establecidas en la escuela por un funcionario o grupo.

Desde la óptica de Juan Carlos Tedesco (1996), la modernización ha impulsado el surgimiento de problemáticas diversas, entre ellas la incorporación de la mujer al mercado laboral, el aumento de separaciones, hijos que viven solos o con uno de sus padres, etc. por lo que pone como un concepto importante de recuperar o reconstruir el de identidad desde el cual es posible abordar los temas emergentes que surgen por la diversidad de la cultura, de las características individuales, de las fronteras, todo aquello que lleva a considerar la existencia del otro.

Henry Giroux (1996) también hace una importante aportación a estas temáticas cuando señala que “ En los programas educativos el conocimiento y la autoridad no están organizados para eliminar las diferencias, sino para regularlas a través de divisiones del trabajo sociales y culturales. En los programas escolares se ignoran las diferencias de clase, raza y sexo o se las subordina a los imperativos de una historia y cultura lineales y uniformes” (Giroux, 1996:154).

Resumiendo la problemática de la modernidad, este autor considera que es urgente redefinir los programas educativos desde una concepción de la cultura “vinculada a las diversas y cambiantes condiciones globales que exigen nuevas formas de alfabetismo, una comprensión muy ampliada de la forma como funciona el poder dentro de los aparatos culturales y una percepción más aguda de la forma en que se está configurando la actual generación de jóvenes”(Giroux,1996:156) en una sociedad de la información, en la que a través de los medios de comunicación se pretende la generación de múltiples identidades sociales.

El escenario político-social es complejo y en él se da una red de interacciones entre el poder, saber, ideología, ciencia dominante, filtros de selección, prejuicios y la diversidad que es negada e incluso excluida de la escuela de muchas formas, algunas de ellas mediante la aplicación estricta de la norma reglamentaria.

De esta forma la selección surge de manera natural como resultado de la competencia; o bien cuando la expulsión se enmascara en las cifras de la deserción, la segregación en la repetición de cursos, o bien en las clases dirigidas a los inadaptados en aulas especiales y hasta en horarios especiales como los turnos vespertinos.

En esta etapa de modernización y globalización, la cultura escolar tiene como meta la eficiencia, que se marca en normas. Quienes no cumplen serán excluidos y su egreso “forzado”, pero además enmascarado en cifras que a la población no le significan nada.

El estudiante de UPN también enfrenta la problemática que se deriva de la política económica, social y educativa, lo que genera la búsqueda de alternativas para abordar el

currículum desde las diferencias individuales, según la ubicación social, cultural, regional, con un compromiso ético por encima de la normatividad que caracteriza al sistema.

1.5 El marco normativo de la modernización educativa

En México se crearon las normas adecuadas a este proceso de modernización, a partir de lo que marca la Constitución Mexicana que en su artículo tercero señala el derecho de los individuos a recibir educación por lo que el Estado a través de los gobiernos estatales y municipales impartirá educación preescolar, primaria y secundaria, las dos últimas de manera obligatoria.

En el texto constitucional se destaca la misión de la escuela para proporcionar al individuo las habilidades y destrezas que le permitan la vida en sociedad. La Constitución Mexicana es rica en postulados filosóficos, en principios educativos de orden general. El artículo tercero establece que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, inculcarle el amor a la patria y fomentar la solidaridad internacional; basarse en el progreso científico, ser democrática, nacional y laica, por tanto, ajena a cualquier doctrina religiosa; acrecentará la cultura, contribuirá a la mejor convivencia de la especie y la familia, reproducirá ideales de fraternidad e igualdad de todos; se encaminará a luchar contra la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, los privilegios de razas, religiones, género o individuos.

En el proceso de modernización de la educación se requería de nueva legislación que apoyara las acciones. Esto se realiza desde la Constitución con adiciones al artículo tercero, como la fracción VIII en la que se establecen las facultades y responsabilidades de las universidades autónomas, hasta la publicación de la nueva Ley General de Educación (1993) que señala la obligación del Estado de proporcionar servicios educativos para que toda la población pueda cursar educación preescolar, primaria y secundaria.

En el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 se proponen objetivos, estrategias y metas en torno a nueve grandes rubros entre los que se incluye, la educación básica, la formación y actualización de docentes y la evaluación educativa. Desde este proyecto se destacaba como el principal problema la falta de calidad y equidad en el sistema educativo, lo que daba por resultado un alto índice de deserción y una formación deficiente.

Planteó el establecimiento de un sistema nacional de evaluación educativa que efectuaría sus actividades a partir de cinco líneas, desempeño escolar, proceso educativo, administración educativa, política educativa e impacto en el entorno socioeconómico. Este es el primer antecedente en cuanto a evaluar resultados en el cumplimiento de proyectos.

En este documento se consideraron relevantes " las actividades referidas a la certificación de estudios, a la acreditación de instituciones y programas de estudios, a la calificación del aprendizaje, a la evaluación del desempeño escolar, a la evaluación del proceso escolar, al desempeño de las funciones de las instituciones educativas, a la evaluación del impacto social de los productos y servicios educativos, entre las dimensiones más importantes a destacar" (Pallán, 1994:8).

Destaca el hecho de que la política educativa responde a un modelo capitalista promovido por el Banco Mundial para el que la educación es un elemento de apoyo al proceso productivo y un bien disponible en el mercado.

Desde esa visión hegemónica, la población requiere mayor calidad en los servicios educativos que le proporcionen competencias laborales básicas lo que se refleja en la importancia de los programas compensatorios que promueve el estado a fin de que la educación básica cumpla con las necesidades del país, que es preparar fuerza de trabajo para el proceso productivo.

En 1992 se procede a la implementación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que impulsa la federalización y es una política de la globalización para trasladar la responsabilidad de la educación del gobierno federal a los

Estados y de ahí a los municipios, de tal forma que regionalmente tienen que buscar recursos para el financiamiento o en su defecto son los padres quienes deben afrontar el costo de la educación de sus hijos. En 1993 se elevaron a rango constitucional las propuestas del Acuerdo a través de la modificación del Artículo 3º. y la Ley General de Educación.

Por ello entre los aspectos trascendentes que se localizan en la Nueva Ley de Educación (1993) destaca el reconocimiento del papel que juegan los distintos actores del proceso educativo, la participación social, la gestión educativa, el papel de la supervisión, la dirección, en fin cada uno de ellos cumple una misión para impulsar la educación.

Desde el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) hasta el actual Programa de Desarrollo Educativo promovido en la administración de Ernesto Zedillo se observa que la política nacional de los últimos diez años ha dado mayor énfasis al fomento de la calidad académica de ahí que las instituciones consideren entre sus actividades para la modernización tareas de actualización de programas y formación del personal académico.

Tiene una estrecha relación con las políticas del Banco Mundial que durante 1996 presentó en una reunión internacional, un documento de las políticas para el sector educativo, entre las que figuran: "el incremento significativo de los préstamos para educación, creciente importancia asignada a la educación primaria y, más recientemente, al tramo inferior de la educación secundaria; extensión del financiamiento a todas las regiones del mundo, menor importancia asignada a las construcciones escolares; atención específica a la educación de la niña y el paso de un enfoque estrecho de "proyecto" a un enfoque sectorial amplio" (Torres, 1995:17).

Las actividades del Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES), que en seis años ejerció 1,600 millones de nuevos pesos, han contribuido al buen desempeño de las instituciones educativas sin embargo, se reconoce una dispersión de los programas de apoyo a la formación docente y la insuficiente evaluación de sus resultados.

Enfatizar sobre el cumplimiento de los proyectos lleva implícita la relación que se establece con la calidad en los resultados en el sistema educativo por lo que resulta necesario implementar sistemas de evaluación y de planeación estratégica que aseguren un desarrollo efectivo de la educación, objetivo que dirige las diversas acciones oficiales para impulsar la evaluación en distintos momentos del proceso.

Las políticas educativas implementadas en el marco de la globalización, se transforman en acciones concretas que se reflejan en la normatividad y en los currícula para la formación de docentes. En ellos se pretende que el maestro a través de una reflexión sobre su práctica, se libere de las formas de dominación ideológica supere limitaciones culturales y transforme con una visión crítica su actividad cotidiana, aspectos que motivan un análisis de la teoría del curriculum y su impacto en los currícula.

CAPITULO II

UNA VISION CRITICA PARA EVALUAR LA INNOVACION

Analizar el contexto sociohistórico que enmarca los proyectos del sistema educativo mexicano implica reconocer la trascendencia en la formación de los docentes. Para ello se requiere un marco conceptual que guíe un proceso de evaluación crítica sobre resultados del curriculum de la Licenciatura en Educación, plan 1994 (LE94) que implementa la Universidad Pedagógica Nacional en la Unidad 17 A. Se propone una visión crítica en cuya base encontramos una interpretación sociohistórica del mundo para liberarse de las formas injustas de dominación. Por esto se utilizan como eje de la reflexión conceptos de Habermas, Grundy, Carr y Kemmis.

Se inicia el capítulo con elementos de la teoría crítica y se continúa con la caracterización de una pedagogía con esta visión. Posteriormente se analizan las implicaciones en la teoría del curriculum, así como elementos presentes en la formación de los docentes, la innovación, la evaluación y se propone como sustento para realizarla un análisis del discurso de los egresados con los aportes de Habermas en su concepto de la acción comunicativa y la hermenéutica crítica como línea metodológica para la interpretación.

2.1 La teoría crítica de la educación

El análisis crítico incorpora los aportes de la Escuela de Frankfurt que desde la década de los 20 inicia una labor para realizar una nueva interpretación del mundo, reconociendo que la razón instrumental propicia la dominación, anula las capacidades del hombre para el cambio y perpetúa una imagen de estabilidad social. Sus primeros estudios se dirigen a criticar la dominación hegemónica.

Los filósofos de Frankfurt al hacer una reflexión sobre el papel de la ideología y el poder en la educación, consideran a las escuelas como agentes de control ideológico que reproducen el sistema de creencias y valores sociales establecidos, por lo que propician la división del trabajo y las habilidades. Ante esta situación en años posteriores propusieron como alternativa buscar la liberación a través de la autoreflexión.

La ciencia educativa crítica se conecta con esos ideales y pretende, desde el punto de vista de Carr y Kemmis (1988), una crítica ideológica, la organización de la ilustración en grupos sociales y la organización de la acción social y política para mejorar la sociedad.

El propósito de esta teoría crítica de la educación está orientado a la transformación y al cambio de las instituciones educativas porque comprender (interpretar) la educación no es suficiente, sino sólo una etapa del proceso de transformación (Vid Carr y Kemmis,,1988:167).

La forma de conocimiento en la investigación crítica se fundamenta en la dialéctica, esto es en un continuo ir y venir del sujeto al objeto se establecen las relaciones y contradicciones internas. Esto implica para el docente una comprensión reflexiva de su actuar y un concepto de praxis consciente y creativa a fin de que el aprendizaje sea un proceso dialógico, liberador y transformador, porque cada sujeto establece la comunicación en condiciones de igualdad y responsabilidad.

Con esta perspectiva Jürgen Habermas desarrolla la teoría de los intereses constitutivos del saber, en donde recupera las ideas aristotélicas de los modos de razonamiento.

Al esbozar su teoría, destaca cinco tesis. En la primera considera que las realizaciones del sujeto trascendental tienen su base en la historia natural del género humano, porque los intereses proceden de la naturaleza y se delimitan a partir de rupturas propiciadas desde la cultura.

En la segunda indica que el conocer es instrumento de la autoconservación en la medida que la trasciende y por ello establece tres categorías de posible saber:

“informaciones, que amplían nuestra potencia de dominio técnico; interpretaciones, que hacen posible una orientación de la acción bajo tradiciones comunes; y análisis, que emancipan a la conciencia respecto de fuerzas hipostasiadas” (Habermas, 1989:175).

Los intereses que guían el conocimiento, señala Habermas, se constituyen en el medio o elementos de trabajo en una vida cotidiana donde se realizan procesos de comunicación a través del lenguaje y la dominación, (tercera tesis). Todas las situaciones culturales encuentran la unidad en la autoreflexión, como base para generar autonomía (cuarta), porque “ sólo en una sociedad emancipada, que hubiera conseguido la autonomía de todos sus miembros, se desplegaría la comunicación hacia un diálogo, libre de dominación, de todos con todos” (Ibid: 177).

Indica finalmente que la unidad de conocimiento e interés se ejecuta dialécticamente en un proceso que reconstruye lo suprimido, aquello que socialmente es negado, rastreando las huellas históricas del diálogo suprimido, para restablecer la comunicación e impulsar la autonomía.

La teoría crítica destaca la categoría de acción expresada a través de los intereses, el lenguaje y la autoreflexión en un movimiento dialéctico que da por resultado la autonomía del ser, y que finalmente evidencía una emancipación.

2.2 La pedagogía crítica

El movimiento crítico influye en el surgimiento de un discurso pedagógico que en ocasiones adopta características progresistas y en otras genera algunas variantes que mediante un discurso de aparente emancipación enmascara la subordinación acrítica de los participantes en el proceso educativo, lo que implica una contradicción.

La pedagogía crítica, según Giroux (1990), considera a profesores y estudiantes como “intelectuales transformativos” lo que establece una relación entre pensamiento y acción. Esto da a los participantes en el proceso educativo la oportunidad de ejercer la

crítica y cuestionar los intereses que, de manera subjetiva, están inmersos en el curriculum y en las prácticas cotidianas.

Otra característica de esta pedagogía es que analiza la cultura, sus representaciones y vivencias relacionándolas con el discurso político-cultural. Esto implica que los profesores junto con los estudiantes mantienen una actividad constante para superar las relaciones de poder y dependencia que caracterizan al sistema educativo tradicional.

El proceso educativo se convierte potencialmente en una instancia de producción cultural. Las escuelas son construcciones histórico sociales aún cuando desde el estado se promuevan prácticas para legitimar algunas formas de conocimiento o grupos dominantes. Esto genera contradicciones dentro del sistema que un docente crítico e innovador aprende a superar.

Una pedagogía crítica destaca la importancia del análisis del discurso por lo que Giroux indica que “es imprescindible poner en marcha un discurso que no dé por sentado que las experiencias vividas pueden deducirse automáticamente de determinaciones estructurales”(Giroux,1990:155). Asimismo sugiere la autoproducción en torno a sus acciones a través de historias, recuerdos, narraciones, para reconocer una visión personalizada del mundo.

Esto da elementos a los educadores para desarrollar una pedagogía que supere el silencio que impone la cultura de la dominación por lo que se analiza y cuestiona el conocimiento y el poder en la escuela, se genera autonomía, se construye un nuevo lenguaje, se reconocen las posibilidades y potencialidades del sujeto para actuar con y por los otros en un proceso de toma de conciencia.

Por otra parte, en la pedagogía crítica el profesor se enfrenta con problemas reales de su práctica docente a partir de los cuales se desencadenan procesos de toma de conciencia. Esto implica que durante el trayecto se enfrenta a limitaciones impuestas desde la ideología dominante que obstaculizan las acciones desde las cuales se genera el conocimiento (Vid Grundy, 1994: 214).

2.3 Implicaciones en el curriculum

Partiendo de la relación que Habermas reconoce entre saber y acción, Grundy (1987) considera que el curriculum no es un concepto sino una construcción cultural y social por lo que su significado habrá de buscarse en las acciones de las personas inmersas en la educación, quienes actúan de acuerdo a un sistema de creencias y valores implícitos.

Esta autora retoma la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento estructurada por Habermas en 1972 y en la cual analiza la acción humana y considera que la racionalidad es el interés más fundamental de la especie humana.

Grundy explica que conocimiento y acción interactúan en la práctica educativa y esto se realiza con base a los intereses técnico, práctico y emancipador que analizó Habermas.

El interés técnico da lugar a una forma de acción con base en reglas y leyes de fundamento empírico, busca el control del ambiente y determina un modelo de diseño curricular por objetivos al estilo Tyler (1949) que evidencia un aprendizaje del alumno según los propósitos marcados.

Un interés práctico se orienta a comprender el mundo mediante la interacción, por lo que centra su estudio sobre la esfera de lo moral, como un “deber hacer”. Se trata de llevar a cabo la acción correcta en un ambiente determinado. Se concreta en la ciencia histórico - hermenéutica donde la acción se reproduce como texto y es una interacción simbólica por lo que resulta importante la idea de consenso entre los individuos para realizar la interpretación del significado.

En el curriculum el interés práctico se manifiesta por la interacción profesor - estudiante para comprender el mundo y realizar la acción correcta. Una propuesta de este tipo es la de Stenhouse (1975). En este tipo de curriculum son importantes los conceptos de responsabilidad, la división de trabajo y las destrezas personales porque el conocimiento es un medio para un fin.

Finalmente el interés emancipador se dirige a lo fundamental del ser humano, la razón. La emancipación significa independencia del individuo con relación a lo externo, que implica elementos políticos, ideológicos, económicos o cualquier forma de dominación y se identifica con la autonomía, la responsabilidad. La emancipación sólo es posible mediante un acto de autoreflexión por lo que resulta esencial la idea de libertad que se une a los intereses de verdad, justicia e igualdad.

Este interés da lugar a teorías y acciones que cada individuo o grupo confirma a través de procesos de autoreflexión, lo que manifiesta la potencialidad del sujeto consciente.

Grundy destaca que el curriculum guiado por este interés tiende a la libertad de conciencia mientras que en la práctica permite cambiar estructuras que limitan el aprendizaje del individuo. Supone una relación recíproca entre acción autoreflexión y es una construcción social.

El curriculum se desarrolla a través de la interacción, por lo que la reflexión, planificación, acción y la evaluación están interrelacionadas en un proceso en el cual la enseñanza y aprendizaje mantienen una relación dialógica, para hacer una crítica a partir de la distinción entre el saber que pertenece al mundo natural y aquél con una caracterización cultural construyendo un significado entre ambos.

Cambiar la concepción del curriculum con base en los intereses humanos, como lo hace Grundy implica en este momento hacer una revisión de las aportaciones de algunos teóricos en cuanto a proyectos para la formación de los docentes, ya que en sus propuestas consideran esencial la recuperación de la categoría acción, a partir de la que se realizan procesos de reflexión, autonomía y emancipación.

2.4 El *curriculum* para la formación de los docentes

Transformar la práctica docente de los profesores a partir de una formación con base en la innovación sustentada en la investigación es un problema que tiene sus antecedentes más lejanos, en los debates sobre el *curriculum* ya que se pasó de los modelos curriculares técnicos a otros sustentados en un interés práctico para finalmente llegar a los *curricula* con una visión crítica emancipadora.

En los años setenta se formaba al docente para aplicar técnicas didácticas y operar adecuadamente un plan elaborado por especialistas. Hacia los 80 se modifica el concepto de *curriculum* y con las aportaciones de la sociología educativa y de los avances en el campo de la psicopedagogía, se le concibe como un proceso.

En esta etapa se da impulso a investigaciones sobre el *curriculum* con un sustento interpretativo y se busca generar conocimientos significativos. Esto requiere de una nueva formación de los docentes para entender que la educación es un proceso vivo, cuyos alcances dependen de la concepción que se tenga de ella. En esta dinámica de transformaciones curriculares para formar maestros, Stenhouse, para quien la enseñanza constituye un arte, presentó un modelo alternativo basado en el concepto de “profesor investigador” quien analiza su propia práctica, lo que relaciona con una “profesionalidad prolongada”. Como característica fundamental del docente considera “el compromiso para el cuestionamiento sistemático de la propia enseñanza como base para el desarrollo; el compromiso y las destrezas para estudiar la propia enseñanza; el interés para cuestionar y probar la teoría en la práctica mediante el uso de esas destrezas” (Stenhouse, 1991:197).

De esta forma se inicia una tradición que acerca a los profesores a la investigación y la innovación a partir de la reflexión de su propia práctica docente. Se reconoce que a partir de esa “profesionalidad prolongada” los docentes pueden adoptar una postura reflexiva para un reconocimiento profundo de su actuación y la generación de alternativas educativas.

Según Kenneth M. Zeichner, “el movimiento de la práctica reflexiva supone el reconocimiento de que los profesores deben desempeñar un papel activo en la formulación de los propósitos y fines de su trabajo, así como el de líderes en el desarrollo curricular y la reforma escolar” (Zeichner, 1995: 385).

Ser un profesional reflexivo implica reconocer aquellos aspectos de la práctica docente que tiene que ver con lo imprevisto, los dilemas y situaciones conflictivas, por lo que se requiere desarrollar la capacidad de reflexión. De acuerdo con Schön (1992), quien ha trabajado sobre el concepto del profesional reflexivo, al observar y reflexionar sobre sus actuaciones en determinadas situaciones el docente puede llegar a reproducirlas, describirlas, lo cual constituye un conocimiento en la acción. De esta forma el profesor se enfrenta a la necesidad de entender la situación y cambiarla, esto implica poner en marcha etapas de valoración- acción- nueva valoración en lo que coincide con Kemmis (1987) al plantear como fases de la investigación acción un plan, acción y observación, reflexión, nuevo plan.

Schön y Stenhouse consideran que los profesores elaboran comprensiones específicas sobre su proceso de actuación, ya que a partir de un proceso de autorreflexión deliberan sobre el sentido y valor de las situaciones, sus finalidades, además de argumentar sobre los procesos internos y externos así como sus consecuencias. Estos aspectos dan por resultado diversas cualidades profesionales para actuar, por lo que el curriculum está siempre en proceso de construcción y transformación, como lo han confirmado otros teóricos.

La reflexión crítica ubica al docente en el reconocimiento de las incertidumbres y valoraciones, pero además lo lleva a entender que existen interpretaciones del propio profesor sobre la enseñanza y las circunstancias que la rodean por lo que no puede limitarse este hecho a pretensiones educativas o discurso oficial sobre la reflexión, sino que requiere una verdadera capacidad para colocar en la balanza su práctica cotidiana a fin de identificar acciones, causas o consecuencias.

El riesgo es que la reflexión, se tome como un eslogan vacío de contenido, lo que llevó a Zeichner (1993) a identificar en la literatura pedagógica cinco variedades de práctica reflexiva que aparece como una versión académica, de eficiencia social, evolutiva, de reconstrucción social o bien genérica como una forma de reconocer las distintas visiones que se tienen del proceso educativo.

Al llevar estas consideraciones hacia el nuevo papel del docente en la reforma educativa mundial y hacia el modelo de formación, Rosa María Torres destaca que “ el docente deseado o el docente eficaz es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador” (Torres, en *Perfiles Educativos*, 1998: 8).

De esta manera, el docente domina saberes, ejerce un criterio profesional, comprende la cultura, desarrolla una pedagogía activa, elabora proyectos educativos, trabaja y aprende en equipos, investiga, toma iniciativas, detecta problemas, apoya a sus alumnos, impulsa actividades educativas más allá de la institución escolar, se acepta como aprendiz permanente, se transforma en líder del aprendizaje, maneja nuevas tecnologías, se informa a través de los medios, propicia formas de participación de los padres, es sensible a los problemas de la comunidad, es percibido como un modelo por lo que este ideal se plantea en las políticas educativas y en los proyectos de formación docente.

Por ello desde este punto de vista se requiere un nuevo modelo de formación de los docentes que en principio los considere como sujetos, con una visión estratégica de largo plazo, para superar la cultura del proyecto inmediato, articular la formación inicial y en servicio, recupere la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión, diversificado y que se realice como formación y no como entrenamiento y desde luego que considere las múltiples identidades del maestro (Torres, 1998).

2.5 La innovación

Al considerar la reflexión y la transformación como punto fundamental de una formación para los docentes, llegamos al concepto de innovación que está inmerso en los currícula. Charles Delorme (1985) hace una revisión de los distintos autores que la abordan y aún cuando todas las definiciones se refieren a un cambio existe ambigüedad para reconocer de qué tipo .

Se trata de caracterizar a partir de las condiciones necesarias para el cambio como una imaginación visionaria, una participación activa de los enseñantes, la constitución de equipos unidos y dinámicos, la organización de seminarios/talleres, ser productor de instrumentos pedagógicos, y poseer una función social

En todos los casos se trata de concretar una transformación denominada innovación cuando se refiere a cambios en el actuar del docente, pero que tiene su trascendencia o esencia en lo que sería la reflexión del docente sobre sí mismo, su ser como docente, su identidad que más tarde se constituye en la motivación para efectuar modificaciones más permanentes en su actividad cotidiana.

Por ello se considera que la innovación es una acción que se manifiesta en dos dimensiones, en lo concreto a partir de estrategias, actividades en el actuar cotidiano, pero que al momento de la evaluación de los resultados se pasa a un nivel subjetivo, donde el sujeto se auto-reflexiona, se conoce. Esto es la concreción en la que se implican la acción, la lengua, la cultura y que da por resultado una reconstrucción de la identidad docente que después se reflejará en nuevas acciones innovadoras.

Por este motivo, el proceso de innovación es paulatino. Cumplirlo durante el desarrollo del curriculum depende de diversos aspectos, desde las condiciones de operación hasta de las circunstancias que envuelven al profesor estudiante en ese lapso, por lo que se requiere el conocimiento sobre como evaluarlo.

2.6 La evaluación en el currículum

Conforme han evolucionado las teorías educativas, la evaluación se ha transformado tanto en sus conceptos como en los procedimientos e instrumentos y adquiere diversas funciones.

De acuerdo con Gimeno Sacristán se identifican cuatro funciones básicas de la evaluación: “para definir los significados pedagógicos y sociales, como función social, como poder de control y como función pedagógica”(Sacristán.1994) Este proceso se remite no sólo al estudiante, sino que incluye al profesor, a la institución escolar, la familia y el sistema social en general.

Desde la perspectiva de este autor, para entender la función que desempeña la evaluación es necesario considerar que la realidad institucional está históricamente determinada y que en ese contexto existen intereses que le darán características especiales.

Para Popkewitz (1992) la importancia de la evaluación escolar queda de manifiesto en los intereses sociales y relaciones de poder. Esta visión fue abordada también por Bourdieu en 1984 y da lugar a considerar varios tipos de evaluación interna y externa.

Los grupos hegemónicos están plenamente representados en un acto de evaluación, porque a través de ella surgen representaciones graduadas de la calidad y la excelencia. Bourdieu habla de “un universo de supuestos, censuras y lagunas que toda educación exitosa logra que uno acepte o ignore criticando con ello a la escuela donde también se da ese poder estatutario de constitución, el decir autorizado, capaz de hacer que existan en las conciencias y en las cosas las divisiones del mundo social”(Bourdieu, 1993:57-58). La postura de este sociólogo implica reconocer una estrecha relación entre saber- poder que da lugar a una cultura de dominación ideológica.

En el mundo social hay una lucha simbólica y “no hay nada menos neutro que el enunciar el ser con autoridad, es decir, con el poder de hacer ver y hacer creer que confiere

la capacidad reconocida de prever" (Bourdieu,1993:61). Por esto la ley social e implícitamente aceptada permite consignar la eliminación escolar de los más desprovistos de capital cultural, aquellos que carecen de habilidades y conocimientos para obtener una evaluación de calidad lo que da lugar a la deserción y al fracaso escolar.

La escuela manifiesta el control a través de la evaluación, mientras que el profesor hace uso del poder para calificar a un alumno en el éxito o fracaso de su actividad. Lo mismo ocurre con los programas o proyectos (Carráher, 1997, Galeana, 1997, Bourdieu, 1993).

Así se distinguen dos grandes modelos de la evaluación que determinan sus funciones, por lo que una se caracteriza por "ser represiva, instrumento del poder, aliena al alumno, es memorística, refleja un estilo conservador y autoritario de enseñar mientras que en otra es una pieza clave sin la cual los profesores no podrían mantener el orden en la clase ni valorar los resultados" (Zabalza, 1987:235).

Según Simons, la evaluación debe "aspirar a reflejar los procesos de enseñanza - aprendizaje, basarse en un amplio espectro de fuentes de información, examinar actitudes, valores y supuestos, estimular el flujo de información, desarrollar evaluación, informar y centrarse en las necesidades internas definidas por la escuela y sus profesores, no sólo en los agentes externos" (McCormick, 1996:109).

Como se observa existen distintas concepciones de evaluación en estrecha relación con el currículum, por ejemplo puede evaluarse la congruencia entre objetivos, el proceso de aprendizaje o la subjetividad de los sujetos, entre otros aspectos. En relación con la formación de docentes mencionaremos las aportaciones de Jean Marie Barbier, quien propone la evaluación de acciones de transformación que "tiene por objeto los cambios, es decir, precisamente los procesos a través de los cuales se efectúa el paso de un estado o de una situación dados a otro estado o situación distintos, y que no son identificables más que en los límites de la secuencia temporal en el curso de las cual se desarrollan" (Barbier,1993:169). Desde su punto de vista sólo son susceptibles de convertirse en objeto

de evaluación las actividades que manifiestan la unidad del proceso total, los roles desempeñados, las formas de trabajo y las secuencias de acciones.

Además se trata de tomar en cuenta y de integrar los elementos de contexto coyunturales. La evaluación de una acción tiene tanto más valor cuanto más se está en disposición de respetar el carácter social e históricamente emplazado de las acciones que tiene como objeto (Ibid:171).

Esta concepción impide identificar los resultados como únicos, pues “ para que haya juicio de valor propiamente dicho sobre la acción o sobre uno de sus elementos de funcionamiento, se constata que es necesario considerar la totalidad de esa acción o el lugar de ese elemento en el conjunto” (Barbier,1993: idem)

Cuando se trata de la formación de individuos, Barbier considera necesario para una evaluación, disponer previamente de un marco teórico mínimo para concebir la especificidad de los cambios que se producen en formación y remarca la necesidad de establecer una distinción entre lo que depende del proceso de formación propiamente dicho y lo que corresponde a las identidades o perfiles resultantes

Es importante reconocer que la búsqueda se dirige a los cambios aportados por la formación y existen diversos niveles de evaluación como la que considera el trabajo pedagógico o aquella que se remite a las acciones de implementación o la que se refiere a la evolución profesional. Sin embargo para esta investigación se retoma el que corresponde a la evaluación de las actividades de evolución social, propuesto por Barbier porque lleva a la reflexión sobre la transformación del individuo o de sus perfiles sociales, aspecto que puede relacionarse con la formación de docentes.

Esta evaluación de acciones de transformación se realiza a partir del análisis del discurso y desde un enfoque crítico porque la acción remite a una racionalidad, que se manifiesta a través de la lengua que es en esencia comunicación. Por esto propongo se sustente con base en la categoría de acción comunicativa, desarrollada por Habermas, y la hermenéutica crítica como método de interpretación.

2.7 *Hermenéutica y acción comunicativa*

En la evaluación de acciones destacan los conceptos de acción humana y acción comunicativa que se constituyen en categorías de análisis. Desde una perspectiva sociocultural su antecedente original se ubica en la obra de Vigotsky y se traslada después a autores como Leontiev, con su teoría de la actividad, Bourdieu con su descripción del habitus o Habermas por sus estudios sobre la acción comunicativa (Wertsch, 1985: 53).

Al evaluar una acción que se dirige hacia la transformación se establece una relación con el sentido de la investigación sociocultural, ya que toda acción humana es dinámica y se da en contextos espacio temporales y sociales reales como los que hemos indicado en el capítulo precedente.

En relación con la filosofía de la acción, Habermas destaca los cambios que ocurren en el campo de conocimiento filosófico, en donde “no solamente aparece la idea de un conocimiento mediado lingüísticamente y referido a la acción, sino también el nexo entre la praxis y la comunicación cotidianas, en las que se inscriben las realizaciones cognitivas que en su origen son intersubjetivas al tiempo que cooperativas” (Habermas, 1994:19). De esta manera la reflexión de la vida cotidiana cobra importancia y trasciende a través de la comunicación pues es en el diálogo donde se confirma el conocimiento.

Cabe considerar que una acción comunicativa es “la situación en la que los actores aceptan coordinar de modo interno sus planes y alcanzar sus objetivos, únicamente, a condición de que haya o se alcance mediante una negociación un acuerdo sobre la situación y las consecuencias que cabe esperar” (Ibid: 157). Establecer una comunidad de intereses y aceptar participar en un acto de intercambio mediado por el uso de un sistema de signos.

En el proceso comunicativo, se aprueba o se rechaza la propuesta de acto de habla que alcanza su objetivo solamente cuando el otro acepta la oferta en él contenida y participa en el diálogo de manera oral o escrita.

La acción comunicativa surge en una situación y en ella existe una circularidad del proceso en una acción de ida y vuelta pues el actor es dos cosas a la vez: el iniciador o el participante responsable de situaciones que domina y, al propio tiempo, el producto de tradiciones de grupos solidarios y de procesos de socialización

Se reconoce que “en la praxis comunicativa cotidiana han de imbricarse interpretaciones cognitivas, esperanzas morales, expresiones y valoraciones” (Ibid:28) que superan las limitantes del tiempo y el espacio pues se trata de concepciones creadas en una época pero transmitidas y aceptadas que aparecen en sociedades con otra temporalidad y se muestran a partir de la lengua.

Por lo anterior, para este autor la hermenéutica es un método que considera a la lengua en funcionamiento y busca la comprensión de esas creencias y valores, porque “la lengua en su realización está inserta en relaciones que son más complicadas que la simple relación de hablar <sobre> (y que los tipos de intenciones que le están subordinadas) cuando el hablante dice algo dentro de un contexto cotidiano no solamente se refiere a algo en el mundo objetivo (como el conjunto de lo que es o podría ser), sino también a algo en el mundo social (como el conjunto de relaciones interpersonales legítimamente reguladas) y a algo en el mundo propio y subjetivo del mismo hablante (como el conjunto de vivencias manifestables a las cuales tiene un acceso privilegiado)” (Ibid: 37).

Para hacer una interpretación se requiere participar en una acción comunicativa y en ella “los intérpretes comprenden el significado de un texto sólo si comprenden por qué el autor se sintió justificado para hacer determinadas afirmaciones (como si fueran ciertas) para reconocer determinados valores y normas (como si fueran justas) y para expresar determinadas vivencias (como si fueran auténticas) o bien para atribuírselas a otros”(Ibid: 44).

Esto identifica el problema de la interpretación como un hecho cultural en el cual se entretejen las historias personales e ideologías en una interacción comunicativa intensa

entre hablante- oyente, escritor - lector por lo que se busca un sentido en un contexto histórico mediado por la subjetividad.

La hermenéutica es el arte de la interpretación textual que analiza el discurso como un proceso vivo y resume lo que sería una teoría del sentido a partir del reconocimiento de las intencionalidades del autor, en la producción del texto o de los valores implícitos que manifiesta a partir de unidades significativas, que el intérprete tiene que encontrar. La hermenéutica requiere del análisis de los fenómenos sociales de dominación y enajenación tanto del texto como del intérprete e incluir la reflexión de su propia situación y la distancia entre ambos.

Después de analizar los aportes de la teoría crítica y las tendencias en cuanto a la formación docente es necesario aclarar que en este estudio interesa realizar una evaluación con una visión crítica sobre resultados del curriculum de la Universidad Pedagógica Nacional, concretamente el proyecto de la Licenciatura en Educación Plan 94, de la cual han egresado dos generaciones en la sede Cuernavaca.

La propuesta de una visión crítica permite mostrar aspectos coyunturales y contextuales determinantes del curriculum que en su implementación depende de la interpretación de los fines y de la participación activa de los sujetos para la orientación del proceso educativo, además de considerar el momento subjetivo de la comunicación.

La licenciatura en Educación, plan 1994, plantea la acción y la reflexión en una etapa de modernización educativa en la que el profesor adquiere otras responsabilidades para atender imprevistos o situaciones conflictivas. En el plan se reconoce que el profesor pocas veces analiza su actuar y la propuesta tiende a relacionar teoría práctica a partir de la acción en proyectos de innovación, que además lleven al docente a una toma de conciencia de su identidad y la responsabilidad para redefinir su papel.

Este proceso de transformación influye en el perfeccionamiento de la práctica docente, que sólo se cumplirá cuando se supere la mera transmisión de teorías y se logre la autonomía del profesor para innovar a partir de la auto-reflexión y la investigación.

Reconocer e interpretar la acción comunicativa coloca a la Universidad y al egresado en posición para una comprensión descentrada del mundo, que se entiende a través del discurso en el cual la lengua está en acción. En él existe una interacción entre pensamiento y el sistema de signos y símbolos. Efectuar una investigación a partir del análisis del discurso llevará a identificar los rasgos que adopta en los sujetos la cultura, los contenidos hegemónicos y el contexto que lo circunscribe cuando realiza un proceso de formación.

CAPITULO III

LA INNOVACION EN EL CURRICULUM DE UPN

Impulsar cambios en la formación de docentes ha sido un compromiso institucional en diversas etapas del desarrollo educativo. De esta forma la innovación se inserta en los currícula y adquiere significado. En la Universidad Pedagógica Nacional se recupera este concepto y aparece como una categoría esencial para la transformación.

En los capítulos precedentes se construyó un marco para un análisis sociopolítico de un proyecto educativo y se propuso la teoría crítica para guiar una evaluación de los resultados del curriculum. Antes de plantear el problema de la investigación se analizará el proyecto UPN de licenciatura en Educación plan 94, su programa de estudio, sus contradicciones así como los antecedentes sobre la evaluación del curriculum en otras universidades y en las Unidades de la Universidad Pedagógica. También se proporcionarán referentes estadísticos sobre deserción y permanencia de los profesores en la licenciatura.

3.1 Las licenciaturas en UPN

Reconocer el impacto de una institución a través de su vida académica es difícil dado que sus características están determinadas tanto por los maestros, alumnos y metas institucionales como por el contexto sociohistórico en el que se ubica, por lo que se requiere volver al momento de su creación.

Antes del decreto presidencial del 28 de agosto de 1978 que dio origen a la UPN, las fuerzas políticas y académicas destacaron la necesidad del magisterio de mejorar su preparación profesional y del Estado mexicano de impulsar una educación de calidad.

El decreto de creación marca como característica institucional el ser un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública y uno de sus objetivos es "prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país" (UPN, 1978:2).

Con la apertura de la Universidad se respondía a las necesidades de superación expresadas por el magisterio nacional en diferentes momentos y se concretaba una nueva estructura del sistema nacional de formación de maestros, con la meta de formar individuos reflexivos, críticos, participativos; elevar la calidad académica de su desempeño e impulsar la investigación educativa para beneficio del sistema educativo.

En el primer momento la universidad continuó atendiendo los servicios para la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria plan 1975 iniciada en la Dirección General de Mejoramiento Profesional y desde 1979 ofreció planes y programas propios dirigidos a la superación del maestro en servicio y otros proyectos dedicados a la formación de profesionales en el campo de la educación, por lo que en la Unidad Ajusco se diseñaron también licenciaturas dirigidas a bachilleres.

De acuerdo al proyecto académico inicial, el modelo curricular propuesto por la institución se fundamenta en: " la interrelación social e individual del proceso educativo; el grupo como centro del proceso de formación y la construcción de conceptos en el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la comunicación grupal; la formación interdisciplinaria y las habilidades para la investigación y la producción de conocimientos; la práctica constante y progresiva, integradora y consciente; la vinculación teoría- práctica como actitud constante en el aprendizaje y la concepción del fenómeno educativo como una totalidad en la que inciden enfoques parciales de diferentes disciplinas" (Gómez Malagón, 1990).

Con esta base se impulsó el surgimiento de la Licenciatura en Educación Básica, plan 1979 en la modalidad abierta y a distancia en tanto que en la Unidad Ajusco se estableció el sistema escolarizado a partir de las licenciaturas en pedagogía, psicología educativa, sociología de la educación y administración educativa. En estas últimas se atendió a bachilleres interesados en una formación pedagógica, pero con el antecedente de ser maestros habilitados en servicio.

Las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional se caracterizaron por ser proyectos de vanguardia, en ellos "se aspira a formar un personal capaz de utilizar información más amplia y diversificada en su trabajo, de manejar herramientas más precisas de análisis (matemáticas por ejemplo) y de habituarse a la lectura técnica y a la consulta bibliográfica. Se intenta impulsar el pensamiento crítico y un cierto rigor analítico, pero dentro de los márgenes requeridos por el mejoramiento de la eficiencia del sistema educativo" (Fuentes Molinar, 1979: 98).

De esta manera los planes y programas educativos en ese tiempo buscaban propiciar la eficiencia del maestro en su trabajo además de relacionar estrechamente la política educativa nacional y las metas de la universidad encaminadas a prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior para formar los maestros que el país requería.

En el inicio de sus actividades, la Universidad sólo laboró en la sede Ajusco y creó equipos multidisciplinarios que se encargaban de elaborar los materiales que requerían las asignaturas del plan de estudios.

La investigación se dirigió principalmente al desarrollo curricular, para impulsar la implementación y desarrollo de las licenciaturas, con un alto nivel académico a fin de profesionalizar al maestro que ya laboraba en el sistema educativo.

En 1979, con el surgimiento de la licenciatura en Educación Básica, en el sistema abierto y a distancia, se instala en Morelos la Unidad SEAD UPN 171 que actualmente se nombra como 17A.

Esta licenciatura dio al magisterio la oportunidad de estudiar en el tiempo libre. El objetivo principal fue generar el autodidactismo apoyándolo con un cuerpo docente distribuido en las Unidades UPN.

En el diseño curricular recuperaron experiencias en el área educativa, considerando entre ellas lo mejor de los diseños por asignaturas y modular, éste último desarrollado en la Universidad Autónoma Metropolitana, por lo que se planteó una estructura de cursos y un taller integrador, con la idea de promover la interdisciplinariedad y la vinculación de la teoría con la práctica.

El plan 79 está formado por tres grandes áreas: formación básica, integración vertical y de concentración profesional.

En la primera se pretendió atender necesidades académicas de los maestros, considerando que carecían de estudios de bachillerato y se trataba de construir una base común de conocimientos. Esto es, tenía un cierto carácter propedéutico, y formativo.

En la segunda se incluyeron asignaturas para promover en el estudiante el análisis de la problemática del sistema educativo nacional y una formación teórica que repercutiría durante la práctica profesional en el futuro. La última se dedicó a la integración de la teoría con la práctica en el quehacer docente diario.

En lo general en el currículum de LEB 79 señalaba un perfil de egresado que a partir de sus conocimientos incidiera en la realidad educativa nacional. Para ello se destacó la integración de la teoría con la práctica, y la formación de una actitud crítica y transformadora, para producir nuevos conocimientos pedagógicos. Aplicable en la medida en que el docente retome su realidad laboral y la analice reflexivamente para proponer acciones apropiadas a ese contexto.

Las inscripciones iniciales fueron elevadas y las actividades se desarrollaron de acuerdo a lo planeado. La Universidad Pedagógica Nacional atendió desde entonces primordialmente a maestros, con una formación normalista y años de experiencia, tanto en la docencia ante grupo como en aspectos administrativos.

Sin embargo, si se analiza la eficiencia institucional a partir de los números objetivos se reconoce la problemática que presentó la UPN desde la implementación masiva de su plan de estudios en el sistema abierto y a distancia.

Muchas Unidades UPN reportaron un elevado índice de deserción y aunque no se desarrollaron investigaciones profundas sobre las causas, en los programas de UPN se tenía una concepción del maestro en servicio que no correspondía al perfil de ingreso real dado, ya que si bien tenían un desarrollo profesional, carecían de algunas habilidades básicas que exigen los estudios de licenciatura.

Otro aspecto importante fue que el autodidactismo era una innovación que rechazaban los maestros en servicio acostumbrados a procesos educativos en los cuales alguien dirige sus intereses cognoscitivos, como ellos lo hacen con los niños.

Muchos alumnos de UPN del sistema abierto desistieron en los primeros semestres y los egresos fueron esporádicos. Hubo algunas zonas en donde las actividades de LEB 79 fueron exitosas. Sobre esto también se desconocen las causas.

En el estado de Morelos, “ el interés de los maestros por prepararse utilizando el sistema abierto de la UPN, manifiesta un rotundo fracaso. Dado que de los mil 229 profesores inscritos (en 15 años), 879 desertaron, esto es el 71 por ciento. Por otra parte, aún permanecen con posibilidad de continuar sus estudios 316 alumnos, cifra que corresponde al 25.7 por ciento, y sólo 28 están registrados como egresados en este plan. Ante ello la eficiencia terminal se marca en un 2.2 por ciento” (Constantino, 1996: 20).

Ante la situación que presentaban las Unidades en las entidades federativas, los equipos de desarrollo curricular promovieron la integración de una nueva licenciatura, en esta ocasión con la modalidad semiescolarizada, en la cual se trataba de afrontar las deficiencias en la formación del maestro y propiciar una mayor interrelación con los docentes de UPN.

La nueva licenciatura se ubica en un contexto histórico en el que la formación del magisterio se transforma por la llamada “ Revolución Educativa” propuesta en 1984 por el

Licenciado Jesús Reyes Heróles, elevando a nivel licenciatura los estudios en las escuelas normales y propiciando la desaparición de algunas de ellas.

Recordemos que “ durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982- 1988), la crisis general del Estado mexicano comenzó a darse en grado superlativo. El campo de la educación se vio fuertemente afectado debido a la implantación de medidas como los continuos recortes presupuestales y topes salariales a los trabajadores de la educación... bajo la leyenda de < hacer más y mejor con menos >” (Ducoing, 1996:93).

Por este motivo, al plantear la licenciatura LEPEP 1985, la Universidad respondía a las necesidades del magisterio, que luchaba por mejores condiciones laborales, la revalorización de la profesión y la continuidad en los proyectos de formación.

Este nuevo proyecto denominado Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, plan 1985, recuperó como eje central la práctica docente y marcó como propósito fundamental "enriquecer la formación profesional de los maestros en educación preescolar y primaria a través de la reflexión teórica sobre su práctica docente con el fin de posibilitar la adopción y desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras" (UPN, Folleto 1991:1).

En la modalidad semiescolarizada, los alumnos asisten a sesiones sabatinas en donde se promueve el estudio individual, grupal y de integración. El plan se cumple en ocho semestres e incluye dos áreas: básica y terminal en las cuales se intenta responder a las necesidades de los niveles educativos que se atienden: preescolar y primaria.

En este caso, se planteó como innovación universitaria el desarrollo de un proyecto de propuesta pedagógica por parte de los estudiantes, quienes con una visión personal de su realidad llevarían la teoría a la práctica.

De acuerdo con los registros de la UPN en Morelos, la licenciatura LEPEP, 85 recibió 3 mil 284 alumnos hasta 1993, y en 1996, sólo habían egresado 758 maestros, esto significaba un 23 por ciento de eficiencia terminal (Constantino, 1996).

Al analizar los listados de servicios escolares de la Unidad UPN 17 A, en 1995-1996 se encontró que en la licenciatura UPN participaba un número significativo de

mujeres (73.3 por ciento) lo que explica en parte” los niveles de eficiencia terminal, deserción, egreso y titulación que se dan en la Universidad Pedagógica Nacional, dado que contar con una población mayoritariamente femenina establece una serie de limitaciones para la profesionista en servicio” (Ibid: 31).

Pese a los altos niveles de deserción y abandono temporal de los estudios, este plan de estudios, fue mejorando su eficiencia terminal y en algunos años se observaron incrementos en la inscripción, fechas que coincidían con los ofrecimientos de incentivos a los maestros, las posibilidades de tener una plaza de directivos, o bien de participar en algunos proyectos educativos para los que se exige mejor preparación.

Es en los años 90 cuando en los proyectos oficiales de la modernización se rescatan las aportaciones de UPN, pues se destaca a la educación superior como un factor innovador ya que "la nueva cultura científico tecnológica requiere que la formación especializada genere una actitud crítica, innovadora, y adaptable, capaz de aplicar debidamente los avances de ciencia y tecnología" (Narro, 1995: 114).

A partir de los conceptos de la modernización, y de los ideales surgidos del contexto histórico nacional e internacional, la Universidad propone la nueva Licenciatura en Educación plan 1994, como uno de los proyectos prioritarios derivado del Proyecto Académico presentado en 1993.

En esta época se destacan como rasgos importantes de la política nacional: “a) la importancia dada a la descentralización del sistema educativo, b) la inclusión del problema de la calidad de la educación pública en el discurso oficial, c) una política laboral de mano dura y de contención de las fuerzas sindicales y movimientos laborales y d) la modernización- fundamentalmente administrativa del aparato gubernamental”(Ibid: 261).

En este contexto se da importancia a la productividad y a partir de ahí se cumple con una relación estrecha con el financiamiento y la evaluación. De esta forma en el país surgen una serie de se proyectos educativos: El Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior

(PROIDES), Programa de Modernización Educativa (PME) y desde luego instancias dedicadas a la evaluación como la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), Los comités interinstitucionales de Evaluación y el Centro Nacional de Evaluación (CNE). Más recientemente en el contexto nacional surgen las experiencias de autoevaluación institucional, las políticas del FOMES y la incorporación en el discurso de aspectos diversos sobre el Tratado de Libre Comercio.

La licenciatura en Educación plan 1994, surge en este contexto con el apoyo del Fondo para Modernizar la educación Superior (FOMES) como un proyecto estratégico para mejorar la educación básica a través de la formación del magisterio en servicio.

En este nuevo curriculum se toma en cuenta " el perfil actual de los profesores, una concepción integrada de práctica docente y las necesidades y retos actuales de la educación básica en el país " (UPN, 1994:9). La formación desde este proyecto pretende promover un desarrollo profesional y personal del maestro, esto a partir de la intervención en su práctica cotidiana, con la idea de reconstruir los aspectos que son trascendentes y transformar aquellos que resultan insuficientes o inadecuados para su trabajo actual. Desde este punto de vista la formación tiene un impacto académico, personal, laboral y social.

En esta licenciatura se busca " promover y desarrollar la innovación pedagógica en la escuela pública mexicana para generar conocimiento sobre la educación básica y enriquecer la cultura magisterial " (Ibid:10)

La LE 94 se sitúa en el campo problemático de formación de profesionales de la educación que es a la vez un campo de acción educativo y un campo de conocimiento. En este último caso marca como un propósito " configurar un espacio de reflexión, análisis y problematización de la realidad educativa (Ibid:11).

En lo académico también se pretende en este plan, que el profesor obtenga el nivel de licenciatura, además de una visión amplia y actual de la educación, y en lo laboral se intenta caracterizar su práctica docente incorporando nuevos elementos teóricos y metodológicos para enfrentar problemas.

En lo social, el modelo de formación de la LE 94 destaca en su justificación la ubicación del currículum en el contexto de la globalización, por lo que en su contenido se pretende dar respuesta a las necesidades sociales prioritarias en el país (UPN, 1994:6).

En el currículum de LE 94 se observan las implicaciones del contexto histórico social desde la política educativa nacional que enfatiza en el discurso oficial los objetivos de calidad, y excelencia, el predominio de la visión capitalista, por lo que se entra en una espiral de competencias para obtener mayores ingresos y mejores posiciones laborales. Por sus características la ideología del estado neoliberal propone al maestro la reflexión de la práctica y la acción para la innovación.

Para la política educativa neoliberal del Estado mexicano resulta trascendente la postura oficial sobre delegar funciones y compromisos a la sociedad civil. Esto se intenta retomar de manera implícita en el currículum de LE 94 pues tiene como propósito la formación de un maestro que de solución a problemas educativos diversos, de índole académica, pedagógica, y hasta social que inciden en la escuela, esto a partir de fomentar un proceso de problematización en el aula.

Es ahí donde se ubica la orientación social del currículum de LE 94, donde se retoman las experiencias y se genera una alternativa para mejorar la formación de los maestros. En todos los proyectos universitarios se ha puesto de manifiesto que se busca la formación de un modelo de profesor activo, científico, crítico y transformador, conceptos que en apariencia han sido manejados a la ligera y poco aplicados pero que en el contexto sociopolítico resultan importantes, dado que permiten la redefinición del papel del maestro.

Para realizar los cambios que exige el contexto histórico social se requiere de profesionales capacitados, con habilidades que los lleven a un mejor desempeño en el desarrollo curricular de la enseñanza básica en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Esto en respuesta al proceso modernizador que establece la eficiencia y calidad de los servicios, mejoramiento de la capacidad productiva y un prototipo de profesional

con posibilidad de competencia en el ámbito internacional por lo que se presiona a la aplicación de evaluación en función de resultados comprobables.

Esto sólo puede confirmarse a partir de un proceso investigador que permita reconocer si un egresado de UPN participa activamente en las acciones para mejorar la calidad de la educación básica mientras que en lo social propicia una nueva imagen del maestro y revalora su actividad docente.

Cabe reconocer que ese proceso de innovación se destaca desde el Programa para la reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicio que se pretende desarrollar con una perspectiva democrática y equipara innovación con acción, por lo que continuamente se menciona: generar conocimiento sobre la educación básica, establecer estrategias de intervención, la formación constituye un campo de acción educativo y un campo de conocimiento, Transformar la práctica docente; además de que se reconoce “ la urgencia de ofrecer distintas opciones de superación centradas en su práctica docente, a fin de que pueda cumplir con el papel central que la modernización educativa le plantea” (UPN, 1994: 7).

Por ello se requiere un recorrido por algunos aspectos del plan de estudios a fin de reconocer los rasgos que adquiere la innovación en el discurso del maestro, ya que esto significa un acercamiento a las implicaciones que tiene para la solución de problemáticas de la educación.

3.2 El plan de estudios de la LE 94

La Universidad Pedagógica Nacional asume el curriculum crítico y de la práctica reflexiva para desarrollar proyectos en los cuales los profesores aparecen como profesionales investigadores, reflexivos de su propia práctica. En 1994 la UPN concluyó el diseño de la nueva licenciatura en Educación en la que recupera estos conceptos y se

plantea como un propósito que el estudiante asuma una postura crítica desde la cual actualice su formación que se traducirá en un futuro en la calidad en el servicio educativo.

La formación de los docentes en la licenciatura en Educación plan 1994 a partir de la reflexión intenta la potencialización del profesional quien tiene la posibilidad de crear, decidir, comprometerse y actuar, reconociendo las condiciones en las que desarrolla su práctica así como los resultados obtenidos. Se trata de un curriculum cuya base sustancial está en la reflexión de la práctica docente.

En este proceso se enfatiza la relación entre investigación y práctica, así como la que corresponde entre teoría y práctica.

Wilhem Carr indica al respecto tres aspectos: "1. el estudio de la educación en general depende de la reintegración de la teoría educativa en la práctica educativa 2. la investigación sobre la educación sólo puede percatarse de su potencial cuando se relaciona con el desarrollo profesional y 3. las metas y valores que los maestros buscan promover en educación deberían ser los mismos que los de la teoría y la investigación educativa" (Carr, Conferencia UPN 1998).

La relación entre teoría y práctica así como el reconocimiento del mundo a partir de la reflexión y la acción que se establece en el curriculum de LE 94 lleva de manera lógica al señalamiento de Carr, sobre que " la teoría es un recurso para ayudar a reflexionar de manera crítica sobre su práctica docente. Antes pensábamos que la teoría era la fuente de su conocimiento y no un recurso para mejorar su práctica " (Carr, 1998:ídem).

La escuela y el aula se presentan como espacios donde surge la teoría y la investigación es el recurso para reflexionar, como se propone desde el curriculum de LE 94, desde esta perspectiva crítica, emancipadora, que pretende generar un profesor autónomo, que decide, dirige crea e interviene para solucionar problemas.

La formación del maestro en LE 94 no se reduce a la información de contenidos, sino que se convierte en una intervención crítica y reflexiva desde un proyecto de innovación por lo que se potencializa el desarrollo profesional para la calidad educativa.

El currículum de LE 94 es una expresión formal de un proyecto educativo. El plan de estudios tiene como objeto de enseñanza, principio y finalidad la práctica docente a través de una estrategia curricular flexible.

Este es el caso típico de las instituciones de Educación Superior mexicanas, pues "respecto a los planes y programas de estudio, con excepción de algunas instituciones que han mostrado avances importantes en su flexibilización, buena parte de los estudios superiores se caracterizan por su rigidez académica. Predominan los planes de estudio exhaustivos, con una excesiva carga horaria, elevados porcentajes de materias obligatorias y esquemas seriados que limitan la movilidad de los estudiantes" (SEP, 1996: 140).

Así el punto de partida del plan 94 es la experiencia, saberes, quehaceres y habilidades de los profesores en servicio para cumplir con el propósito de la licenciatura que es "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" (UPN,1994:17).

En el plan de estudios se "analiza la práctica docente como un 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. Esto permitirá comprenderla y transformarla"(UPN,1994: 23).

Con esta base se marcan dos áreas en el plan de estudios. La primera es el área común, en que se incluyen cursos básicos que ofrecen aspectos de la cultura pedagógica nacional y que se estructura por el eje metodológico y las líneas de formación psicopedagógica, ámbitos de la práctica docente y socioeducativa.

En el área específica se proporcionan elementos de las situaciones educativas relacionadas con las distintas áreas de conocimientos, por lo que son cursos diferenciales para cada uno de los niveles educativos básicos.

El plan de estudios intenta además establecer un equilibrio entre los contenidos nacionales y los regionales, a partir de la elaboración de cursos en cada estado, con la participación de asesores de las Unidades. En Cuernavaca, se concluyó de esta forma el curso "Escuela, Comunidad y Cultura" con sus materiales, guía del estudiante, guía del asesor y las antologías básica y complementaria (Constantino, et al, 1996) cuya dictaminación se hizo en primer lugar por un especialista de la región y en el ámbito nacional, por un equipo de trabajo de la Unidad central Ajusco.

Por considerar que el objetivo de innovación de la práctica tiene una relación directa con el eje metodológico que se constituye en director y centro de la licenciatura, se profundizará en las características de sus cursos dejando para otros estudios la revisión de las otras líneas que integran el plan de estudios.

3.3 Análisis del eje metodológico de la LE 94

La licenciatura tiene como área central un eje metodológico, a través del cual se concentran los objetivos de la formación en la innovación. Todos los cursos aportan para que en esta área se concreten los proyectos que diseña el maestro estudiante. Por ello el análisis de la licenciatura se concluirá con una revisión crítica de esta realidad.

El plan de estudios de la licenciatura en Educación (LE 94) en el eje metodológico propone distintos acercamientos para analizar y reflexionar la práctica docente hasta llegar al diseño de proyectos de innovación para la acción. Resulta trascendente que a partir de la acción se continúe la reflexión para nuevas transformaciones, significaciones y soluciones a problemas concretos.

Esto evidencia la influencia del paradigma crítico en el eje metodológico pues además de la reflexión y acción del estudiante, pretende promover la participación permanente del asesor de UPN en un proceso de diálogo e innovación que se concreta en el

proyecto de innovación y sus resultados, como parte de un proceso de investigación en el que finalmente se reconocen los cambios de la práctica cotidiana.

Surge otra característica del eje metodológico, donde se propone que el estudiante sea creador del currículum junto con el asesor de UPN, quien le apoya y acompaña en ese proceso. Esto reafirma que el diálogo pedagógico que se intenta en LE 94 impulsa la innovación tanto en el maestro estudiante como en el asesor UPN, quienes determinan también nuevas prácticas en la docencia universitaria.

El proceso desarrollado a partir del eje metodológico es el motivo del diálogo colectivo e individual, que además es característico de una pedagogía crítica.

En el eje se parte de enfrentar al estudiante-docente a problemas reales de su práctica, lo que los lleva a responder con alternativas propias para ese medio. Esta forma de currículum lleva en todas las acciones el proceso de reflexión y discernimiento sobre las posibilidades de cambio, que se complementa con la acción.

El eje metodológico está estructurado por nueve cursos. Tiene tres propósitos generales, el primero de ellos pretende: "ofrecer espacios y actividades para que el estudiante articule los contenidos de la licenciatura de manera horizontal y vertical, alrededor de problemáticas generadoras en cada uno de los cursos " (UPN, 1994: 23).

En este propósito se observa que el eje metodológico se constituye en el eje directriz de la licenciatura.

En el segundo de ellos se intenta "favorecer entre los profesores alumnos la comprensión de la práctica docente en sus diferentes dimensiones y niveles; a fin de que cuenten con elementos suficientes para plantear, desarrollar y concluir proyectos innovadores, que los lleven a contar con mejores condiciones para desarrollar los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento en su escuela" (UPN, 1994: *idem*).

Desde este aspecto se considera que el maestro recibirá elementos para generar una nueva cultura pedagógica desde la realidad en la que su ubica su práctica docente y finalmente en el tercer propósito general del eje se indica que "proporciona elementos

teóricos, metodológicos e instrumentales a los estudiantes para la elaboración de tres opciones de titulación" (Ibid:24).

Para cumplir estos objetivos los cursos tienen los siguientes propósitos que dan lugar a las acciones del estudiante y al posible diálogo con el asesor:

En el curso "El maestro y su práctica docente" que corresponde al primer semestre, el profesor alumno, a partir de la reflexión en su experiencia profesional, de técnicas de observación y elementos de redacción reconoce el valor de sus saberes docentes, como punto de partida para rescatarlos, incrementarlos e innovar su trabajo cotidiano, con la sistematización de su práctica docente.

En este nivel ocurre también un primer aspecto importante, el conflicto del estudiante; ya que se pretende que revise su práctica docente y distinga entre el ser y el deber ser. Los productos son autoevaluativos. Lo ubican en una perspectiva de crítica hacia su manera de actuar como docente. El cumplir lo que oficialmente se le pide carece de importancia pues el mayor interés está en lo real, lo que ocurre en el aula, no lo que indica el programa o lo que se dice se enseña.

Durante el curso "Análisis de la práctica docente propia", que corresponde al segundo semestre, el profesor alumno identifica, reflexiona y valora las dificultades de su práctica docente a través de la sistematización de sus experiencias, reconociendo su implicación en ellas para resignificar su realidad más inmediata y tomar en cuenta su papel como educador, utilizando la entrevista como un medio de acercamiento a su realidad.

Valorar las dificultades le significa al maestro definir su responsabilidad y compromiso. El conflicto es profundo cuando tiene que reconocer hasta qué punto está implicado, pero además es o puede ser causa de las dificultades. La resistencia se manifiesta de muchas formas, no existen problemas, se actúa como se debe, todos están contentos con su actuación, son expresiones que se escuchan. Superar este obstáculo requiere tiempo.

En el tercer nivel con el curso "Investigación de la práctica docente propia", el profesor alumno enriquece con elementos teórico prácticos y multidisciplinarios la problemática docente significativa que identifica, con la finalidad de incrementar su comprensión sobre ella (UPN, Guía del estudiante, 1995a: 9).

Una vez que reconoce una problemática compleja y selecciona un tema, ahora profundiza su conocimiento y lo investiga a través de teorías y documentos, a fin de tener elementos que lo lleven a una acción para transformar su práctica.

"El contexto y valoración de la práctica docente" es el cuarto curso, en el que el profesor alumno se apropia de estrategias metodológicas que le permitan reconocer y valorar el estado que guarda su problemática docente, para construir críticamente su diagnóstico pedagógico (UPN, Guía del estudiante, 1995b: 6).

En este momento se inicia una nueva etapa de la investigación acción. De la reflexión y la búsqueda de información se pasa a la caracterización del contexto social y pedagógico que rodea al problema. Desde luego es un momento que se alterna con otros y que de alguna manera determina el diseño posterior.

En el quinto curso denominado "Hacia la innovación" se pretende que el profesor alumno plantee un problema docente y analice los tres tipos de proyectos que se le proponen, de los que elegirá el más apropiado a su problema, sistematizando los avances del proyecto (UPN, Guía del estudiante, 1995c:7).

El quinto curso da lugar a las definiciones y decisiones. Se decide qué tan importante es intervenir y la manera de hacerlo. Su consecuencia es conocer cómo se estructura un proyecto de acción docente, intervención pedagógica o de gestión escolar.

Cuando el estudiante el inicia el sexto semestre, la materia de "Proyectos de Innovación" le proporciona elementos para elaborar un proyecto de innovación con base en la delimitación y problematización de su problema docente.

El conflicto enfrentado por el estudiante en el primer semestre se agudiza ahora ante la disyuntiva de proponer una solución innovadora. A esto se agrega el presentar un

181076

documento que formalice su intención de actuar y que guíe a partir del séptimo semestre sus actividades docentes.

En el curso del séptimo semestre “Aplicación de la alternativa de innovación” el profesor alumno pone en práctica su alternativa de innovación, le da seguimiento y realiza evaluaciones parciales, con la intención de sistematizar los avances obtenidos (UPN, Guía del asesor, 1997: 5).

El séptimo semestre parece más accesible a los ojos del profesor, dado que no le implica análisis teórico sino acciones. Sin embargo, la mayor dificultad se presenta en el sistema de evaluación y seguimiento de la transformación.

El octavo semestre se compone de dos cursos “La innovación” y “Formalización de la propuesta de innovación”. En el primero el profesor alumno analiza el resultado de su evaluación para perfilar la elaboración de su propuesta de innovación docente y en el noveno curso formaliza, con la utilización de elementos teóricos, e instrumentales un documento que será el resultado de la definición, aplicación y evaluación de su proyecto de innovación docente.

Es un nuevo momento reflexivo y de reconocimiento de errores. Algunas veces se requiere complementar el proyecto, otras sólo mejorar el seguimiento; lo importante es que la investigación no se concluye, sólo se hace un corte parcial para dar a conocer resultados y determinar nuevas fases de transformación.

LE 94 pretende el desarrollo de valores específicos, además de la cooperatividad, está la autonomía, expresada en la libertad, que tiene el estudiante de buscar las formas para el mejor desarrollo de su práctica docente.

Otros valores son el respeto a sus iguales, el amor hacia su profesión, la democracia, solidaridad, dado que en sus proyectos se pretende la participación de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo.

3.4 Contradicciones en el curriculum de LE 94

En primer lugar los docentes encargados de llevar a la práctica escolar el curriculum de LE 94, deben conocer los elementos filosóficos, políticos, pedagógicos y curriculares, a fin de que sus actividades sean coherentes con ellos.

Sólo el maestro consciente, que actúa y reflexiona sobre su actuación puede establecer la congruencia de la teoría con la práctica, porque la preocupación docente es movilizadora de la acción en un "paisaje" determinado limitado por el aula, la escuela, el contexto social y la teoría.

La relación de la teoría con la práctica se da en el momento que el maestro actúa, pues lo hace con base en sus referentes de formación y esto corresponde a una teoría. En el caso de la LE 94 se pretende que sea desde un modelo constructivista con una visión crítica a partir de la investigación acción, y buscando alcanzar un interés emancipador.

A esto se agregan las diversas significaciones y dimensiones del curriculum que ubica la discusión entre lo que se espera enseñar, como en este caso la LE 94, que destaca un proceso de innovación, lo que se enseña, representado por las distintas interpretaciones que se dan del curriculum, y lo que realmente se aprende que además resulta evidente a través del discurso.

El plan LE 94 tiene al interior contradicciones significativas, ya que existe una diferencia entre el discurso oficial y la práctica educativa.

Para iniciar entre sus propósitos pretende que el maestro en formación realice un reconocimiento de sus deficiencias. Esto lo plantea desde el primer semestre, por lo que si consideramos que este es un proceso de toma de conciencia, cabría preguntarse porqué se pide que sólo el maestro lo realice y el asesor UPN queda fuera de esta dinámica.

Esto ha hecho que en la práctica el estudiante sólo trata de elaborar "trabajitos" sin llegar a profundizar en la reflexión. Al llegar al segundo semestre y pese a las lecturas

realizadas y el análisis de las mismas, entre ellas algunas de Paulo Freire, no alcanza a comprender por qué ese interés en destacar la importancia de lo que hace.

Desde el segundo semestre, se pide que el maestro estudiante problematice su práctica y señale los problemas que enfrenta en su grupo o área de trabajo. Esto aparece como una contradicción de lo que establece el sistema educativo, dado que aquel maestro que aparece con un escaso nivel de eficiencia y productividad, recibe un llamado de atención, pues significa que existen errores que tampoco se desea destacar.

Por lo anterior, el maestro del segundo semestre enfrenta un gran conflicto al decir que existen problemas, que algunos niños no aprenden a leer y escribir, o bien que la indisciplina supera las fuerzas del maestro o que la directora o director es autoritario, estos aspectos tampoco determinan una disminución en el puntaje para su participación en carrera magisterial.

Otra contradicción surge cuando se solicita al alumno de LE 94 que investigue y profundice su conocimiento de un problema, cuando el asesor tampoco ha realizado investigación y carece de un nivel adecuado para guiarlo. Esto rompe el diálogo que propone la licenciatura.

Si nos vamos al cuarto semestre del eje metodológico, tenemos que el maestro no tiene habilidades para observar la realidad, y el diagnóstico pedagógico que se solicita le conflictúa, ya que está acostumbrado a cerrar los ojos. A pasar por alto los hechos, y a justificar, con el clásico "todo esta bien", las acciones autoritarias de sus superiores.

Desde el quinto nivel, se pide al maestro estudiante que adopte una postura, y formule un proyecto de innovación, que además está limitada desde la propia escuela, cuando se trata por todos los medios que el maestro no tenga las condiciones adecuadas para cumplir con una aplicación. La contradicción mayor se presenta cuando el maestro acepta que le resulta imposible aplicar nada, pues debe cumplir con las disposiciones de los superiores.

De esta manera, en el discurso de la UPN se indica, se busca y hasta parece forzarse la formación de un sujeto histórico, que en apariencia, no está de acuerdo en modificar su práctica, ni enfrentar a nadie. Se quiere un diálogo que no existe. Se proponen asesorías con docentes que no son investigadores, ni han realizado investigación. Los perfiles de los docentes no corresponden a las necesidades de la escuela. Por si fuera poco, el compromiso es muy grande por lo que maestros estudiantes y asesores UPN se justifican por los resultados obtenidos en la licenciatura.

3.5 Estadísticas de LE 94

El reconocimiento de la licenciatura se concluirá con las referencias estadísticas sobre el ingreso, egreso y titulación de la primera y segunda generación.

Generación	Ingreso	Egreso	Titulación con proyecto	Titulación con el primer examen de Ceneval	Titulación con el segundo examen de Ceneval
Primera 1994-1998	300	145	8 Cuernavaca 1 Galeana 2 Cuautla	3 Galeana 6 Cuautla	12 Cuernavaca 5 Galeana 4 Cuautla
Segunda 1995-1999	326	167		11 Cuernavaca 8 Galeana 2 Cuautla	9 Cuernavaca 5 Galeana 9 Cuautla
Total	626	312	11	30	48

Fuente: Servicios escolares de la Unidad UPN 17 A.

En cuanto a la eficiencia terminal tenemos que el porcentaje se ubica en 48 por ciento respecto a la primera generación y en 51 por ciento por la segunda generación.

Respecto a la titulación con relación al egreso y contando las dos modalidades se ha logrado un 28 por ciento en la primera generación, desde julio de 1998 a la fecha y un 26 por ciento la segunda generación. En este caso una persona logró un alto rendimiento en el examen.

Cabe señalar que el examen de conocimientos promovido por el Ceneval resulta contradictorio con el currículum, dado que durante la licenciatura se promueve la elaboración de proyectos de innovación que son susceptibles de utilizarse como una forma de titulación. Sin embargo, sólo 11 egresados de la primera generación utilizaron este documento para concluir este proceso. El resto prefirieron volver a estudiar las antologías para presentar un examen, quizá por la disminución de carga y la rapidez del procedimiento.

3.6 Antecedentes sobre evaluación del currículum

Este apartado se divide en dos aspectos, la evaluación respecto a la formación de docentes y los procesos de evaluación del currículum que se realizan en las Unidades UPN respecto a la licenciatura plan 94.

3.6.1 La evaluación de la formación de docentes.

En México el interés por la evaluación institucional comienza a desarrollarse desde 1989, a partir del proyecto de la modernización educativa (1989-1994), y ha pasado por diversas etapas en las que destaca la aceptación de la autoevaluación institucional y la evaluación por comités interinstitucionales de pares, además de la evaluación externa,

todas ellas aplicables para la reflexión sobre la universidad como institución innovadora que cumple objetivos claros en el contexto donde se ubica.

La búsqueda de calidad implica apertura para evaluar sistemáticamente con criterios adecuados las funciones de la escuela, los docentes, los programas y los alumnos, entre otros aspectos.

Las políticas de evaluación de la formación de docentes tienen un avance hasta cierto punto indefinido, pese a que desde los años 80 se intenta generar esa cultura de la evaluación a través de valoraciones, diagnósticos, balances, etc.

En el recuento realizado por el COMIE durante el Segundo Congreso de Educación se destaca que los estudios con esta temática pretendían dar cuenta de “ las modalidades y estrategias asumidas para la formación de profesores y profesionales de la educación y las problemáticas específicas enfrentadas y la heterogeneidad de orientaciones y el tránsito de una a otra, así como su cobertura e impacto institucional, regional o nacional” (Ducoing, 1996:307).

En relación a los programas de formación de docentes en el ámbito universitario y tecnológico destacan los trabajos realizados por Esquivel y Chehaibar (1988), Priego (1990), Figueroa (1987a), Chan (1991a), Weiss, Ibarrola y Márquez (1990).

Esquivel y Chehaibar apuntan algunas reflexiones sobre las limitaciones con relación a la formación de docentes en tanto que Priego (1990) desarrolla acciones de evaluación en torno a un programa de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco iniciado desde 1973. En ello, “la estrategia evaluativa se operó con base en dos líneas: un encuentro de egresados para revisar los límites, alcances y estructura curricular, fortalecer el intercambio entre egresados, buscar líneas y redes de colaboración institucional y una encuesta dirigida a los egresados de las diferentes divisiones académicas de la universidad” (Ducoing, 1996: 312).

Por otra parte, también se menciona que en la Universidad Veracruzana se registró el trabajo de Figueroa (1987a), quien hace un diagnóstico cuantitativo sobre la formación de docentes en esa institución, a fin de hacer una propuesta alternativa.

“El diagnóstico en si se desarrolla a partir de la consideración de dos variables: recursos y procesos, cada una de las cuales es a su vez analizada a partir de subvariables e indicadores. La variable recursos es desagregada en técnico-normativos, humanos y materiales. Dentro de la variable procesos, son subvariables la determinación de una política de formación docente, investigación, programación, ejecución y evaluación” (Ibid: 313).

En la Universidad de Guadalajara, destacó el trabajo de Chan (1991a) quien analiza los cursos cortos que ofrece a los profesores los cuales su impacto es “lento y de difícil evaluación en términos cualitativos (...) y limitado a la introducción de los docentes a la reflexión sobre lo educativo, a la motivación de preocupaciones sobre la práctica docente para su observación y transformación paulatina. Por ello, se han generado otro tipo de acciones (...) de mayor impacto cualitativo” (Ducoing, 1996: idem)

Por su parte, Weiss, Ibarrola y Márquez (1990), realizan una evaluación cuya estrategia consiste en “una reunión grupal con egresados del primer y tercer programa aspecto que permitió sopesar el proceso y el producto” gracias al apoyo de observadores, al uso de procedimientos de corte cualitativo y a la inclusión de los productos aportados por los mismos egresados, es decir, a la intervención en acciones de formación, como modalidad y expectativa del programa” (Ibid: 314).

Entre los resultados de este estudio se marcan como campos sobresalientes la eficacia interna, la reinserción laboral, la función de formación de formadores y el desempeño profesional de los egresados.

Respecto a la formación de docentes de enseñanza básica, el congreso de educación reportó el estudio efectuado en la Unidad UPN Tlaxcala por Durán (1992) en el que se pretendió estudiar al docente desde sus características particulares y el proceso vivido

como alumno. En cuanto a los avances la autora reconocía que se había trabajado “ desde una perspectiva reestructuradora y evaluativa a partir de los propios protagonistas destinatarios, (con base en) un análisis crítico de los alcances y limitaciones de la problemática en su contextualización ” (Ducoing, 1996:315).

En estos estudios se observan distintos tipos de evaluación en los que se analizó el proceso y el producto. Coincidió en cuanto a los estudios cualitativos como en el trabajo de Chan, quien reconoce la necesidad de generarse acciones diferentes. Sin embargo en varios casos se intenta la comparación entre generaciones y la recuperación de campos problemáticos ya estudiados desde una perspectiva cuantitativa.

3.6.2 La evaluación de la LE 94 en las Unidades UPN

Esta revisión la haremos con base en los trabajos presentados durante el Segundo Foro Nacional de evaluación y seguimiento de la Licenciatura en Educación Plan 94, realizado en la Unidad Central Ajusco en noviembre- diciembre de 1998.

En esta ocasión se presentaron 75 ponencias, y estuvieron representadas Unidades UPN de 20 estados de la república. Todos presentaron ponencias cuya base era el proceso de evaluación y seguimiento que realizaban al interior de sus centros de trabajo. En algunos casos se presentaron avances y en otros algunos resultados de esta actividad.

En relación con el tema de esta investigación cabe considerar la aportación que hizo el equipo de la Unidad Veracruz, (Sánchez, Leticia, et al Mecnograma en Memoria UPN 1998) al considerar como problema esencial la exploración de ¿Cuál es la interpretación que el asesor de UPN hace sobre el eje metodológico?.

En su exposición, refiere que durante las reuniones regionales de esta licenciatura, se reconoció la pluralidad de formas y significados que adquiere el curriculum en su interpretación y en las formas de operarlo.

Esto se atribuye a “la falta de formación teórica y de prácticas investigativas de algunos de los asesores, la variedad de perfiles que estos presentan y la falta de recursos institucionales para operar el currículum” (Sánchez, Leticia, 1998:1). Aún cuando reconocen que la problemática surge tanto de la institución como del estudiante y el asesor, corresponde a este último, en una postura de mediador entre lo oficial y lo vivido, actuar interpretando el programa propuesto por LE 94 en el eje metodológico.

El problema se abordó desde una perspectiva interpretativa “ya que se pretendió rescatar la subjetividad de los asesores expresada en su discurso con relación a la comprensión del eje, así como el reconocimiento de la subjetividad de los investigadores en el proceso de análisis” (Sánchez, Leticia, 1998: 3)

Entre otras conclusiones parciales consideran que los asesores desconocen las relaciones horizontales y verticales del currículum, se requiere una formación en investigación cualitativa, y que es necesaria la formación de una cultura del trabajo cooperativo.

En la Unidad UPN Tlaquepaque, Jal., los asesores realizaron un proyecto de “Gestión de Calidad para la operación del eje metodológico” (Márquez, Mecanograma 1998) y consideraron entre los problemas afrontados para la operación de LE 94, que “la orientación dada a los profesores alumnos no ha sido suficiente como para que éstos puedan plantear situaciones problemáticas reales, basadas en síntomas detectados en su propia práctica docente y que se tiene dificultad tanto entre asesores como entre estudiantes, para conceptualizar la expresión <innovación de la práctica docente>” (Márquez, 1998: 4)

Centran la investigación en la generación de un modelo de autoevaluación interna del eje metodológico a realizarse durante un año.

En la Unidad UPN Puebla, la profesora Ofelia Cruz Pineda, presentó sus avances en cuanto a “la interpelación del discurso de la innovación en los estudiantes de la Licenciatura en Educación plan 94” (Cruz pineda, 1998). En este documento se describe en

primer lugar las intenciones de formación en el eje metodológico y su relación con la noción de innovación, se considera la complejidad del objeto de estudio, las representaciones que genera en la producción de lenguaje, el hecho de que se parte de una imagen del profesor que tiene disposición al cambio, y además que “la innovación no sólo es un proceso social de alteración, sino un recurso que implica conocimiento, por una parte, de los procesos colectivos al interior de la escuela; y por otra, del proceso dialéctico entre los elementos que anidan dentro del sistema de enseñanza y en cada centro educativo de forma singularizada” (Cruz Pineda, 1998:5).

Siguiendo el discurso de la ponente, “la innovación exige en primer lugar un gran acopio de informaciones y de inversiones, al igual que esfuerzos colectivos que implican un trabajo común multireferencial y con frecuencia interinstitucional; en segundo lugar, a menudo la innovación conlleva la ruptura de intereses al nivel de estructuras sociales, económicas y educativas; en tercer lugar, la innovación significa no solamente la intuición de la innovación, sino también su manejo cotidiano” (Cruz Pineda, *idem*).

Por otra parte, el equipo de la Unidad UPN Zapopan, Jalisco, (Castro Medina, Julia, et al. Mecanograma, 1998) dirige sus esfuerzos a reconocer el desempeño del asesor de UPN y su relación con los materiales de estudio.

En la Unidad Oaxaca, la profesora Albanés Santana, presentó la investigación “Impacto de la Le 94 en el proceso de formación de los profesores alumnos de la primera generación, a partir de la expectativa de transformación de su práctica docente, en sus proyectos de innovación” (Albanés Santana, 1998) que entre sus objetivos pretende “ampliar las posibilidades de comprensión del proceso de formación de los sujetos, a partir de la reflexión del nivel de implicación de los alumnos en los proyectos de innovación” (Albanés Santana, 1998:9) y se realiza con un enfoque crítico iniciando con las expectativas de los estudiantes a su ingreso, para después pasar al significado que dan a la licenciatura en su formación en y para la docencia.

Por otra parte, la maestra Gloria Rodríguez, de la Unidad UPN en Ciudad Guzmán, Jalisco, presentó un trabajo sobre “El paradigma cualitativo en la evaluación de programas educativos” (Rodríguez, Gloria,1998) en el que se pregunta ¿ qué tan cerca y/o lejos quedamos en el alcance del propósito inicial de la licenciatura en Educación, ante el egreso de la primera generación?. Plantea también la pertinencia del paradigma cualitativo crítico para el análisis de un programa ya que “la progresión de los contenidos del eje metodológico exigen del asesor y asesorado una innovación del trabajo escolar que vaya más allá de la información,...y es aquí donde hacen acto de presencia el orden y el desorden del debate científico. Donde se hace presente la incapacidad de un sujeto para conocer el punto de vista del otro” (Rodríguez, Gloria,1998: 5).

A su vez, Ernesto Ruiz Pérez, de la Unidad UPN en Chetumal, Quintana Roo, en su trabajo señala que se realiza un proyecto de evaluación y seguimiento con el propósito de identificar cuáles elementos teóricos metodológicos y prácticos recupera el profesor estudiante en la elaboración y aplicación del proyecto de innovación docente.

En su caso escogieron como marco de apoyo la ciencia educativa crítica y tiene como referentes teóricos la hermenéutica crítica y los aportes de Alicia de Alba. “El estudio va en el sentido de constatar en lo posible si el propósito general de la LE 94 se ha ido cumpliendo y en qué medida la Licenciatura ha contribuido a la formación de un profesor innovador capaz de comprender y transformar la problemática compleja y contradictoria que se presenta en el salón de clases, mediante proyectos y propuestas didácticas viables” (Ruiz Pérez, Ernesto,1998: 7).

Entre los avances reconoce que no existe una diferencia sustantiva entre las actividades presentadas por bachilleres y normalistas, que existe pobreza en el análisis de las dimensiones de la práctica docente, contexto y teoría, así como el desconocimiento de los asesores sobre la licenciatura

Es importante considerar que en la región sur- sureste donde se ubican las unidades UPN de Campeche y Ciudad del Carmen, Cam, Chetumal, Quintana Roo, Ixtepec,

Oaxaca y Tuxtepec, Oax., Mérida, Yuc., Tapachula y Tuxtla Gutiérrez, Chis., se tienen registrados 29 proyectos de evaluación y seguimiento, ocho de tipo cuantitativo y 21 cualitativos.

Por otra parte, el maestro Juan Ramón Sánchez Casillas, de la Unidad en Ciudad Guzmán, Zapotlán El Grande, Jal., en su proyecto sobre "El proceso de titulación como evaluación final" (Sánchez Casillas, Juan Ramón, 1998) al referirse al discurso implícito en la licenciatura reconoce que existe generalidad en los objetivos y el perfil de egreso por lo que no se tienen instrumentos capaces de revelar si han desarrollado las competencias propuestas.

Reconoce las contradicciones en el modelo que propone la evaluación de un producto final para titulación en el que se consideran el conocimiento, comprensión, aplicación, análisis y síntesis, lo que sería una posición positivista, por lo que el proceso de titulación "aparece como un procedimiento ocioso y devaluador del trabajo del asesor en materia de evaluación; y de la institución, porque a mi juicio acredita dos veces la misma cosa" (Sánchez Casillas, 1998: 5).

A esto agrega que es pertinente reconocer que los egresados "muestran una seria falta de habilidades académicas y dominio de destrezas culturales básicas e instrumentos de trabajo intelectual (lectura crítica, argumentación, expresión escrita, simbolización, etc.) que hacen difícil la elaboración de trabajos académicos para efectos recepcionales. Además demuestran, en general, un bajo nivel de conceptualización en el conocimiento de su realidad social, lo que también dificulta la elección de objetos de estudio" (Sánchez Casillas, 1998:6).

Cuando se pregunta qué evaluar considera que debe realizarse un proceso en el que no sólo se incluya al alumno, ya que esto es contradictorio con el modelo participativo propuesto por la licenciatura, quién evalúa, pareciera que sólo están capacitados para esto los asesores, y si se pregunta ¿para qué evaluar? habría que considerar el aspecto académico y administrativo.

En la Unidad UPN de Monterrey, un grupo de asesores presentó la investigación “Impacto de la licenciatura en Educación Plan 94, en la transformación de la práctica docente de los maestros alumnos”, en la que parten del supuesto de que los estudios en UPN impactan en el desempeño profesional de los alumnos, conforme avanzan en sus estudios.

Para realizarla partieron de un diagnóstico de la población escolar y delimitaron una muestra con alumnos de los semestres segundo, cuarto, sexto y octavo en el semestre febrero – Julio de 1998.

En su marco conceptual consideran que la licenciatura pretende transformar en cuatro grandes competencias, que son la cultura pedagógica, las habilidades y destrezas didácticas, las habilidades y capacidades para investigar su práctica y las habilidades y capacidades de expresión (comunicación). La búsqueda se hizo a partir de una encuesta.

Al analizar la información se llegó a la conclusión que la totalidad de la muestra considera que han registrado cambios importantes en su práctica desde su inicio de la licenciatura, que pasan de lo eminentemente práctico hasta una praxis lo que les permite ser más críticos, analíticos y reflexivos.

Finalmente en la investigación, “El impacto inmediato de la LE 94 en la práctica docente. Una aproximación desde tres ópticas”, presentada por la maestra Martha Guadalupe Amador Arista, et al, de la Unidad UPN de Pachuca, Hgo., después de un reconocimiento de la problemática, conocer el punto de vista del asesor, la opinión de los alumnos y la revisión de los productos, consideran que:

En apariencia los estudios de la licenciatura sólo facilitan y mejoran el desempeño de los estudiantes en la enseñanza de un tema o área pero no en la práctica docente global, que la innovación propuesta no corresponde a ideas fugaces, sino a un proceso de forma reflexiva, crítica. La puesta en práctica se concretiza en un plan de acción carente de un análisis profundo que permita dar cuenta del proceso de investigación teórico práctico.

Por ello concluyen que, los estudiantes enfrentaron la dificultad de carecer de referentes de interpretación teórica para el análisis crítico, que las herramientas metodológicas fueron deficientes, que los profesores estudiantes no lograron tomar distancia del proceso de trabajo y verlo como un objeto de estudio- investigación, y que los productos elaborados tienen una interpretación lineal lo que reduce los efectos de la innovación.

Con esto tenemos que de 75 proyectos de evaluación y seguimiento que se realizan en Unidades UPN del país, sólo en diez de ellos, encontramos relación con nuestro objeto de estudio que es evaluar cómo se concreta la innovación en el estudiante egresado y las implicaciones que esto tiene, entre otras; la diversidad en la interpretación de la innovación, el haber realizado sus estudios con un proceso educativo tradicional, sin cambios, no haberse apropiado del enfoque crítico del proyecto, alumnos y asesores fueron determinados por la diversidad en formación, problemas sociales y esquemas culturales así como encontrar contradicciones en el curriculum que es necesario superar, la resistencia, enajenación y falta de conciencia evidente en la indefinición de la realidad de la cual se parte. Estos aspectos indican que el maestro investigador es un ideal que es difícil de concretarse en los contextos regionales.

3.7 Planteamiento del problema

Desde un enfoque crítico del curriculum al clarificar los factores que inciden en el ámbito donde se desarrolla cualquier propuesta curricular, se tienen elementos para evaluar los resultados de la formación y el impacto del proyecto universitario.

Por esto el problema de la investigación se centra en la formación docente para la innovación planteando las siguientes interrogantes:

¿Cómo concreta el egresado de la LE 94 su formación por la innovación de su práctica educativa? y

¿Cómo impacta la formación que recibió en su discurso, presentado a través de un proyecto de innovación de intervención pedagógica, acción docente o gestión escolar?

El estudio amplía las investigaciones sobre la línea de evaluación y su importancia radica en la reflexión sobre resultados, por lo que aporta información cualitativa significativa que da idea de la trascendencia del nuevo modelo curricular caracterizado desde los documentos oficiales iniciales, por su flexibilidad e innovación.

El objetivo de la investigación es:

- Determinar los rasgos que asume en el discurso del docente, escrito en el proyecto de innovación y oral, la propuesta de transformación que se hace en el curriculum de la LE 94.

El discurso de los maestros es la base para evaluar la formación por la innovación a partir de identificar los rasgos que adopta. Esta evaluación no es de uso frecuente por lo que se construye a partir de la caracterización del curriculum, la población y el contexto histórico que los determina.

Por esto la aportación principal es el uso de una metodología cualitativa con una visión crítica para interpretar las implicaciones en el desarrollo del curriculum de LE 94, el sentido que le dan a la innovación, los valores o rupturas que enfrentan los maestros estudiantes.

CAPITULO IV

METODOLOGIA PARA EVALUAR LA FORMACION POR LA INNOVACION

Evaluar un proceso de formación implica un largo trayecto. En primera instancia la ubicación histórica en una etapa de modernización en todos los órdenes de la vida, en especial la educación. Estructurar una visión teórica es el siguiente aspecto de análisis para finalmente establecer una metodología que destaca el predominio del discurso.

En este capítulo se pretende abordar la perspectiva metodológica a partir de la cual se concreta el proceso de evaluación crítica propuesto para la Licenciatura en Educación Plan 94. Para dar respuesta a las preguntas de investigación y al objetivo marcado se reconoce que los egresados realizan una acción comunicativa caracterizada por un discurso, con una intencionalidad y sentido, en el que manifiestan las condicionantes culturales e ideológicas presentes en su proceso de aprendizaje.

Para el análisis se retomará la perspectiva de la hermenéutica crítica a fin de contrastar los resultados del proceso de formación por la innovación con aquellos elementos subjetivos (histórico culturales) que determinan los resultados de un plan de estudios.

Considero que la perspectiva hermenéutica crítica permite reconocer los hechos para interpretarlos a la luz de la situación actual y dirigir el análisis hacia el futuro para generar cambios, por lo que se presenta una visión sociopolítica del hecho educativo y en especial de la licenciatura LE 94.

Conviene recordar que el marco para el análisis hermenéutico lo aporta Jürgen Habermas, quien desde lo filosófico y sociológico, analiza además los intereses humanos y el tipo de saberes que dan por resultado, así como la acción implícita en el desarrollo de la

actividad cognoscitiva y comunicativa. Este autor es básico para el desarrollo de los conceptos de la teoría crítica que sustenta la investigación.

En lo pedagógico se consideraron los estudios que sobre el curriculum presenta Grundy, retomando los aportes de Habermas así como los de Kemmis, Giroux y Stenhouse sobre una pedagogía crítica, para la caracterización del curriculum como un proceso y la necesidad de transformación en la educación a partir de promover la formación de un profesor investigador, que reflexione sobre su práctica docente, que establezca una relación teoría práctica y que en sus acciones manifieste su autonomía con una visión crítica.

Importante es destacar que el discurso es un proceso vivo, debido a que la lengua siempre está en construcción, por lo que la información empírica se obtuvo en un primer momento de los documentos que los egresados utilizaron para su titulación. En ellos fue captado el discurso que por ser impreso pierde en parte su viveza. Sin embargo, esta característica se recupera a partir de entrevistas que finalmente se transformaron a texto.

El discurso entonces tiene una vigencia reciente y tiene además la facultad de hacer volver a egresados y asesores a una reflexión sobre el proceso de su formación y los resultados obtenidos a través de la licenciatura.

Por esto también se considera importante un análisis narrativo, ya que implica presentar las interpretaciones personales apoyadas en las expresiones de los maestros, que adquieren sentido en el contexto y desde múltiples dimensiones. Los docentes egresados de UPN exteriorizan en la lengua su sentir, deseos, ideales, emociones por lo que sus expresiones tienen significado a la luz del análisis histórico contextual efectuado en capítulos precedentes.

La información se recuperó de siete proyectos de innovación y siete entrevistas de egresados de la generación 1994-1998 en la sede Cuernavaca. Esto es una realidad que se

interpreta a través del reconocimiento de la categoría de innovación y sus distintas dimensiones, que da por resultado contextos específicos en los cuales adquieren sentido.

Las relaciones simbólicas están en movimiento y van del escrito a la entrevista y viceversa y de ambos al contexto histórico lo que da por resultado el reconocimiento de una formación universitaria en la cual muestran compromisos y valores profesionales e intenciones educativas en perpetua interacción. El egresado materializa este proceso en la lengua de acuerdo a la circunstancia que le toca vivir.

Se reconoce que el egresado tiene una particular percepción de su vida cotidiana y en ocasiones las califica de simplezas, pero en cada acción está presente la formación que genera el sistema educativo, pues el sujeto es un todo simbólico, en él se destaca una identidad, su ser docente, así como la potencialidad que promoverá la transformación permanente.

Para el análisis que se desarrolla en el siguiente capítulo se toma en cuenta la significación en relación con el contexto social y educativo, por ello es necesaria la lectura de los antecedentes del objeto de estudio y de la modernidad, para reconocer la forma en que el maestro manifiesta los elementos ideológico- culturales en su actuación.

La importancia de este estudio no está en los números, aunque se incluyen algunas estadísticas como una forma de caracterizar las generaciones egresadas y la pertinencia de los resultados en cuanto a titulación con el proyecto de innovación que se realiza durante sus estudios o bien por el examen de conocimientos que promueve el CENEVAL. Sobre éste considero que rompe con la pertinencia del plan así como los propósitos iniciales aunque esto no forma parte de la investigación.

La mayor aportación de la tesis está en ser un estudio cualitativo. Esto permite un análisis innovador, que no se ha efectuado en otras unidades, que trata de superar las

limitaciones de una ciencia empírica. El objeto de estudio es subjetivo, ya que aborda la lengua en acción, lo que constituye un discurso, que adquiere significación a la luz de elementos filosóficos, pedagógicos y sociales. El análisis es entonces una forma de concretarlo.

Las conclusiones son aproximaciones al objeto de estudio y darán lugar a otras investigaciones para un mayor reconocimiento de los procesos implícitos en la implementación del plan de estudios. Estos se relacionan con el currículum, los asesores, los estudiantes, los materiales e incluso las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje. En este caso sólo se recupera el discurso a través de un documento elaborado durante la licenciatura y una entrevista para contrastar la lengua en la actividad reciente.

Debido a la importancia que tiene para el análisis hermenéutico el establecer una distancia del intérprete con el objeto de su análisis e incluir la propia reflexión sobre el proceso de comprensión, en este capítulo se presenta en primer término un acercamiento a la dinámica de construcción que siguió la investigación, en la que se reconoce la forma como se fue concretando esta primera evaluación cualitativa de un proyecto académico de UPN en Morelos.

En un segundo momento se hace la caracterización de la población de estudio, con la intención de conocer el comportamiento de las generaciones. Enseguida la categoría de análisis con sus dimensiones e indicadores, a fin de identificarla en sus características y los aspectos de interés en la búsqueda. En tercer lugar se presenta el formato de la entrevista y la estructura del proyecto de innovación, que incluye la forma en que se interrelacionan los indicadores y cada una de las preguntas, y finalmente se explica como se desarrollará el análisis del discurso.

4.1 Reflexiones sobre el proceso metodológico

Un primer punto para la reflexión en torno a la evaluación de la LE 94 es la implicación que tengo como asesora del eje metodológico en la primera y segunda generación. Debido a esto en este apartado se utiliza una presentación personal para señalar la lógica de la investigación.

La inquietud de evaluar surge desde el curso introductorio y se confirma al observar los problemas que, desde mi perspectiva, se generaban durante el desarrollo del curriculum en la sede 17 A en Morelos.

Confrontar la propuesta curricular que conocí paulatinamente en cada semestre, dejaba en claro la determinación de las condiciones políticas, económicas, sociales y del propio sistema educativo que incidían en la formación de los profesores que se atendían.

Esto evidenciaba, desde mi punto de vista, una desarticulación de acciones docentes, cuando la propuesta era el trabajo colegiado, la acción colaborativa, los valores de solidaridad, respeto, tolerancia y la formación desde un proceso de innovación.

Por esto, el objeto de investigación promovía una evaluación distinta, que se apartara de los parámetros cuantitativos para intentar comprender los significados de un proceso de formación. Esta investigación es un primer acercamiento para confrontar la propuesta y el “resultado”, visto a partir de un producto concreto, pero con los antecedentes de que se trata de un proceso diferenciado de formación en cada maestro estudiante, que manifiestan en actos comunicativos con el uso de la lengua.

Al seleccionar una evaluación cualitativa con una visión crítica se determinó también la búsqueda de procesos ideológicos y de dominación, que acercó el objeto de estudio a la teoría del discurso para escudriñar los aspectos latentes sobre la formación para la innovación.

Cabe señalar que los elementos ideológicos de mi formación también están inscritos en mis formas de desarrollar la actividad docente, por lo que mi actuar difiere del resto de

asesores que se incorporaron al eje metodológico y determina la estructura de los proyectos de innovación y sus avances.

Considero importante reconocer que en una etapa histórica en la cual la calidad y la eficiencia en productos concretos son los cánones a seguir, el sujeto pasa a un segundo término, como ocurre en el sistema educativo, por lo que desde el punto de vista crítico se impone la búsqueda de los sujetos en sus procesos intersubjetivos. Este aspecto determina y cierra el círculo para dirigir los esfuerzos a comprenderlos en esos rostros ocultos, que se enmascaran para actuar en un sistema con una cultura autoritaria.

Sin desconocer mis propias implicaciones como asesor, que además laboro en un sistema educativo en el cual predomina la cultura eficientista que evalúa las acciones por el número de egresados, proyectos de innovación terminados, número de titulados o por prestigio profesional califica la excelencia de los maestros, sin observar carencias, errores, dificultades, tenía que superar una visión cerrada de la evaluación curricular para determinar el logro real de este plan, que tampoco resulta una panacea para transformar a los maestros inmediatamente.

Al inicio de la investigación mi intención era hacer una búsqueda sobre los procesos observados en el trayecto de la formación, sin embargo, me di cuenta que se requería un registro exhaustivo que desafortunadamente no realicé en esas generaciones, así es que lo limité al discurso de los proyectos y aquel que mostraran en una entrevista.

Mi interés se centró en escudriñar las evidencias ideológicas y de dominación de la cultura del magisterio que además se muestran en el discurso, por lo que en un primer momento determiné nueve categorías.

La vivencia continua con el proyecto por dos años, me permitió repensar con el apoyo de compañeros asesores y estudiantes, por lo que vislumbré que existen diversos planos, filosófico, pedagógico y social, propios para evaluar. De esta forma eliminé dos categorías, después cuatro y más tarde convertí algunas que aún no estaban claras en indicadores, quedando para el análisis la categoría innovación.

Lo ideológico, la cultura y el género no se pierden porque están implícitos en los sujetos y adquieren significación en el discurso y a lo largo del trayecto o del documento de titulación.

Quedaba por resolver un gran problema, el análisis y la manera de presentar resultados. Esto me llevó a consultar textos, informes de investigación con metodologías distintas, pero que al final me hicieron volver a una construcción personal, ya que este es un camino poco o nada transitado y el discurso puede adoptar diversos recursos de investigación y generar sus propias formas de expresarse. Así la pista fue seguir las propuestas cualitativas y aportar mi visión en torno al proceso de formación.

El trabajo fue duro, tiene como antecedente cuatro años de aplicación directa del currículum y dos años de investigación durante la maestría, separada de grupo; y se constituye como un espacio de reflexión- análisis crítico en el que se intenta comprender que algunos maestros llegaron a la innovación, tienen elementos para un actuar emancipado y autónomo, pero otros sólo alcanzaron la ruptura y confrontación de la práctica.

Sin embargo, todos se llevaron algo de la LE 94 y se sintieron justificados para afirmar o reconocer valores, aportar vivencias y transmitir sus angustias por encontrarse en el umbral del cambio.

Lo que a continuación se presenta unifica distintos elementos que preparan el análisis del discurso de los profesores egresados.

4.2 Caracterización de la población

En todo plan de estudios existe un perfil que en el caso de la LE 94 atiende a la "heterogeneidad", porque identifica los roles de los y las docentes así como las distintas funciones que desempeñan en el sistema educativo, ya que se reconoce a "sujetos que ejercen una profesión, sus antecedentes académicos diversos, hábitos y habilidades de estudio, situación pedagógica y sociolaboral" (UPN: 1994; 20).

En similitud con un estudio anterior (Constantino, 1996) esta población tiene como característica la de ser primordialmente femenina con 215 mujeres y 85 hombres. Con ello se reproducen algunas condiciones difíciles para el desarrollo de sus estudios. En el caso de las mujeres fundamentalmente tienen roles múltiples, como esposas, madres y profesionistas.

De acuerdo con estadísticas institucionales enviadas al Instituto de la Educación Básica en Morelos y a la Unidad Central Ajusco durante el segundo (febrero 1995), quinto (septiembre 1996), séptimo (septiembre 1997) y octavo (febrero 1998) semestres de la primera generación las cifras de permanencia en el programa fueron las siguientes:

Tabla No. 1

Permanencia de la población en el programa LE 94

Semestre	Población	Deserción	Permanencia
Segundo (febrero 1995)	185	39 %	61%
Quinto (septiembre 1996)	150	50 %	50%
Séptimo (septiembre 1997)	146	52 %	48%
Octavo (febrero 1998)	145	52 %	48%

La permanencia y deserción se obtuvieron en relación con la población de ingreso al primer semestre.

Fuente: Servicios escolares de la Unidad UPN 17 A

En principio el perfil de ingreso establecido oficialmente manifiesta una gran flexibilidad al señalar que las expectativas académicas, laborales, económicas y sociales son diferenciadas, además de que el docente utiliza sus saberes y habilidades en forma personal para realizar su labor pedagógica y social. Por otra parte se considera que existe desigualdad en sus hábitos de estudio y conocimientos debido al modelo de tradición institucional del sistema educativo en el que fue formado.

Aún cuando resultaría difícil incluir a los profesores que estudian en UPN en una sola clasificación por sus características académicas y laborales pueden indicarse en principio siete grupos:

- a) Mujeres con antecedente académico de normal básica (primaria o preescolar) cuya experiencia laboral se ubica principalmente en escuelas urbanas oficiales.
- b) Mujeres con antecedente académico de normal básica (primaria o preescolar) cuya experiencia laboral se ubica principalmente en escuelas rurales oficiales.
- c) Mujeres con antecedente académico de bachiller con experiencia laboral escasa que se ubica principalmente en escuelas privadas.
- d) Mujeres con antecedente académico de bachiller con experiencia laboral escasa que se ubica principalmente en escuelas oficiales rurales.
- e) Hombres con antecedente académico de normal básica con experiencia laboral en escuelas urbanas oficiales.
- f) Hombres con antecedente académico de normal básica con experiencia laboral en escuelas rurales oficiales.
- g) Hombres con antecedente académico de bachiller con experiencia laboral en escuelas rurales oficiales.

De acuerdo con cada tipo, el maestro manifiesta habilidades académicas y culturales, desarrollo del lenguaje y el pensamiento. Además su trabajo está determinado por el contexto. En el medio rural carecen de apoyos teóricos por la falta de bibliotecas o bien la ausencia de eventos académicos. Generalmente son profesionales que laboran en comunidades alejadas del Estado de México, Guerrero, Puebla o Morelos.

La población investigada corresponde a egresados titulados de la primera generación en la sede Cuernavaca, quienes utilizaron la modalidad "proyecto de innovación". Sus exámenes se desarrollaron de noviembre de 1998 a marzo del 2000.

La información básica de los egresados entrevistados se resume en el siguiente cuadro:

Tabla No. 2

Características de la población entrevistada

Estado civil	Sexo	Nivel educativo	Tipo de escuela	Años de servicio	Actividad	Cambio actividad	Tipo de proyectó
Soltera	Femenino	primaria	oficial	18	maestra	no	Int. Ped.
Casada	Femenino	Preescolar	privada	10	maestra	no	Int. Ped.
Soltera	Femenino	Primaria	oficial	8	Maestra-apoyo investigador	Si, proy. de gestión escolar	Acción docente
Casada	Femenino	primaria	oficial	25	Maestra	no	Gestión
Casado	Masculino	primaria	oficial	28	Investigador	Si Proyecto la Gestión en la escuela	Acción docente.
Casada	Femenino	Primaria Especial	oficial	19	investigadora	Si Proyecto integración educativa	Acción docente
Casada	Femenino	preescolar	Oficial	25	Apoyo técnico pedagógico	Si Apoyo técnico	Gestión Escolar

Fuente: Información proporcionada durante la entrevista

Como se indicó la población es primordialmente femenina, la experiencia medida en años de servicio es alta, pero en el caso de la profesora con ocho años de servicio, su antecedente académico fue bachillerato, mientras que los otros entrevistados si tenían formación normalista.

4.3 La categoría de análisis

El aspecto propio para el análisis se determinó por continuos acercamientos al objeto de estudio. En un principio se consideraron siete categorías pero al momento de señalar sus indicadores algunos eran confusos y desviaban la atención del problema principal. Por ello, a partir de la revisión teórica se delimitó a la categoría innovación que por su complejidad interna requirió desglosarla en dimensiones e indicadores

La categoría de innovación la defino como el cambio en el sentido del ser docente que trasciende a la práctica educativa a partir de la apertura para realizar acciones autónomas, críticas, reflexivas, sustentadas teóricamente y con el compromiso de una búsqueda permanente de transformación en lo pedagógico, social y humano. Esta definición se configuró una vez que se revisó la teoría existente sobre el tema. Había diversas concepciones que destacaban la posibilidad de cambio o de transformación pero resultaban ser caracterizaciones parciales que sólo mencionaban algún aspecto de la docencia.

En la definición que guía mis acciones se manifiesta el ser docente, como profesional en el que se integran elementos subjetivos, producto de su ambiente y formación, pero que además es capaz de actuar con autonomía, criticar su trabajo, reflexionarlo, establecer una relación teoría práctica y además adquirir un compromiso moral, social y ético. Configura un docente vanguardista que no cambia por moda o porque lo manda el sistema, sino que lo hace con plena conciencia de sus implicaciones.

Esta categoría se divide en dos grandes dimensiones: transformación, y permanencia.

Respecto a la permanencia considero que el maestro estudiante recibe una formación para la vida que le ayudará a generar planes para un mejor desempeño profesional. Esto es, la innovación será permanente cuando el egresado considere que tiene herramientas que modifican su actuar en cada momento de su acción en el aula, la escuela o la comunidad, ahora y en años posteriores.

Por esto considerando a la innovación como la esencia del proyecto UPN, se fijaron los indicadores a) se expresa sobre la innovación, b) se expresa sobre sus saberes teóricos y prácticos, c) se expresa sobre ser un docente autónomo y reflexivo y d) expresa compromiso respecto a la innovación

Con la dimensión transformación, se pretende reconocer algunos aspectos que indican una modificación de las prácticas de los profesores egresados, en su modo de ver la vida, su concepción de la educación o de los niños que tiene la oportunidad de atender. Es importante porque la innovación promueve una modificación en la actuación del maestro.

Esta dimensión recupera la alternativa reflexiva y crítica de la licenciatura por lo que se captura a través de los indicadores a) reflexiona sobre su práctica docente, b) analiza su actuar a la luz de un enfoque teórico (social, pedagógico) y c) retoma la teoría para su evaluación y reflexión final sobre el proyecto de innovación o la licenciatura.

Al establecer estos planos se trata de enfocar y precisar lo que es innovador y transforma al sujeto que actúa en un contexto. Cada indicador surge de los distintos elementos propuestos o desarrollados en la licenciatura para una integración global en cada individuo. La diferencia entre cada plano se da por su desarrollo en el discurso escrito o en el oral que analiza la formación a la luz de un contexto actual sin olvidar que ambas dimensiones se refieren a la innovación, y que se transforma en el actuar (proyecto

aplicado) aún cuando puede ser una acción de formación académica del momento o con una trascendencia en la vida profesional, por lo que será permanente y en evolución.

Los indicadores se localizan en el discurso oral y escrito por lo que se interrelacionaron con las preguntas de la entrevista como sigue:

Tabla No. 3

Categoría Innovación

Dimensión	Indicadores	Se relaciona con las preguntas
Transformación	a) Reflexiona sobre su práctica docente	5,6,7,10,11,12,13,14.
	b) Analiza su actuar a la luz de un enfoque teórico (social/ pedagógico)	4,8,9.
	c) Retoma la teoría para su evaluación y reflexión final	15,16,17,18.

Tabla No. 4

Categoría innovación

Dimensión	Indicadores	Se relaciona con las preguntas
Permanencia	a) Se expresa sobre la innovación	1,2,3,5,6,7.
	b) Se expresa sobre sus saberes teóricos y prácticos	4, 8,9.
	c) Se expresa sobre ser un docente autónomo y reflexivo.	10,11,12,13,14.
	d) Expresa compromiso respecto a la innovación	15,16,17,18.

4.4 Formato para la entrevista y estructura del proyecto de innovación

Para efectuar la entrevista se utilizó el siguiente formato que tiene una estrecha relación con la categoría de análisis y sus indicadores. .

- 1.-¿Qué significa para usted realizar innovación docente?
- 2.-¿ En qué consistió la innovación que propuso en la licenciatura?
- 3.-¿ Por qué era importante esa innovación?
- 4.-¿ Su innovación se ubica en los métodos, enfoque pedagógico o en su actuación personal?
- 5.-¿ Por qué le resultaba significativo el problema que atendía?
- 6.-¿ Qué dificultades enfrentó para construir y aplicar su proyecto de innovación?
- 7.-¿ Considera que la innovación que propuso y desarrolló fue exitosa?
- 8.-¿ De qué manera le apoyaron sus saberes prácticos para realizar la innovación?
- 9.-¿ La licenciatura le proporcionó elementos para analizar su actuar docente?
- 10.-¿ Qué es para usted la reflexión de sí mismo (a) que le propuso la LE 94?

- 11.-¿ Considera que el desarrollar un proyecto de innovación le permitió adquirir conciencia reflexiva de su práctica, su profesión y de su ubicación histórica?
- 12.-¿ Está satisfecha con su forma de ser docente que desarrolla actualmente?
- 13.-¿ Qué es para usted ser un maestro autónomo?
- 14.-¿ Considera que la licenciatura forma un maestro crítico, autónomo y reflexivo?
- 15.-¿ Considera que en su caso la innovación docente es permanente?
- 16.-¿ En qué aspectos es permanente la innovación que le propone la licenciatura?
- 17.-¿ Su docencia se modificó a partir de sus estudios en UPN?
- 18.-¿ Cómo entiende su papel como docente ahora?

Cada pregunta mantiene una estrecha relación con los aspectos analizados en la Licenciatura en Educación, Plan 1994, y en especial en el eje metodológico. Con ellas se pretende conocer algunos rasgos de los procesos individuales por lo que esto permite una confrontación colectiva sobre los alcances del curriculum sin generalizar.

Respecto al proyecto de innovación, su estructura incluye un diagnóstico, una problematización, un planteamiento del problema que surge de su práctica docente, la novela escolar, el análisis teórico, una propuesta de innovación que se sustenta en alternativas que fueron aplicadas y evaluadas en el desarrollo del séptimo y octavo semestres sobre lo cual se incluye un informe y conclusiones.

Dependiendo del tipo de proyecto (intervención pedagógica, acción docente o gestión escolar) y del problema abordado pueden ocurrir algunas variaciones que amplían o disminuyen este esquema básico

Para la búsqueda del discurso se revisaron los apartados de problematización, el análisis teórico en relación al problema, la novela escolar de formación, el informe y las conclusiones. En todos los casos se tomó en cuenta si a parece o no el indicador y se extrajeron expresiones significativas para identificarlo. Hubo casos en los que se llegó a tal generalidad académica que se perdió la riqueza del proceso que se presencié en los grupos, pero de esto no tengo registros.

4.5 El análisis de la narrativa.

En el análisis de la narrativa escrita y oral se aportan ideas sobre los profesores y en ella es posible encontrar elementos sobre su identidad social, las relaciones de poder como autoridad, resistencia, democracia e incluso valores sociales que los caracterizan. Esto es parte de lo que aborda la teoría crítica que analiza los mecanismos de dominación de la cultura hegemónica y reconoce nuevos papeles de los individuos y las contradicciones que se dan en este proceso de cambio.

Por esto la lengua como instrumento de mediación manifiesta esas características culturales así como la visión individual de la propia personalidad, la profesión o del campo de trabajo por lo que esta investigación construye un conocimiento sobre el ser maestro y las posibilidades de transformación a partir de un plan de UPN.

La narrativa escrita de los egresados manifiesta un discurso sobre la modernización y la innovación que adquiere significación a través de un contexto social e histórico.

El análisis e interpretación que se decidió hacer parte de los aportes del marco teórico crítico estructurado durante la investigación. En la narrativa de los egresados se buscan expresiones significativas indicativas de las valoraciones subjetivas que hace el profesor, las cuales implican elementos de sus saberes o vivencias, ideológicos y morales manifiestos o latentes.

Por ello se acepta que en la interpretación se entretrejen historias personales e ideologías en interacción permanente, como ya se explicitó teóricamente. Esto determina que el maestro es resultado de un modelo creado socialmente y por el sistema. Esta reflexión recupera el antecedente del trabajo que desarrollé en 1995- 1996 (Impacto de las licenciaturas UPN en el Estado de Morelos) en el que se indicaba que el maestro es un trabajador que cumple con atender grupos de niños o maestros durante un horario, generalmente cinco horas. Participa de responsabilidades directivas y académicas además de que se involucra en acciones con padres, niños y maestros.

El profesional egresado de normal se ha comprobado que carecen de algunas habilidades básicas, expresión oral, escritura, lectura, observación, análisis, síntesis. Esto tiene sus efectos en el tipo de práctica docente que desarrolla.

Social y culturalmente es un líder. También es una profesión con prestigio e incluso en algunas épocas era frecuente escuchar a los padres “ estudia aunque sea para maestro”.

“Ser maestro, se pensaba, era fácil, nada más aprenderse de memoria los temas y explicarlos haciendo anotaciones en el pizarrón, sin embargo, el paradigma teórico educativo permitía esto siempre que se cumpliera con las normas” (Constantino, 1996).

En el análisis que ahora se realiza se busca identificar algunas actitudes del docente ante la cultura educativa, y conocer si después de egresar del plan LE 94 es un docente que adquirió capacidades para la reflexión y la actuación emancipada, innovadora y permanente.

A partir del conocimiento de los distintos planes de estudio de UPN se considera que la diferencia del curriculum de la licenciatura actual lo establece esa formación hacia la emancipación, la autonomía de decidir y la autoreflexión. Por esto en sus narrativas se escudriñan las expresiones que nos simbolizan su postura ante la realidad educativa y su actuar docente.

Se estima que este análisis es un acercamiento de los muchos que pueden hacerse. En él se manifiesta la determinación de mi propia formación y el conocimiento que poseo del plan de estudios lo considero importante para impulsar un cambio en la docencia que se desarrolla en UPN Morelos.

Siguiendo el trayecto de la hermenéutica crítica se tiene una anticipación de sentido inicial para los acercamientos con base en los indicadores propuestos que se ejemplificarán con viñetas (expresiones) para dar cuenta de un “paisaje” cultural educativo distinto y algunos rasgos que asume la innovación, los cuales se vislumbran en lo individual a partir de la licenciatura.

Desde mi visión personal, durante la licenciatura el maestro enfrenta la ruptura con lo establecido. Esto le provoca momentos de ansiedad intensa y una baja estima por lo que hace, aspecto que corresponde a los desajustes previos al distanciamiento necesario para una formación por la innovación que desarrolla un proceso gradual de emancipación.

Como asesor de UPN inmersa en el proceso de formación de los docentes reconozco que en ese trayecto las historias personales impulsan o limitan los avances en la propuesta de la universidad por lo que también los resultados son diferenciados.

CAPITULO V

LA INNOVACION EN EL DISCURSO DE LOS PROFESORES

Convertir la práctica cotidiana en praxis es un reto que asume la UPN pero el peso del discurso y la tradición hace doloroso este proceso en el cual se termina por enmascarar situaciones para evidenciar la eficiencia que impone el sistema educativo, lo que también representa una variación de los significados. Por esto en un ejercicio de distanciamiento es posible reconocer la trascendencia de la formación a partir del uso de la lengua oral y escrita en la que se imprimen reflexiones variadas sobre el proceso de cambio.

En este capítulo se analizan algunos rasgos que asume la innovación en el discurso de los profesores egresados de la Licenciatura en Educación, Plan 94, por lo que las reflexiones se acompañan de expresiones de los docentes presentes en un discurso vivo, captado a través de una entrevista, y otro que ya tiene un tiempo de elaboración, que se reconoce en el proyecto de innovación estructurado durante ocho semestres.

Todo cambio implica ruptura y reconocerlo genera procesos que impulsan una modificación de la visión y la permanencia en las actitudes y acciones del individuo. El perfil del docente crítico, reflexivo, autónomo y transformador que se propone obtener la licenciatura en Educación, Plan 1994, requiere de un largo trayecto de formación. En un principio se reconocen algunos efectos como desajustes y ruptura en el discurso del maestro cuando toma distancia de su práctica y reflexiona sobre la relación entre conocimiento, pensamiento y acción.

El discurso de los docentes egresados de UPN muestra su pensamiento en torno a la acción innovadora, sus desajustes o desequilibrios por la imposibilidad de comprender las implicaciones de un enfoque crítico en su formación que choca con la cultura establecida y las rupturas que lo convierten en un nuevo docente, autónomo, emancipado, con una visión histórica de su quehacer.

La formación que implica la licenciatura genera cambios que no son controlables por la institución, pues el maestro está inmerso en un discurso y una cultura de la profesión, que como se captó en un estudio anterior (Constantino, 1996) tiende a la obediencia, al respeto a la jerarquía, al silencio, la dependencia, el rechazo a la libertad, así como al control, caracterizado por la calidad y la eficiencia.

La innovación puede constituirse en un plan de vida y dar sentido al cambio del docente, generando una nueva visión de su identidad como maestro. Sin embargo como sujeto protagónico del proceso educativo enfrenta fuerzas que lo dominan y enajenan.

Tras la ruptura, salir del molde impuesto para el “buen profesor” o el “trabajador eficiente”, viene la etapa de reconocimiento y la reafirmación. En el trayecto lo asaltan dudas, busca la seguridad de la obediencia, la aceptación social, avanza, retrocede y en un continuo flujo llega a formar un nuevo discurso, agrega otros elementos a su identidad, establece un ideal del docente autónomo, libre y creativo.

Los proyectos de innovación muestran algunos de esos pasos hacia esa praxis creativa, renovada, y en sus expresiones se encuentran ejemplos claros de la formación obtenida durante sus estudios en UPN que los motivan a la innovación. Desde estas acciones de reflexión inician un camino de transformación que muchos aún no concluyen. Los avances son personales y sólo mediante la reflexión continua vislumbrarán el nuevo papel que desean y les corresponde desempeñar en el futuro.

Esta tesis propone un proceso de evaluación crítica a través del discurso de los egresados titulados. En el desarrollo de la investigación se tuvieron avances y retrocesos antes de definir un enfoque teórico y la metodología. Es un hecho que el análisis del discurso no tiene un uso frecuente para la evaluación lo que significó un esfuerzo de construcción de una metodología propia que permitiera llegar a conclusiones sobre la formación por la innovación.

El análisis e interpretación se presentan en paralelo. Se organizan de acuerdo con las dimensiones de la categoría innovación estrechamente relacionadas, a partir de las cuales se dirige la mirada en los documentos y las preguntas de la entrevista. Cabe reconocer que en este momento se recuperan también los referentes teóricos que guiaron el primer reconocimiento de la licenciatura y la evaluación para interpretar contradicciones, rupturas, así como avances en el proceso formativo.

5.1 Transformación

Esta dimensión dirige la búsqueda hacia las modificaciones que hizo y valoró en la práctica docente, la concepción de la educación y sobre el desarrollo de los niños, las cuales se muestran, en un primer momento, en el informe que se incluye en el proyecto de innovación, después se confirman durante la dimensión *permanencia* al establecerse la relación con las preguntas de la entrevista con cuyas respuestas se da cuenta de los rasgos que adopta la *innovación* que propone la licenciatura en Educación, Plan 1994.

5.1.1 Reflexión sobre la práctica docente

Cuando el maestro inicia estudios en la UPN enfrenta desajustes que lo impactan e incluso lo paralizan al grado de “no saber” qué hacer.

Los integrantes de un grupo son maestros en servicio del nivel preescolar o primario. Ahora su labor es reconocer su práctica cotidiana. En el contexto que rodea al maestro, caracterizado por una cultura en la cual privan el autoritarismo y el control oficial, la reflexión es una prohibición implícita. Sólo deben obedecer, conformarse, moverse de acuerdo a los cánones y cumplir con el programa.

Por esto resulta significativa su expresión “cuando no tenemos la licenciatura como que tenemos un velo al frente y no vemos más allá de nosotros” (E5)

Así el maestro se debate entre dos extremos. En uno la licenciatura le ofrece un concepto de cambio (*innovación*). En otro, su cultura le impone limitaciones a esta actuación en la escuela y el aula por lo que el desajuste emocional es intenso. Se encuentra entre el hacer cosas nuevas o el cumplir con el saber tradicional que indica que la práctica del maestro no está en duda. Sólo es necesario cumplir.

Pero el maestro desea ser otro y desarrolla una aspiración que lo estimula a poner en juego la reflexión de su actuar docente.

No hay cultura de la innovación, no hay cultura del hacer cosas nuevas, todo lo que hacemos en educación es hacer lo que ya aprendimos hace tiempo (E1).

La expresión deja entrever la determinación del contexto y la propia cultura en cuanto al ser docente. Este patrón presenta simbólicamente un análisis del “otro”, el compañero, el profesor en general, pero cuando el entrevistado afirma, “lo que hacemos”,

acepta que repiten esquemas de acción que vivieron durante su formación como maestros, ya que su papel social es "reproducir" no "hacer cosas nuevas".

Esta situación impide al maestro profundizar en los diversos aspectos que integran su práctica cotidiana. Una vez que enfoca el análisis reconoce que la *innovación* ya se gestaba en su actuar, desde hace algún tiempo, por lo que manifiesta:

"Casi sin querer, durante cuatro años he practicado empíricamente un método que empezó a funcionar muy rudimentariamente, es decir, sin intención de que así fuera, una especie de intento de cambio en mi quehacer docente"(D1).

La reflexión de la práctica docente se dirige en la narrativa escrita hacia los resultados del mismo proyecto porque esto refleja sus formas de actuar y pensar. Un ejemplo de ello lo tenemos cuando el maestro dice refiriéndose a su trabajo:

"Me hizo adquirir hábitos, reflexionar sobre mis valores al comprometerme a realizar las actividades con responsabilidad"(D3).

Manifiesta la trascendencia que tiene un proyecto organizado para los niños pero que implica cambios en el docente quien, sin dejar de reconocer la importancia que ellos tienen en su interés profesional, dejan claro que estar frente a un grupo les representa mayor satisfacción que cualquier otra actividad, como se muestra en la siguiente expresión:

"Lo que me interesa sobremanera es la cuestión pedagógica, por sobre la administrativa, pues padezco cierta "alergia" a los documentos"(D4).

El ingreso a la Universidad fue determinante en el cambio de concepción sobre la práctica cotidiana, principalmente por la reflexión y la estrecha relación que se establece entre la teoría y la acción docente. Al respecto en un proyecto se menciona:

“Al ingresar a UPN... me di cuenta que las prácticas utilizadas hasta entonces para aprender matemáticas eran erróneas y no les permitían desarrollarse adecuadamente”(D5)

El análisis del docente se profundiza cuando identifica las implicaciones de lo que se hace en la escuela por los efectos que tiene a largo plazo.

“Me di cuenta que a veces sin querer hacemos mucho daño a los alumnos de primaria tachándolos de burros o falta de interés hacia las clases”(D5).

Así adquiere una significación real el interés por modificar su conducta como responsable de grupo y lo externa con palabras como :

“Intenté dar realce al trato humano, propiciando actividades que recordaran que ante todo somos seres humanos”(D4).

Estos aspectos nos dan elementos para afirmar que existe en el maestro una *transformación* de su actuación cotidiana y su conciencia como profesional de la educación, porque sus estudios lo motivan a tomar decisiones apropiadas:

“ya no las hace tan arrebatadamente, sino que uno trata de darle ese sustento, no tanto teórico, sino de la conciencia”(E1).

Este aspecto fue destacado durante las entrevistas, ya que consideraron que era necesario un alto para tomar distancia del hecho educativo y reflexionar sobre sus actos.

5.1.2 La teoría en el proyecto de innovación

Como institución formadora de docentes, la UPN propicia que la actividad docente sea un objeto de estudio permanente a fin de que se utilicen las aportaciones teóricas para una *transformación* consciente y responsable.

Este pensamiento guió la búsqueda en los documentos para identificar expresiones que indicaran que el profesor establece una relación teoría- práctica. De esta forma se encontró que resulta:

“fascinante el ver como la práctica enriquece la teoría”(D8).

El acercamiento con la teoría se realiza en distintos niveles para comprender su actividad profesional. Por ello en un documento se indica:

“Me ha dado mucho trabajo entender que la mentalidad de un niño es muy distinta a la de los adultos, y existen muchas teorías que nos apoyan en este aspecto”(D5).

Con aspectos muy cercanos a su labor cotidiana los profesores intentan establecer ese puente entre la teoría y la práctica e identifican su actuación con alguna concepción que les resultó apropiada, por ejemplo en el momento que se afirma, que

“El aprendizaje significativo es el método que he pretendido usar desde hace aproximadamente tres años”(D1).

Que además se complementa cuando dice que:

“Apegado a la didáctica operatoria tendría que considerar lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal”(D1).

Como se observará al momento de revisar los indicadores de la dimensión permanencia, los profesores enriquecen su experiencia con esta interrelación con la teoría, aún cuando sus proyectos los ubican en el nivel de método, enfoque teórico o de actuación personal.

5.1.3 La evaluación en el proyecto

Evaluar resultados del proyecto de innovación exige informar sobre avances, logros y dificultades. Sobre esto los maestros confirmaron sus expectativas y las satisfacciones que tuvieron en el trayecto de formación. Además, en sus informes y en algunos momentos de su reflexión final tratan de establecer un nexo con la teoría que guió sus actividades.

En un primer momento consideran si los resultados son evidentes. Por esto encontramos expresiones que indican que “ los avances han sido satisfactorios pero realmente con esta metodología, los resultados se ven a largo plazo” (D1), por lo que en otro caso se externa “ entiendo la evaluación como un proceso permanente de reflexión sobre la práctica” (D3) aspecto que muestra la confusión que había sobre si el éxito del proyecto debía ser muy claro.

Otra forma fue relacionar lo observado con la teoría, como en la siguiente expresión que “ confirmó que los alumnos de sexto grado no han logrado un aprendizaje constructivista como lo propone Piaget”(D5) por lo que después considera la necesidad de hacer reflexionar a los estudiantes y continuar el análisis de este teórico para entender lo que afirmó del desarrollo cognitivo.

En los documentos presentados para la titulación, se pretendía ante todo presentar una visión del trayecto de aplicación, los avances y dificultades. Por ello la reflexión sobre la teoría resulta insuficiente para evaluar definitivamente el resultado de la implementación de la licenciatura, por lo que esto es sólo un acercamiento que da idea de un proceso que requiere mayor información para su evaluación.

5.2 Permanencia

Esta dimensión de la categoría *innovación* se interpreta en un primer momento a partir del discurso en la entrevista y se complementa con la narrativa presentada en el proyecto presentado con fines de titulación, a fin de tener una idea sobre si la formación por la innovación tiene efectos posteriores al curriculum.

Es oportuno recordar que el maestro recibe una formación para la vida, aspecto que le ayudará a generar planes para un mejor desempeño profesional. A través de la licenciatura revisa distintas herramientas que apoyan las modificaciones de su práctica en el aula, la escuela y la comunidad. Esa *innovación* será permanente cuando la reflexión sea consciente, lo que se analiza a partir de tres indicadores que se presentan a continuación.

5.2.1 Se expresa sobre la innovación

a) En la entrevista

Cuando en la entrevista preguntamos qué significa para un egresado de LE 94 realizar *innovación* docente, sus respuestas nos ubican en los distintos saberes e intereses cognoscitivos, que como dice Habermas son técnicos, prácticos y emancipadores

De esta forma destacan su interés práctico cuando la innovación tiene su mayor significación en la transformación de la práctica. Un ejemplo de esto dice:

Transformar mi práctica, enriquecerla día con día y hacer de los niños, que creen ellos las cosas, que sepan como pueden en un momento dado un conocimiento adquirirlo, pero a la vez que les resulte más fácil, más sencillo, más accesible a sus intereses, a sus formas de hacer las cosas (E2).

En su expresión se destaca un deseo de acción en el aula, en lo externo del ser docente, que para innovar sólo se enriquece con otra visión de los sujetos a quienes se dirige la educación, para beneficiar al otro, con la intención de hacer más fácil el proceso, acercarlo a la libertad propia de la edad, lo que se reafirma en otra afirmación:

Innovar es el dejar al niño ser más libre, el ayudarlo a ser más libre (E3)

Sin embargo, existe otro tipo de respuestas como aquellas que se ubican en el "deber ser", o la aspiración *a transformar* con un conocimiento del proceso. Por ejemplo:

Significa cambiar la manera que traemos tradicionalista de enseñar a los alumnos, de una forma memorística y expositiva, a implementar nuevas técnicas que ayuden al niño a construir su aprendizaje y que no solamente sea receptivo (E5).

La expresión tradicionalista nos remite a lo que aprendimos hace tiempo y el implementar nuevas técnicas y construir aprendizaje ya nos da idea de algunas teorías analizadas durante la licenciatura, para romper con el sujeto receptivo, obediente.

Aún algunos parecen estar entre dos aguas, ni son totalmente técnicos, que tratan de cubrir el deber ser, pero tampoco olvidan la práctica y desean establecer la mayor significación en la diferencia. Así tenemos que expresan:

Hay pocos maestros que lo están haciendo, no sé si sea por miedo al cambio o por la flojera de no dar más de uno mismo, porque una innovación implica estudio, implica investigación, implica dedicarle tiempo, entonces creo que eso me motivó, ser una maestra diferente a todos los que existen en beneficio de los niños (E6).

Este marcar las diferencias se observa también en la siguiente expresión:

Innovar es propiciar el cambio, proponer el cambio, proponer algo diferente que permita mejorar la práctica, que permita tener mejores resultados (E7).

Como vemos los docentes recuerdan el resultado del cambio en su práctica, como es el beneficio de los niños, porque consideran que ellos son su razón de ser o bien por ser mejores que otros, esto marca una diferencia. Por otra parte, destaca el hecho de aceptar que muchos maestros temen al cambio, actitud que implícitamente parece superar el docente que desarrolla innovaciones, además de la aceptación de una carga extraordinaria de trabajo.

Cuando menciona la flojera también puede interpretarse como una característica de la imagen que se tiene del maestro en el sistema educativo, pues frecuentemente se busca un mayor control administrativo y de asistencia para contrarrestarla.

El discurso de los docentes no se limita a intereses prácticos y técnicos. Al reconsiderar el significado de la innovación algunos tienen como meta la emancipación, la autonomía, lo que se observa en sus palabras:

La innovación está en la medida en que nosotros nos concienticemos de lo que estamos haciendo realmente, o sea no es cuestión de hacer cosas nuevas, de hacer cosas que nunca se han hecho, o pocas veces se hacen, sino más bien lo que hacemos cotidianamente (E4).

De esta forma la innovación como un concepto ideológico cultural, se maneja durante la licenciatura para construir un nuevo sentido del ser docente y esta expresión trasciende a la conciencia de cómo se cumple una actividad profesional, no sólo porque sea diferente o nueva, sino porque genera una actitud ante el proceso educativo y un plan de

vida. En este contexto cobra mayor significado la siguiente expresión que califica a la *innovación* como:

Toda una aventura, porque es algo que no se hace... innovar significa mover los esquemas, como se dice por ahí mover el tapete a la gente haciendo mucho ruido (E1).

Solo un aventurero, aquél con un espíritu libre puede hacer realidad la innovación, pese a las rígidas estructuras de la cultura del magisterio, con una conciencia reflexiva el discurso, puede trascender de la mera repetición externa a una interiorización que modifique esquemas de acción en la construcción de aprendizajes.

La innovación se identifica con diversos grados de conciencia como se confirma al preguntar en qué consistió la innovación que propuso durante la licenciatura, a lo que expresan llanamente “en cambiar mi manera de llevar mis clases”(E3) o bien “crear nuevas estrategias que le permitan al niño entender”(E5); que en suma se reduce también en “apoyar a los niños con actividades fuera del salón de clases” (E2).

Resulta significativo que se busque el aprender fuera del salón, pues se identifica con un espacio de libertad para impulsar un proceso de construcción, en este caso sin muros o bien como un deseo de escapar al rígido control escolar.

Algunos profesores prefirieron un proyecto de acción docente para generar acciones de atención para niños con otras necesidades, creando espacios de expresión o para concretar la identificación del papel docente en una situación específica que se consideró un rol en construcción.

En todas las situaciones el contexto determinó el camino, las formas de abordar una problemática que era importante porque son formadores y además destacan su responsabilidad para que la sociedad se transforme, aunque no se les haya conferido

expresamente esa función. Así el maestro en su expresión destaca su deber de hacer hasta lo imposible para desarrollar ese papel como sigue:

Como maestros que somos, formadores de niños, tenemos que hacer todo lo posible, todo lo que esté en nuestras manos, para prepararlos para la vida, para que la sociedad se transforme (E6).

Aquí el maestro ve la trascendencia de su papel, en una preparación para la vida, que no es precisamente un objetivo de la enseñanza en la que se da prioridad a proporcionar conocimientos teóricos básicos. Entonces el docente quiere hacer hasta lo imposible para atender esa necesidad que surge de su acción cotidiana además de tener la meta para transformar la sociedad en la que se oculta la opresión permanente la cual se manifiesta de distintas formas así por ejemplo un docente destaca la importancia de su trabajo:

Porque es necesario que en los grupos numerosos haya el menor número de reprobación posible (E2).

Una limitante del docente, existente en el sistema, es la imagen que se acepta del "buen profesor" quien no tiene el problema de reprobación. Es más, en los grupos numerosos característicos de las escuelas públicas tienen un índice mínimo, incluso preestablecido, por lo que no se acepta una cifra diferente.

Otra concepción de la cultura pero que impulsa al docente a buscar la innovación en su práctica docente es el reconocer las capacidades de los niños en esta etapa de globalidad y de nuevas tecnologías, por lo que lo motiva a proyectar cambios en su quehacer docente. Esto se indica como sigue:

Porque los niños han cambiado más, son cada día más independientes, piden más cada vez... si se les suelta aprenden mejor (E3).

Aquí se expresa la rigidez de los esquemas que aún existen en el magisterio. Aquellos grupos donde el docente domina, expresa su poder, son dependientes para recibir el conocimiento. Entonces, ante la ruptura, existe el deseo de transmitir a los niños un esquema diferente de libertad para estudiar, entender, buscar el conocimiento dentro y fuera del aula. Para esto se toma en cuenta su formación social independiente, pues el ritmo de desarrollo está acorde con la etapa de modernidad que les tocó vivir.

Pero además la cultura del magisterio establece que el maestro cumpla con el programa aunque no conozca a los niños que integran el grupo que atiende, sólo cuenta la eficiencia y la calidad, según los cánones, por ello resalta que un maestro considere importante la innovación porque:

Permitía el hecho de conocerlos mejor y partir de este conocimiento de los niños para realizar de mejor manera la práctica misma (E7).

Con esto se supera un esquema del docente cumplidor, esto también implica mayor trabajo, e incluso dejar a un lado la actitud de flojera. La imagen del buen profesor y los rígidos esquemas burocráticos son limitaciones que el egresado de LE 94 intenta superar pero que afloraron en su discurso, enmascarados con intereses innovadores.

Los problemas que atendían eran significativos además por diversos aspectos personales que indican el grado de arraigo cultural que existe en el docente. Por ejemplo:

Es un problema base, para que el niño se aprecie a sí mismo, se quiera, para que aprenda a reconocer, a apreciar el entorno que tiene, para que respete a su familia, para que empiece a vivir en un ambiente de solidaridad, de responsabilidad, que siento que hace mucha falta en todos los seres humanos, el ser responsables, el no únicamente cumplir para que no me castiguen, cumplir para que yo obtenga algo más, sino cumplir para sentirse bien con uno mismo (E6).

Destaca el ser responsable, no sólo cumplir para evitar ser castigado, aspecto que al trasladarse al maestro se manifiesta en obediencia, respetar las jerarquías pero con responsabilidad. También lo expresan como sigue:

Porque cuando llegaban aquellos chiquitos y decían algo o hacían algo y uno los limitaba se sentía uno mismo como cortada... empezó a llamarme la atención, qué pasa si se dejan, qué pasa si cambiamos, qué pasa si realmente hacemos cosas que siempre hemos querido pero que nunca nos hemos atrevido a hacer, como el dejarlos, el darles la libertad (E3).

Entonces el docente traslada a sí mismo la reflexión, ¿qué pasa si cambiamos? Si actuamos de acuerdo al libre albedrío. Esto rompe con la cultura impuesta. ¿Qué pasa si realmente hacemos cosas? Esto significa que muchas actividades se realizan para cumplir, quizá se hace como que trabajan, pero “realmente” no se hace. Se cumple con lo que se ordena. Pero aquello que nunca se han atrevido trasciende los límites de una imagen o de un sistema opresor, aquel que tiene la capacidad de limitar, negar un derecho del ser humano que es la libertad de aprendizaje. En este esquema el maestro es carcelero pero a la vez prisionero del sistema.

Esto lo enmascaran en el discurso haciendo personales los objetivos de eficiencia del sistema. Por esto es un punto destacado el que los niños aprueben las evaluaciones, porque el maestro afronta un doble rechazo, el personal, que recae en la autoestima, y el social, de sus compañeros o directivos, porque existe un porcentaje de reprobación que no debe superarse y por esto dicen:

Porque para mí es muy importante que los niños se promuevan al siguiente grado y es como que muy difícil para ellos aceptar que se quedan en el mismo grupo, es un golpe terrible para el niño, entonces hay que procurar lo más posible sacarlos adelante (E2).

O bien nuevamente se empobrece el significado de una *innovación* cuando la limitan a reconocer sus efectos en uno de los elementos del proceso educativo: el niño, quien además se constituye en su razón de ser para olvidar la opresión en la que vive. Por esto un proyecto de innovación resulta importante y lo expresa cuando dice:

Se me hizo más significativo porque empecé a ver cambios en los niños (E7).

Por esto considero que se intentan ver los cambios de quien está enfrente pero no ven los suyos, o minimizan los propios ya que, para estructurar y aplicar un proyecto, pasaron por un proceso doloroso de ruptura que los colocó en el climax de la decepción, la angustia, el conflicto de identidad, porque esto significaba ser un sujeto pensante y actuante.

Para llevar adelante la *innovación*, los maestros enfrentaron dificultades desde su construcción hasta su aplicación. En este proceso los obstáculos fueron internos en la mayoría de los casos. En todo momento el docente se resistía a tener una visión distinta de sí mismo. Ser un niño curioso, aventurero y con esta herramienta buscar el conocimiento y pensar. Al respecto dicen:

Un poquito la falta de conocimiento, un poquito la falta de experiencia... hay que estar revisando una serie de elementos que a veces son muy cambiantes (E1).

Falta de conocimiento para innovar y de experiencia para hacerlo, lo mencionan como si realizar *innovación* fuera un aspecto lejano a su ser docente, acostumbrado a obedecer, a laborar en condiciones de igualdad de imagen, de rendimiento. Por esto también fue difícil por los obstáculos que se presentaron en la interacción con otros maestros por lo que expresa:

Realmente en la escuela, los mismos compañeros de trabajo a veces no veían bien lo que yo estaba haciendo, o no sabían el por qué yo lo hacía (E2).

La expresión confirma la formación del maestro, quien cumple su papel sin actuar de forma autónoma, esto molesta a los demás que sí cumplen el programa, por esto lo manifiestan como una dificultad porque las actividades son establecidas desde el programa y a través de las direcciones o supervisiones correspondientes:

El programa que ya está establecido, el tener que cumplirlo, el tener que terminar mes con mes ciertas áreas, cierto programa que ya está establecido y un poco también los padres de familia (E3).

Otros docentes destacan como dificultades el no tener un grupo para aplicar el proyecto, las reestructuraciones del servicio y en un caso se refiere al ser docente cuando señalan:

Me costó aceptar el cambio de función (E4).

Cómo evalúa el maestro su actuación por la *innovación*, es otro aspecto que requiere de un análisis del discurso pues acostumbran negarse al éxito, ya que generalmente no tiene una aceptación jerárquica. Es decir, al carecer de reconocimiento de parte de los directivos descalifica sus esfuerzos. Por ejemplo sobre si fue exitoso su trabajo dicen:

Creo que sí, desde el punto de vista en que me dio una gran experiencia... Si hubo resultados, a lo mejor mínimos, pero dieron la pauta, las bases, para ir adelante en el proceso (E1).

o bien cuando indica minimizando los avances y hasta la toma de conciencia que implicó realizar un trabajo de esta naturaleza:

Quizá en un ochenta por ciento, aunque no total (E2).

o con una expresión dubitativa, pero que remarca su valoración personal:

De alguna manera sí, a lo mejor a título personal (E4).

El docente tiende a considerar que avanzó poco porque los resultados los analiza a la luz de la respuesta de otros sujetos durante la *innovación*. Pocas veces considera la transformación interna, el patrón de medida se obtiene siempre usualmente a partir de normas exteriores.

Aunque algunos sólo lo afirmaron con un “definitivamente”(E3) es claro que dependen de otros para calificar su éxito:

Sí, pude ver avance, los papás estuvieron contentos, hubo un cambio de actitud en los niños, creo que también en mí como maestra, como persona (E6).

y aún duda sobre su ser docente o pretende imponerle la limitación del tiempo como es el siguiente caso:

Fue exitosa a medias... se requiere tiempo y constancia y en este caso, digamos que la pusimos en práctica nada más un año (E5).

En fin parecieran decir que sólo aquello que permanece y es bien visto por los superiores o compañeros es un éxito.

b) En el proyecto de innovación

En el discurso escrito, los docentes se expresan sobre la *innovación* que realizaron e indican que “la experiencia abrió un espacio y nuevas posibilidades dentro del sistema educativo”(D4), o bien “permite evidenciar a los que quieren escuchar que existe otra posibilidad de vida” (D1).

Otros prefieren destacar que la “innovación que se realiza es con la finalidad de mejorar la gran tarea que tenemos como formadores de la niñez mexicana”(D5) e insisten

con esto en la responsabilidad que adquirieron como trabajadores de todo un país además de hacer una crítica esperanzadora al considerar que la *innovación* tendrá resultados “tal vez no de manera inmediata, un comportamiento personal más orientado y coherente, además de una toma de decisiones consciente y autónoma” (D7).

Ocasionalmente el maestro se da cuenta, como ya se indicó, que de alguna forma inició actividades innovadoras antes de la licenciatura por lo que esto lo atribuyen a su ejercicio profesional: “el ejercicio mismo de la docencia, en un momento dado me llevó a retomar una experiencia de cambio que fue muy interesante” (D1). Desde luego no faltan los señalamientos sobre las inquietudes a resolver además de tratar de llevar la *innovación* hacia la formación de los niños. Sobre esto nos dicen “será necesario que día a día se trate de hacer reflexivos a los alumnos” (D5), aunque no olvidan por esto como un “deber ser” el enfrentar la problemática educativa atendiendo también a los adultos.

Por otra parte se hace una crítica cada vez más fuerte a las actitudes de los profesores que “se encierran en sus cuatro paredes y no permite ningún tipo de reflexión o crítica” (D5) por lo que destaca la reflexión sobre la intención de motivar a los maestros, sus compañeros, sobre lo que pueden hacer como maestros “es una invitación a ser mejores personas, a ser más humanos en el trato con nuestros alumnos, a tener fe en sus capacidades, a apostar por el desarrollo de sus potencialidades” (D8).

El éxito de la *innovación* también se menciona y al igual que en el discurso vivo, se repite la desvalorización de lo que hacen “los logros obtenidos fueron mínimos” (D5) “aunque los resultados en la aplicación del proyecto no sean tan exitosos o tal vez no sean tan notorios, creo que sirvió un poco, para los niños tal vez mucho” (D7) y en lo emocional también trasciende: “me fui contenta sabiendo que por lo menos dejé sembrado en ellos una pequeña semillita” (D6).

En los documentos elaborados para la titulación se evidencian desajustes, como grandes ausencias en torno a elementos sustantivos para la *innovación* por lo que resulta evidente que en el trayecto se dejaron fuera aspectos sustanciales que darían fe del proceso de *transformación*. Considero que de esta manera se enmascaró el discurso enajenante y hegemónico, se habla de generalidades, se expresan deseos de actuar en un gran ámbito y se desvalora lo que se hace, tal vez porque no tiene la validez de una autoridad, pero a cambio se sembró una semilla.

5.2.2 Relación teoría práctica

a) En la entrevista

Uno de los aspectos que destaca es relacionar la *innovación* con los saberes teóricos o los prácticos, pero aún pueden limitarla a ser una metodología. Esto es contradictorio ya que la nueva pedagogía busca la construcción del conocimiento y en el caso del enfoque crítico además promueve la *transformación*.

Sin embargo, en el discurso la *innovación* se coloca al nivel de ejercitación:

Porque es cuestión de que se practique mucho, los objetivos se cumplen siempre y cuando se estén ejercitando constantemente (E2).

Otros pretenden una interrelación integral entre pensamiento, conocimiento y acción, lo que permite que la innovación propicie un cambio paulatino que afecta su método, la actuación personal y la búsqueda de alternativas sin olvidar la dominación presente en la conciencia cuando señalan que innovar pretende hacer cosas:

No tanto novedosas, sino que satisfagan a la sociedad que tratamos de cubrir (E4).

En el discurso se muestra aceptación del profesor al reflexionar sobre la relación del conocimiento y la acción, como un punto importante para los cambios en su práctica. Por ejemplo cuando dice:

Si nosotros conocemos nuevos métodos, nuevas alternativas, nuestra forma de enseñar o de estar trabajando frente a los niños básicamente va a cambiar (E5).

Cabe recordar que en el magisterio el maestro siempre está en cursos o en la búsqueda de conocimientos para solucionar problemas. Sin embargo, mi experiencia con los docentes que ingresan a la UPN es que en los cursos oficiales su actitud es la de recibir y aplicar recetas, no se ejerce el pensamiento para analizar el fenómeno educativo, ni la creatividad, sólo se busca estar acorde a la cultura del momento; luchar por los puntos, usar lo necesario e indispensable y problematizar lo menos.

Aún cuando permanece la visión de enseñanza en la que el maestro es el guía que da el ejemplo, resulta innovador cuando el maestro reconoce que su actuar trasciende e interrelaciona los efectos que observó en el niño y en su vida personal. Esto significa que la LE 94 generó una ruptura por lo que el maestro se reflexiona y adquiere conciencia. Por ejemplo:

Al tratar de trabajar con ellos yo misma cambié.
Empecé a transformar mi pensamiento, el enfoque
que yo estaba dando también fue diferente, los
métodos no eran tan rígidos, eran más bien flexibles (E7).

Para reconocer la innovación el maestro tiene que dar crédito a su práctica cotidiana, sus saberes, que se transforman a la luz de la teoría, para tratar de conjugar los conocimientos. En algún momento el maestro descubre que muchos aspectos abordados teóricamente los realiza en la práctica cotidiana, aún sin conocer los conceptos, y que las

conclusiones a las que llegó son similares a las de autores famosos, sin embargo se acepta la dificultad que representa:

Es difícil, a mí personalmente me ha costado muchísimo trabajo pero... me doy cuenta de que a lo mejor lo he hecho muchos años, pero uno no se da cuenta (E4).

Se considera a la teoría como un bloque abstracto ininteligible que norma la actuación docente y logra una reflexión al respecto cuando piensa que la experiencia se ha devaluado, pero todo nuevo conocimiento parte de la práctica y vuelve a ella una vez que se concreta una conceptualización que describe el fenómeno en su amplitud. Por esto destaca:

La cuestión práctica, que a lo mejor como imagen se ha subestimado mucho, se ha devaluado, así como si la cuestión experiencia no sirviera y la cuestión teórica fuera realmente lo que debe ser. Lo difícil siempre es compaginar las dos cosas, valorar la importancia de las dos en la propia formación como docente (E4).

El maestro llega a las aulas universitarias con muchos años de experiencia que le da habilidades para atender un grupo, pero el leer facilita el trabajo y la innovación. Sin embargo, se requiere tiempo para que traslade la teoría a su práctica y viceversa.

El docente aprende a analizar su actuar y la licenciatura le provee de elementos teóricos para eso y trasciende a la conciencia como una forma de crear y propiciar un cambio. Pero esa transformación de la práctica supera lo novedoso, porque no todo lo nuevo es cambio, sino que requiere del análisis de la conciencia, volver a los orígenes de la formación para saber el por qué se realiza una acción. Al respecto dice:

Ahora me doy cuenta de que no es todo nada más dar, hay que hacer mucha conciencia y reflexionar sobre lo que estamos haciendo (E2).

b) En el proyecto de innovación

El maestro analiza su actuar a la luz de un enfoque teórico, esto lo manifiesta a través de su escritura en los proyectos de innovación, al señalar por ejemplo que “las actividades están enmarcadas dentro del constructivismo” (D1), o bien “tiene un enfoque en cuanto al rol y la gestión escolar” (D4). También destacan que se apoyan sustancialmente en Piaget (D3) o que se inscribe en lo que es la investigación acción con un enfoque humanista (D7). Sin embargo, las expresiones resultan superficiales porque no se profundiza el análisis y tampoco se establecen las relaciones al interior del objeto de estudio. Como se indicó en el documento formal se pierde mucho del proceso.

Al respecto la reflexión que realiza el docente resulta trascendente cuando se indica que “el proyecto no pretende anunciar cosas nuevas que no se han descubierto, simplemente revisa y evidencia algunas prácticas que pretenden innovar el trabajo sobre la base de un marco teórico que sirve de pauta a un ejercicio pedagógico”(D1). Esto nos indica el grado de comprensión que el docente alcanza en el plan 94 al reconocer una estrecha relación de la teoría con la práctica, que además es base para iniciar su reflexión final sobre la *innovación* desarrollada.

Esto les permite señalar que “con esta metodología los resultados se ven a largo plazo” (D1), “traté de aplicar el modelo incitativo centrado en los intereses y necesidades de los alumnos” (D5), o bien de manera más concreta “durante la aplicación del proyecto me fui percatando de lo mucho que me ayudó tener el conocimiento sobre los aspectos del desarrollo del niño” (D6).

El discurso sobre la teoría y la práctica, muestra también que la ruptura no se concreta en lo interno del maestro. Aún presentan un análisis limitado y la reflexión final

se dedica de manera sustancial a las modificaciones que observaron durante la aplicación del proyecto.

5.2.3 *El docente autónomo y reflexivo*

a) En la entrevista

Lo importante de una formación de vanguardia no es quedarse en la ruptura. Esto significaría dejar a un maestro inconforme de su ser docente. Cobra una significación especial que el sujeto se reconozca, que identifique sus logros.

Así el maestro comienza por considerar la reflexión de sí mismo como una “actitud ante el conocimiento que se adquiere” (E1), para después señalar claramente que es

El darse cuenta de lo que estoy haciendo bien y lo que estoy haciendo mal (E2).

Este darse cuenta rompe esquemas y coloca al docente en el problema real, la tradición del magisterio, lo que hace emerger la conciencia y pregunta:

Por qué lo estaba haciendo así, cómo había sido mi formación y cómo influía esta formación en la manera en que estaba trabajando, porque no todo tenía que ser como a mí me lo habían enseñado sino podía ser de otra manera (E3).

El pensamiento autónomo confronta al maestro que está limitado culturalmente. Antes nadie ponía en tela de juicio su cumplimiento y no reflexionaba sobre esto. Ahora se constituye en sujeto crítico y coloca su actuación en la mira. Rompe el molde y acepta que pueden existir otras maneras de actuar, además enjuicia su formación y agrega a esto la posibilidad de cumplir algunos anhelos:

Me dio motivos para cristalizar algo que yo quería desde hace muchísimo tiempo (E4).

Aquí trasciende el significado que implica preguntar en qué momento se pierden los ideales en la educación, cuándo el docente es un protagonista robotizado que cumple, como si fuera una producción en serie, con apretar un botón, o enseñar en el pizarrón un concepto que todos deben memorizar.

Algunos insisten en reflexionar la autonomía a través de reconocer la labor social que tienen como maestros, aunque ya vislumbran que ser sujeto es importante:

A veces pareciera que nuestro actuar es tan pequeño,
que no repercute en nada y que hagamos lo que
hagamos a nadie le va a preocupar, a nadie le va a
afectar, pero afecta mucho (E7).

El curriculum sacude al docente, lo impacta, lo coloca en situación para el cambio. Le propone la innovación y aunque el maestro duda sobre cómo aceptarla llega el momento de la acción y en ella surge la conciencia de lo que hace:

En el momento en que uno está cambiando sus formas de
trabajo, esas formas anquilosadas que uno tiene, en ese
momento viene la conciencia, porque entonces uno como
que se fija más al hacer las decisiones, no las hace uno ya
tan arrebatadamente (E1).

Entonces la autonomía se relaciona con un “darse cuenta”, con pensar lo que hace el docente, y por esto necesita “ver hacia atrás de mi práctica docente, que he hecho y qué puedo hacer”(E5). Además el docente identifica que:

El educar es muchísimo más que enseñarles a los niños,
es un papel mucho más amplio, el formarlos, es un factor
que a veces descuidamos (E7).

Después de la tormenta interna todos están satisfechos de su manera de actuar e insatisfechos porque aún pueden hacer más, pese a que reconozcan que la autonomía y la independencia conllevan riesgos. Al paso del tiempo definen al maestro autónomo como :

El que tiene capacidad de decidir pero con conocimiento de causa (E1).

O bien también lo identifican como :

Alguien que se maneja por sí mismo y tiene la libertad para elegir, disponer, hacer dentro del aula (E2).

Manifiesta que sobre el maestro se ejerce tal control oficial que carece de libertad para elegir y disponer. Su hacer en el aula está condicionado y lo reconoce por esto señala que ser autónomo es:

Definitivamente el dejar a un lado todas las instituciones que nos limitan... tomarlo como un arma y hacer de la práctica docente algo más productivo (E3).

El uso del plural lleva a pensar qué instituciones limitan al ser humano, así tenemos la familia, la religión a través de la iglesia, la escuela, la sociedad a través de normas sociales, el sistema educativo. La ruptura además se identifica con movimientos sociales que generan cambios. La independencia, la revolución, la guerrilla. Por esto puede relacionarse la expresión "tomarlo como un arma" para ser productivo, tener resultados, en lo interno y lo externo pues es un deseo permanente que se idealiza pero además ser autónomo es:

Tener la capacidad de decisión pero que la respetáramos y que la mantuviéramos (E4).

Tenemos expuestas las inquietudes que genera la innovación y la autonomía. La capacidad de decisión. Antes de eso otros lo hacían y ellos obedecían; pero sus dudas pueden ser causa de que no respeten esa decisión o prefieran no decidir, por esto es importante mantener esa capacidad.

Así el maestro tiene capacidad de crear sus propias estrategias y alternativas "de acuerdo al grupo" (E5), esto es actuar pero lo que es fundamental para ser sujetos es:

El tener posibilidades de desarrollarme como persona y
Desarrollar el potencial de los niños (E7).

El cambio en la práctica y en el ser docente es deseable, una propuesta que en la práctica se cumple si el maestro quiere. Esto nos remite al proceso de ruptura y al reconocimiento que hacen en la licenciatura, la *permanencia* puede desarrollarse al paso del tiempo. Los maestros lo comprenden y dicen que la LE 94 forma un maestro crítico, autónomo y reflexivo sólo:

Si el maestro quiere, depende de él cambiar de actitud,
su forma de pensar y de ser (E2).

O bien como de una forma más descriptiva lo indican:

Debe ser como una implosión. Si dentro en la parte personal no hay esa búsqueda, no hay esa dirección de ser un maestro diferente, pues difícilmente, por más que vengamos a la mejor universidad, esa visión va a seguir (E4).

Es claro que los niveles de *transformación* dependen de la reflexión personal, del grado de ruptura, del reconocimiento. Así podremos remitirlo a un interés práctico, para obtener mejores resultados o ser atrevidos, aventureros, tomar la rienda de nuestros pensamientos y la acción para simplemente ser docentes.

b) En el proyecto de innovación

El profesor refleja la autonomía en los documentos escritos. En ellos se destaca la falta de autonomía para programar actividades y que tampoco se fomenta en cuanto a la toma de decisiones por lo que en la intervención se trató de no alterar los rangos jerárquicos (D4).

Aún cuando no la mencionan como tal, se observan algunos rasgos de una formación hacia la emancipación en la que la reflexión y la autonomía son importantes, como se muestra en las expresiones de los maestros cuando dicen “en este proyecto yo fui la que más aprendió, primero que nada como ser humano al darme cuenta lo carente de hábitos y valores hacia la naturaleza que yo tenía” (D3), o bien en la relación con el alumno “no me hubiera sentido bien al emplear métodos coercitivos o de represión” (D1), aspecto que se reafirma en la expresión “me ha dado mucho trabajo entender que la mentalidad de un niño es muy distinta a la de los adultos” (D5).

En estos casos la LE 94 sembró una semilla, causó desajustes y en aquellos que llegaron a concluir su proyecto hasta rupturas significativas que los llevarán a realizar otros reconocimientos de su práctica docente extendiéndolo hacia la cultura del magisterio y los intereses que guían sus actividades. La licenciatura los propone como emancipatorios.

5.2.4 Compromiso con la innovación

a) En la entrevista

Hemos llegado a un punto sustancial del análisis del discurso. Descubrir en qué medida la *innovación* es permanente, los elementos que identifican un compromiso para una continuidad del plan de estudios en lo que sería un plan de vida.

Para algunos la *permanencia* está limitada a la continuidad de algunos hábitos de estudio y los deseos de aprender más (E2, E3), pero en otros se reconoce que la *innovación* parte de hacer pensar a los demás (D1), relacionando esto con la práctica que desempeña cotidianamente.

En otras expresiones se encuentra que la *permanencia* está en no ser obsoletos y evitar el rezago con relación a la sociedad pero insisten en que “trabajamos con una materia moldeable”, “los niños se tienen que adaptar” porque de lo contrario sería un rezago (E5). Esto indica aún la búsqueda de la seguridad en la reproducción educativa en la que fue formado y permanece laboralmente.

Algunos superaron ese desequilibrio y ya muestran sus aspiraciones de autonomía, para realizar una práctica consciente, buscar alternativas (E4) o en el hecho de estar en un cambio personal permanente, modificando el pensamiento y la acción (E7).

Respecto a la práctica docente, manifiestan que hubo modificaciones por esto ahora les satisface más su actividad docente. Es importante destacar la forma en que entienden su papel como docentes pues se *transformó* su papel del enseñante tradicional, a un “facilitador” (E1), a alguien que realiza su labor de manera significativa y libre (E2), que además es una persona abierta (E3), una guía (E6), pero en lo general se busca el cambio en el rol del maestro, que es una tarea difícil.

b) En el proyecto de innovación

El discurso escrito reafirma estos avances en el compromiso, por esto indica “todo el proceso educativo no debe quedarse en el deber ser o como algo potestativo, sin ser práctico ni útil para quien lo aprende” (D1).

También nos encontramos que el maestro muestra disposición a la *innovación* al calificar sus acciones como un compromiso para realizar cambios con urgencia y motivar a los demás (D3) o bien como se dice tan acertadamente “a pesar de los temores, angustias, resistencias personales ante este cambio, me encuentro actualmente muy involucrada y con el firme compromiso y convicción de seguir en este rol”(D4).

Otros maestros insisten en destacar el compromiso con la práctica docente (D5) o en destacar su convencimiento personal (D6) y reflexionar sobre lo que podemos hacer para ser más humanos (D7).

El nuevo docente que egresa de las aulas universitarias entiende su papel desde una perspectiva distinta y manifiesta aspiraciones o refleja aquellos aspectos que le gustaría cambiar en su contexto cotidiano

Compromiso y *permanencia* son parte del reconocimiento, el docente confía en los resultados de su proceso de formación y aspira a su continuidad.

5.3 Reflexión sobre la evaluación de LE 94

La UPN es iniciadora de un proceso pero en la implementación del curriculum están presentes tradiciones y políticas propias de la cultura de esta profesión. Al realizar un proyecto de innovación, aplicarlo y evaluarlo el docente inicia un proceso de diálogo, una acción comunicativa y en ella se refiere a la transformación de su práctica docente que puede ser creativa, consciente, autónoma.

Esto estructura un discurso pedagógico en el que recupera su formación social y académica e incorpora elementos propuestos por la LE. Así se identifica un mundo objetivo (educación), un mundo social (regulaciones, cultura docente) y un mundo subjetivo (sus propias vivencias, aportaciones personales para la interpretación; aspectos que están presentes en la propuesta del curriculum que se desarrolló en 8 semestres y en la acción-discurso – del egresado encontramos que el maestro considera la *innovación* como verdadera, útil, adaptable y *permanente* o que de alguna forma la niega o la enmascara porque no está de acuerdo con el mundo objetivo.

Evaluar los rasgos que asume el discurso de la innovación en los profesores titulados de la licenciatura en Educación Plan 1994, significó una reconstrucción de la categoría *innovación*, de la potencialidad en el cumplimiento de los objetivos del proyecto, así como del orden interno, que no ha sido evidente a los asesores de UPN y alumnos, y externo por su ubicación en la etapa de modernización y globalidad. Todos estos aspectos se compactan en la formación del docente.

Se trata de un proceso de evaluación crítica porque no interesaba el reconocimiento de la eficiencia terminal, ni tampoco la eficacia vista por el número de profesores atendidos en el plan de estudios o los proyectos aplicados en las escuelas o niveles educativos.

En el trayecto de la evaluación se realizó una reconstrucción filosófico social de la situación contextual y de sus efectos en el curriculum para después pasar a la construcción de un método de evaluación que permitiera destacar la trascendencia de la *transformación* promovida por la UPN y la potencialidad de esta acción para el docente y el propio sistema educativo.

De manera figurada esto se refiere a un fenómeno de contracción – expansión, o de ruptura reconocimiento, que nos lleva a la generación de nuevos conocimientos y actitudes.

La tesis propicia la reflexión sobre los resultados de la licenciatura que pretende la formación por la innovación. La ruptura es profunda por el choque que representa con la identidad docente, su actuación, sus valores, en general la cultura de la profesión, que tiende a la inmovilidad, mientras que la licenciatura busca la dinámica transformadora permanente.

Esa permanencia está en la expansión del conocimiento de sí mismo, en la identidad agregada sobre el ser docente. Por esto en el plan de UPN la *innovación* es potencialidad, porque se trata de procesos personales que no se concluyeron en cuatro años.

Los proyectos de innovación nos muestran los primeros pasos, el seguir un plan para dirigir la creatividad en el proceso educativo, en la práctica cotidiana, el aprender a ver los resultados, tratar de comunicarlos en toda su extensión. Reconocer los dolores de esta ruptura que enfrenta al maestro estudiante y al asesor UPN a entender un nuevo discurso y a superar los esquemas académicos impuestos.

El discurso posterior que se generó a partir de la entrevista es más rico. Muestra otros niveles de conciencia, la disposición para lograr el equilibrio entre la teoría y la práctica, propiciar innovaciones permanentes, aún en contra de las convenciones sociales, convertir la acción del docente en investigación y ésta en nuevo conocimiento.

Sin embargo, el proceso no está concluido. Los proyectos de innovación, sin ser grandes o intensivos, cumplieron el propósito de la licenciatura, el formar por el uso de esta categoría además de sembrar la duda, la inquietud por la búsqueda, el gusto por modificar la visión, la concepción del ser docente, pero sobre todo el compromiso con la identidad personal, no la que dispone el sistema educativo.

CONCLUSIONES

A pesar de que la principal motivación de ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional por parte del maestro es una aspiración de superación profesional, está inmerso en una cultura que lo domina. Por esto los procesos de ruptura que impulsa la Licenciatura en Educación Plan 94 a partir de una formación por la innovación son lentos y en ocasiones no se completan antes del egreso. Los desajustes iniciales pueden paralizarlos o generar una resistencia que aún encontramos en su discurso pues un proyecto del tipo planteado en la LE va contra la inercia y los lleva a resignificar su ser docente.

Aplicar un plan de estudios para la *transformación* de la práctica docente, supone enfrentar variadas intencionalidades y llevar el discurso a los hechos, proceso complejo limitado por el contexto histórico, social y político. Habría que preguntarse por el antes y el después de la licenciatura porque en torno al docente estudiante de UPN existe un entramado o red de formaciones, que durante ocho semestres son sacudidas, con distintos ritmos y niveles condicionados desde la cultura del ser maestro, la ideología, la economía y el género.

El resultado de las actividades de UPN no debe buscarse sólo en las modificaciones trascendentales de la práctica docente, ya que en principio el reconocimiento de su actitud y pensamiento evidente en el discurso ya es un indicativo de *transformaciones* que tienen una posibilidad de *permanencia* en el futuro.

La reflexión de su actuar docente lleva al maestro a rechazar prácticas drásticas, actuar con responsabilidad, mejorar su calidad de vida, cambiar sus intereses técnicos y

prácticos por otros emancipadores, aunque de momento duda en violentar las jerarquías pero ya busca ser más humano.

La experiencia de la LE 94 en la primera generación y ahora en dos más, abre un espacio para las posibilidades, a fin de superar el control hegemónico que enmascara en la educación sus acciones y su deber ser. Sin embargo es deber de los maestros autónomos, críticos y transformadores impulsar el cambio educativo.

Generar una cultura de innovación y colaboración a la que aspiran en el discurso es una meta que se cumplirá en la medida que los egresados concluyan su proceso de cambio interno, pasen de los desajustes a la ruptura y reconozcan los aportes personales a la educación, generando también una educación para la libertad y la autonomía.

Las aspiraciones de cambio de los egresados dependen del valor que den a su formación. Esto les permitirá enfrentar la cultura de dominación, con una base teórico-práctica, pero además con mucha responsabilidad.

La *innovación* es una aventura que la UPN inició desde hace 22 años. Aún lucha por una ruptura que genere una formación de vanguardia. Al interior existen docentes y estudiantes que se aferran a un papel heredado, por lo que en un proceso de autoreflexión se llega a reconocer errores, aspecto que se constituye en un principio del cambio de actitud y de pensamiento. La acción de *transformación* ocurrirá no sólo en el discurso sino en la práctica cotidiana.

El proceso educativo es dinámico y por ende rechaza el "deber ser" por el control que sugiere. El compromiso real de un asesor UPN y un egresado de esta institución es trabajar por adquirir conciencia e identidad y reflejarlo en la formación que proclaman.

El resultado de la licenciatura no está sólo en compartir experiencias, sino en la reflexión, la conciencia, que después trasciende a la práctica misma que es el eje directriz del plan de estudios. Esto requiere más de cuatro años y disposición personal para observar la práctica docente, reconocer errores o avances y permanecer con una aspiración de educación libre, placentera, creativa, que sirva para la vida.

La propuesta de transformación de la LE 94 se identifica en el discurso oral y escrito de los egresados, quienes concretan su formación con el cambio de actitudes, valoraciones, intereses fundamentales y práctica educativa. La profundidad de esos cambios depende de su grado de avance en el proceso de ruptura y reconocimiento que lo llevará a la conciencia reflexiva, a la emancipación.

El análisis del discurso raramente es utilizado para evaluar los resultados de un proyecto educativo, pero es una forma de reconocer, con una riqueza que muestra la relación del pensamiento y la acción, los niveles de conciencia, así como disposiciones para propiciar una estrecha relación entre teoría y práctica o generar *innovaciones permanentes*, aún en contra de las normas oficiales, para convertir al docente en investigador y creador de conocimiento.

El proceso no está concluido. Los proyectos de innovación cumplieron el propósito de la licenciatura, propiciar una formación diferente, pero también configurar un deseo de identidad personal, aún en contra de la norma social.

Es conveniente destacar que el revisar tesis o documentos de investigaciones sobre evaluación de proyectos educativos, me enfrentó a la necesidad de estructurar una metodología de análisis del discurso apropiada al caso. En el trayecto se intentó la revisión exhaustiva de diversas categorías, pero finalmente se reconoció la complejidad de esa

intención. Por ello se limitó el análisis a una categoría con dos dimensiones y se efectuó presentando las viñetas de las expresiones.

De esta forma la tesis se constituye en un estudio de egresados, para evaluar resultados de un plan cuya mayor trascendencia está en la potencialidad, por lo que se requiere realizar otros seguimientos para configurar con más detalle la concepción del maestro autónomo, innovador, transformador, reflexivo y consciente.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE García Peláez, Graciela. "La política educativa del nivel básico, contenida en el programa de Desarrollo Educativo 1995-2000" en UPN Antología Seminario Cultura, Educación y Desarrollo. México.
- ARRIARAN, Samuel "El concepto de modernidad según Habermas" en Revista La Vagaja. México. Año 1 Vol. 1 Núm 1 Diciembre 97 Marzo 98 p. 81-88.
- BARBIERI, Jean-Marie.(1993) La evaluación en los procesos de formación. España Ediciones Paidós. 1a. edición 1993. 291 pp.
- BAGU, Sergio.(1988)Tiempo, realidad social y conocimiento. México Ed. Siglo XXI. 12ª ed. 214 pp.
- BRAUDEL, Fernand. (1989) La historia y las ciencias sociales. México. Alianza Editorial. 222pp.
- BISQUERRA, Rafael.(1989) Métodos de investigación educativa. Guía Práctica. Barcelona, Editorial CEAC. p. 1-279
- BONFIL Batalla, Guillermo.(1994) Pensar nuestra cultura. México. Cap. I y II de la primera parte.
- BOURDIEU, Pierre.(1993) Sociología y cultura. México. Grijalvo.
- CARR, Wilfred.(1998) "Tercer seminario internacional: El saber de los maestros en la formación docente". Conferencia. México. Octubre de 1998.
- (1995) Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. España. Morata. 173 pp.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona. Martínez Roca.
- CASANOVA, María Antonia. La evaluación educativa Escuela básica. España. SEP Fondo Mixto de Cooperación Española. Colección Biblioteca del Normalista. 262 pp.
- COMIE. "Comentarios al programa de desarrollo educativo 1995-2000". Revista Mexicana de Investigación educativa. México. Enero junio 1996. Vol. 1. Núm. 1 pp. 181-245.
- CONSTANTINO, Hilda.(1996). Impacto de las licenciaturas UPN en el Estado de Morelos. Informe final. Mecanograma.
- CONTRERAS, Domingo. (1997) La autonomía del profesorado. España. Morata. 231 pp.
- CROVI, Delia. (1996) "La televisión, escaparate de poder" en La teoría social latinoamericana Tomo III. México. UNAM CELA FCPYS. Pp. 217-229.
- DE ALBA, Alicia. (1997) El currículum universitario. De cara al nuevo milenio. México. UNAM. 273 pp.
- DEVALLE de Rendo, Alicia. VEGA, Viviana. (1998) Una escuela en y para la diversidad Argentina. Aique. p. 47-117
- DÍAZ Barriga, Angel. (Coord.) (1995) Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. Col. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. 455 pp.
- DELORME, Charles. (1985) De la animación pedagógica a la investigación acción. España. Narcea. 254 pp.
- DIETERICH Steffan Heinz. (1995)"Globalización y educación en América Latina ". en UPN Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional. México. Pp. 11-36.
- DUCOING Watty, Patricia y LANDESMANN Monique.(1996) Sujetos de la educación y formación docente. Col. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa. COMIE. México. 361 pp.
- ELLIOT, John (1992), ¿Son los indicadores de rendimiento, indicadores de la calidad educativa? En Cuadernos de Pedagogía, No. 207 y 208. p. 44-47 y 56-60.
- EL UNIVERSAL. 16.11. 1998. Año LXXXIII Tomo CCCXXVII Número 29,614.
- EL UNIVERSAL. 10.11. 1998. Año LXXXIII Tomo CCCXXVII Número 29,608.
- EL UNIVERSAL. 7 .10.1998. Año LXXXIII Tomo CCCXXVII Número 29,574.

- FUENTES Molinar, Olac.(1979) Los maestros y el proceso político de la Universidad Pedagógica Nacional. México. pp. 91-103.
- GARCIA Canclini, Néstor.(1987)"Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano", en Políticas Culturales en América Latina. México. Ed. Grijalbo.
- GIROUX, Henry.(1996) "Educación posmoderna y generación juvenil" en Nueva Sociedad No 146 Nov. dic. 1996. Caracas Venezuela. Ed. Texto p. 148-167.
- (1990). Los profesores como intelectuales. España. Paidós. 290 pp.
- GOMEZ Malagón, Ma. Guadalupe y ISUNZA, Breña Ma. Isabel.(1990) Historia del desarrollo curricular en México. (Experiencias representativas) Col. Cuadernos de Cultura Pedagógica en apoyo al programa para la Modernización Educativa 1989- 1994. México. 41 pp.
- GONZALEZ Pacheco, Otnara,(1994) Curriculum: diseño, práctica y evaluación. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana, México. (fotocopia)
- GRUNDY, Shirley.(1994) Producto o praxis del currículum. España. Morata. 2ª. ed. 278 pp.
- HABERMAS (1983) Conciencia moral y acción comunicativa. España. Planeta Agostini. 1994. 219 pp.
- (1989) Ciencia y técnica como ideología. España. Tecnos. 2ª reimpresión. 181 pp.
- (1981) Modernidad contra posmodernidad. New German Critique. En Revista electrónica de epistemología de ciencias sociales. Cinta de moebio, No. 1 sep. 1997. Fac. de ciencias sociales Universidad de Chile.
- KEMMIS, Stephen.(1993) El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. España. Morata. 2ª ed. 175 pp.
- KEMMIS, Stephen y MCTAGGART, Robin. (1987) Como planificar la investigación acción. Barcelona. Laertes. 199 pp.
- KVALE, Steinar. (1992)" La evaluación y la descentralización de los conocimientos" en Revista de Educación No. 299 (septiembre- diciembre). Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia pp. 119- 141.
- KOSIK, Karel. (1963) Dialéctica de lo concreto. México. Grijalbo. 269 pp.
- LATAPI, Pablo.(1995) " La modernización educativa en el contexto neoliberal" en UPN Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional. México. Pp.63-69.
- LLARENA de Thierry, Rocío.(1994) " La evaluación de la educación superior en México. en ANUIES, Revista de la educación superior. México. No. 89 Enero- marzo de 1994 Vol. XXIII(1) 253 pp.
- LOYO, Aurora y PADUA, Jorge.(1996) Economía y Políticas en la educación. Col. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa. México. 371 pp.
- MARINI, Ruy Mauro.(1996) "Proceso y tendencias de la globalización capitalista"en La teoría social Latinoamericana Tomo III. México.CELA UNAM, FCPYS. pp 49-68.
- MEJIA Montenegro, Jaime. (1994) "La evaluación cualitativa de la educación superior mexicana, ¿ una perspectiva aplazada? en ANUIES, Revista de la educación superior. México.No. 89 Enero- marzo de 1994. Vol. XXIII(1) 253 pp.
- MELGAR Adalid, Mario.(1994) Educación superior propuesta de modernización. México.F.C.E. 281 pp.
- MCCORMICK, Robert y JAMES, Mary. (1996) Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid. Morata. 363 pp.
- NARRO Rodríguez, Luis M. y HERNANDEZ Medina, Alberto. (1993) "Filosofía de la educación" en Cueli, José. Valores y metas de la educación en México. México. 165 pp.
- NORIEGA Chávez, Margarita.(1996) En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos. Col. Educación México. UPN. No. 8 . 72 p.

- PALLAN Figueroa, Carlos. (1994) " Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en México en los últimos años" p. 7- 40 en Revista de la Educación Superior. México. México. ANUIES, No. 91. julio-septiembre 1994 Vol. XXIII (3) 173 pp.
- PANSZA, Margarita. (1988). Pedagogía y Currículo. México. Gernika. 4a. edición. 1993. 107 pp.
- PERRENOUD, Ph.(1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid. Paideia, Morata.
- POPKIEWITZ, Thomas. "Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación" en Revista de Educación No. 299 (septiembre – Diciembre) Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Pág. 95-118.
- SACRISTAN, Gimeno y PEREZ Gómez, A.(1992) Comprender y transformar la enseñanza Madrid. Morata 2ª. ed.. 445 pp.
- SACRISTAN, Gimeno (1991) El currículum: una reflexión sobre la práctica Madrid. Morata. 2ª. ed. 421 pp.
- STENHOUSE, L. (1981) Investigación y desarrollo del currículum. España. Morata. 1991.3ª ed. 316 pp.
- SCHON, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona. Paidós. MEC.
- TEDESCO, Juan Carlos.(1996) " La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano". en Nueva Sociedad No. 146. nov. dic. 1996. Caracas, Venezuela. Ed. Texto. p. 74- 89.
- TENTI Fanfani, Emilio. "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente".
- TONDA, Concepción. (1998).Supuestos metodológicos para la comprensión de la cultura moderna. Mecanograma.10pp.
- TORRES del Castillo, Rosa María. (1998) "Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? Pp. 6- 23 en Perfiles educativos. Tercera época, Vol. XX. No. 82. México. Cesu- UNAM. 1998. 103 pp.
- UNO MAS UNO. 18 .10.1998. Año XXI No. 7539.
- UPN. (1978) Decreto de creación México.
- UPN. (1981) Manual del estudiante SEAD México.
- UPN. (1991) Bienvenido a la Universidad Folleto. México.
- UPN.(1994) Programa de reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicio (FOMES). México. junio 1994. 52 pp.
- UPN. (1995) Hacia la innovación Guía del estudiante. México.
- UPN. (1995a) Investigación de la práctica docente propia. Guía del Estudiante. México. 54 pp.
- UPN (1995b) Contexto y valoración de la práctica docente Guía del estudiante. México. 22 pp.
- UPN. (1987c) Hacia la innovación . Guía del asesor. 18 pp.(fotocopia)
- UPN.(1997) Aplicación de la alternativa de innovación. Guía del asesor. 18 pp. (fotocopia).
- UPN. (1987) Técnicas y Recursos de Investigación IV. Antología. México. 323 pp.
- WERTSCH, James V. (1985) Vigotsky y la formación social de la mente. España. Paidós 1988.
- ZABALZA, Miguel A. (1987) Diseño y desarrollo curricular. España. Narcea. 7ª Edición.1997. 311 pp.
- ZEICHNER. Kenneth M. (1995) " Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar p. 385-398 en Volver a pensar la educación. Vol. II.Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica) España. Morata – Fundación Paideia.
- ZEMELMAN, Hugo.(1982) Uso crítico de la teoría. México. 201 pp.
- (1996) "El paradigma del pensamiento crítico". En La teoría social latinoamericana. Tomo IV México. UNAM. pp 233-244.