



“ LA ACTITUD DEL EGRESADO DE UPN -  
MORELOS ¿ TRADICIONALISMO, SIMULACION O  
CAMBIO DOCENTE ? ”

T E S I S  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRIA EN EDUCACION  
P R E S E N T A :  
JUAN MANUEL BAUTISTA RAMIREZ

I N D I C E

**CAPITULO PRIMERO**

LA UPN COMO INSTITUCION FORMADORA DE DOCENTES (SITUACION HISTORICO-CONTEXTUAL).

|  |    |
|--|----|
| a). Carácter Nacional de la Universidad .....                | 6  |
| b). Metas, propósitos y alternativas formadoras .....        | 13 |
| c). Creación de la Unidad 17-A en el Estado de Morelos ..... | 17 |

**CAPITULO SEGUNDO.**

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

|   |    |
|---|----|
| a). Caracterización .....   | 26 |
| b). El estudio y su tiempo de realización .....                       | 32 |
| c). El diseño de Investigación, escenario y los<br>investigados ..... | 33 |
| d). Encuadre, Análisis e Interpretación de datos.....                 | 35 |

**CAPITULO TERCERO.**

EL PROCESO FORMATIVO DEL PROFESOR

|  |    |
|--|----|
| a). Discurso Oficial sobre la calidad de la Educación,<br>factores y alternativas de cambio..... | 39 |
|--|----|

09/96 2-9.

|     |  |    |
|-----|--|----|
| b). | Formación inicial del profesor .....   | 52 |
| c). | Formación del profesor en la Universidad Pedagógica Nacional.<br>- Metas profesionales, económicas, ideológico-<br>sociales..... | 65 |
| d). | La Carrera Magisterial como estrategia formativa .....   | 77 |

**CAPITULO CUARTO.**

**EL TRABAJO DOCENTE COTIDIANO DEL EGRESADO DE UPN**

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| a). | Experiencia docente .....  | 89  |
| b). | Actitudes del docente frente al grupo .....  | 95  |
|     | 1. Planificación de la clase .....   | 96  |
|     | 2. La práctica docente del egresado .....  | 107 |
|     | * Rol del profesor.  |     |
|     | * Rol del alumno.  |     |
|     | * Relación profesor-alumno-alumno-profesor   |     |
|     | * Fundamentación teórica básica para su<br>trabajo docente.                            |     |
| c). | Actitudes de resistencia al cambio docente .....                                       | 144 |
|     | * Limitantes institucionales.  |     |
|     | * Carencias formativas y responsabilidad de UPN.                                       |     |
|     | * La resistencia del docente desde la indiferencia,<br>apatía, comodidad y simulación. |     |

\* Una propuesta como alternativa ante la  
resistencia al cambio.

d). Innovación cambio docente o simulación ..... 156

\* Acciones encaminadas a una práctica docente  
diferente.

**LA CONCLUSION, SOLO UN ACERCAMIENTO ..... 166**

**BIBLIOGRAFIA ..... 171**

*El presente trabajo fue apoyado económicamente por el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA), de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).*

*Agradezco:*

*A quienes hicieron hasta lo imposible por impulsarme y colaborar en la realización de éste trabajo.*

*A ti DAMARIS, hija, entregarte con cariño simplemente lo prometido.*

*Gracias, muchas gracias.*

## INTRODUCCION

La formación de los docentes en la escuela pública se ha realizado desde instituciones como las Escuelas Normales, CAM (Centro de Actualización del Magisterio, antes Instituto Federal de Capacitación del Magisterio) y desde 1978, en la UPN (Universidad Pedagógica Nacional). Las escuelas Normales se han encargado de proporcionar la formación inicial a los estudiantes que deciden ser profesores, el Centro de Actualización del Magisterio y la UPN, buscan la profesionalización de los profesores en servicio. Cada una de las instituciones sostiene principios rectores de formación, coincidentes (Licenciaturas) las cuales originan una duplicidad de funciones, pero que se mantienen por el respeto histórico-académico político de las mismas. Además la UPN en su Proyecto Académico ha implementado dentro de esa misma formación de docentes, desde el año de 1993 a 1995 el fortalecimiento al posgrado cuyas metas centrales fueron: el desarrollo de la Maestría en Pedagogía, la evaluación del Posgrado y la creación de un Sistema de Información, que benefició a la Unidad Central y las del país ofertando Especializaciones y Maestrías que ayudarían a profesores de los niveles de Educación Básica, Media Superior y Superior.

El decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional norma el objetivo rector: La profesionalización de la educación, desde donde implicaría de manera lógica la profesionalización de las prácticas docentes y del profesor en servicio. Este proceso de

profesionalización contempla, el punto de vista de lo institucional, el elevar la calidad de la educación a partir de la eficiencia que se obtenga en el trabajo del profesor al cumplir lo establecido con base en los planes y programas de estudio, todo ello desde la obtención de un título de Licenciatura; entre más sujetos se formen en esta perspectiva, los cuadros productivos podrán mantener una estabilidad en el desarrollo económico que se persigue, como ideal político del sistema. Aunque esta concepción de profesionalización, circunda de manera cerrada su proyección en sí, se puede abrir otra intención que implique todo un proceso donde el profesor egresado pueda lograrla a través de establecer una interacción dialéctica entre las necesidades económicas y sociales que buscan sus alumnos satisfacer al obtener una formación y la modificación de las prácticas docentes que partirán de re-diseñar el currículo oficial con base en la obtención de una formación teórica-crítica que fundamente el cambio docente.

La UPN se ha visto en la necesidad de modificar planes de estudio en los años de 1979, 85, '94, los cuales persiguen lo enunciado: La profesionalización de los docentes en servicios, la cual no ha tenido una evaluación seria de su obtención; emitir un juicio superficial sería un riesgo, motivo por el cual, en este trabajo nos hemos remitido únicamente a tener un primer acercamiento con respecto a las actitudes que asumen los egresados de la Unidad 17-A de UPN-MORELOS, como el propósito central de este trabajo.

En el capítulo I, es considerada a la Universidad Pedagógica Nacional desde un análisis crítico de su origen a nivel nacional, conjuntamente con las metas y propósitos a lograr, así como las alternativas formadoras que se ofertan en los diferentes planes de estudio desde el año de su creación en 1978. Se resalta una serie de implicaciones político-ideológicas entre las instancias oficiales: Secretaría de Educación Pública (SEP), Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y posteriormente la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), que luchaban entre sí, para definir cuál sería la función específica de la UPN.

En este capítulo también es recuperada la creación de la Unidad 17-A UPN en el Estado de Morelos, desde donde se provee de una información-análisis de la problemática que se conforma como Unidad en la provincia, la cual sirve como espacio de investigación.

En el capítulo II se caracteriza la metodología que se utilizó en el desarrollo de la investigación que fue de corte cualitativo, basado en la etnografía.

El proceso de formación del profesor/a es abordado a partir de la exigencia de 'elevar la calidad de la educación', en donde se rescatan y proponen algunas alternativas de cambio. La formación inicial que sirve como estructura firme para desarrollar el trabajo docente en ángulos didácticos tradicionales y que sirve como



antecedente fundamental para iniciar el trabajo de profesor y por último, la formación de éste en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 17-A; además la ilusión actual de mejoría salarial y estrategia formativa a través de Carrera Magisterial. Aspectos contemplados en el capítulo III.

Por último abordamos en el capítulo IV, la experiencia docente del egresado, las actitudes de éste frente al grupo, las actitudes de resistencia en el aula y la innovación o cambio docente, como producto obtenido en este trabajo, lo que nos permite acercarnos a la realidad del trabajo docente que realizan los profesores en servicio, que culminan una Licenciatura.

## **CAPITULO PRIMERO**

### **LA UPM-MORELOS COMO INSTITUCION FORMADORA DE DOCENTES (SITUACION HISTORICO-CONTEXTUAL)**

- a).- **Carácter Nacional de la Univerisdad.**
- b).- **Metas, propósitos y alternativas formadoras.**
- c).- **Creación de la Unidad 17-A en el Estado de Morelos.**

**a).- Carácter Nacional de la Universidad.**

Dentro de la compleja tarea docente, se dan interacciones que inciden a través de sus manifestaciones y de las cuales emanan líneas de participación entre los sujetos, elementos y factores, éstas se integran para su análisis en un entramado constituido por el alumno-maestro-contexto. Nuestro interés en este trabajo es retomar como antecedente la formación de los docentes y sus manifestaciones en el desarrollo de su trabajo docente.

Los motivos que se establezcan para buscar una formación en las Escuelas Normales son diversos al igual que sus implicaciones, por lo que puede expresarse la obtención de una formación heterogénea, cuyas bases parten de la diferencia contextual en que se desarrollan los sujetos que la buscan. Esos motivos se acentúan desde el querer ser profesor por herencia social, por necesidad, o un extremo, como primer paso de movilidad social y económica, complemento familiar y hacia otras carreras universitarias. Desde otra perspectiva de aspiraciones y más centrada, se aprecia cuando el sujeto desea obtener una formación y un desarrollo profesional a partir de una determinante motivación-vocación que los conlleva a situarse en compromisos socio-educativos reales.

Las anteriores expresiones se sitúan dentro de un panorama

que agrupa la complejidad en la formación de los profesores, la que se da desde el momento de aspirar ingresar a la escuela Normal y después de egresar, como experiencia antecedente y consecuente en la formación de una red que conflictúa el desarrollo del accionar docente, de donde se desprende que los sujetos docentes incidirán de manera diferente al desempeñar sus roles en los espacios asignados.

El docente de Educación Básica (Preescolar y Primaria) recibe antes de ingresar a su trabajo una formación que le debería servir como base para desarrollar su labor cotidiana docente la que no garantiza por la misma evolución socioeducativa, que se convierta su mínima formación en un antecedente total y definitivo, lo cual tan sólo puede considerarse como principio, que brindan ciertos elementos de apoyo para su ejercicio profesional, por lo que emerge la necesidad primordial de buscar otros ángulos y espacios formativos, para quienes lo deseen. De este hecho surge la siguiente clasificación:

- 1).- Los docentes que se quedan únicamente con la formación obtenida en la Escuela Normal Básica (formación inicial).
  
- 2)..- Docentes que ingresan a otra institución en búsqueda de superación profesional, actualización y formación docente.

Para los docentes de la primera clasificación, el Estado y su Institución educativa (Secretaría de Educación Pública) ha implementado toda una política educativa de -capacitación- en las diferentes épocas de gobierno, (muy poco recurre a la verdadera formación y actualización docente) a partir de una serie de cursos en donde se le vacía una dotación de contenidos que a partir de modelos, se conforman en recetas metodológicas establecidas con un fondo implícito desde currículo oculto, para provocar reacciones reproduccionistas afines al modelo educativo del sexenio (actualmente el neoliberal, denominado por los gobernantes como "liberalismo social"). Es clara la intención del Estado de proporcionar desde su política educativa a los docentes de educación básica una metodología instrumental, que garantice las demandas de la clase dominante en turno, las cuales deberán ser congruentes con los roles de los sujetos docentes a desempeñar en sus espacios escolares y la simulación de cambio desde el discurso oficial implementado por los representantes del poder capitalista en educación.

En el primer grupo se ubican un gran número que están convencidos de que su capacitación incipiente y su Normal Básica, "son suficientes" para lo que realizan en el Jardín de Niños o en la Escuela Primaria.

En el segundo grupo, no se puede negar que existen docentes que sí se preocupan por buscar una superación profesional, una

actualización y formación docente continua y permanente, a través de instituciones oficiales que se han creado en el transcurso del desarrollo de los diferentes modelos económicos que se establecen en diversos períodos de Gobierno. Así el 8 de Septiembre de 1975 emana del acuerdo 11,297, la facultad de la Dirección General de Educación Normal para impartir la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria<sup>(1)</sup>. Como una respuesta inmediata desde la política educativa marcada en la Reforma Educativa de los '70, en donde se crea el Plan de Emergencia para la Actualización y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Este acuerdo, benefició a los docentes en servicio con el deseo de superación dando como resultado una inscripción de aproximadamente 50 mil maestros estudiantes en el país. Desde aquí se pueden establecer ciertos criterios que motivaron a los docentes a ingresar, los que citamos a continuación:

- "No tenían que abandonar sus responsabilidades laborales.
- Era un sistema abierto de septiembre a junio e intensivos en julio y agosto.
- La duración de la carrera se limitaba a tres años.
- Un estímulo económico que prometió la SEP para la acreditación de cada grado"<sup>(2)</sup>.

(1) ADAN, F. Josafat et al. Factores asociados con los niveles de respuesta del Maestro de Educación Primaria a los Programas de Superación Profesional. Serie Investigación Educativa, UPN, Agosto 1983. p. 40.

(2) Id.

Un año después la Dirección General de Educación Normal deja como responsable a la Dirección General de Mejoramiento Profesional para el Magisterio, con el mismo compromiso formativo.

Con estos dos hechos sobresalientes en relación a la creación de instituciones formadoras de docentes, se provoca una necesidad de escudriñar y buscar una alternativa mejor para la formación docente, por lo que en octubre de 1975, "José López Portillo, hizo pública su promesa de dar al magisterio una Institución de Educación Superior, la cual tendría la función de capacitar a quienes capacitan"<sup>(3)</sup>.

Ante la renuncia de Porfirio Muñoz Ledo a la Secretaría de Educación Pública, el nuevo Secretario Lic. Fernando Solana, mantiene dentro de la política educativa algunos proyectos, entre los que sobresale la creación de la **UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**. Misma que se da en el mes de agosto de 1978 y sus principales líneas de política son:

- a).- Como instrumento para elevar la calidad de la educación.
- b).- Vinculación entre educación y realidad.
- c).- Principal Centro de Investigación Educativa.
- d).- Una Universidad al servicio de los maestros.

El mismo Fernando Solana externaba: la finalidad fundamental

---

(3) LATAPI, Pablo. "Indefiniciones de la Universidad Pedagógica Nacional" en: Fundación y Desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional en: Biblioteca Pedagógica de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Tercera época. Colección: Evolución Histórica de la Educación en México, Vol. 7 SEP, México, 1987.

de esta casa de estudios, es elevar la calidad educativa, formando mejores maestros de nivel universitario, de pensamiento crítico e independiente. Maestros que por su formación humana no menos que su capacidad profesional, participen en la alta cultura del país y formen en las nuevas generaciones el propósito de excelencia ... esto implica también que la Universidad afirme siempre la preeminencia de sus objetivos académicos y resista sus presiones de quienes quisieran utilizarla para conseguir prebendas, consolidar poder o fortalecer pretensiones políticas.

Con los anteriores comentarios de Solana, se aprecia que la UPN nació con una política contradictoria entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (lucha por el poder) lo que fue duramente criticado por la Coordinación Nacional de los Trabajadores de la Educación al expresar - Si la UPN es charrificada completamente le espera un negro futuro: personal docente con la patente de vanguardia Revolucionaria, créditos accesibles a los alumnos, paternalismo en las tareas académicas, titulaciones expeditas, corrupción académica y administrativa, todas características del charrismo sindical del SNTE; nos resulta necesario establecer que la lucha entre SEP y SNTE se ve menguada por la de la CNTE cuya influencia es determinante en desarrollo académico.



"Así la Universidad Pedagógica Nacional, podría ser, para uno de los grupos al interior de la burocracia, en la instancia que permitiría recobrar el control perdido y fortalecer la difusión de un discurso que cada vez encontraba mayores espacios de confrontación, para el otro grupo, la Universidad podría convertirse, de cualquier manera en un instrumento de modernización del y para el apartado escolar"<sup>(4)</sup>.

El debate estaba abierto:

"Como se entendería el rubro universitario; que estudios ofrecería, sería masiva o de excelencia académica; orientada a la práctica docente o a la formación universitaria limitada al D.F. o Nacional; docencia directa o sistemas abiertos; reforzadora de privilegios o popular, institución de enseñanza o instrumento de política educativa; apéndice sindical o auténtica Universidad"<sup>(5)</sup>.

La creación de la UPN se daba en una plataforma política, en donde se establecían principios característicos que deberían cubrir tanto trabajadores como estudiantes que desearan ingresar a esta casa de estudios. El proyecto que presentan las fuerzas institucionales (SEP-SNTE) es rechazado por la CNTE y "se ven en la necesidad de enfrentar el reto y pelear, hacer suya la Universidad, buscando construir una opción diferente a la sostenida por los grupos que habían estado negociando en su creación"<sup>(6)</sup>.

---

(4) ELIZONDO, Aurora. La Universidad Pedagógica Nacional. Un nuevo discurso magisterial? Colección documentos de Investigación Educativa. Proyecto Estratégico No. 9 SEP-UPN 1988 p.67.

(5) Id.

(6) Id.

Los primeros docentes que ingresan a la UPN deben asumir un rol definido en su pensamiento y acción política, aquí estaban prohibidos los términos neutros, por lo que se establecen docentes institucionales (SEP-SNTE) denominados coloquialmente "charros" y los democráticos aglutinados dentro de la primera Delegación Sindical de la CNTE, denominada Sección Nacional UPN, la cual no fue aceptada gratuitamente por el SNTE, hasta mucho tiempo después, y con base en largas luchas de los trabajadores que implantan una -Delegación Sindical Democrática, cuyo propósito fundamental fue la verdadera defensa de los derechos de los trabajadores a nivel nacional, con la creación de las 74 unidades en los distintos Estados del País. *"La Universidad Pedagógica Nacional se va conformando con base en una mescolanza, forzada y debida a presiones. Se abren dos sistemas de enseñanza, el escolarizado y el abierto, uno en el D.F. y el otro con cobertura a nivel nacional"*<sup>(7)</sup>.

**b).- Metas, Propósitos y Alternativas Formadoras.**

La Universidad Pedagógica Nacional nace como Institución dentro de un proceso indefinido de situaciones a realizar como tal, surge con una serie de dudas de sus funciones, enfoques, sistematización y el servicio que prestaría, es decir nace de

---

(7) Ibid. P. 68

la misma duda del qué hacer con ella, aunque en voz del líder sindical del SNTE Andrade Ibarra anunciaba lo contrario -quiero decirles a mis compañeros de la PRENSA que lo que genera esta participación de los maestros es el reclamo de que no quieren que su Universidad nazca con dudas - (palabras de Andrade Ibarra, 8 de agosto de 1978). Con los diferentes proyectos particulares, pero sin un proyecto académico nacional serio y con sustentos firmes y además sin una Ley Orgánica que respaldara totalmente los aspectos jurídicos, *"se instituía como aquella instancia en la que los distintos grupos de poder se veían en la posibilidad de darle el carácter que se deseara, todo era posible, la Universidad estaba en debate permanente, nunca pudo instituirse como algo dado"*<sup>(8)</sup>.

En su inicio la Universidad Pedagógica Nacional tenía que presentar alternativas del programa que seguiría para quitar un poco la indefinición como institución de los maestros mexicanos, por lo que recupera las ya establecidas funciones de toda escuela de nivel superior: Docencia, Investigación y Difusión, *"en donde se establecía una estructura vertical con pocas instancias centrales de gobierno, las más relevantes eran la Rectoría, y la Secretaría Académica, un Consejo Académico y uno Técnico"*<sup>(9)</sup>.

---

(8) *Ibid.* p. 67

(9) *Ibid.* p. 76

Dentro de los proyectos específicos a poner en práctica emergen dos: uno en donde los participantes asistían a clases de manera escolarizada y otro en donde el trabajo era abierto y a distancia; el primer proyecto se realizaría en ámbitos centrales (Distrito Federal) y el segundo en los distintos Estados de la República Mexicana.

Las primeras Licenciaturas que ofrecía el sistema escolarizado fueron: Psicología Educativa, Pedagogía, Sociología de la Educación y Administración Educativa y el abierto y a distancia, la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan '75, como "herencia formativa" que dejaba en manos de la Universidad Pedagógica Nacional la DGCM (Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio) los cuales entraron a un proceso formativo expedito casi masivo en la expedición de títulos y donde se percibía el perfil que buscaba el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, para con sus compañeros egresados como:

*"Promotores sociales en las comunidades, asesorando en la solución de sus problemas; introduciendo agua potable, drenaje, alcantarillado, alumbrado público, pavimentación de las calles, construcción de letrinas, fosas sépticas, caminos de mano de obra, unidades deportivas"<sup>(10)</sup>.*

El mismo Andrade Ibarra situaba al egresado de UPN con una

---

(10) C fr. HERNANDEZ, Fernando. La Universidad Pedagógica Nacional y la Destrucción del Magisterio COSID. México. 1981.

mística de apóstol social, pero nunca mencionó la formación intelectual de los maestros que los condujeran a pensar alternativas de transformación docente, se apoyaba en una continuidad de manipulación y control político, es decir quería formar en UPN un maestro respetuoso, callado, sumiso, en concreto alienado y apto para reproducir los modelos autorizados por la clase en el poder; por fortuna este pensamiento reduccionista del líder vanguardista no tuvo el eco esperado, por las constantes luchas que se daban por la obtención del poder entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Posteriormente surge otra Licenciatura en Educación Básica Plan 79, con características curriculares y metodologías diferentes a la Licenciatura del Plan '75. ésta fue también dentro del sistema abierto y a distancia (SEAD) en las unidades del País. Con las cuatro Licenciaturas escolarizadas en el Centro y dos abiertas en los Estados, nos dan un total de seis Licenciaturas con que inicia la Universidad Pedagógica Nacional la oferta formativa para los profesores.

En los currícula de la UPN se puede apreciar las primeras metas, propósitos y alternativas formadoras que pretendía lograr y ofrecer la Institución citada. Como toda Institución no podría haber permanecido estática por los diferentes movimientos internos de los que ya hemos hablado y además por diversas políticas educativas de los distintos sexenios, por lo

que se ha visto un avance en la oferta de servicios hasta llegar a ofrecer actualmente el Mega proyecto de Posgrado e Investigación, el cual no sólo es contemplado a nivel central, sino también en las distintas Unidades del País.

De manera concreta, mencionaremos que la Universidad Pedagógica Nacional ofrece y realiza:

- \* Cursos de actualización permanente
- \* Diplomados
- \* Licenciaturas
- \* Especialidades
- \* Maestrías
- \* Investigación Educativa
- \* Difusión y Extensión Universitaria

Cabe aclarar que la UPN no oferta actualmente el Doctorado.

#### **c).- Creación de la Unidad 17-A UPN en el Estado de Morelos.**

El origen Estatal de UPN-Morelos, se remite a la presión del SNTE a nivel nacional. Es así como se forma la instalación de *"Unidades Pedagógicas Regionales cuya tarea inicial consistía en coordinar las escuelas formadoras de docentes y que ahora se convertían en impartidoras de Licenciaturas"*<sup>(11)</sup>. Así en 1979 nace

---

(11) *Ibid* p. 67.

en la ciudad de Cuernavaca, Morelos la Unidad SEAD 171, cuyo propósito fundamental fue el de cobijar a los docentes que habían iniciado en una gran proporción (aproximadamente 800) la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, que estaba a cargo de la DGCMPPM, y que en las unidades SEAD, se establecieron como el histórico PLAN '75. El que perduró muchos años en servicio, este servicio emana de un anuncio de un programa global de trabajo expresado por el Sr. Rector de UPN, ante el Secretario de la SEP y el CEN del SNTE, en noviembre de 1978.

Las Unidades SEAD crean una Licenciatura en educación Básica, cuyo nombre fue el de PLAN '79,

*"dirigido a la profesionalización del magisterio en servicio y cuya forma de trabajo se da fundamentalmente en un modelo de Sistema a distancia, creándose una nueva instancia de poder institucional: La Coordinación General SEAD, que en plano jurídico-institucional no aparece registrada"<sup>(12)</sup>.*

En este Plan '79 en la Unidad 171, se inscribieron maestros a nivel Estatal con muchos deseos de superación profesional, los cuales fueron menguados al presentarse problemas serios, tales como:

\* Falta de asesores.

---

(12) Ibid. p. 76

- \* El desconocimiento de la impartición de asesorías.
- \* La indefinición del Plan de Estudios.
- \* La improvisación de los asesores.
- \* La obligación de asistir a asesorías sabatinas y entre semana siendo el sistema abierto y a distancia.
- \* El proceso de evaluación estaba burocratizado y ocultaba un proceso de medición.
- \* La obligatoriedad de asistir a cursos de verano, cuando muchos estudiaban paralelamente la Normal Superior.
- \* La Falta de materiales impresos.
- \* El desconocimiento de autodidactismo del alumno y del asesor.
- \* Carencia de estímulos económicos por parte del Estado.

Toda esta problemática originó que se diera una deserción mayoritaria en la Unidad 171 al grado de establecerse asesorías muy esporádicas, discontinuas, convirtiéndose la Unidad en un centro vacío, solo y casi sin alumnos en el Plan '79.

En el mes de enero de 1985, se establece y da inicio la aplicación de un nuevo Plan de Estudios de Licenciatura en educación preescolar y primaria (LEP y LEP 85), con el cual se derrumbó el PLAN '79. Existió una inscripción de 181 profesores-estudiantes.

En el transcurso del desarrollo de esta Licenciatura (Plan



85) se anuncia en 1988, por parte de las autoridades educativas, estímulos económicos y profesionales para los egresados de UPN, entre ellos: para el Licenciado titulado el alcanzar un nombramiento de tiempo completo y como consecuencia un salario como tal. Desempeñaría medio tiempo directo en su aula (trabajo docente) y la otra parte al desarrollo de actividades de investigación, planificación, actualización y formación docente, las que no se han realizado por presión sindical (SNTE).

En 1990 abre la Unidad 17-A una Licenciatura en educación Primaria en el Medio Indígena, con una inscripción de 17 alumnos en 1992: 23 alumnos, 1993: 16 alumnos, en 1994 y 95 no ha existido inscripción, en 1994 egresan de esta Licenciatura 10 alumnos que actualmente realizan su proceso de titulación. Por lo expuesto se ve el peligro de extinción de esta Licenciatura en el Medio Indígena.

En 1994 después de una revisión y evaluación del PLAN '85 da inicio la LICENCIATURA EN EDUCACION (LE'94), con una primera inscripción de 213 alumnos y un 13% de deserción escolar.

De manera similar en el mes de septiembre de 1994 se inicia el programa de POSGRADO en la Unidad con una Especialización en Planeación Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente, la cual tiene el propósito de formar docentes en servicio que

deseen actualizarse y continuar con una maestría. Desde septiembre de 1995 se continúa con la misma Especialización pero se ofertan otras dos: Lengua y Literatura y Laboratorio de la Enseñanza de las Ciencias Naturales, además se inicia también con la Maestría en Educación: Campo Formación de Docentes.

Hasta aquí se ha expuesto brevemente el origen y las actividades que la Unidad 17-A ha desarrollado durante sus 16 años de servicio, lo que nos remite a utilizar este referente como una recuperación histórico-contextual básica para el inicio y culminación momentánea de esta investigación.

Durante 16 años de haberse decretado la aparición de la Unidad 17-A (antes 171) de la Universidad Pedagógica Nacional, han egresado diferentes generaciones de docentes en servicio de las Licenciaturas en educación Preescolar, Primaria e Indígena; de ellos algunos se han titulado (273), otros permanecen sin hacerlo (738), estas son las dos vertientes estadísticas que se conocen lo cual de manera reducida nos proporcionan información cuantitativa, lo que deja todo un abanico de información y formación cualitativa a la deriva, aislando el quehacer docente que realiza el Licenciado como egresado de UPN.

De lo anterior se desprende nuestra preocupación investigativa para poder entender el accionar docente a través

de un seguimiento y una evaluación de los egresados y desde donde se percibe la problematización, emanando algunos cuestionamientos serios como los siguientes:

- ¿El egresado de UPN ha mejorado su nivel Profesional y Académico?.
- ¿Existe transformación en su práctica Docente?
- ¿Qué intereses los han estimulado para estudiar la UPN?.
- ¿Cómo ha sido su desarrollo personal-profesional?.
- ¿Cuál es el papel que desempeñan los egresados para mejorar la calidad de la educación en el Estado de Morelos?.
- ¿Cómo interviene la Institución en el desarrollo de su trabajo docente?.
- ¿De qué manera influyen las autoridades educativas (Director, Inspector, jefe de sector) como acción limitante para la innovación docente del egresado?.
- ¿La formación obtenida en UPN sólo legitima la obtención de puestos directivos, olvidando su profesionalización, para caer en la simulación?.

Toda acción educativa tiene que ser evaluada (cualitativamente) desde propósitos indicativos de hacia donde vamos y qué se quiere lograr mediante ese accionar. Este proceso de evaluación no se puede dar aislado, ya que resulta como consecuencia de una planeación curricular y que según Elsa

Lucarrelli se basa en tres procesos básicos:

- 1).- La selección de objetivos medios.
- 2).- La organización metódica y Sistemática de los objetivos seleccionados.
- 3).- La evaluación del mismo proceso y productos de aprendizaje.

Dentro del tercer inciso contemplamos los productos de aprendizaje, los que son considerados como aprendizajes significativos a desarrollar en su práctica docente los egresados o en su defecto a limitarlos.

Es cierto que desde la creación de la UPN en el prefacio de sus antologías expresa contundentemente:

*"Que en cumplimiento del objetivo de elevar la calidad de la educación en todos sus niveles, a partir de la formación integral de los docentes, propuesto en el programa de Educación y cultura Recreación y deporte, 1984-1988, la Universidad Pedagógica Nacional participa en las actividades de proyectos de capacitación y desarrollo del maestro en servicio, mediante el ofrecimiento de Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria".*

Sin embargo cabe aclarar que pese a que la Universidad cuenta con sustentos sólidos para la formación de los docentes, con planes y programas bien definidos, no se ha logrado en el Estado de Morelos un seguimiento evaluativo de sus alumnos egresados, por lo que se ignora la actitud asumida frente al rol docente y es esto precisamente lo que nos motivó a

escudriñar cualitativamente el hecho de que han egresado más de mil Licenciados de UPN-MORELOS y que la educación en el Estado tenga graves problemas sustanciales y entonces ¿en dónde está la calidad de la educación en el Estado, a partir de la formación que reciben los egresados de UPN?.

## CAPITULO SEGUNDO

### M E T O D O L O G I A

- a) \* CARACTERIZACION.
- b) \* EL ESTUDIO Y SU TIEMPO DE REALIZACION.
- c) \* EL DISEÑO DE INVESTIGACION, ESCENARIO Y LOS INVESTIGADOS.
- d) \* ENCUADRE, ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS.

#### a).- Caracterización.

Una de las formas que se utiliza para poder expresar la cantidad de egresados de una Institución escolar, es a través de datos estadísticos, los cuales nos permiten establecer un parámetro cuantitativo, pero no nos permite percibir desde más adentro una experiencia cuantitativa, que adquieren a través de su trabajo los personajes docentes. De estas expresiones se desprende en sí, nuestra preocupación investigativa, lo que origina la necesidad de tener un acercamiento a los contextos donde se desenvuelve la práctica docente del egresado de UPN, y así poder conformar ciertos criterios en relación a cuál ha sido la actitud asumida por el egresado, es decir buscamos una aproximación más directa con los fenómenos que se suscitan y los cuales en muchas ocasiones han pasado totalmente desapercibidos durante el túnel del tiempo del trabajo docente.

En todo proceso formativo debe existir una valoración de las acciones realizadas y puede estudiarse desde dos enfoques: uno social y otro teórico. Estos no pueden existir separados en sus funciones, ya que los dos conllevan a evaluar cuál ha sido el producto obtenido desde la aplicación de los proyectos de trabajo de la Universidad Pedagógica Nacional.

Así, de la evaluación de estos proyectos surge una necesidad primordial de comunicación entre el que egresa y la Institución

que lo forma, para advertir en nuestra investigación cuál ha sido la vinculación entre la UPN y la sociedad educativa del Estado de Morelos. De aquí precisamente surge la inquietud por investigar y conocer LA ACTITUD DEL EGRESADO DE UPN-MORELOS.

Para realizar esta investigación fue determinante utilizar una metodología apropiada: la etnografía y sus técnicas, instrumentos y formas, lo que conformó la estructura metodológica o bien como lo sugiere Taylor (1990): -el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas-.

Desde que ubicamos la problematización docente, nos surgieron ciertos propósitos investigativos, lo que también nos conllevó a recurrir a determinadas formas estratégicas para llevar al cabo la investigación, y las cuales son diversas pero que se eligieron con base en la necesidad contextual, por lo que nos ubicamos en una investigación cualitativa aunque en el desarrollo puedan ir surgiendo y formulándose ciertas suposiciones.

En el trabajo se ha considerado adecuado dar una explicación para situar en este apartado las cuestiones específicas que componen la metodología que se utilizó en la investigación cualitativa, la cual no parte de un marco teórico establecido sino que abre las posibilidades para entender de manera más cerca las conductas manifestadas en el quehacer docente desde



un punto de vista cualitativo.

La investigación que se llevó al cabo, es de tipo cualitativo, característica que nos permite abandonar ciertos paradigmas hipotéticos que limitan al investigador a penetrar de manera más directa en la realidad de los sucesos educativos. Este hecho se resume en una flexibilidad que se asume en la investigación, la que nos permite construir una teorización desde lo observable y no observable.

Este tipo de investigación permite observar, identificar, y analizar de forma más directa las relaciones que se dan en ese entramado docente y su relación con su contexto social.

Existen diferentes tipos de investigación que se encuentran dentro de la cualitativa, entre los que sobresalen los estudios de caso, la investigación acción, la investigación etnográfica, entre otras, de las cuales se ha seleccionado la Etnográfica.

El significado etimológico de etnografía es: Ethos: pueblo  
Graphein: Describir .- Ciencia que tiene por objeto el estudio y descripción de los pueblos.

Hace algún tiempo, a la investigación etnográfica se le pretendió ubicar exclusivamente en hechos antropológicos, pero si es social puede servir ahora también en lo educativo de

nuestros pueblos, de tal forma que a esta investigación se le considera "Cualitativa, naturista, antropológica, fenomenológica, interaccionista, etnometodológica interpretativa, ecológica, descriptiva o constructivista"<sup>(13)</sup>.

De estos múltiples enfoques recuperamos los rasgos interaccionistas e interpretativos, sin olvidar "la metodología cualitativa que a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarar el mundo empírico"<sup>(14)</sup>.

La investigación etnográfica se retomará como un método hacia la investigación educativa, la cual en muy pocos casos es ocupado por el profesor dadas sus limitantes, entre ellas la misma formación como investigador aunque ya Stenhouse en 1975 daba lugar al maestro-investigador, este hecho y autores como Taylor, Bogdan y Peter Woods, nos motivaron a tener un acercamiento interpretativo en el trabajo docente.

La etnografía según Woods, nos servirá para buscar esa asociación entre la docencia y la investigación, "entre la práctica docente y la investigación educativa, entre la teoría y la práctica (...) se interesa en lo que hace la gente, cómo

---

(13) CORENSTEIN Z, Martha. "El significado de la investigación etnográfica en Educación" en: Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria, México, UPN 1988 p. 27

(14) TAYLOR S.J. y R. Bogdan. Introducción a los métodos cualitativos de investigación (la búsqueda de significados). Buenos Aires, Paidós, Reimpresión 1990 p. 19.

*se comporta cómo interactúa desde dentro del grupo*<sup>(15)</sup>. De tal forma que nos permitirá a los docentes ocuparla para entender, comprender y teorizar las conductas desarrolladas en el trabajo docente en las escuela, es decir lo que los egresados de UPN realizan desde la realidad misma, las estrategias que emplean y los significados que se ocultan detrás de ellas.

La Etnografía en ocasiones extremas puede constituirse en una experiencia intensamente personal (Woods 1979) pero nuestra intención fue la de utilizar colaboradores (Woods 1979). Quienes estuvieron de acuerdo en apoyar con las observaciones no participantes, llevaron notas de campo, entrevistas en profundidad para que en *"última instancia, el trabajo no sólo sea gratificante desde el punto de vista personal, sino que produzca también resultados capaces de beneficiar el conocimiento pedagógico y la experiencia docente"*<sup>(16)</sup>. En este caso el investigador sólo desempeña su papel y:

*"observa situaciones de interés en tanto tal (...) sin embargo como ya hemos visto en cierto sentido se es siempre participante. En primer lugar es difícil no ejercer influencia alguna sobre la situación que se observa en particular en áreas especialmente sensibles como las aulas"*<sup>(17)</sup>, de tal forma que la

---

(15) WOODS, Peter. La Escuela por dentro (La Etnografía en la Investigación Educativa). Paidós, 1986 3a. Edición 1993 España pp. 52 - 55.

(16) *Ibid.* p. 25

(17) *Ibid.* pp. 52 - 55.

presencia en los salones se desarrolló en un principio como sujetos "aislados" en la esquina desde donde percibimos el accionar de las conductas de los actores, pero desde donde también se realizó una -observación- desde miradas curiosas por parte de los alumnos, cuestionando con su silencio expresivo nuestra presencia extraña.

Al efectuar las observaciones no participantes, se presentó la necesidad de registrarlas para evitar, se nos olvidaran y utilizamos las notas de campo, las cuales son "apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria" (Woods 1993). Estas notas de campo reforzaron lo acontecido en el salón, nos ayudaron y se constituyeron en elementos permanentes de apoyo para la interpretación, además, estas notas fueron reforzadas con grabaciones (grabadora y cintas magnetofónicas) porque en ocasiones la redacción es más lenta que la pronunciación de textos significativos y actos realizados, Douglas (1976) menciona que los actores se vuelven suspicaces y se ponen en guardia pero la tecnología apoya con sus microaparatos, los cuales pasan desapercibidos para los observados.

En las observaciones registradas, se pueden pasar conductas parcialmente, por lo que utilizamos en otro instrumento más en las investigación: la entrevista en profundidad la que entendemos como:

*"reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes, respecto de sus vidas, experiencias, o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras"<sup>(18)</sup>.*

Para concluir este inciso metodológico se enfatiza el haber utilizado el método etnográfico, la observación no participante, las notas de campo, las entrevistas en profundidad, para iniciar posteriormente a la interpretación.

#### **b). El Estudio y su Tiempo de Realización.**

En la realización de este estudio de carácter etnográfico fue indispensable el conformar una agenda de trabajo, la cual la dividimos en dos momentos:

- 1).- Preparación y formación a los colaboradores.
- 2).- Realización de la investigación y producto (etapas).

En el primer momento se trabajó durante seis semanas con el propósito de brindar una formación general sobre la investigación a desarrollar con los colaboradores que en este caso fueron estudiantes de la Licenciatura de Educación Preescolar y Primaria del sexto semestre. La intención directa

---

(18) WOODS, Peter. Op. cit. p. 101

se dió a partir de que los colaboradores adquirieran conocimientos para apoyar la investigación y no se partiera de supuestos que en ocasiones limitan y entorpecen el desarrollo del trabajo.

El segundo momento fue para realizar la investigación y tuvo una duración de 12 meses en donde se contemplaron etapas de observación, registros de notas de campo, entrevistas e interpretación de lo obtenido en este proceso.

El estudio se efectuó a nivel Estatal estableciéndose espacios representativos desde donde los egresados de UPN realizan su trabajo dentro y fuera de las aulas escolares.

El tiempo de realización de la investigación se inicia en el mes de enero de 1994 y termina en julio de 1995.

**c). El Diseño de Investigación, Escenario y los Investigados.**

En el Estado de Morelos, se encuentra ubicada la Unidad 17-A de la Universidad Pedagógica Nacional, la sede está en la ciudad de Cuernavaca y las subsedes en Cuautla y Jojutla, por lo que puede expresarse que han egresado estudiantes de todas las regiones de la entidad, así, asisten a los cursos semiescolarizados estudiantes de los mismos lugares, por lo que, los colaboradores se dividieron en equipos para

desarrollar su trabajo en espacios rurales, semiurbanos y urbanos. La investigación fue simultánea con el investigador y los seis equipos de colaboradores, de forma diaria, interdiaria y semanal.

El escenario se conformó con escuelas públicas que se consideran; por su organización en: completas, incompletas y unitarias; por su ubicación: urbanas, suburbanas y rurales; por su turno en: matutinas y vespertinas.

Los investigados fueron elegidos de egresados de las Licenciaturas en educación Preescolar y Primaria, distribuidos en las poblaciones que resultaron en la muestra seleccionada, entre ellas: Zacatepec, Cuernavaca, Jojutla, Jiutepec, Tlaltizapan, Tlaquiltenango, Temixco, Axochiapan y Puente de Ixtla. En estas poblaciones se realizaron observaciones y entrevistas en profundidad en Escuelas Primarias y Jardines de Niños.

Los egresados investigados fueron 80, los cuales constituyeron la muestra que fue elegida del total de la población de 1011, muestra que contempla titulados, pasantes, y de semestres, terminales (7º y 8º).

Es preciso aclarar que los informantes fueron Profesores y Educadoras que desempeñan roles diferentes: Funcionarios con

cargos administrativos del Instituto de Educación Básica en el Estado de Morelos, Jefes de sector, Supervisores, Directores, Apoyos Técnicos y responsables de grupo. De inicio los investigados manifestaron desconfianza e inseguridad al realizar las observaciones y las entrevistas, al grado de que algunos se negaron y no permitieron ser observados, los otros con el paso del tiempo, se sintieron parte del proceso investigativo, ya que con los colaboradores y el responsable directo había ciertas relaciones de compañeros de Institución escolar, de igual forma no se puede negar que algunos egresados muy molestos no permitieron ni situarse frente a su salón., es decir había de antemano cierto conocimiento y relaciones de diferente tipo social-educativo.

Los informantes egresados de UPN, tienen como antecedente formativo Escuelas Normales Rurales, Urbanas, Centro Regional de Educación Normal, y Normales del Estado (UAEM); la diversidad de escuelas dan una formación que conforma una unión característica del ser maestro.

#### **d). Encuadre y Análisis e Interpretación de los datos.**

Aquí se debe precisar que la etnografía nos ubica desde el momento de realizar la observación y tomar las notas de campo, como efecto, surgirá la reflexión y el análisis. Esta reflexión se origina como primer acercamiento de interpretación



momentánea y directa, conocida como "un análisis especulativo o reflexión tentativa" (WOODS 1979). Este momento se realizó en las notas de campo, las cuales se dividían en columnas diversas tituladas: hora, actor, interacciones significativas y observaciones. (en la parte superior del registro existían datos específicos del grupo, escuela, maestro, grado). En esta columna de observaciones se redacta la reflexión inmediata, algunas veces de forma instantánea y otras de manera mediata después de recoger ciertos datos. Con la misma intención se realizan las entrevistas, las cuales también nos permitieron hacer algunas anotaciones reflexivas que sirvieron posteriormente para una redacción antecedente al producto final de investigación.

Hasta aquí se explicó una primera etapa en el análisis de los datos y que contempla los instrumentos que nos apoyaron, el cual pudiera denominarse como de inicio o entrada para la 2a etapa intermediaria el cual se describirá en seguida.

En esta segunda etapa se presentó la necesidad de volver a leer las observaciones, notas de campo y entrevistas para establecer un posible orden de datos en donde sobresalió el buscar la coherencia y sobre todo la lógica que recomienda WOODS para que así se conformara nuestro esquema (clasificación) que contemplaba ya en si la categorización (identificación de categorías) que pudieran brindarnos cierta

teorización sobre la actitud del egresado de UPN.

Este proceso no fue nada sencillo, recurrimos a ciertos códigos y escalas con sus juicios de valor para la clasificación y de la cual se desprendió una tabulación con su número de frecuencia, los que por su continuidad y valorización que originaba ventajas o desventajas (favorable o desfavorable) pudieran ir aclarando las categorías y subcategorías de nuestro esquema.

En una tercera etapa se tuvo que asumir la interpretación de esos datos resumidos ahora en categorías, para su desarrollo desde la teorización como primer paso de acercamiento hacia la posible teoría, la cual la vimos como una meta muy lejana pero no imposible a realizar en otro momento investigativo.

## **CAPITULO TERCERO.**

### **EL PROCESO FORMATIVO DEL PROFESOR**

- a). Discurso Oficial sobre la calidad de la Educación, factores y alternativas de cambio.
  
- b). Formación inicial del profesor.
  
- c). Formación del profesor en la Universidad Pedagógica Nacional
  - Metas profesionales, económicas, ideológico- sociales.
  
- d). La Carrera Magisterial como estrategia formativa.

## **EL PROCESO FORMATIVO DEL PROFESOR**

### **a). Discurso Oficial sobre la calidad de la Educación, factores y alternativas de cambio.**

En las distintas épocas y momentos en el contexto de los sexenios gubernamentales, han existido profundas preocupaciones por mejorar la educación de nuestro País, mismas que por lo regular se quedan en el nivel del lenguaje discursivo. Desde éstas, surgen las intenciones de cambio, de transformación en nuestro sistema Educativo, lo cual se conoce más de cerca como la política educativa a desarrollar en determinado período. Esta política lleva consigo como propósito primordial rescatable en todas la etapas, el obtener una mejoría sustancial en la calidad de la educación.

Se ha escuchado por parte de las autoridades educativas una preocupación por elaborar en cada sexenio un proyecto educativo que contemple la formación de sujetos que cubran determinado perfil, que venga a satisfacer el tipo de hombre que se necesite según el momento histórico, éstos propósitos que contemplan a lograr, muy frecuentemente se encierran en el currículo oculto que posee el discurso oficial sobre elevar la calidad de la educación. De tal forma que será necesario establecer un acercamiento para interpretar lo que en este momento se contempla.

Al hablar de elevar la calidad de la educación nos conlleva a la necesidad de hacer una división desde los enfoques: uno como lo recita el discurso y la legitimación institucional y otro como se ve desde un punto de vista más real; es decir, desde el deber ser y el ser de lo acontecido. El deber ser puede apreciarse desde algunos compromisos de los docentes que fueron entrevistados y expresaron:

M01. "Considero que se deben planear las actividades para ver qué quiero alcanzar y ver si lo logré (...) por un lado medimos cantidad por ejemplo al aplicar una prueba y obtener un parámetro y por otro medimos la calidad de cada uno o varios rasgos".

El discurso institucional establece en primer orden que la calidad de la educación será la *"eficiencia que se refiere fundamentalmente a la comparación entre los resultados y los costos"*<sup>(19)</sup>, por lo que puede externarse que el Estado tiene el propósito de cumplir con lo establecido dentro de la pedagogía comprometida para ir tras la búsqueda de eficiencia, eficacia, productividad y calidad en la obtención de su producto, esto puede ser comparado con una fábrica o empresa en donde lo más importante no es el desarrollo social y las relaciones humanas, sino obtener una buena producción, que será muy bien entendida como aumento de capital desde donde se recupera el hecho de que

---

(19). PEREZ, Leticia y Mendoza Ema. Revista cero en conducta Educación y Cambio año 10 No. 38-39 Enero-Abril 1995. p.5

*"en el campo educativo la calidad ha sido abarcada generalmente a partir de los resultados o productos de la educación que son factibles de ser medidos; incremento de matrícula, insumos - productos; oferta - demanda, índices de aprobación, reprobación, deserción y niveles de aprendizaje"<sup>(20)</sup>.*

La medición como recurso estadístico es utilizado para reconocer "objetivamente" los productos obtenidos en la educación, pueden sacarse los promedios que a partir de parámetros establecidos (comúnmente son "pruebas objetivas" o exámenes) se determine gráficamente el resultado, así el incremento de la matrícula en una institución será un indicador de ser "una buena escuela" por el nivel de frecuencia con lo que es solicitada, aunque se incremente la reprobación, deserción, tras mantener la imagen de ser buena ¿buena desde donde?, desde el marco constituido por lo institucional en donde necesariamente se identifican las cualidades primero a obtener y segundo a conservar dentro de la calidad educativa establecida, entendiéndose como el logro de los objetivos que se enmarcan dentro de un currículo oficial, si la calidad de la educación se identifica como: cubrir un programa y el logro de sus objetivos conductuales, tras la búsqueda de la eficiencia, los resultados obtenidos en la estadísticas oficiales serán el espejo que ha reflejado en educación básica una enorme reprobación y deserción escolar, lo que contribuye como

---

(20). ESCALANTE, Ivan "La Universidad Pedagógica Nacional ante la calidad de la Educación en la Esc. Primaria en Pedagogía Revista de la UPN. julio-septiembre 1987 Vol. 4 No. 11

indicador para que la calidad de la educación en nuestro país sea baja; retomaremos sólo algunos de estos factores que limitan la calidad; el tiempo de trabajo que se le designan a las asignaturas el que es caracterizado por los profesores entrevistados en las escuelas como insuficiente:

Mo.1, "No, son muchas las materias y poco tiempo".

Mo.2 " No, es muy poco tiempo y no se ven completos los temas"

Así, "podemos observar que hay un proceso de deterioro, no sólo en la calidad y la inquietud sino, además, de incapacidad del sistema de hacer frente a las demandas sociales de educación"<sup>(21)</sup>. No se trata de buscar culpables pero participan para el logro de esa calidad diversos factores que se congregan en ostentar la "calidad" en función de la colocación de sus egresados en los puestos más altos de las empresas o de los grupos gobernantes (LATAPI, 1995), En esta concepción sólo se alcanzaría la calidad de la educación, las escuelas de la iniciativa privada, por ser afin a la ideología neoliberalista, en consecuencia, la UPN no podría alcanzar fácilmente la excelencia y calidad académica que desde esta perspectiva se exige.

Para lograr la calidad de la educación interviene en demasía también la formación e intención del profesor y los insumos con que se cuente para el desarrollo del trabajo docente y también

---

(21). PEREZ, Leticia y Mendoza Ema. Op. Cit p.7

la política educativa del momento, en la actualidad se desarrolla ésta desde una docencia burocrática que asfixia y castra la creatividad e imaginación del docente ya que en las instituciones sobresale más lo administrativo que lo didáctico-formativo.

Estas aseveraciones coinciden con la referencia hecha por uno de los profesores observados:

Mo, *"El 30% lo dedicamos a dar clase, el otro 70% a diferentes comisiones, reuniones oficiales, sindicales, concursos, días festivos, usted verá la calidad".*

En otros términos, se da más la demostración estadística que robustece lo político que realmente lo formativo (educativo) *"en la práctica, ésto da lugar a una cotidianeidad laboral vivida con un sentimiento y una aspiración de -ir sobreviviendo- y -capeando situaciones-"*<sup>(22)</sup>. La política a seguir por el Estado para elevar la calidad de la educación ha sido identificada desde varios acontecimientos:

1º Enriquece su discurso legitimador al hablar de cambios en educación.

2º Realiza "consultas nacionales" antes de relizar ciertos

---

(22). TORRES, Lurjo El currículum Oculto Ed. Morata 4a. Educación. Madrid, 1994 p. 219.



cambios en Educación; y aparentar la transformación educativa.

- 3º Convoca a concurso la elaboración de los libros de texto, que cuando son elegidos y no responden a su sistema reproductor, son desechados y substituídos por otros realizados por sus intelectuales especialistas.
  
- 4º Elabora programas desde un también aparental contacto con la realidad, rescatando supuestos teóricos que limitan por su concepción un proceso real y verdadero dentro de la formación de los sujetos.
  
- 5º Los programas contienen fundamentos teóricos que no son explicitados en el documento, son entendidos por los sujetos que los aplican, dada la incipiente formación.
  
- 6º Establece mejorar la formación del magisterio desde "eventos nacionales" centralistas, que tan solo han confundido más al profesor desde las cápsulas capacitadoras que dió el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Actualización del Magisterio (PAM), ahora congelados con sus acciones instrumentales - metodológicas, la pretensión de elevar la calidad de la educación por parte del Estado ha configurado:

*"las prácticas escolares gobernadas por recetas y por recursos como los libros de texto y sobre los que el profesorado apenas puede reflexionar, viene a ser una de las más que sirven para perpetuar, reproducir, las ideas, valores y destrezas de las clases y grupos sociales dominantes (...). La innovación es dictada desde arriba sin tener en cuenta a los educadores y educadoras que pueden hacerla realidad"<sup>(23)</sup>.*

Originándose un rol muy desempeñado en la educación en México: el de aplicador - reproductor, de lo establecido por los que hacen las recetas -metodológicas - teóricas, para reproducir las relaciones sociales imperantes.

- 7<sup>2</sup> Existe otro acontecimiento que a partir de una perspectiva personal se observa cierto propósito desde el mismo discurso - proyectivo para elevar la calidad de la educación en donde el Proyecto estratégico No. 3 - Capacitación y Desarrollo del Magisterio en Servicio que emanó del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984 - 1988 oferta las dos Licenciaturas una Educación Preescolar y la otra en Educación Primaria, dentro de la casa de los maestros: la Universidad Pedagógica Nacional. ¿Con lo anterior se elevó la calidad de la Educación? Este cuestionamiento será retomado en otro capítulo consecuente.

---

(23). Ibid. p. 176

Desde la Sociología educativa GIROUX afirma constantemente que las escuelas no sólo desempeñan la función reproductora (Bourdieu) sino también de resistencia, y desde dónde puede rescatarse que los productos obtenidos pueden diferenciarse desde condiciones más formativas que informativas (asimilación de contenidos) para los sujetos (alumnos) si es que el docente actúa buscando ser diferente en su práctica docente.

Si el Estado no ha actuado con la pertinencia suficiente para elevar la calidad de la educación en México, desde una realidad socio-educativa, tampoco se puede negar que a través de la política educativa ejercida desde la Secretaría de Educación Pública, se han elaborado proyectos y acciones tales como:

- a). Reforma educativa.
- b). Plan Nacional de Educación.
- c). Cambios en los Planes y Programas de Estudio.
- d). La Creación de UPN como Institución Formativa de Docentes.
- e). La Revolución Educativa.
- f). La descentralización Educativa.
- g). El Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte.
- h). Cambios en Planes y Programas de Educación Normal.
- i). Implantación de Bachillerato Pedagógico para ingresar a Normales.

- j). Proyectos estratégicos.
- k). Modernización Educativa.

La calidad de la educación es entendida como el nivel formativo que deben adquirir los sujetos desde lo real de su espacio educativo, y lo cual servirá para considerar y satisfacer sus necesidades también reales desde dos enfoques: uno personal y otro social, recuperando así lo señalado por su contexto que contemplan aspectos sociales, políticos, económicos, educativos, tras la búsqueda de un desarrollo integral en beneficio de la colectividad y no de lo que el Estado ve como premisas insustituibles a la eficiencia, eficacia, productividad y calidad como fórmula de reproducción de su sistema impuesto de manipulación política por cada día integrar más obreros a su Institución Escolar; entonces quedará un poco claro que en muchas de sus acciones por decreto (Licenciatura en Normales) el Estado tan sólo pretende legitimar su voluntad de transformación y elevación de la calidad educativa a partir de buenos propósitos como los manifestados en la cita anterior.

En esta calidad de la educación tienen que ver muchos factores o elementos que la limitan, tales como: el económico, la formación docente, la misma política educativa y el currículo oculto, por eso el Estado recurre como acción generadora de calidad a *"una reforma a los Planes y Programas*

de estudio, a una formación integral del magisterio y en la Descentralización Educativa"<sup>(24)</sup>. Analicemos: 1º, en las Reformas a los planes y programas de estudio se establecen criterios que sobresalen por su aplicación Nacional, por su heterogeneidad de aplicación (urbano, rural) por su imposición disfrazada de libertad para la "creatividad metodológica", pero nunca desde la esencia misma de los objetivos que persigue obtener en su aplicación el "Estado educador" para formar sujetos tecnócratas que sirvan a la política que se marca desde la misma globalización económica mundial. 2º, la Descentralización Educativa no se ha dado como tal, solo se legitimó un centralismo determinante en donde impera el control y manipulación política y 3º, en la formación integral del magisterio, ha quedado como simple capacitación, lo cual resulta a nivel reduccionista lo que plantea y realiza el PEAM, ahora PAM en la formación y actualización docente en "cascada". Es decir no existe un proyecto académico (se considera intencional) serio de formación docente.

*"Una educación de calidad es, primeramente, la que está acorde con su medio y su circunstancia; la que propicia la comunicación horizontal entre los sujetos; la que se basa en el diálogo, la que rescata a la persona dándole los elementos para que no esté sujeto o dependa de un pensamiento o de otra persona; la que está abierta y propicia los cambios y reestructuraciones constantes de acuerdo con los procesos sociales que le dan sentido y validez"<sup>(25)</sup>.*

(24). PINEDA R. J. Mameel y Zamora A. "Calidad de la Educación Básica en México en CORENSTEIN, Martha Et. al. Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria Proyecto estratégico No. 1 Colecc. Doc. de Inv. Educ. No. 1 Ed. UPN 1988 p. 13.

(25) Ibid. p. 17.

Podríamos arriesgarnos a emitir un juicio a priori, pero este discurso es coincidente con el que expresan las autoridades educativas en su legitimación tras la búsqueda de la transformación, pero que resulta demagogia al decir una serie de palabras llamativas pero vacías de significado y otros los hechos desde lo real del sistema educativo. Si el documento hiciera suya la concepción que se tiene que elevar la calidad de la educación desde un plano que difiera, razone, reflexione, proponga un accionar que rompa con esa docencia burocrática impuesta desde la SEP a través de sus promotores (Jefes de Sector, Supervisores, Directores y demás) y puedan diseñar su propia práctica docente en relación con la práctica educativa, considerando que la misma violencia simbólica que se establece a partir de la acción pedagógica (Bourdieu), puede y marca la línea institucional de reproducción Cultural, originando marcos instituidos dentro de la institucionalidad, pero que a medida que el sujeto recupera sus espacios de resistencia (Giroux) podrá contraponerse a lo establecido desde momentos instituyentes (opuestos al accionar reproductor que hace fisuras en esa burocratización docente) los que en su aplicación connotarían el inicio real de la elevación de la calidad de la educación para ese entramado que existe en la docencia y sus múltiples implicaciones.

Para el logro de este cambio en la perspectiva mencionada (instituyente) será necesario establecer un sistema Nacional de

formación docente en donde se agrupen primeramente todas las escuelas formadoras de docentes (Normales, Centro de Actualización del Magisterio, Consejo Nacional Técnico de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional) para, de manera global e integral, se realice un diagnóstico sobre la formación que tienen los docentes de Educación Básica y a partir de ese, DISEÑAR las alternativas formativas docentes que den origen al

*"desarrollo de profesores que tengan conocimiento, destreza y disposición para comprometerse en una actividad escolar racionalmente, sana y moralmente justa, que adopten una postura responsable en la realización de los propósitos y de las condiciones escolares y que tengan capacidad para desenvolverse profesionalmente con autonomía"<sup>(26)</sup>*

para no caer en roles en donde el Licenciado de UPN egresa con un título, pero que carezca de una formación intelectual y crítica, que no le proporciona su incipiente instrucción pedagógica limitada desde el mismo reproducionismo institucional, así

*"tanto los cambios de programas como las prácticas instructivas en la carrera que se ha descrito, ayudarán poco a mejorar la calidad de la formación del profesorado si no están acompañados de las -innovaciones radicales- (Romberg y Price, 1983) que cambian las tradiciones culturales en la formación del profesorado"<sup>(27)</sup>.*

---

(26). ZEICHNER, Kenneth "Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos" en VILLA Aurelio Perspectivas y Problemas de la función docente Ed. Narcea, España 1988 p. 122.

(27). Ibid. p. 124

De tal forma que si se quiere rebasar el discurso oficial sobre elevar la calidad de la educación como legitimador desde "intenciones buenas", se tendrá que repensar en una serie de alternativas:

- 1º Realizar un autodiagnóstico que arroje la problemática real docente.
- 2º Establecer una formación y Actualización docente adecuada a las necesidades socio-educativas de las regiones del País (que considere funcionarios, Jefes de Sector, Supervisores).
- 3º Proporcionar los recursos didácticos para el desarrollo de la docencia.
- 4º Pagar a los docentes un salario digno, que impida caer en el "chambismo" diario para sobrevivir.
- 5º Quitar o regular la preferencia administrativa que se tiene desde la institucionalidad en la tarea docente, por una más formativa, que destierre la burocracia que limita el desarrollo de la práctica educativa.

Si estas alternativas se retomaran como cuadro básico para mejorar la calidad de la educación, podría hablarse de cierta



congruencia entre el discurso oficial y la realidad, además se agrega un sexto punto:

6º Que el docente se comprometa a erradicar su indiferencia, apatía, y simulación en la transformación docente que mucho tiene que ver para que en el sistema educativo seriamente se eleve la calidad de la educación.

**b). Formación inicial del profesor.**

Cada uno de los sujetos que participan en la docencia (Educación Básica) han recibido una etapa formativa, en la que han recuperado una serie de experiencias que aglutinadas de manera teórica-práctica, constituyen en sí, su formación inicial. Esta se da en espacios de una Escuela Normal, que por designación oficial y sus programas se denominan, Rurales, Experimentales, Urbanas, Centros Regionales de Educación Normal (CREN), Escuela Nacional de Maestros y Educadoras, entre otras que se definen por la necesidad Estatal de conformarlas, como las dos Normales del Estado de Morelos Federales. Entre ellas, aunque pareciera homogéneo el producto de SER PROFESOR, los programas y relaciones son diferentes, constituyéndose así una formación inicial diferente, aunque el rol designado oficial y socialmente dentro de la política educativa para el profesor trate de ser estandarizada y sistematizada a roles homogéneos en los diferentes contextos sociales (rurales o urbanos).

A partir de esta formación inicial heterogénea que consigue el profesor apropiarse, surgen una red de complicaciones dentro de su práctica docente, además de que esta formación enunciada le sirve como bastión para el desarrollo del trabajo docente; esa red y sus complicaciones son los elementos que conforman el ANTECEDENTE que tiene el egresado en sus actividades docentes, lo cual es necesario analizar como tal posteriormente en este inciso, como elemento participante en la identidad del profesor egresado de UPN. Para tal análisis de la formación inicial seleccionamos 3 momentos que se desarrollan en éste apartado:

a). antes de ingresar a una Escuela Normal, b). la vida formativa en la Normal y c). el arribo al rol de docente al egresar de la Escuela Normal.

En el primer momento se puede expresar que los sujetos durante su vida, pasan por distintas etapas en su formación entre ellas al egresar de un CENDI (Centro de Desarrollo Infantil), Jardín de Niños, Escuela Primaria, Escuela Secundaria, Bachillerato Pedagógico y precisamente, en donde surgen algunas interrogantes definitorias en este momento crucial para el adolescente, se tiene que decidir por alguna carrera que por lo regular la escoge a partir de ciertos criterios consumistas: ¿en cuál carrera se gana más? ¿En cuál puedo ganar más y de manera fácil? ¿Estudiaré la carrera de papá o mamá? ¿Qué determinarán mis padres que estudie?.

Desde el planteamiento de estas interrogantes, se contempla que

surgen desde encomiendas personales que en ocasiones no son del agrado del interesado, es decir no se tiene elaborado y aplicado un diagnóstico vocacional que ubique al adolescente desde lugares seguros y adecuados, que elijan con vocación.

En la elección de -lo que van a estudiar- influyen aspectos determinantes y decisivos en la formación de los sujetos aspirantes: uno, el más importante sería el económico (el con qué y cómo del costo de la carrera) y otros el social, ideológico y el familiar, desde la determinación de inscribirlo en una específica Institución escolar, desde la perspectiva de lo que desean los papás que sea en la vida su hijo. Así se origina el hecho de que no existe otra alternativa paralela al desarrollo formativo de los individuos, hay que elegir y *"elegir una profesión es decidir qué se quiere ser, pero también qué es lo que no se quiere o no se puede ser"*<sup>(28)</sup>. Lo que implica que los estudiantes al egresar de la Escuela Secundaria o Preparatoria, continúen sus estudios desde dos alternativas: una libre (En apariencia, ya que se da una influencia social), y otra "sugerida" desde la determinación familiar o económica. En la primera se elige por gusto, imitación, capricho, si ésta no se cumple, se optará por la segunda, en ésta, si la familia es acomodada, podrá pagar los estudios, si se da lo contrario, los aspirantes quedarán o sin continuar sus estudios o

---

(28) REYES, Esparza R. "La formación inicial del profesor de educación básica en: Revista Cero en Conducta, Educación y Cambio, Año 10, No. 38-39 Enero-Abril de 1995. p. 8

ingresaran a las filas de los técnicos egresados de escuelas Tecnológicas que robustecen las fábricas y empresas, además del ejército de desempleados y un porcentaje menor de estudiantes pugnará como última decisión: el ser profesor y estudiar en una escuela Normal.

Consideramos necesario hacer el análisis de lo anterior para poder ver dónde se origina la formación inicial en el profesor, la que partiendo de lo mencionado puede darse algunas situaciones fundamentales para ingresar a eso de ser maestro:

- a). Por herencia familiar
- b). Como alternativa económica
- c). Para estudiar "algo" ("aunque sea para maestro")
- d). Por accidente geográfico
- e). Por cierto interés vocacional

Entre los más sobresalientes incentivos para cursar la Educación Normal.

Antes que emanara el decreto Presidencial (1984) en donde se estableció el nivel de Educación Normal como LICENCIATURA, se ingresaba a estudiar con un nivel de educación Secundaria y su duración de preparación como profesor duraba en unos planes de 3 años y en otros de cuatro; Después del anuncio oficial, se ingresa con el nivel de bachillerato para egresar como

Licenciados con legitimación oficial (títulos); pero que a nivel salarial difiere con el que se paga al egresado de la Universidad Pedagógica Nacional.

Bajo esta caracterización señalada y con base en los diversos motivos situacionales, el sujeto tiene que haber decidido -estudiar para ser profesor -, está hecha así la elección.

En el segundo momento de la formación inicial, la cual es entendida como la obtención individual de conocimientos, experiencias teórico-prácticas, encantos, desencantos, aciertos, desaciertos, éxitos, fracasos, frustraciones y satisfacciones, en espacios institucionales (Normal) y fuera de ellos, por lo que podemos establecer que la

*"formación inicial es el momento en el que el sujeto se inserta en el proceso formativo determinado socialmente, por el que asumirá un lugar profesional en la sociedad; es el momento de inicio de una formación que continuará a lo largo de su actividad profesional y que incidirá de manera determinante en todo el resto de sus actividades, sus posibilidades y su manera de ser"*<sup>(29)</sup>.

Desde el primer instante en que el "NORMALISTA" se sitúa en

---

(29) Ibid p. 7

la escuela formadora de docentes, mantiene un imaginario de lo que es el ser profesor, esto es adquirido desde diversos accionares docentes que ha percibido durante su estancia en la escuela y en donde ha podido clasificar desde sus relaciones con el "profe", actitudes Autoritarias, represivas, pero también de comprensión y afecto e incluso de -amigos- en el trayecto que se da antes de ingresar a una Normal; Así se puede percibir una formación preparatoria de 9 a 12 años (Jardín de niños, Primaria, Secundaria, y Bachillerato), la cual mayoritariamente se localiza desde metodologías tradicionales reproduccionistas, en donde lo que impera es la transmisión de conocimientos, esto se convierte en el precedente de trabajo, aunque también pudieran existir otras formas de práctica docente más liberal, en donde se busque la construcción del conocimiento, pero que son limitadas, por la misma formación de los docentes. De lo anterior se expone que cada alumno que ingresa a una normal, tiene nociones definidas por su visualización de 12 años escolares de los roles que desempeña un profesor, lo que no alcanza a percibir es que *"La sociedad ha determinado previamente lo que debe ser un maestro y como debe formarse"*<sup>(30)</sup> es decir, se ha establecido desde el deber ser la formación inicial que tendrá que poseer un profesor (a) de educación Preescolar o Primaria. Esto bajo las bases formuladas en lo institucional y el compromiso de formar el sujeto prototipo que se desea obtener en un país con determinado

---

(30) *Ibid* p. 9

adoctrinamiento social (capitalista o socialista).

Es decir que la "formación de docentes se sitúa en una red espacial que no encontramos en ningún otro sector profesional: de la institución a la institución"<sup>(31)</sup>. Es decir que el normalista al ingresar a su escuela tiene una formación institucional (aulas) desde su ingreso al Jardín de niños, como alumno, hasta la conclusión de sus estudios profesionales (Reyes Esparza, 1993). Otros sujetos que egresan de una institución se ven en la necesidad de ubicarse en espacios diferentes a una institución escolar, éstas pueden ser empresas, fábricas, iglesias, partidos políticos, pero para el docente su escenario será el mismo, sólo que abandonando el rol de practicante normalista, su uniforme y su mentalidad dependiente del profesor de técnico de la enseñanza, Didáctica, o ahora Laboratorio de Docencia, por uno más en donde "el docente sea permanente creativo, alternativo, innovador" (SERRANO: 1993); aunque se pudiera establecer que en diversos momentos esto expresado queda como sólo un buen propósito del futuro docente, al no llevarlo al cabo ahora como profesor o educadora, lo que será analizado en el tercer momento de manera más amplia.

---

(31) SERRANO, Castañeda J. Antonio "Comprender la acción de formar a los profesores" en Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización (Simposio Internacional) SEP-UPN, 1995, p. 217

En la formación inicial que reciben los estudiantes normalistas se plasma directamente en los contenidos en Planes y Programas, en donde se determina el qué hacer y el qué aprender desde una perspectiva del currículo oficial, con estas -cargas de aprendizaje- aparentemente sincronizadas y perfectas se conforma lo que el "catedrático" reconocerá como lo que hay que cumplir como currículo y que con su desarrollo se pretende dar la formación "suficiente" para que el normalista sea profesor. El dejar así estas expresiones, reflejaría que todo está dicho y establecido en la Escuela Normal desde los programas, pero tampoco se puede negar el rejuego institucional que se provoca con las reuniones de Academia, en donde se buscan en apariencia los encuadres, la interdisciplinariedad, formas "innovadoras" de trabajo metodológico, pero que ante la escasa formación intelectual y crítica, el cansancio, la apatía, la simulación y la indiferencia, tan sólo se queda en la rutina curricular es decir en la selección de los contenidos conocidos, accesibles y de bibliografía con redacción entendible y comercial, creando de ese Programa Institucional, otro más reducido, compacto y castrado desde criterios superficiales del yo creo, yo considero, yo pienso del profesor responsable, es decir desde el sentido común pero muy rara vez desde criterios serios que emanen del análisis metodológico y profesional para establecer un verdadero diseño curricular en la Escuela Normal.



Sería egoísta el contenido si no externamos que en la actualidad algunos profesores que desempeñan su trabajo en la Escuela Normal, al obtener diferente tipo de formación en escuelas como la UPN y otras, su actuar es diferente en lo mencionado, por lo que respecta al desarrollo de su práctica docente pero que se pierde al ser una minoría dentro del conglomerado Normalista con sólo una preparación de Normal Superior, aunque el hecho de tener más preparación (Niveles de Posgrado) no constituye un indicador general de transformación docente, esa minoría de sujetos con otro tipo de formación han penetrado en ese proceso de resistencia que al encontrarse *"en permanente relación con los proyectos institucionales; realizan en diversos modos el hacer social, como actores, reproductores, multiplicadores, de todos modos es el mismo circuito: de la institución a la institución"*<sup>(32)</sup>, pero aunque la "formación de profesores trabaja con actores sociales que son afectados permanentemente por la institución, por el sistema educativo de cada una de las sociedades" (Serrano 1995) también se dan acciones de resistencia ante la práctica institucional que originan fisuras instituyentes que crean una forma diferente de trabajo docente, separándose de la reproducción o transmisión de conocimientos.

Desde este complejo accionar que se efectúa en la Escuela

---

(32) Id. p. 217

Normal, se desprenden algunos problemas que enunciaremos y que son determinantes en esa formación inicial que recibe el actor normalista:

- a). Los programas han sido modificados, en la actualidad contemplan contenidos para situarse a nivel de Licenciatura.
- b). La formación de los profesores encargados del trabajo, en un gran porcentaje permanecen con su misma formación (Normal Superior) y ante ello laboran con nombres de materias diferentes, pero con metodología instrumental semejante o igual que con los otros programas. Su formación le permite entender de manera reducida los contenidos y en ocasiones equivocadamente.
- c). La bibliografía es una limitante, ya que se carece de la más actualizada y se trabaja con libros muchas veces obsoletos.
- d). Nuevas designaciones de profesores que anteriormente desempeñaban puestos de intendencia, prefectura, secretarías y que aunque realizan estudios de Normal Superior por correspondencia o intensivos, carecen de la práctica y experiencia del trabajo a nivel superior y que por presiones sindicales, se imponen sus contrataciones deteriorando la práctica docente, bajando el nivel formativo en los alumnos.
- e). La minimización de prácticas y el aumento de observaciones

por parte de los practicantes. Tanto las prácticas como la observación, son factores importantes en la formación inicial, pero si han aumentado la observación, podría considerarse como base de la formación si el maestro que es observado es un sujeto preparado, innovador, creativo, de lo contrario, la observación incrementa el trabajo inadecuado.

- f). La mínima o nula investigación educativa de los maestros de la Normal por carecer de la formación de investigador o por falta de apoyo para realizarla en beneficio de la Educación Normal.
- g). El ingreso de normalistas sin vocación que no fueron aceptados en las Universidades y que la última oportunidad fue la Normal.
- h). Los problemas políticos que ocasionan por una parte una formación ideológica, pero por otra la suspensión constante de clases y actividades formativas (paros, huelgas, marchas).

Los mencionados son algunos, pero el más incidente y determinante es la formación que tienen los actores que trabajan en Normales, su nivel es de Normal Superior (profesiones no cataloga a estos estudios como Licenciatura) y trabajan en una Licenciatura con sus normalistas, los que al finalizar su formación será por título, Licenciados, quedando en el mismo nivel formativo que la mayoría de sus profesores,

el compromiso para los actores de normales debe ser mayor, se necesita una formación de posgrado, para trabajar con Licenciados en potencia.

Con el transcurso de los días, el Normalista empieza a penetrar en esa formación instituída en la Normal, la busca y la recibe, incluso acepta el discurso oficial sobre lo que debe ser el profesor, dejando atrás las aspiraciones iniciales y vive la realidad de lo que se hace en la institución formadora de docentes y es muy difícil que existan arrepentimientos, éstos se dan esporádicamente en los primeros días como consecuencia de advertir que el profesor tiene varios compromisos y que es una labor en serio y de manera profesional, lo que implica toda una tarea de formarse y *"formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que en uno mismo se procura"*<sup>(33)</sup>. Así se convierte en un ritual el deseo que busca satisfacer el normalista para ser el buen profesor -que desde la caracterización la sociedad determina la etiquetación a cumplir en la escuela; es decir se puede *"visualizar la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber -hacer o del saber- ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente de la cultura*

---

(33) FERRY, Gilles El trayecto de la Formación los enseñantes entre la Teoría y la Práctica. Ed. Paidós Educador México-Barcelona-Buenos Aires, 1990 p. 43.

dominante"<sup>(34)</sup>, claro esto se da desde el currículo oculto de los programas que cubren los profesores normalistas de manera implícita, lo explícito se toma como rutina académica.

Con la formación inicial obtenida, por fin el practicante deja de serlo para situarse como egresado de una Normal e iniciar otro rol, ahora el de profesor.

En este último momento empiezan las angustias del egresado: ¿En qué parte del País trabajaré? ¿Estará comunicado? ¿Habrá luz, agua, transporte? ¡Siento que no aprendí nada! ¿Y qué voy a hacer como profesor, estaré preparado? ¡Debo buscar una "buena recomendación" para que me dejen en buen lugar! ¡Si me toca un lugar lejano renuncio!. Al llegar este momento el recién egresado profesor lleva consigo un gran cúmulo de experiencias, consideradas como un capital académico, cuyo propósito es conformar la formación inicial que le da la legitimación de estar preparado para hacerle frente al trabajo docente. Es común que suceda que al inicio de su tarea docente el profesor caiga en una inestabilidad emocional, de percibir la incongruencia entre lo que recibió como formación inicial y las necesidades educativas que tiene que cubrir dentro de una escuela asignada, sobre todo cuando es rural. Aquí es cuando el nuevo profesor busca el complemento para ser profesor, y entre

---

(34) *Ibid* p. 50

ellos los fundamentales son la práctica docente, los compañeros profesores, la observación de lo que hace el maestro experimentado (con más años de servicio), la constante experimentación en lo desconocido y la imitación docente, que surge del imaginario de aquel maestro en la Normal que le agradaba "como daba la clase".

Así la formación inicial que se establece en la Normal se ve incompleta, insuficiente, irreal y hasta incongruente, en ocasiones, ante lo que se le presenta en su nueva asignación al egresado, por lo que tendrá que buscar esa complementación que se da desde dos elementos inseparables: la teoría y la práctica, lo que despegaría un comentario muy usual y de sentido común: a mi me hizo profesor mi experiencia, ¿en donde dejaría la teoría y la teorización hecha alrededor del conflictuado quehacer docente?.

**c). Formación del Profesor en la Universidad Pedagógica Nacional.**

**Metas Profesionales, económicas, ideológico-sociales.**

Esta etapa de formación para el profesor difiere de la inicial por dos razones esenciales: La experiencia cotidiana (dentro y fuera del aula) y las explicaciones teóricas que el docente ha buscado desde su misma necesidad, y que van desde respuestas metodológicas-instrumentales para "dar bien la

clase" hasta la búsqueda de alternativas para transformar su práctica docente. Dentro de esta búsqueda última, se presenta al profesor una alternativa en el Estado de Morelos, "ir a la UPN", (expresiones de sentido común expresada los días sábados en las asesorías cotidianas por los profesores-alumnos).

Dentro de los diversos motivos que originan el deseo de estudiar a los profesores en servicio resaltan tres:

1. Por cuestiones económicas
2. Para actualizarse
3. Una Mixta: que implica lo económico y la superación profesional.

Aunque existen otras que no se pueden ignorar, ya que influyen en la formación obtenida como producto final de su propósito de asistencia: el desaburrirse en casa, punto de convergencia social y planificación de relaciones humanas o en un extremo: pretexto fuerte para evadir por algunas horas las responsabilidades del hogar y que terminan en hechos cotidianos de diversión, aunque no se puede también desestimar al espacio de la UPN, como espacio político en donde se gestan constantes luchas por el poder político, desde las distintas formas ideológicas, y todo esto va incluido en la actualización del docente; pues el Estado desde su política educativa contemporánea recupera en su discurso la necesidad de actualizar, capacitar desarrollar y formar al maestro en

servicio desde objetivos premeditados comprometidos con la escuela como aparato reproductor de su sistema social capitalista, es decir se recupera:

*"a la actualización sin apellidos poco se le piensa, no hay tiempo para ello, se le persigue sin alcanzarla, se mueve cada vez a más alta velocidad, por ello es el más efímero de los signos contemporáneos y paradójicamente aumenta su capacidad legislativa, con y desde ella se pretende determinar el atraso o el progreso, el fracaso o el éxito, la pobreza y la riqueza"<sup>(35)</sup>*

Y desde donde se construyen proyectos elitistas, competitivos como Carrera Magisterial (analizada posteriormente) desde un proceso constante de inyectar ideas de que se adolece y se necesita la actualización como medio para el éxito personal y si no léase:

*"Una de las acciones principales de la política del Gobierno Federal para mejorar la calidad de la educación, consiste en la elaboración de Planes y Programas de estudio, así como brindar el Apoyo a la labor del maestro y la revalorización de sus funciones a través de un programa permanente de actualización y de un sistema de estímulos al desempeño y mejoramiento profesional"<sup>(36)</sup>,*

Concretamente, para ser un sujeto triunfador en la docencia,

---

(35) CARRIZALES, Cesar. "Hiperdesafíos contemporáneos en la formación de profesores" en Formación Docente, modernización Educativa y Globalización, Documento de trabajo. Simposio Internacional. UPN, México 1995. p. 218

(36) SEP, Plan y Programa de Estudios de Educación Primaria. 1993 p. 10.



debe ser actualizado, pero no desde una "actualización sin apellidos, sino desde la hiperactualización" (Carrizales, 1995), la que entendemos como la obtención de la velocidad para realizar la innovación pedagógica, desde referentes específicos que conllevan una transformación desde la incertidumbre que *"ha aumentado en popularidad, mas no en prestigio (...) se le trata como signo indeseado, se le identifica como antivalor y se le utiliza para deslegitimar ideas, acontecimientos y a personas"*<sup>(37)</sup>.

Se presencia en esta época el constante coaccionismo hacia que todo mundo se actualice ¿en qué? en lo que sea, pero que esté -actualizado-.

Esta insistencia en sentido preferencial influye también en los profesores de Educación Primaria y Preescolar, sino en una totalidad, si en ciertos porcentajes representativos en la Entidad morelense, que buscan la actualización a partir de sus necesidades personales y colectivas, sus referentes contextuales específicos y desde donde surgen compromisos para alcanzar denominadas metas: entre las más sobresalientes para alcanzar están las profesionales, económicas, sociales e ideológicas: Profesionales. En la vida cotidiana que se da en

---

(37) CARRIZALES, Cesar, Op. cit p. 223.

las zonas escolares del Estado de Morelos, escuelas, aulas y espacios magisteriales (reuniones sindicales), se desarrollan procesos de comunicación, en donde se registran comentarios de la vida formativa del profesor, desde sus personales aspiraciones profesionales, y es que "desde hace mucho tiempo el ejercicio de la profesión de enseñante ha estado subordinado a la adquisición de conocimientos y a la realización de cursos; integrar el saber que se debe transmitir e iniciarse bajo control en la práctica de la clase, es, sin duda, el doble objetivo de esta formación: "formación requerida, formación "dada" y "seguida", formación sancionada, certificada por la obtención de un diploma"<sup>(38)</sup>; las metas profesionales del profesor de Educación Primaria y Preescolar son diversas, algunos que quedan en el conformismo de sólo aceptar los cursos cotidianos que se ofrecen desde las instancias institucionales (IEBEM, PEAM, SUPERVISION ESCOLAR) de forma obligatoria, los cuales se dan de manera esporádica y en tiempos de inicio o final del ciclo escolar; este tipo de profesores han aceptado un "rol" docente limitado a ser un transmisor de conocimientos y se conforma con el solo saber cómo enseñar (metodológico-instrumental) en su respectivo nivel, es decir tan solo queda una reducida formación pedagógica (Ferry;1990), que contempla aspectos reducidos de aprender a enseñar<sup>(39)</sup> a partir de

---

(38) FERRY, Gilles, Op. cit. p. 43

(39) Se entiende como la dominación metodológica para transmitir conocimientos, de parte del profesor hacia el alumno de manera vertical, el estudiante es un receptor.

referencias teóricas conocidas y desconocidas, de manera que la información a profesores se da en "cascada"<sup>(40)</sup> es decir en forma vertical, en donde tan solo la "brisa" del conocimiento de esta cascada legitimadora, no puede ser suficiente para recibir una verdadera formación crítica e intelectual, la cual remite a pensar apenas en una simulación en la actualización docente. Y es que "la noción de mejoramiento del trabajo docente ha colocado al profesor en la posición de un sujeto carente, que requiere ser capacitado en métodos y técnicas didácticas para transmitir eficientemente los contenidos escolares"<sup>(41)</sup>.

Desde otra perspectiva profesional, los profesores de Educ. Preescolar y Primaria, también buscan otras alternativas para complementar, (trabajan en primaria y secundaria) o salir del nivel, los estudios de la Normal Superior, con la viva esperanza de ser "catedráticos" de alguna Institución de nivel superior o con su mínima expresión "profesor de secundaria".

Otra opción como meta profesional, los profesores de Educación Básica (Primaria y Preescolar) buscan ser compatibles con el logro de su -profesionalización-<sup>(42)</sup> es el ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 17-A, bajo el

---

(40) Término "técnico" utilizado por funcionarios de mando medio en el Instituto de Educación Básica en el Estado de Morelos (IEBEM).

(41) VILLA, Aurelio. Op. cit. p. 15

(42) Se percibe como el logro de un nivel formativo correspondiente a la obtención de cierta nivelación académica dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, para los maestros en servicio del Estado de Morelos.

compromiso de obtener una Licenciatura, con un título que legitime la adquisición de un nivel más de formación. Comentarios del maestro y del por qué va a UPN "Voy a UPN, para actualizarme más y aprender a enseñar mejor a mis alumnos", ese actualizarme más implica para el Maestro su meta profesional, aunque ésta sea de índole metodológico, se da un compromiso de quedarse a trabajar en un espacio del trabajo (Primaria o Preescolar) al egresar de la UPN, ya que han recibido una formación especial diferente a la inicial con actividades de "reciclaje o de perfeccionamiento" (Ferry:1990) en su aspiración formativa. Es necesario ampliar el criterio reducido de que el profesor/a tan solo va a UPN a recibir una dotación metodológica reproduccionista ya que

*"desde otra óptica, se puede contemplar la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de las personas que lo lleva al cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias"<sup>(43)</sup>*

Desde donde el egresado de UPN, tendrá mas opciones como metas profesionales, al intercambiar ese aprendizaje de mesabanco (Hidalgo 1992) entre docentes de diferente nivel y contexto experiencial, lo que hace más rica la formación aspirada.

Lo anterior nos remite a clasificar que las metas

---

(43) FERRY, Gilles op. cit p. 50

profesionales que aspira el docente unas son desde la formación profesional y otras de índole económica.

Es frecuente que el profesor asista a UPN con una meta eminentemente económica, es decir, ante el salario bajo, que el Estado determina pagarle al mentor, busca alternativas para llevar más dinero a su hogar, una es empleándose en trabajo diferente y otra adquiriendo el nivel de Licenciado en UPN, lo que al estar titulado le brinda la posibilidad de poder obtener más salario al ser un profesor de tiempo completo en su área, aunque recientemente esto último ha quedado desconocido en Carrera Magisterial.

Algunos egresados de UPN, han combinado las metas profesionales con las económicas, englobando las dos en una, ya que *"formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros"*<sup>(44)</sup>.

Entonces se podría externar desde aquí, que al obtener una formación el sujeto docente puede elaborar un proyecto socio-educativo, en donde surge otra meta, la social, es decir al obtener una Licenciatura en UPN le crea una plataforma en

---

(44) Id.

ocasiones poco sólida y vacía, al asumir roles legitimadores de "mucho conocimiento" y "sapiencia", cuando tan solo queda en lo aparencial, sin ser demostrado. De hecho al egresar de UPN, el Profesor aspira como meta social profesional: alcanzar una Dirección, Supervisión, Jefatura de Sector, cargo Sindical Seccional, lo cual le brindará un Status social dentro del magisterio, muy diferente a aquel profesor que no tiene UPN; y esto desde la misma legitimación que hace el Estado al definir que solo los estudios realizados en UPN, son considerados dentro de la competencia (Carrera Magisterial) para definir niveles de ascenso. Sin embargo a la hora que el egresado pretende que se le tomen en cuenta sus estudios para obtener una mejor categoría con el pretexto de que la "denominación de su Licenciatura" o maestría" no está considerada en la tabla de puntuación de Carrera Magisterial.

Por último nos remitiremos a las metas ideológicas que se dan por una continuidad de los espacios: de su trabajo (escuela o zona escolar) como estudiante en UPN. Es normal ver que el profesor/a al ingresar no llega ni a político, ni a histórico y menos neutro en ideología (imposible) ya que "las ideologías funcionan en nuestra vida cotidiana en forma de automatismo y definiciones sobre la base de ser de sentido común" (TORRES: 1994); así que los espacios de UPN sirven para el desarrollo semiescolarizado de posturas ideológicas que se configuran desde la misma participación sindical dentro del Estado de

Morelos y que van desde los sub-grupos denominados Institucionales, Nuevo Sindicalismo, y los del C.C.L.M. (Consejo Central de lucha Magisterial o democráticos); los que al llegar como estudiantes de UPN, se identifican con los asesores coincidentes con su ideología y tratan de formar grupos de lucha por el poder político y la formación docente, ya que "Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo para sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas (Ferry 1990), así en UPN-Morelos no sólo se busca lo profesional, ya que desde la misma formación se contempla lo ideológico, entendiéndose tradicionalmente y de manera negativa a la ideología, como *"el conjunto de ideas y de representaciones que se imponen a las personas como verdades absolutas, produciendo un autoengaño, una ocultación en su pensamiento y formas de actuar"*<sup>(45)</sup>, lo cual puede darse desde el currículo oficial designado en los distintos planes y las diversas posiciones ideológicas de los asesores, ya que la ideología se manifiesta tanto en las ideas como en las prácticas (Torres 1994), de tal forma que las ideologías someten y califican a los sujetos (Therborn 1987) este proceso de sometimiento y cualificación en los profesores es recuperado por aquellos coincidentes en las posturas asumidas y desde donde en UPN pueden clasificarse en dos tipos de profesores: uno el que se identifica con el reproduccionismo y otro que busca su transformación, aunque la

---

(45) Id.

ideología puede convertirse en dominante, no se puede negar la posibilidad de que el profesor que busca formarse, genere una contra hegemonía (Gramsci, A. 1981) a partir de la reflexión profunda de la realidad educativa en que se ha visto inmerso en una época y espacio determinado, ya que:

*"las prácticas escolares gobernadas por recetas y por recursos como los libros de texto, y sobre los que el profesorado apenas puede reflexionar, vienen a ser una de las vías que sirven para perpetuar, reproducir las ideas, valores y destrezas de las clases y grupos sociales dominantes"*<sup>(46)</sup>.

Después del análisis de las diferentes metas que aspira el profesor al ingresar a la UPN-Morelos, surge la necesidad de tener un primer acercamiento para advertir desde donde pueden ser alcanzadas:

1. Desde un transitar docente durante ocho semestres.
2. Sólo con sesiones sabatinas de 90 minutos por curso y esporádicas sesiones en el sistema abierto.
3. Con la ausencia de Laboratorios de docencia, originando un abismo entre lo que se dice en asesorías y lo que se hace en la práctica docente.

---

(46) SACRISTAN, Gimcoo, "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las practicas". Simposio Internacional sobre Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. Anexo 2, UPN. México. 1995 p.20



4. Con un Proyecto Académico que ha quedado como folleto de consulta, pero sin su aplicación, por desconocimiento y no aceptación (disimulada) por parte de las Autoridades Educativas Estatales (IEBEM).
5. Una calidad de la educación cuyas bases parten en un gran porcentaje de buscar la eficacia y la eficiencia desde una sola ANTOLOGIA que imprimen en la Unidad Ajusco y la cual es utilizada por algunos asesores como recetario para él y profesores-estudiantes.
6. Una biblioteca carente de libros actualizados y falta de atención a usuarios con una instrumentación que agilice la consulta.
7. "Roles" de Asesores Tradicionales que refuerzan la formación reproductorista inicial en los estudiantes.
8. Algunos asesores que ingresan a UPN-Morelos por contratación sin el perfil requerido y que además desconocen lo que se hace en dicha Institución.
9. El tiempo insuficiente para el análisis de las lecturas. Los estudiantes sólo se remiten a una recuperación textual, sin penetrar a la abstracción, comprensión y teorización.

10. En los planes de estudio, los perfiles de ingreso solicitados son distintos a los que tienen los estudiantes aceptados.

Se mencionaron algunos indicadores representativos de todo un entramado docente que se da en la UPN-Morelos, para que se dé la realidad de su organización de trabajo, puedan detectarse posibles argumentos desde donde se fundamenta la actitud que asumen los egresados como Licenciados en Educación Primaria y Preescolar.

#### **d). La Carrera Magisterial como Estrategia Formativa.**

##### **Origen.**

En 1989 en el movimiento democrático de profesores aglutinados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (LA CNTE) y ante las exigencias plasmadas en un pliego petitorio nacional, una de las salidas político-económicas fue la expresada por el Lic. Manuel Bartlet Díaz al dar a conocer los incrementos salariales para los profesores, reforzada por una estrategia complementaria al instaurar algún día un escalafón horizontal denominado -Carrera Magisterial-. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación sumiso a las decisiones gubernamentales y carente de una propuesta diferente retoma la idea, la hace su bandera de lucha, y se conforma una comisión mixta SEP-SNTE, de donde surgirán los

contenidos de Carrera Magisterial en México. Estas ideas son rescatadas de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), como consultora de la UNESCO para establecer en educación básica sistemas de promoción horizontal.

Así, a inicios de los años noventa, surge una alternativa oficial de parte del Estado y avalada por el CEN del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, la cual desde el discurso oficial emanaba como hecho histórico que buscaba mejores opciones para la formación del profesor de Educación Básica, para incrementar la superación profesional y elevar la calidad de la educación, esta alternativa se denomina CARRERA MAGISTERIAL.

Oficialmente dentro de la normatividad inicial se presentaron sus principales objetivos que se concretizan en cuatro:

- a). Reforzar el interés en la actualización profesional del Magisterio y ofrecer mejores niveles de remuneración de acuerdo a la calidad docente.
- b). Reconocer la preparación académica, así como el desempeño, los conocimientos, la antigüedad y la permanencia del maestro frente al grupo.

- c). Estimular el arraigo profesional y laboral de los docentes tanto en el nivel educativo como en el lugar en donde desempeñan su labor.
  
- d). Generar esquemas que promuevan mayor participación del maestro en la escuela y propicien la consecución de un mejor status ante la comunidad.

De igual forma se presentaban las consideraciones para la elaboración del instrumento de evaluación del desempeño como punto clave para el ingreso a Carrera Magisterial, las cuales decían:

- 1). La carrera Magisterial es una estrategia dirigida principalmente a promover la elevación de la calidad de la educación.
  
- 2). La Carrera Magisterial debe ser una estrategia que propicie cambios positivos en la práctica docente.
  
- 3). En la evaluación del desempeño debe propiciarse en un marco de equidad e imparcialidad.
  
- 4). En la evaluación del desempeño debe propiciarse la participación social, sobre todo de los padres de familia.

5). La evaluación del desempeño debe realizarse mediante procesos administrativos simples que no redunden en una carga de trabajo excesiva para los profesores y directivos de las escuelas.

6). Las calificaciones, que se generen durante el proceso de evaluación debe tener en todos los casos un respaldo documental.

Se presentaban algunas consideraciones oficiales, como buenos propósitos conductuales dentro de la Carrera Magisterial, los cuales fueron legitimados en un proceso inicial a nivel prueba o ensayo y se determina una acción automática de incorporación para los docentes en nombramiento de 3/4 de tiempo (Educación Básica) a la categoría "A"; a la categoría "A" de tiempo completo, a la categoría doble "A" y a los profesores de tiempo completo mixto, al nivel intermedio llamado "BC".

Estos niveles se agrupan así, para establecer una tabla, en donde se especificará el salario correspondiente, es decir que después de la evaluación de los aspectos considerados en la Carrera Magisterial, surge como producto un estímulo económico, es decir se da un manejo desde criterios propios del capitalismo, propiciando con ello algunas consecuencias inmediatas y mediatas:

- Existe un espacio para ejercer más control con los trabajadores de la Educación.

- Se da una actualización selectiva y reducida.

- Una competencia intergrupala entre docentes que los hace penetrar en un proceso donde impera la MERITOCRACIA\* como forma de escalar.

Claro está, que estas apreciaciones se recuperan de lo percibido y de ninguna forma el discurso institucional lo explica, está desde lo confuso y oculto de la Carrera Magisterial. Este panorama oculto ha provocado dudas, y se ha visto desorganización en la aplicación y equivocaciones en los dos fines de la evaluación de Carrera Magisterial.

#### Algunas reflexiones sobre Carrera Magisterial.

a). Que se aumente el monto de la cantidad destinada para educación ya que según el techo financiero establecido se pondrán las plazas a concurso, de no aumentarse el presupuesto, las plazas a concurso serán exclusivamente las de renunciadas, jubilaciones y defunciones, las cuales serán muy pocas. A esto habría que agregar la espera de 3 años al pasar el 1º período

---

\* Se entiende como el "quedar bien", regularmente con funcionarios de cierto poder administrativo, en otras palabras "hacer méritos".

de participación y obtención de cierta categoría.

b). La acumulación de puntos por antigüedad nos parece desvalorizante para quienes dejan la vida ante las enfermedades profesionales que se presentan como: Tuberculosis, cuerdas vocales, laringe, garganta, vista y demás (no reconocidas por el ISSSTE). Sólo se obtienen 10 puntos y una medalla para colgar como supuesto "premio" después de 30 años de servicio y de espera.

c). Al seguir existiendo la categoría inicial, se agrega un "salario profesional magisterial"; el cual no responde ni satisface las necesidades más elementales del docente, por lo tanto no puede considerarse como profesional.

d). En la participación de Carrera Magisterial sólo intervienen los profesores con códigos 10 y 95, quedándose fuera un gran grupo que cubre interinatos, estos últimos para poder participar deberán basificarse y para ello lleva un largo período.

e). El nivel "A" es el inicio de la -competitividad- por otros niveles, en donde sólo una minoría podrá obtener beneficios, la mayoría quedará en la ansiada espera de ganar más y ser mejor. Además se da una etapa de congelamiento al aspirar a otro nivel durante 3 años, como si la historia y el desarrollo se

detuvieran.

f). Dentro de los factores a evaluar: El grado académico no sólo se torna incongruente, sino denigrante al establecer una puntuación semejante entre una maestría y un doctorado con grado al alcanzar 15 puntos al igual que tomar cursillos sin fundamentos ni bases curriculares, sólo con una planificación al vapor como legitimación, que por más que hemos escudriñado no satisfacen, ni compiten, ni igualan con los esfuerzos intelectuales al realizar el posgrado, esto nos lleva a pensar en darle mayor importancia a una débil formación docente, baja en calidad y como consecuencia seguir en el mismo atraso educativo. Agregamos que dentro de la Carrera Magisterial para ascender a otra categoría se necesita la maestría y el doctorado, grados de estudio que no existen en la mayoría de las entidades federativas para satisfacer las necesidades formativas de los profesores que deseen construir su pensamiento propio.

g). Dentro de lo establecido en la Carrera Magisterial, los egresados de UPN titulados en esta época pierden la oportunidad de obtener el tiempo completo como anteriormente estaba determinado, ahora se quedan en la categoría "A" de 3/4 de tiempo, hecho que desvaloriza la licenciatura de UPN.

h). La preparación profesional será demostrada con la



acreditación de un examen de conocimientos que abarcará el dominio del programa, sus contenidos y metodología, constituyéndose así la medición de lo que sabe el docente.

i). En los cursos de actualización y superación del magisterio deberán considerarse las bases teórico-prácticas que fundamenten un avance en la formación permanente del docente y no caer en solo cursos de instrumentalismo metodológico que conducen a la reproducción de modelos obsoletos.

Con estos selectivos comentarios sobre la Carrera Magisterial sobresale el compromiso de hacer toda una revisión minuciosa por parte de las autoridades tanto educativas como sindicales y reorganizar de otra manera en que realmente se beneficie al docente en servicio, de lo contrario es una utopía más. y no necesariamente sensata (Fullat 1979), que origina el desencanto profesional planificado desde la política educativa del Estado.

Con el análisis anterior sobre Carrera Magisterial como estrategia de promoción horizontal en la educación básica, se aprecia por una parte la intencionalidad legitimada en objetivos y propósitos y por otra, la realidad que implica una serie de irregularidades administrativas que aún como tal, no ha sido un rechazo general al de la Carrera Magisterial ya que sirve como una esperanza de incremento salarial para los

trabajadores de la educación en algún tiempo de manera selectiva y elitista.

Dentro de la Carrera Magisterial uno de los objetivos es reforzar el interés en la actualización profesional y como estimulación un salario escalonado; a partir de los diferentes niveles alcanzados, es decir que para poder optar por un mejor salario, se necesita formarse y actualizarse más, y la única institución reconocida formal y oficialmente en algunos casos para considerar la documentación que acredite la superación profesional es la Universidad Pedagógica Nacional. Este hecho en el Estado de Morelos ha incrementado la matrícula en la Unidad 17-A de UPN, y es que hasta el mes de enero de 1994 el egresado titulado podría obtener de manera automática el nivel "BC" (tiempo completo), sin entrar a un proceso de concurso, después de esa época marcada por la Comisión Nacional de Carrera Magisterial, todos aún egresados o no de UPN, tendrán que someterse a una evaluación que considera los ejes ya establecidos anteriormente en este apartado. De aquí que Carrera Magisterial se constituyó desde 1993 a la fecha en un motor que movió estructuras viejas y nuevas para desear realizar estudios de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, pero hoy es el obstáculo para que los egresados de UPN y otras instituciones de Educación Superior alcancen mejores categorías y salarios.

Actualmente la misma falta de apreciación académica y la intención de impedir el acceso a Carrera Magisterial por parte de los responsables (Estado) al no tener el presupuesto suficiente para cubrir la demanda, recurren a acciones incongruentes que limitan al egresado de UPN, el poder ingresar al nivel correspondiente de Carrera Magisterial.

Aquí es donde se aprecia nuevamente la incongruencia discursiva de la Política Educativa, por un lado se le exige al profesor en servicio su actualización y por otro se limita desde aberraciones actuales que van en detrimento del Licenciado egresado de UPN, como el no permitir alcanzar el nivel "BC" a Licenciados en Educación Básica, por el simple hecho de enunciar tal terminología y no la de Licenciado en Educación Primaria o Preescolar en sus documentos, sabiendo que el Plan de Estudios y Programas aprobados por la Secretaría de Educación, contienen la información solicitada, ¿Acaso no será un indicador más de que al Estado le interesa mejores maestros, pero sin compromiso de pagarles mejor?.

Ante ello

*"los profesores tienen que situarse no solo intelectualmente en el mundo, pertrechados de ciencia y de conocimiento teórico y práctico, sino también comprometidos con el mundo y con un mundo que es manifiestamente mejorable (...) la búsqueda de una moral profesional que implique las metas de una mayor igualdad, el respeto a la dignidad, la lucha contra la injusticia, la salvaguardia de los derechos humanos en*

y a través de la educación"<sup>(47)</sup>,

este es un compromiso para buscar y luchar por otra alternativa o corrección de la promoción horizontal llamada Carrera Magisterial, antes de convertirse de manera total en un hecho demagógico de parte del Estado en la emancipación del profesor en servicio, es decir que UPN, como la Institución formadora de docentes de nivel básico, tendrá que ser reconocida de manera global como la encargada de establecer esa hiperactualización (Carrizales: 1995) en beneficio docente.

---

(47)CARRIZALES, César El filósofo de los profesores Edit. Caos México 1990, p. 22.

## CAPITULO CUARTO.

### EL TRABAJO DOCENTE COTIDIANO DEL EGRESADO DE UPN

- a). Experiencia docente.
- b). Actitudes del docente frente al grupo.
  - 1. Planificación de la clase.
  - 2. La práctica docente del egresado.
    - \* Rol del profesor.
    - \* Rol del alumno.
    - \* Relación profesor-alumno-alumno-profesor.
    - \* Fundamentación teórica básica para su trabajo docente.
- c). Actitudes de resistencia al cambio docente.
  - \* Limitantes institucionales.
  - \* Carencias formativas y responsabilidad de UPN.
  - \* La resistencia del docente desde la indiferencia, apatía, comodidad y simulación.
  - \* Una propuesta como alternativa ante la resistencia al cambio.
- d). Innovación o cambio docente.
  - \* Acciones encaminadas a una práctica docente diferente.

**a). Experiencia docente**

Los profesores egresados de UPN, han adquirido experiencia con el trabajo docente realizado en sus escuelas que vinculado con situaciones concretas teóricas ayudan a dar explicación a ciertas dudas que el empirismo no coadyuva para comprender algunos fenómenos educativos. Así la experiencia docente entendida como el cúmulo de hechos, situaciones, y acciones celebradas dentro y fuera de un espacio determinado llamado aula, también reconoce como elemental el tiempo que se tarda en adquirirla de manera vivencial, es decir,

*"desde la perspectiva de la continuidad a la experiencia generalmente se le relaciona con saber, se piensa que quien más ha vivido sabe más de la vida por lo tanto posee mayor experiencia (...) la experiencia se percibe como saber acumulado en continuo perfeccionamiento de los ideales, saber modelizado que juzga lo que somos y que establece el recorrido para llegar a él"<sup>(48)</sup>.*

Si la experiencia es algo que ya se ha vivido, implicaría que el docente desde ésta, se haya suscitado un cambio en su forma de actuar y pensar, todo ello dentro de un proceso lleno de errores y aciertos celebrados como producto de su

---

(48)Ibid. p. 13.

interaccionar docente, pero mucho tiene que ver en este proceso la necesidad y la madurez de los sujetos para analizarla o reflexionarla desde su realidad.

Dentro de esta experiencia docente los profesores observados y entrevistados se situaron como indicador, experiencia mínima de 8 años de servicio, y máximo 34 años como indicador extremo, de tal forma que se contaba con cierta experiencia que puede considerarse por algunos como fundamental y suficiente para desempeñar el rol de ser maestro. Sin embargo la experiencia que adquiere el sujeto docente no puede ser determinante para un cambio adecuado en su trabajo; la experiencia sola y determinada por la imitación, creencia y error, tendrá que buscar un complemento que refuerce y mantenga una acción docente sólida, al incorporar la teoría y en consecuente teorización como producto de contrastación y apoyo entre lo empírico y lo teórico. Desde este panorama anunciado se rescata la enunciación concreta de admitir que el egresado ha obtenido así determinada FORMACION, que en ningún momento puede ser similar en cada profesor, dado los factores que influyen para obtenerla y en donde se diferencian por la necesidad, el contexto, sus referentes culturales y el interés particular de quien busca la formación.

Los profesores que fueron seleccionados en la muestra quedan en un promedio de 15 años de servicio, hecho que aunado con 4

años de estudios de Licenciatura, conforman en sí toda una experiencia docente diferente, que se manifiesta a través de sus expresiones:

Entrevistador: "¿A qué le atribuye el éxito o fracaso de usted y sus alumnos al término de una sesión de clases?"

- Ma. 1 "En realidad como mentora con 34 años de servicio, doy gracias a Dios, que he podido resolver todos los problemas que se presentan con mis alumnos".
- Mo. 2 "El éxito a la preparación de la clase y el fracaso a la falta de interés de los alumnos".
- Mo. 3 "1 al tema, 2 al interés. Es importante relacionar la actividad con los conocimientos ;fuera planas!".
- Mo.4 "En la planeación según el tema a tratar en ese día. El fracaso existe sólo en algunos niños por lo problemas que traen de su hogar".
- Mo.5 "Algunas veces fracaso por no preparar bien las actividades".
- Mo.6 "Considero que el éxito de cualquier empresa depende de la organización, por lo tanto debemos planear nuestras actividades, ver que quiero, tratar de alcanzarlo y ver si lo logré".

En cada una de las respuestas vertidas, se manifiesta de manera concreta todo un antecedente conformado por un



experiencial obtenido a partir de las etapas docentes por los que ha pasado el profesor, las que les han dado "una estructura compleja integrada por conocimientos, valores, afectividad y lógica que orienta el comportamiento, le señala cómo expresarse en cada circunstancia: qué decir, qué no decir, qué hacer, qué no hacer"<sup>(49)</sup> así en las diferentes entrevistas y las respuestas de los profesores/as aparecen diversos indicadores del proceso enseñanza-aprendizaje como la planeación de clase, el fracaso escolar, el interés de los alumnos, el rompimiento de lo cotidiano, la preparación de la clase, la organización y por último la evaluación, que de manera resumida quedaría entre los tres elementos sustanciales en el trabajo docente: PLANEACION, REALIZACION Y EVALUACION, los cuales sólo pueden ser expresados desde la experiencia profesional de los mentores. Nos surge la necesidad de situar a la experiencia no como el elemento único y aislado que con el toque mágico de los años da una seguridad de actuación docente tras la búsqueda de la eficacia y eficiencia, originando -recetas docentes- que desde estos criterios eliminan el contacto directo con la teoría como auxiliar y complemento formativo en el profesor, lo que permitiría "ver en la experiencia el saber que sanciona lo perfecto e imperfecto, lo bueno y lo malo, lo premiable y lo reprimible"<sup>(50)</sup>. Así la experiencia podrá convertirse en un

---

(49) Ibid. p. 40

(50) Ibid. p. 12

elemento que vinculado en la teoría podrá dar explicación de hechos y conductas docentes, lo cual de manera paralela constituyen la formación docente, rompiendo así a "la experiencia docente en estado de alienación, que tiende a creer que el comportamiento es la experiencia"(CARRIZALES: 1990).

En esta perspectiva el egresado de UPN, no debería establecer en sus años de servicio (no años de experiencia) comentarios radicales respecto al trabajo docente:

*Mo7 "En realidad no hay mucho quehacer, así están las cosas y así seguirán".*

De los egresados entrevistados solo un 20% es titulado, el resto es pasante; si desde aquí se evalúa el trabajo de las instituciones de nivel superior (por el número de titulados), la situación de la Unidad 17-A de UPN es preocupante ya que el tiempo de haber egresado fluctúa entre los 3 y los 17 años sin titularse.

Así el egresado de UPN mantiene dos momentos de formación: una la formación inicial (Normal Básica) y otra en la Licenciatura (Educ. Primaria y preescolar) y en donde se conjuntan la experiencia, el comportamiento y la teoría; sin libros, sin teorías ¿Como se puede formar a un docente? (Díaz Barriga 1990). De nuevo recurrimos a la necesidad de incorporar

a la teoría en la formación docente como indispensable ya que "la teoría es una construcción en relación a un objeto determinado que trata de dar cuenta del mismo y se encuentra altamente articulada entre sí"<sup>(51)</sup>; de tal manera que la formación de los egresados puede establecerse desde la misma "adquisición de conocimientos y destrezas, a la asunción de un conjunto de valores, así como al acceso a la cultura en su sentido más amplio y a la reconstrucción histórica que de la misma puede hacer solo el hombre"<sup>(52)</sup> ahora bien, esta formación adquirida, la cual es legitimada a través de una carta de pasante o en un título, no puede garantizar aisladamente un cambio docente (análisis posterior en el inciso siguiente); aunque esta acepción no puede ser generalizada, pero sí tomada en cuenta para su análisis desde la realidad docente.

El egresado de UPN ha tenido ciertos privilegios burocráticos (Jerarquía institucional), habría que ver que un 70% de los profesores que tienen funciones directivas (Jefes de Sector, Supervisores, Directores) recibieron un documento como Licenciado de UPN. Desde otro espacio jerárquico se puede apreciar que los Licenciados de UPN (profesores o educadoras de base) que no han obtenido un puesto directivo, sí han obtenido presencia profesional al ser elegido, como los encargados en

---

(51) DIAZ, B. Angel Investigación Educativa y formación de profesores contradicciones de una articulación UNAM, México, 1990 p. 38

(52) DIAZ B. Angel op. cit. p. 58

frecuentes ocasiones como los que "dan los cursos de actualización" en el Estado, o bien se les asignan comisiones diferentes, obteniendo cierto liderazgo docente.

**b). Actitudes del docente frente al grupo.**

A través del trabajo docente del egresado de la Unidad 17-A UPN y con la investigación realizada, pudimos clasificar ciertas actitudes, las cuales se expresan en lo siguiente:

1. Planificación de la clase.

2. La práctica docente del egresado.

\* Rol del profesor.

\* Rol del alumno.

\* Relación profesor-alumno-alumno-profesor.

\* Fundamentación teórica básica para su trabajo docente.

**c). Actitudes de resistencia al cambio docente.**

- Limitantes institucionales (obstáculos educativos).

- Carencias formativas y responsabilidad de UPN.

- La resistencia del docente desde la indiferencia, apatía, comodidad y simulación.

- Una propuesta alternativa ante la resistencia al cambio.

**d). Innovación o cambio docente.**

- Acciones encaminadas a una práctica docente diferente.

En los incisos anteriores se enuncian las actitudes que fueron identificadas en la investigación, no conforman una totalidad, pero sí las sobresalientes, ya que el propósito central de la investigación se ubica precisamente en el análisis de las actitudes del egresado de UPN-MORELOS, de tal forma que abriremos las reflexiones sobre ello:

**b). Actitud del Docente**

**1). Planificación.**

En el inicio de las observaciones realizadas pudo establecerse que el docente dentro de sus procesos de pensamiento (Wittrock 1990) establece una categoría llamada la planificación docente, la cual

*"incluye los procesos de pensamiento que lo ocupan antes de que tenga lugar la interacción en el aula y también los procesos de pensamiento o reflexiones que lo ocupan después, y que guían su pensamiento y sus proyectos relativos a la futura interacción en el aula"<sup>(53)</sup>.*

Esta planificación docente es exigida como un requisito insoslayable por parte de las autoridades educativas (Inspector de Educación Primaria o Preescolar), las que establecen como obligatorio la entrega de una planificación anual, mensual (por bloque) y semanal. Estas planificaciones han caído en una rutinización del profesor/a cada año, semestre, mes o semana, por el simple hecho de que se le exige presentarlas ante sus

---

(53) WITTRICK, Merlin La investigación de la Enseñanza, III: profesores y alumnos. Edit. Paidós Barcelona Buenos Aires - México, 1990 p. 449.

mandos superiores, pero no por un seguimiento o continuidad en su aplicación o realización\*, es como respuesta a las presiones en favor de la simplificación de la administración eficaz del tiempo (Creemers y Westerhof 1982). En el desarrollo de las sesiones (clases) del profesor no se percibe un punto de partida desde el avance programático, se ve una rutinización docente desde la improvisación, entendiéndose a las rutinas como la conducta mecánica (sin reflexión, ni análisis) que se asume desde el docente pero con sus alumnos para obtener un aprendizaje conductual o mecánico: vease la secuencia 1.1.

#### Secuencia 1.1.

Mo. A ver niños van a guardar silencio por favor, el maestro que está aquí viene a observar la clase que en este momento les voy a dar. Hablaremos de los derechos del ciudadano.

Les voy a leer este párrafo que está escrito en su exámen el cual quiero que lo lean en su casa porque viene en el examen, ¿está bien?.

Aos. Si maestro.

Mo. Bueno les voy a leer.

Los símbolos patrios son los que nos representan en todas las partes del mundo, yo sé que aquí en mi salón tengo niños que no quieren a la bandera porque tienen una

---

\* La mayoría de los observados no tenía a la mano un avance programático, lo cual originaba solo una improvisación en la clase a partir de la experiencia del profesor.

religión que se los impide, dicen que la bandera es un simple trapo que no vale y que por esa razón ellos no le deben respeto, ya sabemos que nuestra bandera está formada por tres colores y que en el centro tiene una águila que devora una serpiente y que también tenemos un Himno Nacional que en cada días festivos se entona frente a la bandera y también en los días de homenaje.

Pero bueno vamos con la lectura, nos habla de los derechos del ciudadano, que debe tener casa para vivir, que todo mexicano tiene derecho a una vida decorosa, a ver Delgadillo tu sabes a qué otro derecho tiene el ciudadano?

Ao. No maestro.

Mo. Como que no, entonces ¿dónde está tu libro de la constitución mexicana, ahí esta todo y tienen que buscarlos nada más si no, qué es lo que vas a contestar en tu examen?.

Ao. Yo le digo maestro.

Mo. A ver Paco tú si sabes.

Ao. Tiene derecho a que sus hijos les den educación.

Mo. (El profesor mira a una niña despeinada) A ver tú bruja, tú sabes otro derecho.

Ao. Maestro no me diga así.

Mo. Estamos bromeando, quiero que estudien mucho porque no los quiero tronar ¿eh?.

Aos. Pero no tenemos el libro.

Mo. Bueno yo les dije que el que no lo tenga lo voy a regresar

y queda suspendido una semana.

Aos. Siempre nos regresa cuando no terminamos la tarea.

Mo. Bueno, entonces ya saben ¿verdad?.

Este examen que tengo aquí es para que repasen lo que contestarán en el bimestre ¿eh?.

Mo. Bueno seguimos con los derechos del ciudadano, dice aquí que el ciudadano tiene derecho a que se le respete en su persona, que también vivir a donde a él le guste en cualquier parte del país, en México.

Bueno aquí terminamos porque nos toca salir a educación física, nos queda media hora.

Ao. ¿Es todo maestro?.

Se nota que el profesor estaba improvisando, además hacía suya la rutina desde los cuatro tipos que Yinger (1991), identificó: a). Rutina de actividad b). Rutinas de construcción. c). Rutinas de control. d). Rutinas ejecutivas de planificación. En la secuencia 1.1. se identifican éstas rutinas.

a). Rutina de actividad.

b). Rutina de Instrucción.

Mo. (...) Hablaremos de los derechos del ciudadano.

Les voy a leer éste párrafo que está escrito en su examen, el cual quiero que lo lean en su casa porque viene en su examen. ¿esta bien?.



Ao. Sí maestro.

c). Rutina de control.

Mo. (...) Quiero que estudien mucho porque no quiero tronar ¿eh?.

d). Rutinas ejecutivas de planificación.

Mo. (...) Bueno entonces ya saben ¿verdad?

Este exámen que tengo aquí es para que repasen lo que contestarán el... el del bimestre ¿eh?.

En esta secuencia 1.1. el profesor mantiene una planificación docente en su avance programático, no lo ve, ni ocupa, así la planificación pasa a segundo término o de manera directa se olvida en el desarrollo del trabajo docente *"resulta absurdo pensar que los docentes no concedan a la planificación el valor que tienen quizás la rutina en que se involucran algunos docentes provoca que la subestimen o consideren innecesario dedicarle tiempo"*<sup>(54)</sup>.

En una mayoría de casos los profesores docentes no fueron avisados el día que serían observados (sí se pidió autorización para ser observados en su práctica docente), por lo que se notó que fue una sorpresa (agradable o no) y desde donde se pudo detectar:

- Que el profesor/a no tenía nada planeado para realizar.

---

(54) MONCAYO. Luis "Sistematización del proceso Enseñanza - Aprendizaje" en UPN Antología Planificación de las Actividades Docentes México, 1986 p. 86

- Se vieron forzados y comprometidos a improvisar una clase provista de contenidos ya "vistos".
- Se dieron realimentaciones.
- Alteraron "su cronograma" para que fuesen observados en la asignatura que más dominan (en algunos casos) o les gusta.
- Algunos profesores fueron sinceros:

*Mo.8 "Mira profe no tengo nada preparado pero voy a ver qué se puede hacer".*

Nótese cómo impera la improvisación y la rutina en los profesores egresados de UPN, se confirma así que algunos maestros planifican para cumplir el requisito administrativo de presentar regularmente sus planes al director de la escuela (McCutcheon: 1980). Además la planificación institucional (la que presentan a las autoridades educativas) se circunscribe a lo que RALPH TYLER desde 1950, proponía como módulo lineal. a). Especificar objetivos; b). Seleccionar actividades de aprendizaje; c). Organizar las actividades de aprendizaje, y d). Especificar los procedimientos de Evaluación, tal vez con otros enunciados, pero que engloban este modelo lineal-vertical de planificación (el profesor no considera la participación de los alumnos).

Es necesario mencionar que la planificación de los profesores que entregan a los directores/as, solo conllevan lo

solicitado desde el currículo oficial quedando buena parte de la planificación del maestro fuera del escrito (McCutcheon 1980).

Esta parte que se queda fuera, (la cual no es escrita como plan de clase) puede ser reconstruida desde los -diseños personales docentes- evitando la rutinización, para desarrollar de mejor forma un trabajo docente, en donde se sitúe la imaginación y creatividad del profesor/a. Cuando el profesor/a pone en juego estrategias desde su reflexión, rompe lo cotidiano que se suscita en la actualidad: la dirección escolar de las clases desde las guías didácticas comerciales que impiden el proceso de pensamiento de los docentes (Wittrock 1990). Esta fisura puede darse desde la conceptualización sobre enseñanza el cual "es un proceso social complejo que normalmente incluye interrupciones, sorpresas y digresiones"<sup>(55)</sup>, una cosa es lo que se planea y otra lo que sucede en el hecho docente desde sus especificaciones grupales, es decir el profesor con sus creencias, puede establecer sin la planificación escrita, situaciones concretas de trabajo con la misma arbitrariedad docente\* la cual puede situarse en el pensamiento reflexivo, analítico y crítico de lo que su grupo escolar que atiende necesita a partir de su realidad cotextual para establecer una congruencia entre lo que se aprende en la escuela (con el

---

(55) WITTRUCK. Meriin op. cit. p.475

\* Sus creencias, su metodología combinada, sobre todo sus ocurrencias mentales, para desarrollar su trabajo cotidiano.

profesor) y los satisfactores indispensables para actuar en la calle o en su grupo social.

En la secuencia 1.2 se aprecia lo señalado como diseños personales docentes:

#### Secuencia 1.2

Ma. Entra cantando con los niños un tema llamado mi escuelita.

A ver niños ya vieron que su salón está muy limpio?

Pasen a sus lugares a sentarse, pónganse cómodos porque en este momento vamos a ver o hablar del tema "nuestro país"

¿Alguien de ustedes sabe que es nuestro país?

Ao. No, no sabemos maestra.

Ma. ¿Nadie sabe lo que es nuestro país?

Ao. No maestra.

Ma. Bueno, nuestro país llamado México es el que constituye treinta y dos estados y es el país donde vivimos, éste es nuestro país, nuestro territorio, nuestra República Mexicana y en él hemos nacido todos los mexicanos, así nos llaman por haber nacido en este territorio, éste a su vez está dividido en varios Estados, nosotros pertenecemos a uno de ellos, es muy pequeño el cual se llama Estado de Morelos.

¿Ustedes conocen algún Estado a parte de este?

Ao. Si maestra, el de Puebla, Querétaro, Guerrero y más.

- Ma. Y ¿cómo es que los conocen?.
- Aa. Bueno mi papá es del Estado de Guerrero y mi mamá de Veracruz.
- Ma. Ah muy bien y tú Ruperto, ¿conoces alguno?.
- Ao. Si maestra, yo conozco Querétaro y San Luis Potosí, mi tía Luisa trabaja allá y mi primo vive en San Luis Potosí.
- Ma. Muy bien.  
¿Qué pasó Martín, te duele algo?.
- Ao. No maestra.
- Ma. Seguimos, cuando hablamos de nuestro país, estamos hablando de todos los mexicanos que vivimos en él aunque no nada más vamos hablar del país de México, también hablaremos del Estado de Morelos al cual pertenecemos y que somos parte integral del municipio.  
A ver, ¿cómo se llama el municipio donde vivimos ahorita?.
- Ao. Morelos.
- Ma. No, no es Morelos, a Morelos pertenece.
- Aa. Yo le digo maestra.
- Ma. A ver Adrián dime.
- Ao. Se llama Jiutepec.
- Ma. ¡Sí Adrián!.
- Ma. Así es, se llama Minicipio de Jiutepec y pertenece a...
- Aos. Al Estado de Morelos.
- Ma. Correctamente. Ah, pero se me está pasando algo ¿a qué país pertenece?.
- Aa. Al país de México, así que es verdad que ustedes como yo

pertenecemos al país de México, ¿está claro?.

Aos. Sííííí maestra.

Ma. A ver quién de ustedes sabe como es que México es conocido en todo el mundo?.

Ao. Por las canciones.

Ma. Bueno eso podría ser, pero hay algo que es reconocido en todos los países, ¿qué será? no se acuerdan quién representa a nuestro país en el mundo?.

Aa. Yo le digo maestra.

Ma. A ver Linda dime, ¿si sabes?.

Aa. Lo representan la Bandera, el Escudo y el Himno Nacional Mexicano.

Ma. ¡Claro que sí Linda! eso es, ¿son los tres símbolos qué?

Aos. Son los símbolos patrios.

Ma. Exactamente niños así es. ¿Por cuántos colores está formada?.

Aos. Por tres: blanco, rojo y verde.

Aa. No, es verde, blanco y rojo con el escudo en el color blanco que está al centro.

Ma. Tenemos otros símbolos que no tienen tanta relevancia, estos, como por ejemplo, algo que cada 15 de septiembre la escuchamos cuando las autoridades han pronunciado las palabras que un día dijera Don Miguel Hidalgo en el pueblo de Dolores. ¿A quién nos referimos entonces?.

Ao. Ah sí. ¿A la campana no maestra?.

Ma. ¡Sí Mario! a ella nos referimos, ella representa otro

símbolo.

Bueno, entonces quedamos que nuestro país se llama México y ¿nuestro Estado?

Ao. Morelos y el municipio se llama Jiutepec.

Ma. ¿Alguien de ustedes conoce el Municipio de Jiutepec?.

En esta secuencia se puede percibir:

- El inicio de una sesión, se da de manera diferente, se inicia con actividades de educación artística en lugar de la clásica lectura de cierta página.
- La Ma. abre su avance programático pero no lo vuelve a observar.
- El grupo, ante las preguntas, se mantenía "participativo" contestando las preguntas, que en ocasiones son preformuladas por el docente.
- Correlacionó la geografía, con la historia y el civismo.
- Los niños contestan las preguntas preformuladas con caritas sonrientes e interesados.

Es de hacerse notar que la profesora del grupo fue capaz de establecer un esfuerzo pleno para lograr que participen sus alumnos, y desde sus cuestionamientos refleja esa arbitrariedad docente que le facilita el poder guiar su sesión si no de forma totalmente dialéctica, cuando menos diferente desde su imaginación, todo tras la búsqueda de la construcción del conocimiento.

## 2. La práctica docente del egresado.

Considerando lo trabajado en el número anterior (Planificación Docente) y tratando de buscar una continuidad, ahora se enfocará a localizar las actitudes asumidas en la práctica docente del profesor/a.

La práctica docente es considerada como las acciones que asume el sujeto docente dentro de ese entramado de relaciones que se dan dentro y fuera del salón, es decir, las actividades cotidianas del profesor y sus alumnos, para tener un acercamiento de ello recuperamos la secuencia 2.1.

### Secuencia 2.1

Ma. Muchachos ¿ya listos para iniciar el tema?.

Aos. Sííí.

Ma. Vamos a empezar con el análisis de un texto, para ello es importante que mientras se lea, ustedes estén muy atentos. Vamos a trabajar sobre una lectura y vamos a ver de qué se trata y para qué nos sirve. ¿para qué se imaginan que nos puede ayudar una lectura?.

Ao. Para que sepamos qué nos enseña la maestra.

Ma. ¿La lectura, qué les da a ustedes?.

Ao. Enseñanza.

Ao. No es cierto.



Ma. ¿Que más les da la lectura niños?.

Ao. Saber.

Ao. Saber todo lo que sucede en los libros.

Ma. Bueno vamos a empezar la lectura y vamos a empezar con el título que es...

Ma. ¿Me permiten niños que están hablando?.

Se llama el hombre viaja al espacio.

Cuando escuchamos esto, qué nos imaginamos? ¿de qué creen que va a tratar la lectura?

Ao. Que los hombres van a la luna.

Ao. Que van a la luna y ven marcianos.

Ao. Que van al espacio para ver lo que hay en la luna.

Ma. ¿Qué más?.

Ao. Ven si hay OVNIS.

Ao. Para saber si existen los OVNIS o no.

Ao. Para saber si la luna es de cartón o de otro.

Ma. ¿Ustedes creen que la luna sea de cartón?.

Ao. Noo.

Ma. ¿Qué saben del espacio y de la luna?

Ao. Que hay marcianos.

Ao. Que a la luna le da la luz del sol.

Ma. ¿Seguros?.

Aos. Sííí.

Ma. ¿Quién les dijo eso?, a ver ¿qué saben del sol?.

Ao. Que nos da la luz.

Ao. Está caliente.

Ma. ¿Por qué está caliente? y al sol ¿quién le da la luz?.

Ao. Nadie.

Ao. A la luna le da la luz del sol.

Ma. ¿Y la luna no tiene luz?

Ao. Noo no tiene luz propia.

Ao. Sí, sí tiene luz propia.

Ma. A ver ¿qué más sabemos de lo que hay en el espacio?.

Ao. Hay cometas, que hay comida enlatada.

Ma. A ver ¿qué es el espacio para ustedes?.

Ao. A ver Salomón ¿qué sabes del espacio?

Ao. Es un lugar donde podemos flotar, es donde están las estrellas.

Ma. ¿Dónde supiste que allí se puede flotar?.

Ao. En las noticias.

Ma. ¿Y por qué en la Tierra no puedes flotar?.

Ao. Porque estamos aquí en órbita.

Ao. ¿En órbita?

Ao. Sí menso.

Ma. ¿Cómo en órbita?.

Ao. Porque estamos parados aquí en la Tierra y en la luna no hay tierra por eso no se pueden parar.

Ma. Entonces ¿qué hay?

Ao. Hay marcianos.

Ao. Hay piedras.

Ao. Hay rocas y no nos podemos parar.

Ma. Bueno vamos a ver la lectura ya que comentaron varias

cosas de lo que saben acerca del espacio que son muchísimas cosas ¿verdad Salomón? Ahora vamos a ver qué nos dice aquí. ¿te gustaría ir a la luna?.

Ao. Sííí.

Ma. ¿Sería algo muy hermoso verdad? casi un sueño. (La maestra lee en voz alta): Por muchísimo tiempo el hombre no pudo pasar de su pensamiento, imaginó que podía volar poniéndose dos grandes alas, o que llegaría a la luna en un cesto de palma levantado por cuatro enormes águilas, esto nos da risa ahora pero en los tiempos antiguos lo tomaban muy en serio sí, este sueño ya no es un sueño para volar. El hombre inventó los cohetes, aparatos de propulsión ¿qué es lo que nos dice en esta lectura?.

Ao. Que el cohete lo inventaron para viajar a la luna.

Ao. Que alguien intentó subirse a la luna en una canasta con cuatro águilas.

Ao. ¿En una carroza?.

Ao. ¿No oyes que dije en una canasta?

Ma. ¿Y será cierto que a través de esa manera subiremos a la luna?.

Ao. Nooo.

Ma. ¿Por qué creen que el hombre pensaba así en la antigüedad?.

Ao. Porque no pensaban.

Ma. ¿No pensaban los hombres?.

Ao. No sabían volar, cómo volar.

Ma. ¿Y ahora sí saben los hombres volar?.

Ao. Nooo no podemos volar.

Ao. Sí, si podemos volar.

Ao. A ver ¿a dónde tienes las alitas?.

Ma. ¿Has visto los cohetes?.

Ao. Sííí.

Ma. En los días de fiesta de tu pueblo o tu barrio ¿qué se lanzan al aire?.

Ao. Noo. Yo nunca los he visto.

Ao. Yo los he visto pero en fotografía.

Mire maestra cómo me sacan la lengua. (el alumno se queja con la maestra porque sus compañeros le enseñan la lengua).

Ma. Niños ya.

Palemón siéntate.

Ao. Maestra yo vi una película. Cómo su abuelita se murió y le pusieron alas.

Ma. Continuamos... Has visto los cohetes que se lanzan al aire los días de fiesta de tu pueblo, son una simple varita de carrizo en una puntita llevan un poquito de pólvora, se elevan porque la pólvora empuja la vara hacia arriba. Lo mismo sucede cuando los globos de papel son empujados por el aire caliente si. A veces muy lejos de donde se soltaron así como estamos escuchando ahorita fueron inventados los cohetes para colocar los satélites alrededor de la Tierra y más tarde las naves espaciales,

el hombre con ellos ha logrado viajar a la luna, ¿se acuerdan?.

Aos. Sííí. (Algunos alumnos contestan que sí, otros que no).

Aos. Nooo.

Ma. Recuerdan ¿cómo subieron los hombres a la luna?.

Aos. En un cohete.

Ma. Si recuerdan ¿cómo se llama el cohete?.

Ao. Nooo.

Ma. ¿A quién de ustedes les gustaría subir a la luna? Si tú  
tuvieras que subir a la luna ¿cómo lo harías?.

Ao. ¿En un cohete?.

Ma. ¿En un cohete? ¿en dónde te lo pondrías?

Ao. No se puede poner, es como un avión y los hombres van  
adentro del cohete.

Ma. Ya oyeron.

Ao. ¿Deveras?.

Ma. ¿Tú te pondrías el cohete en alguna parte para subir a la  
luna?.

Ao. Nooo.

Ma. ¿Tú qué crees?

¿Te lo tendrías que poner en alguna parte para poder subir  
a la luna?.

Ao. Nooo.

Ao. Yo me montaría en él.

Ao. Tienes que llevar oxígeno.

Ma. Ah ¿tiene que llevar oxígeno?.

- Ao. Allá no hay aire ¿y por qué aquí si hay aire?.
- Ao. Porque es tierra, hay muchos árboles.
- Ao. Aquí está la atmósfera, hay mucha vegetación.
- Ma. Salomón a ver a qué hora te incorporas a la actividad, te la pasas brinque y brinque.
- La nave a donde subieron a la luna se llamó Apolo XI.
- ¿Cómo se les dice a los hombres que subieron a la luna?
- Ao. Astronautas.
- Ao. Altonautas.
- Ma. ¿Cómo dijiste?
- Ao. Astronautas burra.
- Ma. La nave se llamaba Apolo XI, los astronautas bajaron y pisaron la luna, ¿cómo creen ustedes que iban vestidos los astronautas?.
- Ao. Con un casco espacial como el de los bomberos que matan a las personas.
- Era protegido con harina.
- Ma. ¿Y para que querían harina?.
- Los astronautas bajaron y pisaron la luna, llevaban unos trajes que cubrían todo su cuerpo y un casco que les proporcionaba el oxígeno.
- ¿Por qué en la luna no hay oxígeno? porque en la luna no hay aire y ¿por qué no hay aire?, porque no es tierra, ni árboles ni casas es como en el cielo que no hay nada.
- Ao. Si es cierto, hay nubes, hay agua, donde está Dios allí hay maquinitas, y está cerca del diablo.

Ma. ¿Quién te dijo eso?.

Ao. Yo lo vi en la tele.

Ma. Bueno Salomón dice, caminaron un poco y regresaron a la nave ¿por qué no pueden correr?.

Ao. Porque flotan como en el agua, maestra.

Ma. Dice, pero caminaron un poco y regresaron a la nave.

Fue algo maravilloso pero posible de realizar pues participaron muchos miles de científicos que construyeron esos aparatos pues tal vez cuando ustedes leen alguna cosa ¿entienden todo lo que leen?.

Ao. Nooo.

Ma. ¿Qué les parece si vemos por allí, una manera de abordar los textos para su mejor comprensión?.

Para abordar un texto y entenderlo tenemos que leerlo de principio a fin, rapidito en silencio que no se escuche ruido, ¿ya terminaste Sarian?.

Recuerden que es importante leer el título puesto que éste nos va a servir para darnos una idea de lo que pudiera tratarse el cuento.

Rapidito ya.

Ahora nuevamente vamos a darle otra leída a la lectura y vamos a ir subrayando las palabras que no entendemos.

Después de que las hayamos subrayado las vamos a colocar de manera escrita y en forma de lista en el cuaderno para luego proceder a buscar su significado. Y escribir lo que significa de acuerdo a lo que dice el diccionario.

- Ma. Niño qué te pasa, que siempre andas brincando como chango.
- Ma. Bueno el último paso que vamos a hacer es escribir lo que hayamos entendido de la lectura y ese va a ser trabajo para su casa ¿entendido?.
- Ao. Sí maestra.
- Ma. Bueno pues es todo por hoy, espero terminen su trabajo para que lo podamos leer el día de mañana. ¿de acuerdo?.
- Ao. Sí maestra.

La profesora mantiene una distribución de las butacas una tras otra, su escritorio al frente, tres huacales que le sirven como depositarios de cosas, paredes sucias (con sangre), el único material que se logra observar es un pizarrón en mal estado y gises blancos. Esta distribución de los alumnos permite deducir que corresponde a un trabajo vertical desde donde ella da órdenes y expone su clase de manera tradicional.

*"La formación docente recibida es precisamente para ser autoridad, hecho común que de acuerdo a los años se convierte en autoritarismo, como medio de imposición, represión y control, a través del poder que legitima una autoridad y la sociedad misma dentro de su quehacer cotidiano"<sup>(56)</sup>.*

El trabajo que se desarrolla parte de una rutinización basada en la improvisación, ya que se concreta al inicio de su clase, a continuar con la página del texto, la que se había quedado el

---

(56) BAUTISTA, R. Juan Manuel Hacia la transformación de la práctica docente Ediciones UPN, Serie Pedagógica 1990 p 62.



día anterior, trabaja "dirigiendo" siempre la actividad (imponiendo), preguntando siempre lo que ella quiere saber y el alumno buscando acercamientos de respuestas desde lo que él puede saber acerca del tema e induciendo lo que la profesora quiere que le responda, cuestión que Rockwell (1986), Cazden (1989) y Candela (1990) ya trabajaban esas dos lógicas de los alumnos.

En estas preguntas que la profesora realiza, sólo algunos alumnos son los que participan, la gran mayoría se dedican a atender situaciones personales, sin importarles lo que la profesora pretende llevar al cabo. La mentora solo se concreta a escuchar las opiniones de los niños, sin hacer alguna reflexión sobre lo expresado, tampoco debate con las ideas y posturas de los pocos alumnos que hablan, incluso se percibe que desconoce el contenido del texto, ya que cuando preguntaron los alumnos sobre los términos, espacio-órbita demostró nerviosismo y no contestó ni argumentó nada. Los niños se quedan con lo que han escuchado desde su empirismo.

Véase cómo la lectura de textos para la profesora es indispensable, además se tiene que leer en silencio y re-leer "ahora nuevamente vamos a darle otra leída" lo que implica buscar cierta memorización del contenido:

"Bueno el último paso que vamos a hacer es escribir lo que hayamos entendido de la lectura y ese va hacer trabajo para su

casa, ¿entendido?.

Lo antes expuesto, respecto al trabajo que realizó el egresado, nos manifiesta actitudes verticales, autoritarias, verbalistas, características que nos remontan a tintes de la escuela tradicionalista, cuyo origen se dió en el siglo XVII, es decir "el maestro es el dueño del conocimiento y del método (Panza 1993). La actitud que asume el egresado de UPN frente al grupo (práctica docente) puede con base en la observación y las entrevistas catalogarse como una práctica docente inmersa en el tradicionalismo, lo cual conduce a preservar el modelo que impera para conservar las relaciones sociales de explotación. Como se había mencionado, los profesores observados tienen como promedio 15 años de servicio, experiencia que va acumulando serias dificultades en su práctica docente, las cuales Veenman, (1984); Jordell: (1985); Feldens, (1986); identificaban como:

- Demasiadas obligaciones administrativa;
- Demasiados alumnos;
- Una posición social insatisfactoria;
- Problemas de disciplina;
- Tareas de enseñanza excesivas;
- Materiales didácticos inadecuados;
- Motivar a los alumnos;
- Falta de tiempo, ayuda a individuos.
- Una incertidumbre básica sobre el éxito o no de uno como profesor.

Estas dificultades que se presentan en el trabajo docente y otras como el bajo salario, la desvalorización de su trabajo, la represión de las autoridades educativas, y ahora la evaluación que sistemáticamente se realiza para Carrera Magisterial, además de las comisiones (que en ocasiones llega a sumar hasta 30 y 45 en una escuela) que se deben cumplir anexas a la docencia, el cumplimiento de determinado número de contenidos que hay que cumplir y cubrir en cierto tiempo (marcado en horario) conforman un malestar docente en el profesor, que hace que se cree un desgano, apatía, cansancio, aburrimiento y hasta indiferencia, tal como demostraba la maestra observada en la secuencia 2.1.; este tipo de trabajo (tradicional) es apoyado fuertemente desde la formación inicial (Escuela Normal), la cual *"no cubre las necesidades pedagógicas de los profesores, se le achaca una orientación excesivamente teórica con desconexión con la práctica"*<sup>(57)</sup>. Considerando las entrevistas realizadas se pudo detectar de igual forma que la actitud que dicen asumir los egresados en su práctica docente es en un 45.25% conformada desde una metodología no tradicional, esto es lo que dicen los egresados de UPN, pero desde las observaciones realizadas se puede palpar esa incongruencia entre lo que dicen y hacen, como lo expresaba De Landsheere: 1969: "Muchos profesores reclaman -a veces de buena fe- una pedagogía liberal, pero practican una enseñanza

---

(57) VILLA, Aurelio "La formación del profesorado en la enserujada". VILLA, Aurelio. Op. cit. p. 27

esencialmente dictadora". Es decir se legitima una práctica más formativa solo desde el discurso docente.

Tampoco se puede negar que dentro de esa minoría de egresados que buscan un trabajo docente fuera de lo tradicional y reproductivo existe también la voluntad de buscar desde sus espacios, creatividad, imaginación y formación, un diseño de trabajo docente diferente (más atractivo) a través de su interacción docente.

Una práctica docente diferente y más formadora puede apreciarse en la secuencia 3.2. y 3.3.

#### Secuencia 3.2.

Ma. ¿Recuerdan, a qué vamos a jugar hoy?.

Ao. Si, vamos a jugar a la casita; yo traje ropa de mi casa.

Ao. Yo también traje unos lentes y unos bigotes.

Aa. Yo traje unos zapatos de mi mamá.

Ao. Yo quiero ser el vecino que llega a la casa.

Ma. Me parece bien, creo que ya quién escogió el personaje que desea representar; pero, ¿no les parece que nos falta hacer algo importante?. Pues hacer la casita como quieren o piensan que la pueden hacer.

Ao. Podemos mover las mesas y las sillas.

Ma. Pero antes de iniciar el movimiento de los muebles tenemos que ponernos de acuerdo sobre dónde va a ser la sala, las

recámaras...

Ao. El baño, el comedor, el lavadero.

Ma. Manos a la obra, los niños como son más fuertes ayudarán con las mesas y las niñas con las sillas.

Ao. En esta recámara vamos a poner una cama.

Ao. En ésta caben dos, pero, qué le ponemos como almohada.

Ma. Busquen entre todas las cosas del salón a ver qué sirve para eso.

Ao. Aquí va a ser el comedor.

Ao. Y aquí la sala pero tenemos que ponerle una mesa en medio.

Ma. Todas están ocupadas, ¿qué le ponemos?.

Ma. ¿No les servirá esa caja?.

Ao. ¡Pero tiene juguetes adentro!.

Ma. Pero si le buscas algo para taparla ya no se van a ver.

Aa. Maestra, no tenemos billetes para comprar la comida.

Ma. ¿Quieres hacer algunos?.

Aa. Si.

Aa. Yo también quiero.

Ma. Bueno, entonces mientras los niños se cambian, las niñas harán el dinero.

Los niños comienzan a ponerse su ropa en la parte del salón donde es la recámara y las niñas buscan el material que les servirá para hacer los billetes y comienzan a hacerlos.

Posteriormente las niñas se visten y mientras, los niños juegan a estar trabajando. Cuando todo está listo, inician el

juego donde todos adoptan la personalidad elegida.

Ao. Maestra, le habla la maestra Gloria que lleve su lista.

Ma. Niños, voy a la Dirección, sigan jugando no me tardo.

La maestra sale del salón, no sin antes buscar por un rato el documento solicitado y haciendo anotaciones en el mismo.

### Secuencia 3.3

Ma. Pasen al salón no tienen que aventarse ni correr, no quiero que se vayan a lastimar.

Ao. Maestra, Bryan me empujó.

Ma. ¡Bryan! no empujes, tú lo vas a curar si se lastima.

Ao. Nos vamos a sentar en las sillas de enmedio.

Ma. Nos vamos a sentar un ratito en las sillas de enmedio y después cada quien elige su equipo. Ya nos saludamos.

Ao. Sí ya cantamos allá afuera con el coro de Hola hola con la grabadora.

Ma. Eso está muy bien, como ya nos saludamos qué les parece si pasamos lista para ver quien hizo falta hoy, ¿quieren que cantemos el coro para pasar lista?.

Aos. No... No... Sí... sí hay que cantar.

Ma. A ver nos vamos a poner de acuerdo, vamos a votar y el grupo que gane haremos lo que dice ¿quiénes votan porque sí?... son 19 niños los que quieren cantar... 8 niños...

bueno, ganaron los que si quieren cantar, los que no quieren cantar no canten pero ahora ¿cómo cantamos, rápido, lento?.

Aos. Rápido... Rápido.

Ma. Vamos a cantar rápido y terminando pasamos lista...

Ma. Aos. Otro día ya llegó y presente digo yo, ¿qué podemos hoy hacer? una torta y un pastel, a jugar con plastilina o pintar en el papel, a golpear con el martillo para hacernos un avión, otro día ya llegó y presente digo yo. Ahora sí voy a iniciar el pase de lista... Gilberto... Bryan... Adrian...

Aos. Presente... presente... presente... etc.

Ma. Hoy les traje unos instrumentos musicales... se los voy a enseñar y ustedes me dicen si los conocen.

Ao. Yo sé cómo se llama: sonaja y un pandero.

Ma. Francisco dice que ésto se llama sonaja; es que se le parece al juguete de los bebés pero en éste material se llaman maracas, ¿conocen los otros instrumentos?

Ao. Es un pandero... estos son platillos... estos son cascabeles y la maraca.

Ma. Pandero, cascabeles, maraca, platillos y éstas más raras se llaman castañuelas ¿para qué creen que las traje?.

Ao. Para jugar.

Ma. Eso es correcto, vamos a jugar con ellos pero no les voy a dar, les voy a explicar: todos los días una parte de nuestro cuerpo juega .... juego... se acuerdan que juego.

Aos. Los ojos; juntamos las figuras con su pareja.

Ma. Veo que se acuerdan, hoy van a jugar los oídos, quién se limpió los oídos.

Aos. Yo, yo, yo, yo me bañé.

Ma. Eso lo vamos a ver, les voy a explicar ustedes van a cerrar los ojos, no se vale trampa voy a tocar un instrumento y ustedes me van a decir cuál es el que toqué... los felicito, jugaron muy bien. La próxima semana les voy a traer instrumentos para que cada uno le toque uno, por el momento ya los vamos a dejar en su lugar porque ya llegó la hora de salir a cantar con el maestro. ¿tienen ganas de cantar?.

Aos. Sí... sí... no.

Ma. Bueno vamos a cantar un ratito nada más y luego ya venimos a hacer nuestra actividad, vamos a descansar un poco y por lo mientras nos ponemos de acuerdo sobre el trabajo que vamos a hacer hoy, les voy a enseñar la receta que les traje.

Ao. Es una cebolla y un frasco, es una botella.

Ma. Estos dibujos están aquí porque la receta dice que se necesita para su preparación estos ingredientes: cebolla y crema, ¿qué les parece si se las leo?.

Ahora nos vamos a poner de acuerdo sobre cómo lo quieren hacer.

Ao. Yo quiero pintarlo.

Ma. ¿No les gustaría hacerlo de una manera diferente? si



quieren les enseño cómo.

Ao. ¿Cómo lo vamos a hacer?.

Ma. Les voy a explicar y ustedes me dicen si quieren hacerlo así: ¿de qué color son las cebollas?.

Ao. Son blancas y las ramitas verdes.

Ma. Entonces ocuparemos papel blanco y con él haremos bolitas blancas para cubrir el dibujo de la cebolla y para los que quieren pintar, lo podrán hacer con los rabos y con los botes de crema.

Ao. Yo no puedo hacerlo.

Ma. Primero lo vas a intentar y si no puedes yo te ayudo. Ahora ayúdenme a buscar los materiales que vamos a utilizar porque les gustaría trabajar en el patio, buscamos una sombra y nos vamos para allá.

Aos. Sí... sí... sí...

Ma. Entonces pierden en lo que tenemos que ocupar para llevárnoslo.

Aos. Tijeras, papel, carpetas, los dibujos, resistol, tapas para el resistol.

Ma. Parece que todo está listo, tomen sus dibujos.

Ao. Yo le ayudo a llevar lo que vamos a ocupar.

Ma. Gracias, vámonos entonces.

En la secuencia 3.2., se puede apreciar:

- Una planificación de la sesión, desde el día anterior

desde las expresiones: -Sí vamos a jugar a la casita, yo traje ropa de mi casa; yo traje unos lentes y unos bigotes; yo traje unos zapatos de mi mamá-.

- Se rescata la consideración "casi" olvidada de tomar en cuenta al alumno en el enseñaje no para que sea un contestatario, sino el elemento que tiene más valor en el accionar docente en la relación Ao-Mo., es decir se toma en cuenta al alumno como otro de los actores y no como un depósito de conocimientos que el maestro quiere verter: desde la pregunta ¿cómo quieren o piensan que la puedan hacer?, (la casita) es un planteamiento muy diferente a lo que se da desde

*"ciertas prácticas metodológicas (tales como plantear un problema al comienzo de la clase) son frecuentemente fórmulas vacías o un ritual destinado a justificar la propia conciencia o a sentirse solidario de un ideal pedagógico que se considera noble, pero que es incapáz de traducir en hechos concretos"<sup>(58)</sup>.*

- En esta secuencia se inicia la clase de manera totalmente diferente a la que observamos en el trabajo tradicional, pero además, en el desarrollo de la sesión se sigue considerando a los alumnos: en el párrafo" tenemos que ponernos de acuerdo sobre donde va a ser la sala, las

---

(58) DE LANDSHEERE Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase. Edit. Santillana, España 1977. p.13

recámaras..."; y además se da el momento de que la profesora induce a que los alumnos determinen situaciones en la clase tales como:

- \* "En esta recámara vamos a poner una cama".
- \* "Aquí va a ser el comedor".
- \* " Y aquí la sala, pero tenemos que ponerle una mesa en medio".
- \* "Todas están ocupadas, qué le ponemos".

Véase cómo en ésta interacción grupal la profesora no asume actitudes exclusivas en donde ella determina el accionar docente, sin que el o los alumnos participen en la construcción del "juego de la casita", lo que indica que su práctica docente es diferente, se puede pensar que incursiona en una práctica que fisura la tradicional, aunque no del todo.

El alumno se percibe como "-también responsable de la construcción de sus saberes- es decir la profesora presenta el hecho de no privilegiar a la enseñanza"<sup>(59)</sup> como lo único que se tiene que hacer en el aula, como lo inducirían los docentes de valoración elevada (los que asignan gran valor a la enseñanza); la profesora se sitúa como de valoración baja (asignan como valor a la enseñanza) es decir, atribuyen el rendimiento de los

---

(59) Situación y acción que va únicamente del profesor hacia el alumno de forma vertical para obtener un aprendizaje mecánico, desde la instrucción u orden del docente.

alumnos mismos a factores actuacionales como se ve en la secuencia (Wittrock 1990). La práctica docente iniciada de forma diferente se ve interrumpida por un comunicado de llevar su lista a la Dirección, pero nótese que la profesora indica: "niños voy a la Dirección, sigan jugando", sin la mayor preocupación, ya que los niños siguen jugando, bajo la libertad que la profesora da a sus alumnos, se acentúa desde el principio de autenticidad docente, donde se provoca una buena relación personal en los alumnos y una atmósfera realmente constructiva en el aula (Connors 1978). Aunque este principio es bueno, no se puede negar que los actores observados son afectados permanentemente por la institución (Serrano 1995) desde una burocracia docente.

Lo señalado, que se estableció como práctica diferente en la secuencia 3.2, puede apreciarse también en la 3.3.

- La profesora organiza sus equipos de trabajo pero lo más sobresaliente y "raro" es que realice una votación:  
"A ver nos vamos a poner de acuerdo, vamos a votar y el grupo que gane haremos lo que dice".  
"Los que no quieran cantar no canten".

Se aprecia una libertad docente en su salón, digna de ser mencionada como una actitud diferente del egresado de UPN.

Del análisis e interpretación de la práctica docente del egresado, podemos tener un acercamiento al rol que desempeñan los egresados, entendiéndose como el papel que asumen los actores docentes en los espacios que se utilizan para el trabajo docente (dentro y fuera de la escuela). Situación y acción que va únicamente del profesor hacia el alumno de forma vertical para obtener un aprendizaje mecánico, desde la instrucción u orden docente.

Si este rol del docente se ha estereotipado desde el punto de vista institucional (deber ser) y social (la sociedad lo ve como el sujeto que enseña) se ha comprimido a un papel reproductor de enseñanzas, que hasta cierto punto lo convierten en un dominador docente (actor, dueño del saber a transmitir) desde este actuar estereotipo las transformaciones quedan en mera apariencia (Heller: 1972).

Así el rol que asumen los egresados que trabajan y se identifican con los significados docentes tradicionalistas (que desde lo observado constituye aproximaciones de un 90%) privilegió en el poder en el aula (Hegemonía docente), segrega el monopolio del saber, el profesor es único que enseña (se toma al sujeto alumno como si no supiera nada); el (profesor) es quien "manda" y el alumno obedece esas órdenes.

El rol del egresado desde este paradigma tradicional tiene

un acercamiento a instituir una monarquía áulica a partir de que se entiende como las actividades no docentes que el profesor realiza y que cubren la exageración de documentos que son solicitados en cascada por las autoridades educativas y que sirven para probar el supuesto trabajo administrativo de los diferentes departamentos del IEBEM.

En la clase, el maestro lleva la voz de mando, difícilmente renuncia a la palabra y cuando lo hace es limitada, se "desespera" cuando el alumno habla, e inmediatamente quiere "arrebatarla", como queriéndole decir "no sabes" mejor yo explico, yo interpreto tu pensamiento, tu sentir.

El maestro es el que da la clase, el que sabe, el que dice cómo hacer las cosas, el que corrige, el que califica, el que reprime, el que sanciona, solo él tiene derecho a gritar, a regañar y hasta golpear, como se aprecia en la expresión del Ao.3 "juega con nosotros, nos explica bien y en veces nos regaña y nos castiga y nos pega". A este respecto Fontan Jubero (1978) interpreta el rol del maestro de la siguiente manera y que individualmente se aproxima a lo observado en los maestros investigados:

*"El carácter excepcional que juega el maestro dentro del grupo se refleja en la misma disposición material de la clase, en su mobiliario y arquitectura: un pasillo rectangular, una nave de la iglesia en la que el altar resulta ser la cátedra ma-*

*gisterial hacia la que deben converger los ojos de los fieles. Todo intercambio de relaciones queda rigurosamente sujeto a seguir una línea vertical del maestro a los alumnos"<sup>(60)</sup>;*

Esta consideración coincide con lo que se desarrolla dentro de la escuela tradicional al percatarse también en las observaciones, un monólogo vertical del alumno hacia el profesor; cuando el alumno participa se dirige al dueño del saber (profesor) y no a sus compañeros de mesabanco o grupo. En este rol tradicional del profesor sobresale también el autoritarismo (confundido como autoridad) en donde surge la etiquetación de lo bueno y lo malo, de la actividad docente, más desde su experiencia que de su formación teórica.

Desde esta perspectiva tradicional, el rol docente se invierte en hegemónico desde la posesión, acceso y control del conocimiento; posee los conocimientos y define lo que debería aprenderse (Delamont: 1985). Dentro del control que se tiene existen diversas formas para realizarlo en las cuáles van desde la violencia física y técnicas de modificación de conducta (Delamont: 1985) hasta la humillación sistemática (Woods 1975) de los alumnos como represión de parte del profesor, todo coincidente con lo observado y entrevistado en la actitud asumida por el egresado investigado. Así podemos

---

(60) FONTAN, Pedro. La escuela y sus alternativas de poder Edit. CEAC Barcelona 1978 p.44

percibir la complejidad de la función que desempeña el docente, resaltando roles como: "modelo de comportamiento, como transmisor de conocimientos, como técnico, como ejecutor de rutinas, como planificador, como agente que toma decisiones o resuelve problemas"<sup>(61)</sup>, es decir que el rol de los profesores no se sitúa desde un solo esquema sino de lo que prevalece en su práctica.

Aunque se apreció poca, la práctica docente diferente (cambio docente no tradicional) del egresado, asumiendo actitudes contrapuestas a lo expuesto, surge la necesidad de apreciar roles distintos del profesor, como una preocupación de provocar una formación apegada y obtenida desde referentes más liberales que introduzcan al sujeto alumno a la construcción de sus conocimientos, para satisfacer necesidades reales de su contexto, para ello se toma en cuenta la insistencia de Pérez (1988) de presentar un cuadro donde se establecen los deseos de representar el nuevo papel que debe jugar el profesor/a en su misión educativa:

*El profesor como investigador (Stenhouse, 1975), la enseñanza como arte (Eisner, 1980), la enseñanza como un arte mural (Tom: 1986), la enseñanza como una profesión de diseño (Yinger, 1986), el profesor como profesional clínico (Clark*

---

(61) PEREZ, G. Angel "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado" VILLA, Aurelio Op. cit. p. 128



1983; Griffin, 1985), la enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones (Clark y Peterson 1986), la enseñanza como proceso interactivo (Holmes Group Report: 1987), el profesor como práctico reflexivo (Shon 1983, 1987). Se aprecia la intención de romper con la enseñanza tradicional a partir de estos roles, las cuales son poco recuperados por los egresados de la UPN 17-A desde su limitado actuar docente. Aun así los pocos profesores diferentes, en la secuencia 3.2. y 3.3., tratan de inducir, provocar la reflexión en sus alumnos de distintas formas (aprendizajes significativos, aprendizaje de mesabancos (Hidalgo: 1992) y de una interacción dialéctica, este es un rol que desempeña desde ese parecer llamado reflexión, el cual consiste en la transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (...) es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social (Kemmis, 1985).

Desde este punto de vista, el egresado asume actitudes de primer momento como sujeto reflexivo en su accionar, para posteriormente desempeñar el mismo rol en sus alumnos y provocar ese pensamiento práctico (Schon: 1983).

Del rol tradicional y de práctica diferente que asume el egresado/a de UPN, tendrá que emanar el rol del alumno de tal forma que si el resultado de la investigación está colocando al maestro en ventaja enorme con el modelo tradicional, no es de esperarse que el rol del alumno, sea participativo, crítico y

reflexivo ni mucho menos con iniciativa; el alumno se reduce a un objeto (cosa) más que a un sujeto originando un individuo pasivo, receptivo e ignorante de su formación.

El alumno se limita y resigna a escuchar la clase, contrariamente a esto Fontan Jubeiro propone un modelo de ajuste que rara vez se dio en los maestros observados:

*"el maestro debe de ajustar su intervención a las necesidades y posibilidades del alumno, el maestro se convierte en psicólogo, era la idea mantenida por Alfredo Binet en 1911 cuando decía que el maestro hasta el presente sólo se ocupa de transmitir conocimientos, debería de preocuparse fundamentalmente de observar al alumno. Al maestro -transmisor del modelo carismático- no le importaba el niño, sino los conocimientos que el niño debía asimilar, (y esto es lo que se observa en los maestros investigados), el maestro coloca al niño en primer plano como persona y solo secundariamente tiene en cuenta los conocimientos que le debe impartir, pero más se ha preocupado por el saber en las cosas y ha olvidado a las personas"<sup>(62)</sup>.*

Es decir que si el egresado investigado en su mayoría es tradicionalista, en el Estado de Morelos existe un gran número de alumnos que asumen un rol de igual caracterización y muy escasos aventurados roles de alumnos que desde la escuela crítica (Panzsa 1993) puedan desempeñar provocados por docentes que coinciden al recuperar los "tres diferentes

---

(62) FONTAN, Jubeiro Pedro. El papel del profesor dentro de 4 posibles modelos educativos. Antología UPN "Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje" pág. 45.

conceptos que se incluyen en el pensamiento práctico: como cimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción"<sup>(63)</sup>; los cuales pueden coincidir con las expresiones del Mo.3, referentes al rol de los alumnos:

Mo.3 "ya no se reciben los conocimientos por parte de los alumnos como receta de cocina, si no que se dan diferentes opiniones, se investiga y se discute para llegar a conclusiones".

Podemos percibir una intención diferente del profesor, que aunque es mínima la participación que se detectó en los egresados, si se da desde otros puntos de vista del trabajo docente, tras la búsqueda de algo diferente en su práctica cotidiana.

Ya mencionados los roles de Mo. y Ao. podemos hablar sobre esa relación Maestro-alumno-maestro, que se da en la práctica docente del egresado.

Dentro de las relaciones que se dan en los grupos escolares, puede establecerse una interacción humana, es decir existe una participación dialéctica entre profesor/a y alumno/a al establecerse una relación multidireccional entre ellos,

---

(63) PEREZ, G. Angel op. cit. p.136.

situación que no se provoca con la actitud que asume el egresado de UPN, como se aprecia en la secuencia elegida en esta investigación (1.1.), la relación es de PROFESOR - ALUMNO en un solo espacio (SALON DE CLASES). Las que se dan fuera de ese espacio, son esporádicas y se establecen a la entrada, salida, en los intermedios a la hora de recreo; suele suceder comúnmente que en este tiempo (recreo) los niños juegan cada quien por su lado sin observación ("libremente"), mientras los profesores hacen pequeños grupos por "afinidad" para dedicarse a desayunar, o bien a platicar comentarios de sentido común de sus mismos compañeros/as, problemas de carrera magisterial o sindicales; muy pocas veces se reúnen para comentar aspectos pedagógicos; se ve en el maestro la alegría al llegar al descanso\* y existen apreciaciones de ellos como el de la Ma.15:

"Este momento no me compete, además es el único momento en que estoy libre de mis alumnos para descansar". A pesar de que el recreo no exime al maestro de la tarea de cuidar a los niños durante sus juegos.

La relación vertical Mo. - Ao. identificada en la investigación, es reforzada en todos los espacios y momentos cuando puede darse participación en los alumnos, es al

---

\* Esta alegría en ocasiones se justifica ya que en las escuelas públicas los grupos son de 30, 40, 50 y hasta 60 alumnos en el salón.

preguntar "qué hago profa." o al recibir órdenes no solo habladas, sino también escritas en las paredes: NO CORRAS, NO GRITES, NO EMPUJES, etc...; véase también en ésta relación se reproduce de igual manera cuando se escucha determinada melodía al concluir el recreo, y tienen que estar -formados- al terminar dicha melodía, de manera robotizada (mecánica), de lo contrario se harán acreedores a determinada sanción (recoger papeles en el patio, barrer o lavar los sanitarios), otras formas de relación vertical originada por la actitud tradicional del egresado dentro del salón de clases, son los clásicos conteos para recuperar el "orden y control":

Mo. 19 "Unooo, dosss y treess".

Los alumnos de manera automática y mecánica, se sientan en su lugar y guardan silencio, esperando la orden del profesor como Dios del saber y mando, desde su escritorio donde practica el control escolar, vigilando desde ese lugar privilegiado a sus alumnos todos dispuestos en filas (uno tras otro) que en ocasiones pueden estar etiquetados (buenos y malos alumnos).

En estas relaciones se hace notar que la actitud asumida por el egresado de UPN va más a desempeñar el rol omnipotente, autoritario, verbalista, prepotente, tradicional y unidireccional, ya que es típico en los alumnos creer que lo más importante de las tareas es acabarlas (Anderson 1981), en lugar de buscar una relación interpersonal que se desarrolle

entre uno y otro (Fontan 1978) como se da en las pocas experiencias (10%) situadas en la secuencia 3.2. y 3.3.; en donde el profesor forma a los alumnos, pero este a la vez es formado por ellos.

Para que se den estos tipos de relación entre el Mo.-Ao., mucho tiene que ver la fundamentación teórica y el método en que se basa el profesor/a dentro de la vida cotidiana del grupo en el que labora. Para saber qué método utilizaban y como resultado de las entrevistas a profundidad (Woods 1993) realizadas a los egresados pudimos tener un acercamiento e identificar que entre los métodos mencionados: -método tradicional, inductivo, activo, deductivo, analítico, investigador, científico, dialéctico, global- sobresaliendo indiscutiblemente el "tradicional" haciendo referencia a la forma conductista de "dar la clase". Se aprecia también que algunos egresados no pueden definir el método, quedándose en expresiones como:

Mos.:

- Ninguno en especial.
- En el de la teoría de la superación constante.
- De todos los métodos no tengo uno en especial.
- En técnicas diferentes.
- En las necesidades de los alumnos.

Aunque aquí en este apartado, la categorización pudiera ser

una respuesta por demás cerrada y por consiguiente concreta, que el maestro investigado pudiera dar sin mayores problemas, se perciben aspectos importantes que el maestro trata de encubrir.

Por ejemplo, al preguntarles: ¿en qué teoría del aprendizaje se basa para la aplicación del proceso enseñanza-aprendizaje?, la mayoría de las respuestas de los entrevistados coinciden en la Teoría de Piaget, pero esto es tan sólo un supuesto, porque las observaciones realizadas en el grupo nos demuestran lo contrario.

Generalmente todas las clases se parecen y no precisamente por ser clases modelos, sino en estar enmarcadas la mayoría de ellas, en un claro conductismo, esto desde el hecho de que

*"un niño, un joven es algo que debe moldearse de la manera adecuada, el aprendizaje es proporcionalmente un proceso, dentro del cual se modifican tanto las conductas verbales como las no verbales, esas conductas las inculcan los alumnos que enseñan, muestran, dirigen, guían, disponen, manipulan, recomiendan, castigan y a veces obligan a los niños y a los jóvenes a efectuar determinadas actividades, de acuerdo con ello, la enseñanza depende de que los adultos establezcan condiciones ambientales conductuales -estimulos- que les aseguren que sus alumnos alcancen las metas deseadas"<sup>(64)</sup>;*

---

(64) MORRIS, L. Bigie. "Como describen el proceso de aprendizaje las dos familias de teorías contemporáneas del aprendizaje". Antología UPN Teorías del aprendizaje pág. 111.

Se aprecia que desde el momento en que el profesor/a entra al salón, se sabe quién va a dar la clase, "la cátedra", todos los alumnos deben estar en sus lugares -"dispuestos" previamente por el profesor- en silencio y "receptivos", generalmente ordena: abran su libro de español en la página tal y todo -porque al principio de la jornada de trabajo, así lo marca el "cronograma", y después externa "vamos a ver" (aquí el maestro "dispone" lo que se tiene que ver, no lo que el alumno quiere ver) medio se abre un espacio donde el profesor da la información en actitud verbalista, es decir "expone su clase",:

#### Secuencia 3.4.

Mo. Las palabras sinónimas son aquellas que se escriben diferente pero que tienen el mismo "significado", ejemplo: "premio recompensa, y así hasta que machaquen el concepto. (buscan varios ejemplos y repiten de manera constante).

Aos: ¿Ya contestamos el libro?.

Mo.: Si, pero en orden, calladitos. (Los alumnos contestan el libro).

Mo.: Bien hecho, quien no lo termine, no sale al recreo.

Se aprecia que el profesor satisfecho de su clase (expresión en la cara), toma asiento en su escritorio, dispuesto a esperar que le entreguen los primeros trabajos terminados para ser



calificados; a la vez aprovecha ese tiempo de espera para platicar con el profesor-vecino, regresando a ver de vez en cuando a sus alumnos expresando: "cállate, siéntate, trabaja o no sales al recreo".

No se puede decir que todos los maestros investigados tienen las mismas actitudes docentes arriba señaladas. Los hay, aunque son en su minoría, quienes se esfuerzan por dar variantes a sus clases, que aunque no se apartan por completo del conductismo, sí intentan darle toques de mayor libertad de participación al alumno, de explotar su experiencia, de no dirigir, ni guiar, ni manipular, ni mucho menos castigarlo.

Por tanto, se propone un nuevo enfoque de escuela que tome en consideración el proceso evolutivo, donde los contenidos escolares no sirvan únicamente para pasar de curso sino que sean instrumentos que ayuden al niño a desarrollar su capacidad creadora, que le inciten a razonar, a investigar y a poder ir solucionando de esta forma las cuestiones que diariamente le plantea la vida, fomentando al mismo tiempo las relaciones afectivas, sociales y el espíritu de cooperación:

- Hacer que todos los aprendizajes se basen en las necesidades e intereses del niño.
- Tomar en consideración en cualquier aprendizaje la génesis de la adquisición de conocimientos.

- Ha de ser el niño el que elabore la construcción de cada proceso de aprendizaje, en el que se incluyen tanto los aciertos como los errores, ya que éstos también son pasos necesarios en toda construcción intelectual.
- Convertir las relaciones sociales y afectivas en tema básico del aprendizaje.
- Evitar la separación entre el mundo escolar y el extraescolar.

Se puede observar y constatar que según los planteamientos anteriores, los profesores/as observados no basan su práctica docente en Piaget como ellos lo manifiestan, algunos lo intentan, pero todo queda en eso.

Por otro lado, es interesante destacar que hubo algunos profesores que no pudieron definir por lo menos de manera práctica qué corriente teórica utilizaban en su práctica docente.

El trabajo docente de los egresados, sin esta fundamentación teórica aprendida manifiesta improvisaciones y rutinización según las observaciones realizadas, aun así el discurso es diferente, además los Mos. 21 y 23 cuando se les preguntó: ¿En qué teoría del aprendizaje se basa para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Mo. 21 "En la Pedagogía Operatoria que es igual a aprender haciendo favoreciendo el desarrollo integral".

Mo. 23 "En la teoría cognoscitiva, es decir conociendo la capacidad de aprendizaje de mis alumnos".

Nótese que en las dos respuestas no se da una interiorización de la teoría, aun así, se afirma debidamente por parte de los entrevistados lo que su experiencia les permite manifestar aunque en ocasiones sea equivocada o parcial, es decir no se da la apropiación "cabal" de la teoría (Serrano: 1994), tan sólo queda en la interpretación -Sui Generis- de los profesores/as egresados.

El anterior hecho, aunque no se puede generalizar, si es preocupante dentro de la evaluación real de la Unidad 17-A de UPN-MORELOS, ya que durante ocho semestres, el profesor debe apropiarse de esa formación teórica circunscrita desde enfoques pedagógicos, psicológicos, filosóficos, sociológicos, de investigación y demás. Esta información se dispersa en los diferentes programas que contempla el Plan de estudios correspondiente, pero concretamente está en las Antologías que sirven como libro de texto, y cuyas lecturas pueden denominarse de las más críticas y actuales de las teorías contemporáneas (como por ejemplo ahora la Licenciatura en Educación 94 y Licenciatura en Educación Indígena). Desde el currículo oficial

se cuenta con lo indispensable para dar al profesor/a en servicio una profesionalización con tintes críticos, sábado tras sábado, es decir, la UPN-MORELOS como propósito fundamental mantiene la sistematización institucional, de dar al profesor una formación teórica suficiente para responder con una práctica docente diferente a la reproduccionista y tradicional, en contraposición, hasta este momento la investigación nos ha arrojado categorías y hechos que identifican las actitudes que asumen a los egresados de UPN 17-A desde el tradicionalismo docente, en donde se hacen notar también las insuficientes apropiaciones teóricas, las cuales no garantizan un trabajo docente que implique un cambio sustancial dentro y fuera del aula, desde enfoques más cercanos y directos, más a la formación de los sujetos alumnos que a la información (contenidos): todo ello desde espacios educativos, en donde lo que sobresalga sea la reflexión que *"a diferencia de otras formas de conocimiento supone un análisis y una propuesta totalizadora que captura y orienta la acción"*<sup>(65)</sup>. Por el producto que se obtuvo en la investigación, se puede deducir que la interacción docente que se da en la UPN-MORELOS no ha cumplido con el propósito para lo que fue formada, desde el discurso oficial y

*"cuando la práctica por la fuerza del tiempo se toma repetitiva y rutinaria, y el conocimiento en la acción se hace cada*

---

(65) *Ibid.* pág. 133

vez más tácito, inconsciente y mecánico, el profesional corre el riesgo de reproducir automáticamente su aparente competencia práctica y perder valiosas y necesarias oportunidades de aprendizaje al reflexionar en y sobre la acción"<sup>(66)</sup>

Lo cual es coincidente desde el resultado de esta investigación en los 17 años de servicio de UPN-MORELOS.

**c). Actitudes de Resistencia al cambio docente.**

La actitud del docente, puede ser entendida como la disposición, el ánimo, la voluntad o el comportamiento que se desarrolla en el trabajo docente; así esta actitud que asume el egresado de UPN-MORELOS frente al grupo, es de indiferencia, apatía, y no compromiso para con sus alumnos; es de simulación de tarea docente, se concreta en que se da una actitud tradicionalista, autoritaria, rutinaria, verbalista, acabada y establecida, se da pues una indiferencia de carácter intelectual (Carrizales: 1990) que se manifiesta como:

*"desinterés por el porvenir de la formación, pereza y renuncia ante los discursos complejos, rechazo a la reflexión crítica, subordinación del pensamiento a las lógicas del poder, ingenuidad en el consumo de saberes; hipervaloración de la teoría y la práctica, subordinadas ambas a los valores de la formación instrumental*

---

(66) *Ibid.* pág. 138.

(útil, eficaz, inmediato, práctico,  
técnico y empírico)<sup>(67)</sup>.

No podría ser otra actitud la que viniese a poner en práctica esa indiferencia, sino la tradicional, que responde a lo mencionado. La actitud tradicional que asume el profesor investigado se concretaría en la siguiente forma:

Los maestros dejan el pupitre por citar algo- dispuesto siempre en fila (característico en la escuela tradicional) representa ya una esfera limitada de actividad, es el lugar especialmente diseñado para realizar determinadas actividades. El alumno, sentado en el pupitre está en actitud de "hacer algo", la misión del profesor consiste en decirle qué tiene que hacer.

Así al entrar al salón de clases, los pupitres dispuestos como de costumbre, donde Pancho, Juan y Andrés ya saben su sitio asignado, claro, por el profesor. Sacan sus tareas si es que la hicieron y si no pues a esperar con resignación la reprimenda de su maestro; saquen su libro de español, si de español porque sociales no es al principio de la jornada, ésta se da al último, así lo marca el cronograma, (o al menos, así lo ha marcado la tradición docente), explicación de la clase, trabajo individual o trabajo en equipo, período de preguntas y respuestas.

---

(67) CARRIZALES. El filosofar de los profesores. p. 57

Esperar con paciencia que el maestro les asigne la palabra, "siéntate", "cállate", "haz esto", "no hagas aquello", "siéntate bien", "no te pares", y demás, y así todo se repite con sorprendente exactitud día con día de forma cíclica y rutinaria. Los únicos momentos verdaderamente diferentes en clase son, cuando el maestro va a una junta en la dirección, a platicar con el maestro vecino o cuando sale al sanitario, estos sí son momentos de total libertad y relajamiento para el alumno, al fin puede hacer lo que quiera, sin tener la presencia de la reprimenda y aun así en esos momentos el profesor se hace presente con diez operaciones (y deben ser diez por si se califican no les cueste trabajo al docente calificar un número) o una lección (de preferencia de dos hojas para mantener en orden la clase), y que pase el tiempo, lo cual se aprecia en el entrevistado:

Ao.5 "Nos deja trabajo cuando sale. Nos pone cuentas o números o ya sea lecciones. Esto lo hace cuando se va a junta o a algún mandado".

Más claramente, podemos decir que esta actitud tradicionalista del maestro investigado se manifiesta cuando todavía es él quien lleva la voz cantante, quien decide quien participa en la clase, que libro o cuaderno sacar, dispone como sujetos cosa, alza la voz para hacerse escuchar, regaña, reprime y minimiza al alumno, y le hace perder la noción de lo

que es esencial para su formación socio-educativa.

Generalmente todas las clases se parecen, según el resultado de las investigaciones llevadas a cabo con maestros egresados de UPN, y precisamente por ser clases modelos, y por estar caracterizadas por una misma uniformidad.

El alumno ya sabe lo que es primero y que viene después de una jornada de clase, empezando por los horarios rígidos e institucionalmente establecidos; el toque de entrada, las mismas filas, la misma postura, "ejercicios", "indicaciones". El maestro de guardia repite día tras día las mismas frases, no tiren la basura, échenle agua a los sanitarios, no maltraten las plantas, no pegarle a los niños pequeños, y demás, a esto consideramos rutinario y esta rutina está presente en las clases diarias de la mayoría de maestros egresados de UPN.

Esto afortunadamente no sucede en todos los casos, hay una minoría (10% aproximadamente) de maestros que hacen intentos por ceder la libertad a sus alumnos, aunque de forma inconstante y fugaz. (Véase secuencia 3.2. y 3.3.). Es decir no se niega que existe en algunos casos intentos de cambio, pero estos son muy incipientes apenas perceptibles como el alterar el mobiliario en cuanto a la colocación tradicional para que se trabaje donde quiera, así como cederle la palabra con ciertas restricciones, pero en una forma conducida, sin ir más allá de



lo que el profesor quiere o pide, es decir sin llegar a una participación crítica y reflexiva, por parte de los alumnos y profesor que haga fisuras reales en la práctica tradicional.

Dentro de esta misma actitud (tradicional) es recuperada la AUTORITARIA como hecho complementario para el trabajo del profesor, la cual tiende a obtener idénticos resultados en los individuos sobre los que se ejerce (Freinet 1982). Es frecuente que el profesor/a confunda su investidura de autoridad en donde se manifiestan una serie de cualidades, por la de autoritaria, en donde el "Dios del saber" es el profesor.

*"Se caracteriza por un formalismo aún más grande y corresponde a una autoridad más débil, el autoritarista parece atormentado por el temor de carecer de autoridad, sin duda porque le falta, realmente se encuentra arrastrado así a considerar toda la educación como un conflicto entre el niño y el adulto, mientras que podría y debería ser el fruto de una colaboración mutua. Teme por conceder al niño lo que este desea, aunque sea perfectamente razonable (y, por lo demás, sin preocupar se por saber si es razonable o no), porque dice, "si se le cede terminaría por triunfar". El gran temor es ver triunfar al niño, olvidando demasiado que, en un clima favorable, el triunfo del niño debería coincidir normalmente con el triunfo de sus educadores"<sup>(68)</sup>.*

El autoritarismo como Berg lo describe es coincidente con la actitud que manifiesta el maestro investigado.

---

(68) BERGE, André. "La Libertad en la educación", Buenos Aires, Kapelusz 1959, Antología UPN Grupo cacolar, p. 95.

Otra actitud sobresaliente frente al grupo que se observó, es el verbalismo como técnica del profesor ante sus alumnos, si atendiéramos estrictamente a la definición que el diccionario nos ofrece encontramos que verbalismo: "Es la propensión a difundir el razonamiento más en las palabras que en los conceptos, procedimiento en la enseñanza en que se cultiva con preferencia la memoria verbal"<sup>(69)</sup>.

Quizá se piense que dicha definición sea muy rigurosa para poderse aplicar a la labor docente que el maestro egresado de UPN realiza en su grupo, sin embargo las observaciones y entrevistas nos demuestran una aproximación muy desalentadora, el 90% de ellos incurre en ese verbalismo.

El maestro de UPN investigado, sigue utilizando la conferencia pasiva como instrumento número uno de lo que llamamos escuela tradicional plagada de verbalismo.

Ante tales actitudes, donde el profesor/a es el único que tiene derecho a hablar, donde todo lo que dice es lo único real y verdadero, es de esperarse alumnos sólo receptivos y por consiguiente pasivos, que sólo escuchan porque hay que escuchar, ya que lo dice el profesor casi dueño del grupo (expresiones de mi grupo, mis alumnos, mi pizarrón, mis

---

(69) Diccionario enciclopédico.

butacas, mi ...); Freinet dice al respecto "el enemigo número uno de la regeneración de nuestra escuela es la explicación a ultranza, la lección permanente en la que la voz del maestro es el principal instrumento de la vida de la enseñanza"<sup>(70)</sup>.

En la tarea docente se identifica que el investigado no sólo se dedica a la docencia, entendida esta, como el accionar que desarrolla el profesor dentro y fuera del aula para propiciar el enseñaje\*, sino que también realiza ciertas actividades que juntas constituyen una serie de limitantes institucionales que parten desde la excesiva carga administrativa como docencia burocrática (Bautista 1990), hasta el rol coloquial de vendedor de dulces en el espacio llamado recreo y que desde otro enfoque se conocen como actividades no docentes (Pineda Salinas 1995), las que vienen a disminuir en un gran porcentaje el trabajo docente tradicional del egresado, entre los más sobresalientes:

- Reuniones de trabajo (IEBEM, SECTOR, INSPECCION, DIRECCION).
- Reuniones Sindicales (asambleas delegacionales y Congresos).
- Reuniones de festejo (días del maestro).
- Cooperativa escolar.
- Comisiones de Acción Social.
- Ensayos para participar en concursos, honores, desfiles, y de clausura fin de cursos.

---

(70) FREINET C, "Técnica Freinet de la escuela moderna" Antología UPN. Medios para la enseñanza p. 53

\* Término que contempla la unión de dos elementos: enseñanza y aprendizaje.

- Semana de guardia.
- Kermesses.
- Funciones de teatro y circo.
- Periódico mural.
- Tareas administrativas.
- Evaluaciones (calificaciones desde los exámenes comerciales establecidos).

A estos limitantes mencionados, agregaremos otros que emanan desde las instrucciones en cascada que se giran desde un centralismo de parte de las autoridades educativas y que van desde la Dirección General del IEBEM, los Mandos Medios, Jefes de Sector, Inspectores, Directores, hasta llegar al aplicador de esas instrucciones ante quienes corresponda (alumnos), estos son: horario de trabajo para las materias y el tiempo para dedicarle; cumplimiento de los contenidos académicos asignados en el grado escolar; y la tradicional evaluación impuesta a través de exámenes comerciales, entre otros.

Así expuesto, este bosquejo presentado sería la radiografía docente que se presenta como obstáculos en el trabajo docente y todo estaría circunscrito a puros limitantes, pero desde las entrevistas el profesor/a expresa una mayoría que no tiene limitantes ante la pregunta de ¿Existe algún obstáculo educativo o administrativo que evite su desempeño docente?. Se percibe desde una realidad que si existen limitantes que

funcionan como obstáculos, pero que el docente asume una actitud de cumplimiento ante lo establecido institucionalmente, es decir, tiene una identificación con las instituciones externas, justificando y asumiendo las normas establecidas y transmitiéndolas a sus alumnos (Fontan 1978). Desde otro ángulo de la observación realizada y aunque la institución marca roles a desempeñar como tal, estos no se aplican como receta de cocina, falta el -sazón docente- que en este caso, es lo que cada docente hace, aplica y obedece desde su experiencia, simulación o imitación y en cuyo desarrollo no se da como la institución desearía, de tal forma que

*"mencionar las funciones no docentes que desempeña el/la profesor/a en la escuela primaria pareciera irrelevante, sin embargo no es así, nos permite comprender el entramado complejo en el que desarrolla su práctica docente y en el que pareciera atrapado/a por la institución, pero no existe una rigidez de la institución en la que las acciones de los sujetos se encuentran predeterminados y bajo control"<sup>(71)</sup>.*

Es decir que se puede dar desde otro plano una actitud del egresado, el cual no reproduce al 100% lo indicado por la institución, pero lo que es peor "hace lo que puede y se le da en gana" a partir de la insuficiente formación académica que recibió en 8 semestres en la UPN y la experiencia que contempla

---

(71) PINEDA, Ma. Eugenia. Las formas de enseñanza de las ciencias naturales y el desarrollo de actitudes científicas en los niños de educación primaria: ilusión o realidad?. Tesis para optar por el grado de Maestría. UPN 1995 p. 34.

tan solo la esencia reproductivista y tradicional que se previó en su formación inicial (Escuela Normal), se observa que no ha sido capaz de proveerse de los elementos que se instauren para realizar una práctica docente alterna al modelo mencionado, desde un proceso instituyente como generador de análisis y reflexión en torno a las tareas asignadas a la docencia (Serrano: 1994). De tal forma que aunque por un lado la institución presiona al cumplimiento de lo establecido y los profesores simulan cumplirlo, desde una realidad, ellos hacen otras actividades, ya que en su trabajo docente directo con sus alumnos, no siempre es vigilado, por lo que se puede decir que quedan espacios no institucionales, en donde el profesor puede diseñar desde las necesidades de los niños imaginación y creatividad, una forma diferente de práctica docente, pero entonces surge un cuestionamiento fuerte ¿Si ya cursó una Licenciatura en UPN, por qué se resiste al cambio y no abandona la reproducción y el tradicionalismo en su práctica docente?.

Deben ser muchos los factores que influyen para que los maestros asuman una actitud de simulación de cambio en su práctica docente, pero no es nuestro interés en este momento localizarlos (causas); pero si se percibe una resistencia permanente al cambio en los egresados, lo que ha sido conformado como un gran obstáculo para el avance tras la búsqueda de un mejor sistema educativo.

En esta actitud de resistencia, se observa un no compromiso como profesor, se nota una no voluntad para ejercer la docencia de otra forma en donde se conduzca al desarrollo del pensamiento crítico; todo es aparential desde actitudes indiferentes, apáticas, simuladoras y cómodas (evitar el desgaste y la complejidad en la docencia); no podemos generalizar, pero sí preocuparnos porque ésta actitud asumida por los egresados es en sí de una gran mayoría de los profesores. Ante esta resistencia al cambio docente el Estado ha buscado a través de la formación y actualización de profesores, una alternativa al crear la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad 17-A), sin embargo a partir de una formación tradicional y reproductora que el sujeto arrastra desde la educación preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y Normal Primaria, Normal Superior (promedio de 19-25 años de escolaridad) que se ha convertido en una muralla docente tradicional, es muy complejo situarnos en un movimiento del lugar seguro del profesor egresado a partir de su visión reduccionista en el trabajo docente, además si agregamos que en la Unidad 17-A UPN, también algunas prácticas docentes parten desde acciones tradicionalistas: aplicación de examen, elaboración de resúmenes, exposiciones verbales de clase, butacas verticales, nula investigación, simulaciones de trabajo por asesores y alumnos, desconocimiento del contenido, falta de preparación y aventurismo académico entre otras, el cambio es más complicado desde solo planes y programas transformadores,

reflexivos y críticos; de tal forma que aunque en las entrevistas, los maestros investigados legitiman ciertos cambios docentes, en las observaciones manifiestan su resistencia al cambio (clases tradicionalistas, plagadas de verbalismo, represión y monotonía), lo que conlleva a pensar sobre el no cambio docente desde algunos indicadores:

1. El tipo de formación inicial (tradicionalista) que se recibe durante 19 años de estudio.
2. La inconsistencia en la formación de los profesores en servicio por parte de la Universidad Pedagógica Nacional, hasta cierto grado instrumental y tecnocrático.  
Y el más contundente para que no se de el cambio en los egresados;
3. El compromiso personal y el deseo de abandonar modelos reproductores por los diseños transformadores, críticos y reflexivos de la escuela crítica, de parte de los egresados de UPN, como reacción y voluntad de cambio docente en sus alumnos y la sociedad.

Concretaríamos externando que esa resistencia al cambio, desde la pasividad, conformidad y comodidad de cada uno de los profesores, sólo podrá modificarse si el docente a parte de su formación y experiencia, compromiso y deseo personal se convierten ellos mismos en intelectuales transformativos (GIROUX: 1990)., es decir que el docente egresado abandone el rol desempeñado, oponiéndose por simple sentido común, sino que



busque el concepto de resistencia desde "una función reveladora que contenga una crítica de la dominación y que proporcione oportunidades teóricas para la autoreflexión y para la lucha en favor de la emancipación individual y social"<sup>(72)</sup>; provocando actitudes encaminadas de manera cotidiana a la innovación docente la cual trabajaremos desde los resultados obtenidos en la investigación, en el inciso que sigue.

**d). Innovación, cambio docente o simulación.**

El hecho de que se presente cualquier innovación docente dentro y fuera del aula implica una controversia radical en los actores que participan en el proceso de enseñanza o en el profesor, en los alumnos, padres de familia, autoridades educativas, en el contexto, controversia que desde su magnitud marca el nivel de aceptación y aplicación de toda innovación docente. La innovación docente es entendida como la creatividad e imaginación transformativa de que se vale el profesor para propiciar procesos reflexivos (intelectuales) en los sujetos alumnos, para que desde sus diseños se brinden las alternativas para obtener una diferente formación a la tradicional o reproductora; esta innovación docente debe ser producida directamente por el profesor desde la formación obtenida y no desde modelos impuestos que permean una simulada innovación,

---

(72) GIROUX A. HENRY. "Teorías de la Reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación un análisis crítico, en Revista Cuadernos Políticos No. 44 Julio-Dic. 1985. México. Ediciones Era.

tan solo estructural desde el currículo oficial, visto como las autoridades educativas lo sitúan desde un enfoque reduccionista como Planes y Programas de estudio, en los que se legitima la supuesta innovación, como es frecuente: por decreto.

La innovación docente real se puede obtener desde los referentes formativos que el profesor ha recibido en donde interviene la teoría y su experiencia y puede darse en "términos de sustitución total (desplazándola), sustitución parcial (modificándola), sustitución parcial (sumándosele)"<sup>(73)</sup> en cualquier termino tendrá que influir el -compromiso docente- que contrae el profesor en el desempeño de sus actividades y además sus creencias metodológicas para "sacar" a sus grupos de alumnos.

Es común que las innovaciones docentes sean impresas en los programas que tendrán que cumplir durante un período escolar. las cuales frecuentemente no son identificadas, se pasan por alto y el profesor trabaja "como puede" y desde "su metodología". En el caso de las educadoras es lo mismo y además desde el discurso, las autoridades también las ubican en la innovación docente, es decir sus labores partirán desde el método de proyectos, y desde los principios de la globalización, pero los proyectos a desarrollar parten desde

---

(73) VARGAS, Miguel Angel "Los maestros ante las innovaciones didácticas" en formación de maestros e innovación didáctica DIE MEMORIAS. México, 1988 p. 31

dos posturas radicales:

- Impuestos por las autoridades educativas (IEBEM), Jefes de Departamento, Inspectores).
- Impuestos por los mismos educadores muy pocos casos parten de los intereses de los alumnos o mundo de significaciones.

Cuando las innovaciones docentes son impuestas, el docente asume actitudes indiferentes y vuelve a ser un simulador ante la innovación, por decreto, es decir puede simular y aceptar los nuevos programas y sus innovaciones descritas, pero desde el centralismo y poder de sus prácticas docentes el trabajo permanece igual. Las innovaciones cuando vienen impuestas normalmente se dan de tipo metodológico, de contenidos a enseñar e innovaciones teóricas respecto a concepción del aprendizaje (VARGAS: 1988) y tan solo llegan al nivel de explicación en los cursos de "capacitación" que algunos profesores "imparten" desde esa técnica en -cascada-, lo que origina que el profesor de base no obtenga más que una incipiente información que al paso de los días se diluye, para seguir dando paso a la "metodología" conocida y dominada por el profesor egresado y que además desde su punto de vista le ha dado resultado durante varias generaciones.

Desde las entrevistas realizadas, se pudo percibir que el egresado de UPN- MORELOS sostiene cierta innovación docente

desde sus creencias y particulares puntos de vista. Circunscribamos la atención a la pregunta No. 1 ¿Le ha servido la formación que adquirió en la Universidad Pedagógica Nacional para mejorar su práctica docente?

**Respuestas:**

|   |       |
|---|-------|
| a). Para analizar la práctica docente y mejorar la calidad.                                   | 44.2% |
| b). Para tener una mayor planeación.  | 3.8%  |
| c). Para reelaborar conceptos, teorías, metodologías, ideologías y técnicas de investigación. | 2.5%  |
| d). Para afianzar las bases del método científico.  | 1.9%  |
| e). Para formar niños analíticos, críticos e investigativos.                                  | 5.7%  |
| f). Me ha permitido ver las cosas con un enfoque mas real.                                    | 11.5% |
| g). Para mejorar las relaciones interpersonales.  | 1.9%  |
| h). No he aprendido nada.   | 5.7%  |

Nótese como un 94.23% de los egresados entrevistados se sitúan en un discurso que lleva implícito una innovación docente. Tal como lo indica la siguiente gráfica:



Pero que desde el trabajo en el aula, tal y como se manifestó en la secuencia seleccionada 1.1 y 1.2, la innovación docente que implique un cambio docente en el egresado, queda reducido mayoritariamente a una simple simulación, además cuando se aprecia un cambio docente en el trabajo cotidiano del profesor y sus alumnos, es minoritario y se rebusca tan sólo formas técnico-instrumentales para "enseñar mejor" y que desde otros enfoques didácticos se logren los objetivos marcados en el currículo oficial. Desde este ansiado anhelo el egresado busca legitimar su accionar docente, desde un modelo para imitar su forma de actuar en la clase (Postic 1988); recordemos en las entrevistas cómo los egresados afirman basarse en teorías del modelo Piagetano, aun sin conocerlo, pero sí buscan la simulación y por ende la imitación, la cual se desarrolla desde *"la integración social y profesional, el acceso a un status reconocido, a un rol aprobado por las autoridades administrativas"*<sup>(74)</sup>, aquí es cuando el egresado de UPN busca tener una identificación con el modelo establecido, buscando lo que en él se dice para cumplirlo, y es en este momento cuando se vale de la escasa o demasiada formación teórica obtenida en UPN para conformar toda una plataforma sólida para cumplir con la imitación del modelo, entre más cerca esté de lograrlo, más feliz se siente por haber cumplido en esa integración social y profesional (Postic 1988) marcado desde lo institucional,

---

(74) POSTIC, Marcel "Evolución de los fines y métodos de observación y evolución en la formación de profesores" en VII.IA, Aurelio op. cit. p. 200

*"cualquiera que sea la naturaleza de los modelos imitados, al que los adopta les repugna ponerlos en cuestión, pues se ve enseguida reasegurado por prácticas que le aportan satisfacción inmediata y difícilmente se abre más tarde a otras formas de acción pedagógica"<sup>(75)</sup>,*

Además el hecho de cumplir con el modelo marcado desde lo administrativo le evita problemas y enfrentamientos por quien ha sido designados para -hacerlos cumplir- que en este caso son Directores e Inspectores y Jefes de Sector. Además, si la postura de cumplimiento, ideología, sumisión y obediencia ciega, coinciden con los anteriores sujetos funcionarios, se producirá un acercamiento institucional que le hace convertirse en un próximo candidato a obtener cierto poder administrativo o cuando menos a sostenerlo desde su imaginación del profesor egresado durante muchos años (tras la cartera sindical, Dirección, Inspección o comisiones en el PRI)

*"una propuesta de innovación con nuevos objetivos y nuevas estrategias carece de significación para él, no se siente implicado en ella, pues no ve la satisfacción personal que pueda sacar de ella. Al contrario se siente atacado en su propia persona"<sup>(76)</sup>;*

Tales actitudes han sido recuperadas casi en su totalidad por egresados de UPN.

---

(75) Id.

(76) Id.

Hasta aquí se puede considerar que la "formación teórica" que ha adquirido el Licenciado de UPN, tan sólo ha servido al profesor no para buscar un cambio docente de su práctica, sino para tener más elementos y reforzar su ancestral trabajo cotidiano en el aula desde la modelización, *"idealizando un orden futuro desde la uniformidad, pues a partir de la teoría van a la realidad y además con infalibles, pues el modelo no se equivoca, la equivocada es la realidad"*<sup>(7)</sup>.

Si el egresado ha seguido haciendo lo mismo sin su práctica docente antes y después de egresar de la UPN-MORELOS, se puede apreciar que los elementos teóricos que pudieron conformar una verdadera y real formación teórica en los egresados, fueron insuficientes quedándose tan solo en una diluyente INFORMACION TEORICA, la cual no pudo influir para el cambio docente se quedó en la enseñanza tradicional ya que ella otorga un puesto destacado a la transmisión del saber por el profesor y por el libro, pero no deja por eso de reducir al alumno a una función pasiva de grabación (M. Debesse:1955). (véase secuencia 1.2 y 1.3 en donde el egresado abusa del verbalismo y uso del libro de texto); aunque parecieran radicales los juicios emitidos respecto a la actitud asumida por el egresado de UPN, la investigación arroja esas interpretaciones coincidentes con G. de Landsheere (Bélgica) en 1969 cuando presentaba el resultado

---

(7) CARRIZALES, César Uniformidad, Marginalidad y silencio en la formación intelectual. Serie Debate Pedagógico II, UAEM 1988 p.2

de su investigación: -la enseñanza conserva siempre el mismo tono general pese al cambio de tema de lección, a las diferencias entre las clases y entre la edad, la personalidad, la formación y la experiencia de los profesores; o años antes, en 1966 cuando A.A. Bellack demostraba que el 80% y más de los procesos de estructuración, de sollicitación y de reacción corresponden al profesor; en cambio responder constituye la actividad predominante en los alumnos-; ejemplos que aportan una similitud en lo que sucede con nuestros Licenciados egresados investigados de UPN-MORELOS.

Los comentarios anteriores provocan una serie de reflexiones, no para buscar las causas de una actitud como la descrita, pero sí rescatar ciertas ideas que coadyuven a situar al profesor/a desde otra perspectiva docente diferente, que lo comprometa a realizar gradualmente un cambio docente que integrado en diversos momentos y espacios docentes se sitúe cerca de la transformación de su práctica docente, no como discurso legitimador oficial, sino desde una realidad socio-educativa. Es muy conocido que desde el currículo el Estado y sus cercanos colaboradores reproductores (entre ellos la escuela) buscan mantener su hegemonía, (poder) pero consideramos que el rol de la escuela no ha sido únicamente el de reproducir para mantener a algunos en el poder, sino también desde las interacciones cruciales se ha podido hacer fisuras contrahegemónicas (Gramsci 1978) otorgándole el papel a la



escuela "como lugares en los que los estudiantes aprenden y pugnan colectivamente por alcanzar las precondiciones económicas, políticas y sociales que hacen posible la libertad individual y la facultad social"<sup>(78)</sup> de tal forma que las escuelas dejarán de elaborar exclusivamente acciones preocupantes metodológicas y de contenido curricular, originando en lugar de profesores, tan solo -técnicos docentes- cuya instrumentación arroja resultados deseados y requeridos en el plano institucional, los que son incongruentes con la realidad social; el egresado de UPN tendrá que buscar por cuenta propia y comprometedora, los elementos formativos que le apoyan para desarrollar una forma de práctica crítica-intelectual en relación con las experiencias de la vida cotidiana (Giroux 1993), estos elementos no sólo se pueden obtener en la UPN, además en ocasiones ni se propician, por lo que el comprometido profesor deberá escudriñar la forma de cómo le hace- para convertirse y ponerse la indumentaria de un profesor que desde su formación intelectual, como sentido logístico desarrolla también una práctica intelectual (Giroux 1993) es decir en donde el profesor egresado sea capaz de efectuar, un trabajo docente congruente entre lo que dice (discurso transformador) y hace e incongruente entre lo que le piden (institución) y puede hacer (cambio docente real,

---

(78) GIROUX, A. Henry "La escuela y la lucha por la ciudadanía" Edif. siglo XXI editores México, 1993 p. 144

quitando la simulación), entendido como una actitud que desde procesos formativos "traten a los alumnos como agentes críticos, cuestionando la forma en que se produce y distribuye el conocimiento, utilizando el diálogo y haciendo al conocimiento significativo, crítico y a la postre, emancipatorio"<sup>(79)</sup>. Desde esta posición que asume GIROUX o desde la práctica instituyente que trabaja A. SERRANO, la posibilidad de cambio de docente existe, el siguiente paso será perder ese carácter fóbico del profesor egresado a quitar su lugar seguro, ya que no se ha entendido que al perderlo empieza la ilusión de la transformación que busca la UPN 17-A desde el discurso sabatino que se escucha con voces roncadas o femeninas de los asesores/as salón tras salón, con otros nuevos profesores estudiantes que buscan tal vez lo mismo que los egresados una profesionalización que no se ha alcanzado hasta la fecha.

---

(79) Ibid. p. 264

## LA CONCLUSION, SOLO UN ACERCAMIENTO

Los planes de estudios que integran los cursos de las distintas Licenciaturas que ha ofertado la Unidad 17-A -UPN, llevan consigo un propósito definido: el formar profesionales de la educación, con base en el Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional, pero la formación y la profesionalización de los docentes, no se logra solo por decreto, sino como compromiso propio del profesor/a que escudriña y trae para sí lo que necesita y busca para situarse dentro de espacios profesionales en la docencia. El hecho de permanecer durante ocho semestres asistiendo algunos profesores/as los días miércoles y otros el sábado para "recibir asesorías", no asume el criterio universal que garantiza el proveer de la formación necesaria y suficiente para el logro de un cambio en la actitud del profesor en su práctica docente.

En el desarrollo de la práctica docente del egresado de UPN, incursiona en su pasado que obtuvo a partir de su formación inicial, desde donde se señala el modelo a seguir, para obtener una realización como docente, desde paradigmas tradicionales que a partir del currículo oficial envían mensajes de aplicación y cumplimiento a esos programas "flexibles", que se hacen duros, estrictos e incongruentes, al obligar a profesores y alumnos, a aplicar y contestar un examen también oficial que sólo recupera su interés por saber "qué memorizó" el sujeto

alumno de determinado grado, en lo que el mismo programa exigía lograr y que además, el resultado obtenido por los alumnos, es considerado como evaluación del trabajo del profesor, en Carrera Magisterial, esto originó un cuestionamiento: ¿En dónde queda la libertad y la flexibilidad de las autoridades educativas del IEBEM en el desarrollo del currículo?; así:

- La formación inicial como antecedente, en el profesor egresado se convierte en una plataforma como sustento para la continuidad del mismo trabajo tradicional "sugerido" al egresar de una Escuela Normal.
  
- En los egresados de UPN, se aprecia que durante los ocho semestres que permanecen aisladamente cada ocho días, no interiorizan la teoría, tan sólo se "interpreta" desde sus posibilidades, que también son limitadas, originándose una diluida e insuficiente formación teórica para entender el hecho educativo desde prácticas docentes diferentes a las establecidas por lo institucional; por lo que se puede deducir que la Unidad 17-A de UPN, no ha podido conformarse en un espacio desde donde se provoquen relaciones dialécticas que conformen en el profesor una formación intelectual que proporcione actitudes de cambio docente, desde una profesionalización crítica que realice fisuras en las prácticas docentes tradicionales.

- Existen también limitantes institucionales que obligan al profesor/a a desarrollar una práctica docente apegada a lo establecido, desde criterios administrativos que intentan legitimar las ideas que emergen de alguna autoridad educativa para caer en la meritocracia, presionando al profesor a través de -circulares- para la realización de alguna actividad impuesta desde la cúpula administrativa (IEBEM y Cuerpo de mandos medios). Con estos limitantes institucionales se obliga al profesor egresado a que se remita a la búsqueda de cumplir con el modelo educativo instrumentado desde la institucionalidad, y entre más se cumpla con él, será considerado como el mejor docente, generándole que sienta más satisfacción social y profesional, aunque el modelo sea tradicional y reproduccionista.
  
- Al carecer de una formación teórica suficiente y no poder abatir su formación inicial tradicional reproductora, además de contar con múltiples limitantes institucionales, y asimismo al no tener un compromiso serio como educador (no técnico docente) se da lugar a que el profesor egresado de UPN, ahora Licenciado, asuma una actitud de indiferencia y apatía frente a su grupo de alumnos, situándose en el rol de un simulador de la tarea docente diferente; en tal situación lo que permea es una actitud tradicionalista, autoritaria, rutinaria, verbalista,

acabada y establecida con base en una recuperación de la caracterización de la práctica docente de la escuela tradicional, notándose una carencia de voluntad para ejercer la docencia de otra forma, en donde se conduzca al desarrollo del pensamiento crítico desde posturas alternas que coadyuven a buscar una formación verdadera en sus alumnos y no únicamente información.

- Existen algunos indicios (10% aproximadamente) de que el egresado busca realizar una práctica docente que contraste con la tradicional, pero sólo queda en un romanticismo lleno de ilusiones docentes, ya que desde su imaginario construyen modelos de enseñaje diferente, pero es en apariencia, ya que el alumno sólo participa para caer en la modelización reproductora que el docente impone con sus simulaciones de innovación docente, el producto es el mismo: memorización de contenidos.

Para obtener un cambio de práctica docente de los egresados de UPN- 17-A se considera:

a). Primero deberá existir una formación intelectual en los formadores de docentes (asesores de UPN) que los induzca al desarrollo de sesiones formativas, críticas, reflexivas, para con sus alumnos y no reproductoras y tediosas por el abuso de recursos tradicionales alienantes. (T.V., resúmenes, apuntes,

exposiciones de clase, explotación indiscriminada de la tecnología educativa: sustitución del profesor del grupo por el aparato visual.

b). El compromiso individual del profesor egresado por buscar una formación también intelectual y crítica, que le brinde la plataforma teórica-práctica para abandonar los modelos reproductores y diseñar proyectos educativos transformadores ahora sí, contextualizados que vengan a originar el deseo permanente de buscar, diseñar y aplicar un cambio de práctica docente en beneficio de sus alumnos que esperan con ansiedad una docencia y enseñaje con sustentos democráticos que los forme también, como sujetos reflexivos y críticos para cooperar en la búsqueda de la superación profesional, social y humana.

## BIBLIOGRAFIA

ADAN, F, Josafat et. al Factores asociados con los niveles de respuesta del Maestro de Educación Primaria a los Programas de Superación Profesional. Serie Investigación Educativa, UPN, México Agosto 1983. 115 pp.

ARREDONDO, Martiniano y Angel Díaz Barriga. Formación pedagógica de profesores universitarios. 1989 ANUIES, CESU: México. 180 pp.

BAUTISTA, R. Juan Manuel Hacia la transformación de la práctica docente Ediciones UPN, México Serie Pedagógica 1990. 65 pp.

BERGE, André. "La Libertad en la educación", en Antología UPN Grupo escolar, México 1985 93-121 pp.

CARRIZALES, Cesar Uniformidad Marginalidad y silencio en la formación intelectual Serie Debate Pedagógico II UAEM, México 1988, 112 pp.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ El filosofar de los profesores Edit. Caos México 1990, 116 pp.



- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ "Hiperdesafíos contemporáneos en la formación de profesores" en Formación docente, modernización educativa y globalización, documento de trabajo. Simposio Internacional. UPN, México 1995. 444 pp.
- CAZDEN, Courtney. "El discurso en el aula" en: WITTROCK, Merlin (comp) La investigación de la enseñanza III Edit. Paidós MEC 1989, 627-709 pp.
- CORENSTEIN Z, Martha. "El significado de la investigación etnográfica en Educación" en: Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria, UPN México, 1988. pp. 125
- CRAHAY, Marcel. "¿Pueden los profesores cambiar su manera de enseñar?" en VILLA, Aurelio (Coord) Perspectivas y problemas de la función docente 1985 ed. Narcea: España 211-235 pp.
- DELAMONT, Sara La interacción didáctica España Ed. Cincel-Kapeluza, 1985 192 pp.
- DE LANDSHEERE Como enseñan los profesores análisis de las interacciones verbales en clase. Edit. Santillana, España 1977. 138 pp.

- DIAZ, B. Angel Investigación Educativa y Formación de Profesores contradicciones de una articulación. UNAM México, 1990 126 pp.
- ELIZONDO, Aurora . La universidad Pedagógica Nacional. Un nuevo discurso magisterial. Colección documentos de Investigación Educativa. Proyecto Estratégico No. 9 SEP-UPN México 1988, 149 pp.
- ESCALANTE, Ivan "La Universidad Pedagógica Nacional ante la calidad de la Educación en la Esc. Primaria", en Pedagogía Revista de la UPN. Julio-septiembre 1987 Vol. 4 No. 11 126 pp.
- FERRY, Gilles. El trayecto de la formación ed. UNAM Paidós. 1990, 147 pp.
- FONTAN, Pedro. "La Escuela y sus alternativas de poder" Edit. CEAC Barcelona 1978. 233 pp.
- FREINET, C. Técnica Freinet de la escuela moderna. Antología UPN. Medios para la enseñanza México 1986, 203-218 pp.
- GIROUX A. Henry. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación un análisis

crítico", en Revista Cuadernos Políticos No. 44  
Julio-Dic. 1985. México. Ediciones Era pp. 36-65.

GIROUX, A. Henry "La escuela y la lucha por la ciudadanía Edit.  
Siglo XXI editores México, 1993. 333pp.

GHILARDI, Franco. Crisis y perspectivas de la profesión docente  
ed. Gedisa: Barcelona. 1993, 159 pp.

HERNANDEZ, Fernando. La Universidad Pedagógica Nacional y la  
Destrucción del Magisterio. COSID, México. 1981. 148  
pp.

LATAPI, Pablo. "Indefiniciones de la Universidad Pedagógica  
Nacional" en: Fundación y desarrollo de la  
Universidad Pedagógica Nacional Biblioteca  
Pedagógica de Mejoramiento Profesional del  
Magisterio. Tercera época. Colección: Evolución  
histórica de la educación en México, Vol. 7 SEP,  
México, 1987. 210 pp.

MORRIS, L. Digge. "Cómo describen el proceso de aprendizaje las  
dos familias de teorías contemporáneas del  
aprendizaje". Antología UPN Teorías del aprendizaje  
México 1986, 103-131 pp.

PANZSA, Margarita "Escuela tradicional-nueva-tecnocrática-crítica", en UPN Ant. Pedagogía Teoría y Práctica Educativa. ed. PARE SEP: México. 1993, 395 pp.

PEREZ, G. Angel "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesor" en VILLA, Aurelio Perspectivas y problemas de la función docente. ed. Narcea, Madrid, 1988, 351 pp.

PEREZ, Gómez, Angel. Comprender y Transformar la enseñanza ed. Morata: Madrid. 1992, 414 pp.

PEREZ, Leticia y Mendoza Ema. Calidad Educativa y organización Escolar Revista Cero en conducta. Educación y Cambio año 10 No. 38-39 Enero-Abril 1995. 110 pp.

PINEDA, R. J. Manuel y Zamora A. "Calidad de la Educación Básica en México", en CORENSTEIN, Martha Et. al. Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria Proyecto estratégico No. 1 Colecc. Doc. de Inv. Educ. No. 1 Ed. UPN 1988. 78 pp.

PINEDA, S. Ma. Eugenia Las formas de enseñanza de las ciencias naturales y el desarrollo de actitudes científicas en los niños de educación primaria ¿ilusión o realidad?.

Tesis para optar por el Grado de Maestría UPN. 1995.  
117 pp.

POSTIC, Marcel "Evolución de los fines y métodos de observación y evaluación en la formación de profesores" en VILLA, Aurelio Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea, Madrid 1988. 351 pp.

REYES, Esparza R. "La formación inicial del profesor de educación básica" en: Revista Cero en conducta, Educación y Cambio, Año 10, No. 38-39 Enero-Abril de 1995. 110 pp.

ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. La escuela, lugar del trabajo docente (Descripciones y debates). ed. DIE-CINVESTAV-IPN: México 1989, 78 pp.

SACRISTAN, Gimeno, "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas" Simposio Internacional sobre la Formación Docente, Modernización Educativa y Gobalización. Anexo 2, UPN, México, 1995, 41 pp.

SANTOS, V. José Obras completas Tomo I Edit. Educadores democráticos" 236 pp.

SERRANO, Castañeda José Antonio. Docencia: Práctica Institucional (mimeo). pp. 4-14.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ "Comprender la acción de formar a los profesores"  
en: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización (Simposio Internacional) SEP-UPN, 1995,  
444 pp.

TAYLOR, S.J. y R. Bogdan. Introducción a los métodos cualitativos de Investigación (la búsqueda de significados) ed. Paidós: Buenos Aires 1990. 343 pp.

TORRES, Lurjo El currículum Oculto Ed. Morata 4a. Educación. Madrid, 1994. 332 pp.

VARGAS, Miguel Angel "Los maestros ante las innovaciones didácticas" en Formación de maestros e innovación didáctica. DIE. 110 pp.

VILLA Aurelio "Perspectivas y Problemas de la función docente"  
Ed. Narcea, España 1988. 351 pp.

WOODS, Peter. La escuela por dentro (la etnografía en la investigación educativa) ed. Paidós: Barcelona 1993.  
220 pp.