

La UPN y la formación de maestros de educación básica

*Adelina Castañeda Salgado
Rubén Castillo Rodríguez
Xóchitl I. Moreno Fernández*

Cuadernos
D de
discusión **15**

Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica



SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
BÁSICA Y NORMAL

Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General de Normatividad, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Serie Cuadernos de Discusión, con el título *La UPN y la formación de maestros de educación básica*

Coordinación editorial
Esteban Manteca Aguirre

Cuidado de la edición
Rubén Fischer

Diseño de portada e interiores
DGN/Inés P. Barrera

Formación electrónica
Lourdes Salas Alexander

Primera edición, 2003

D.R. © SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2003
Argentina 28
Col. Centro, C.P. 06020
México, D.F.

ISBN 968-5710-88-0

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO PARA MAESTROS • PROHIBIDA SU VENTA

Presentación

La Secretaría de Educación Pública distribuye en forma gratuita los Cuadernos de Discusión a los directivos, profesores, alumnos, especialistas, investigadores y otros sectores interesados en el debate sobre la formación docente. Los Cuadernos tienen como propósito promover el diálogo razonado de todos los actores en el proceso de participación y consulta nacional con miras a definir y establecer una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.

En los Cuadernos se presentarán un conjunto de textos, producidos en México y en otros países, que aportan elementos relacionados con la formación de los maestros como profesionales de la educación. Los textos y materiales se referirán a los aspectos que se incluyen en cada uno de los temas de discusión que orientan el proceso de consulta, o ampliarán la información sobre los aspectos relevantes a considerar para la definición de la política integral.

Las ideas que expresan los autores no corresponden necesariamente con las orientaciones que tiene la Secretaría de Educación Pública respecto a la formación docente o al desempeño de los maestros en servicio, ni con las opiniones o convicciones del Equipo Coordinador Nacional del proceso de participación y consulta para la definición de la política integral sobre la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica; los autores son los únicos responsables de lo que expresan en su trabajo.

Con seguridad, la reflexión y la discusión colectiva que se generen a partir del análisis de los Cuadernos enriquecerán las líneas de política y las estrategias necesarias para elevar la calidad de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros y, por ende, de la atención a los niños y jóvenes que asisten a la educación básica.

Los Cuadernos, por otra parte, se suman al conjunto de acciones y materiales que apoyan la actualización de los maestros de educación básica y de los profesores de instituciones que se hacen cargo de la formación docente.

Los Cuadernos de Discusión se podrán consultar, además, en internet, en la página <http://www.formaciondocente.sep.gob.mx>. Los comentarios y sugerencias se recibirán en el correo electrónico: formaciondocente@sep.gob.mx.

La Secretaría de Educación Pública confía en que este esfuerzo cumpla con los propósitos planteados y espera que los lectores participen de manera responsable y comprometida en el proceso de consulta nacional.

Secretaría de Educación Pública

Índice

La UPN y la formación de maestros de educación básica

Introducción	7
1. La UPN y la formación de docentes de educación básica	8
2. Los programas de formación. Una mirada retrospectiva	12
2.1. Las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90	15
2.2. Licenciatura en Educación, Plan 94	19
3. Diversificación de la oferta educativa en los proyectos de licenciatura de la UPN	26
3.1. Licenciatura en Enseñanza del Francés	27
3.2. Licenciatura en Intervención Educativa	29
4. La formación en investigación y su vinculación con el posgrado	36
5. El posgrado como espacio de superación profesional	45
5.1. Programa de Maestría en Pedagogía	50
5.2. Programa de Maestría en Desarrollo Educativo	51
5.3. Programa de Doctorado en Educación	53
5.4. Contribuciones y aportaciones del posgrado	55
6. Formación e investigación en perspectiva. Elementos para la reflexión	58
Bibliografía	66

Introducción

El contenido del presente cuaderno alude a una visión panorámica y retrospectiva de lo que ha sido el hacer de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en el ámbito de la formación docente en la educación básica. Dadas las finalidades de éste como elemento para suscitar la discusión reflexiva de quienes han sido protagonistas, usuarios o críticos de los programas realizados por la institución en su devenir; también se incluyen, sin profundizar exhaustivamente en ellos, aspectos relacionados con el contexto en el que surgieron las distintas propuestas, sus finalidades, orientación, alcances y, en general, su estado de desarrollo actual, además de ciertos elementos para su revisión crítica.

La exposición se organiza en seis apartados: 1. La UPN y la formación de docentes de educación básica; 2. Los programas de formación. Una mirada retrospectiva; 3. Diversificación de la oferta educativa en los proyectos de licenciatura de la UPN; 4. La formación en investigación y su vinculación en el posgrado, y 5. El posgrado como espacio de superación profesional. El apartado final: 6. Formación e investigación en perspectiva. Elementos para la reflexión, se propone a manera de un marco que contribuya al análisis acerca del pensar y el hacer de la formación de la institución, en el contexto de las condiciones y exigencias de la mundialización.

1. La UPN y la formación de docentes de educación básica

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue concebida como institución pública y nacional, rectora del sistema de formación de docentes de educación básica. Sin sustituir los servicios ofrecidos por las escuelas normales básicas o superiores, debía funcionar como un elemento de modernización e innovación, proporcionando una formación universitaria, al tiempo que permitiera reivindicar las aspiraciones de ascenso profesional y social de los docentes de este nivel educativo. Así, desde su origen la institución se orientó hacia un modelo universitario mediante la adopción de una estructura académico-administrativa encaminada a realizar funciones de docencia, investigación y difusión, y se propuso contribuir a promover, desarrollar y fortalecer la educación en México, especialmente la escuela pública de nivel básico, impulsando el estudio e innovación de las prácticas docentes del magisterio a partir de las necesidades educativas locales, regionales y nacionales.

La relación más directa y continua que la UPN ha desarrollado con la educación básica se ubica en el contexto de la formación, actualización y superación de maestros a través del desarrollo de las licenciaturas de nivelación en el campo de la educación básica y en la oferta de programas de posgrado orientados a la formación especializada de maestros en servicio. Sin embargo, por los cambios de lugar de adscripción en la Secretaría de Educación Pública,¹ y su ubicación dentro del sistema de formación de educación básica, su papel en los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes ha sido motivo de debate y redefiniciones permanentes.

.....

¹ Desde su origen, la UPN formó parte de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, pero a partir de la rectoría de Olac Fuentes Molinar, y después como titular de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, la Universidad tuvo varias reubicaciones en estas dos subsecretarías. En 1992, siendo rector Olac Fuentes Molinar, se adscribió a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Posteriormente, en 1995, durante la rectoría de Eduardo Maliachi y Velasco se reubicó en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. En el año 2000, volvió a regresar a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, durante la rectoría de Sylvia Ortega Salazar. Finalmente, desde junio de 2001, durante la rectoría de Marcela Santillán Nieto, nuevamente se reubicó en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

Es importante señalar que el carácter universitario de la UPN ha tenido un peso importante en las aspiraciones y expectativas de ascenso profesional de los maestros en servicio; sin embargo, a poco tiempo de creada la institución se hacen presentes algunas diferencias entre las posiciones universitarias y las normalistas. Aún es frecuente que en el rejuego de posturas políticas y académicas al interior de la institución se den adhesiones u oposiciones a partir de trayectorias universitarias o normalistas, lo cual se refleja en las formas de resolver problemas relacionados con la vinculación entre la docencia y la investigación, la relación entre la teoría y la práctica, la selección y el tratamiento de los contenidos curriculares, los enfoques en la enseñanza y los estilos de docencia.

Por otra parte, la cobertura nacional de la UPN le había permitido, hasta hace algunos años, tener un impacto importante con sus ofertas de nivelación, actualización y superación profesional. Sin embargo, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), que transfiere a los gobiernos de los estados la administración de las 68 Unidades de la Universidad, estas ofertas entran en un proceso de desarrollo desigual, debido en parte a la falta de una normatividad que regule su participación en el sistema de formación de docentes de educación básica, aunado a situaciones de orden político que favorecen u obstaculizan la mayor o menor presencia de las Unidades en las decisiones en materia de formación en cada estado.

Ante estas necesarias redefiniciones, la institución se ha planteado evaluaciones frecuentes que la han llevado a la reorganización de sus funciones de docencia, investigación y difusión, así como a la adecuación de sus programas institucionales, particularmente aquellos dirigidos a la profesionalización y nivelación de los docentes en servicio en la educación básica. Una de las evaluaciones de la institución, a destacar, es la que se realizó en el contexto del ANMEB, que influyó en las tareas y proyectos de la UPN definiendo, entre otros aspectos, nuevas formas de vinculación académica y administrativa entre la Unidad Ajusco y las Unidades de las entidades federativas. En esta evaluación fueron objeto de debate y evaluación los programas de profesionalización para los docentes en servicio, dando como

resultado la reformulación del proyecto académico de la UPN en 1993. Las líneas de acción derivadas de este proyecto se refieren a:

- Impulsar programas y proyectos que atiendan las necesidades educativas locales, estatales, regionales y nacionales.
- Respetar, en el desarrollo de sus acciones, la diversidad lingüística y cultural del país y valorar las prácticas educativas locales y regionales.
- Procurar la vinculación interinstitucional concebida como la coordinación de acciones con otras instituciones formadoras de docentes y de educación superior, así como con otras dependencias y organismos del sector educativo en el marco de la planeación nacional.
- Concertar, con los gobiernos de los estados, la vinculación y el apoyo académico necesarios para fortalecer el desarrollo del Proyecto Académico en las entidades federativas.
- Promover la vinculación con instituciones educativas nacionales e internacionales para impulsar programas coordinados que repercutan en el desarrollo de los proyectos institucionales.²
- Orientar sus acciones a la formación de docentes para coadyuvar al mejoramiento de la educación básica y al desarrollo de un nuevo tipo de individuo y de sociedad.
- Atender, prioritariamente, las necesidades educativas de comunidades en situación de pobreza, grupos sociales marginados y con necesidades educativas específicas.
- Favorecer el conocimiento de los problemas y requerimientos del sistema educativo con el propósito de desarrollar acciones que permitan avanzar en su solución.
- Contribuir al desarrollo de las ciencias relacionadas con la educación, y participar en la innovación y el cambio educativos con base en el fomento de la investigación.
- Promover programas y proyectos que ofrezcan elementos innovadores para el desarrollo del magisterio.³

.....

² UPN (1993), *Proyecto Académico 1993*, México, p. 6.

³ *Ibid.*, p. 26.

En continuidad con estas líneas de acción y en el contexto de la actual política educativa que plantea como un objetivo primordial: “Fomentar el desarrollo profesional de los maestros asegurando una oferta de formación continua, variada, flexible y congruente con los propósitos educativos, así como las condiciones institucionales para esa formación, y un sistema de estímulos que aliente el ejercicio profesional y retribuya el trabajo eficaz de los maestros”,⁴ actualmente la UPN lleva a cabo un proceso de reorganización académica de la Unidad Ajusco, enmarcado en un proceso más general, que a nivel nacional deberá permitir:

- Impulsar cambios en la organización académica que permitan lograr una mejor articulación y un mejor desarrollo de las funciones sustantivas.
- Establecer una legislación universitaria acorde con los cambios que se realicen en la UPN en este proceso de reforma integral.
- Diseñar y poner en marcha un sistema de autoevaluación institucional periódica, que incluya criterios e indicadores que permitan valorar el desarrollo académico de la Universidad.
- Realizar la planeación académica de forma participativa, incorporando los resultados de los procesos de evaluación.
- Fortalecer el perfil de los académicos en los siguientes aspectos: actualización del conocimiento, formación y actualización en el desarrollo de investigación, docencia, difusión y extensión, manejo de nuevas tecnologías, formación o actualización en conocimientos complementarios para el trabajo interdisciplinario, obtención de grados académicos.⁵

En este marco es donde actualmente la UPN ubica sus tareas y programas educativos, consolidando así su perfil como institución de educación superior y su tarea en el sistema educativo nacional, donde continúa teniendo un lugar prioritario en la atención a docentes de educación básica en servicio para su desarrollo profesional.

.....

⁴ SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, p. 151.

⁵ UPN, *Iniciativa de organización y funcionamiento académico para la Unidad Ajusco*, México, 2003, pp. 1-2.

2. Los programas de formación. Una mirada retrospectiva

La UPN inicia sus funciones en 1979 en la Unidad central de Ajusco con cinco licenciaturas: Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Administración Educativa y Educación Básica, con una propuesta curricular de formación organizada en un tronco común en matemáticas, redacción, sociología e historia de las ideas. Desde su creación asumió el compromiso de continuar la operación de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, Plan 75, que se ofrecía en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio; este programa surgió como respuesta a las demandas de los docentes de educación básica de contar con estudios de nivel licenciatura y con él la UPN inaugura su larga tradición desarrollada en los programas de nivelación. Posteriormente se diseñó la Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979 (LEB'79), en la modalidad a distancia, para ser impartida en las 74 Unidades creadas en los estados y coordinadas a nivel central mediante el Sistema de Educación a Distancia (SEAD); después se diseñan la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria, Plan 1985 (LEP y LEP'85), y las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 (LEP y LEPMI'90) en la modalidad semiescolarizada, abriéndose como posibilidades para docentes del medio indígena. Para 1994 se crea la Licenciatura en Educación, Plan 94 (LE'94) que hasta la fecha se ha venido impartiendo en las Unidades UPN.

El desarrollo de los programas de nivelación se inició con una clara inexperiencia institucional en el manejo de los sistemas a distancia y semiescolarizado, que se expresaba, entre otras cosas, en la carencia de una cultura adecuada, por parte del profesor-alumno, para estudiar en estas modalidades (hábitos de estudio, disciplina para el trabajo académico, constancia, organización del tiempo, hábitos de lectura y escritura, entre otros), y la inapropiada organización de los círculos de estudio y trabajo colegiado, lo que propició la escolarización de los servicios, con la consecuente distorsión de las modalidades y de los mecanismos de asesoría, así como un importante fenómeno de deserción escolar.

A pesar de que el diseño curricular de estos programas progresivamente incorporó a personal docente de las Unidades UPN, la LEB´79 y la LEP y LEP´85 se caracterizaron por una rigidez en los planes de estudio, que imposibilitó el tránsito entre ellos y sus distintas modalidades, así como por la excesiva centralización e inflexibilidad académica en los procesos de diseño curricular y de evaluación del aprendizaje. Asimismo, en la LEP y LEP´85 el mapa curricular muestra el desequilibrio entre el área básica, cuyo objetivo es ofrecer una formación general, y el área terminal, que atiende de manera particular los contenidos de la educación primaria y preescolar, a la cual sólo se le dedican los tres últimos semestres. Este desequilibrio se agudiza con la dificultad para integrar los contenidos de los planes de estudio, en el llamado taller integrador. A esto habría que agregar la deficiente actualización de los materiales de estudio y la obsolescencia de muchos de sus contenidos con una orientación en extremo teorícista.

Los planes de LEP y LEPMI´90, dirigidos a profesores del medio indígena, aun cuando se proponen generar un esfuerzo importante para que el docente profundice en el conocimiento de los contenidos de la educación primaria y preescolar, también dejan nada más los tres últimos semestres para revisarlos, siendo que plantea la problemática de la práctica docente como objeto de estudio desde el inicio del plan de estudios.

Estas licenciaturas enfatizaban el quehacer de la docencia en detrimento de otras dimensiones y ámbitos educativos, y además propiciaban un tratamiento de la práctica docente sólo en función de las estrategias de aprendizaje y de las necesidades profesionales del maestro, ya que priorizaban la investigación documental de aspectos teóricos, en menoscabo de la investigación e indagación sobre la problemática de la práctica docente.

Por otro lado, los cursos de las licenciaturas daban poca atención a los contenidos y problemas regionales, ya que su tendencia era abordar de manera macrosocial los problemas educativos, lo que generaba una debilidad en el conocimiento de la escuela mexicana, de sus problemas específicos y necesidades actuales.

Estas características curriculares incidieron en el exceso de cargas académicas de los asesores, derivadas del número de materias que tenían que impartirse: alrededor de 100 asignaturas entre los tres planes que se ofrecían hasta 1994.

Las licenciaturas presentaban altos índices de abandono escolar, problemas de lentitud en el proceso de acreditación y certificación de los planes de estudio, y bajos índices de titulación, ya que habían egresado 30 000 alumnos y en 1994, sólo se había titulado un aproximado de 15 000.

Esta problemática condujo a la institución a desarrollar un ejercicio de reflexión y autocrítica, cuyo proceso tuvo su primer momento de concreción en septiembre de 1993 con la reformulación del Proyecto Académico que, sin dejar de ser nacional, propicia y promueve el desarrollo regional, estatal y local de las acciones educativas tendientes a la superación de los maestros del país.

Uno de los proyectos prioritarios derivado del Proyecto Académico lo constituye la *Reformulación de las Licenciaturas para Maestros en Servicio*,⁶ que no consistió en un mero ajuste de contenidos de los programas, sino en una reorganización más profunda, que tomó en cuenta los avances de las licenciaturas en operación, y el perfil –que en ese momento constituía la demanda de los profesores en servicio–, la concepción integrada de la práctica docente y las necesidades y retos de la educación básica en nuestro país.

Paralelamente al surgimiento de este programa, siguieron impartándose las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90 (LEP y LEPMI'90). A continuación se describen los programas vigentes y los de nueva creación, con la finalidad de mostrar e identificar las líneas y la orientación de la formación en que se fundamentan y la dinámica institucional en que se han desarrollado.

.....
⁶ México, UPN, 1994.

2.1. Las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90

La UPN inició una línea de formación de docentes indígenas en 1980, con la creación de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), en la modalidad escolarizada, que se ha impartido desde entonces en la Unidad Ajusco, atendiendo a estudiantes que acceden a una beca-comisión, otorgada por los gobiernos de los estados y de la cual anualmente egresa un aproximado de 30 Licenciados en Educación Indígena. Si bien la licenciatura cubre expectativas de los docentes que logran su admisión año con año, un considerable número de maestros que continúan impartiendo clases en las aulas de preescolar y de primaria requieren de atención.⁷

Ante esta situación, la UPN se vio en la necesidad de cubrir la demanda de profesionalización, que fue el resultado de la ampliación de la oferta educativa a las comunidades indígenas, para lo cual se requería diseñar un programa específico: las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI'90) que surgieron en 1990 como un proyecto entre la UPN y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Al ofrecer este programa en una modalidad semiescolarizada, fue necesario buscar, organizar e integrar en guías y antologías diversos textos sobre el campo de la educación indígena, la práctica docente en contextos culturales diversos y, en los últimos años, sobre multiculturalidad e interculturalidad.

Las LEP y LEPMI'90 tienen como propósito "Formar un profesional de la docencia con grado académico de licenciatura, capaz de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con la situación de los pueblos indígenas, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica". Están dirigidas a docentes de preescolar o primaria que prestan sus servicios en los subsistemas estatales de educación indígena.

.....

⁷ Los planteamientos que se harán respecto a las LEP y LEPMI'90 se tomaron del documento: Avilés Quezada, Ma. Victoria, *La formación de maestros indígenas: Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena*, México, UPN, 2003 (mecanograma).

La práctica docente es el objeto de estudio y de transformación en estas licenciaturas. El contacto que mantienen los estudiantes con su materia de trabajo permite que reflexionen sobre sus experiencias y las analicen a la luz de la teoría, para reorientar su quehacer docente y sustentar así las decisiones que tomen. El programa pone especial interés en que el maestro reconozca sus saberes, los sistematice y fundamente para que sea capaz de tomar las mejores decisiones ante los retos que la práctica pedagógica le plantea cotidianamente.

El plan de estudios se estructura en dos áreas: una básica y una terminal; en la segunda se plantea que el profesor-alumno elabore propuestas pedagógicas (en los campos de conocimiento escolar, lengua, matemáticas, lo social y naturaleza), mismas que le permitirán terminar y formalizar su trabajo de titulación al concluir el octavo semestre.

Las licenciaturas se ofrecen en 23 estados del país, en 34 Unidades sedes y 58 subsedes, con lo cual la amplia cobertura ofrece la posibilidad de acercar la Universidad a las comunidades donde trabajan los maestros indígenas, buscando reducir no sólo las distancias geográficas, cuyo recorrido implica costos económicos para los maestros, sino también constituye una alternativa que coadyuva a que los docentes no abandonen a sus grupos por tener que desplazarse a la capital del estado o a la ciudad más próxima, en busca de una oportunidad para su profesionalización. La existencia de esta amplia red de Unidades y subsedes hace posible que la matrícula sea muy amplia, pues, sin tener el dato exacto, se puede considerar que alrededor de 22 000 maestros han cursado, o cursan todavía, estudios de licenciatura en alguna sede de la institución.

También se puede considerar como un programa de alta permanencia, porque alrededor de 60% de los estudiantes que ingresan permanecen los ocho semestres de la licenciatura, luego de cubrir un curso propedéutico. En 1995 egresó la primera generación y desde entonces, aproximadamente 15 000 alumnos han concluido sus estudios.

Este programa, diseñado y operado por la UPN, ha sido el primero y único de carácter universitario que se dirigió a atender a los profesores de educación indí-

gena en servicio. En el contexto latinoamericano, México es el único país que cuenta con un programa nacional de esta naturaleza.

2.1.1. Contribuciones y problemáticas de las LEP y LEPMI'90

Los resultados de informes de evaluación y seguimiento señalan que los estudiantes-maestros se preocupan por mejorar su trabajo docente; que la preparación que adquieren en la UPN les permite trascender el aula y su escuela; que les abre posibilidades de participar en diferentes eventos educativos, algunos de carácter regional o estatal, y que se hace notoria, y es relevante y valorada por otros docentes, aunque no así por las autoridades. Asimismo, cursar estudios en la Universidad les ha permitido a muchos acceder a nuevos conocimientos y experiencias pedagógicas y, a partir de ellos, replantear su relación con los padres de familia de la comunidad en que prestan sus servicios.

Una buena parte de los estudiantes de las licenciaturas han logrado revalorar su lengua, cultura e identidad y se ocupan de que los niños se sientan orgullosos de ser portadores de ellas. Además han iniciado procesos de animación de las lenguas y de revaloración de su identidad étnica, a la vez que refuerzan su sentido de pertenencia a la nación.

La recuperación e incorporación de los conocimientos propios de sus culturas al *currículum* escolar, se ha convertido para muchos estudiantes y egresados en una tarea central en el desarrollo de su práctica docente.

Luego de más de una década de ofrecer el programa, la planta de asesores (formadores de docentes) se ha formado en el campo y en la problemática de la educación indígena; un aspecto valioso, si se considera que al iniciar el programa no había asesores con experiencia. Ahora se han constituido en una red de formadores de docentes, que discuten la problemática de la formación, han creado un acervo de conocimientos y experiencias sobre la problemática y son sensibles a la necesidad de que toda la educación sea intercultural, no sólo los programas que se dirigen a los indígenas.

Realizar un proceso de evaluación y seguimiento de las licenciaturas, orientó sobre las tareas pendientes para la formación de docentes indígenas y permitió que los asesores en las distintas unidades se involucraran, de acuerdo con sus propias posibilidades, en esta actividad que dio cuenta de algunos de los procesos que se siguieron.

Como se señaló, el programa muestra algunos avances, pero también debilidades que actualmente hacen necesario revisarlo y reorientarlo. Por ejemplo, la eficiencia terminal constituye uno de los aspectos más vulnerables del proceso, porque el número de egresados que se titula evidencia que en el proceso de formación hay serias dificultades para que el estudiante-maestro logre presentar su trabajo de grado.

Aun cuando desde el *currículum* se impulsa el diseño de propuestas pedagógicas (en los campos de conocimiento escolar, lengua, matemáticas, lo social y naturaleza), como un propósito central para la formación de los maestros, la mayoría no logra terminar y formalizar su trabajo al concluir el octavo semestre, incluso cuando tienen avances considerables en su elaboración. Esta situación plantea dos vertientes problemáticas: *a)* dificultades en la asesoría para guiar de manera adecuada a los estudiantes, y *b)* no hay un número suficiente de asesores que puedan atender sistemáticamente la elaboración de propuestas. En el primer caso la formación de los asesores se constituye en un obstáculo para que los estudiantes avancen; en el segundo, se debe a la falta de recursos humanos; la mayoría de los asesores de la licenciatura tienen un contrato u horas base reducidas en la Universidad (hay quienes tienen cuatro, seis u ocho horas, que cubren con grupos); sólo en pocas unidades, y aún en menos subsedes, hay algunos de medio tiempo o de tiempo completo asignados a este programa. Por lo cual, estas condiciones hacen difícil la atención sistemática de los estudiantes y todavía más de los egresados.

En la actualidad es necesario que los asesores construyan un enfoque pedagógico intercultural y para ello precisan de programas de actualización y posgrado que les permitan ampliar sus conocimientos y los acerquen a nuevas estrategias

de formación. Asimismo, el plan de estudios tendrá que recuperar la perspectiva de la educación intercultural, presente en la política educativa actual.

La inexistencia en el *currículum* de espacios para que los estudiantes aprendan más aspectos de su lengua, adquieran metodologías de enseñanza en general y aprendan una metodología particular para la enseñanza de segundas lenguas. La vinculación teoría-práctica, cuestión medular en el programa, ha sido señalada como uno de sus puntos débiles, y con frecuencia se resalta que las licenciaturas tienen un carácter teorícista, que no permite que el docente resuelva efectivamente los problemas de su práctica.

La ausencia de propuestas de intervención pedagógica elaboradas en y para el contexto mexicano, hasta ahora se ha enfrentado mediante la adaptación y contextualización de propuestas diseñadas para otras realidades educativas, como la española o, en algunos casos, la sudamericana.

2.2. Licenciatura en Educación, Plan 94

La LE´94 surgió con la intención de propiciar una mayor flexibilidad curricular en los procesos de evaluación, así como de impulsar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que llevaran al profesor-alumno a problematizar e investigar sobre su práctica docente a lo largo de su formación. Por ello, esta licenciatura habría de posibilitar el ejercicio de prácticas de investigación desde el inicio de la carrera y la articulación de estos resultados a su quehacer profesional cotidiano, facilitándole la elaboración de su trabajo de tesis.

El Plan de Estudios de la LE´94 pretende ser “único con diversas modalidades, una estructura flexible, salidas terminales específicas y un espacio para contenidos regionales y locales. Un plan cuyo énfasis en la educación básica permita preparar a los maestros para resolver problemas concretos de la escuela pública”,⁸ para lo cual se plantea que lo básico para la formación de maestros en servicio es atender cuatro grandes rubros de competencia:

.....
⁸ UPN, *op. cit.*

- Cultura pedagógica (conocimientos, saberes, haceres, acciones, actitudes y relaciones sociales, entre otros).
- Habilidades y destrezas didácticas (concepciones y formas de interactuar con el hecho educativo: frente al sujeto de aprendizaje, a los procedimientos y a las instrumentaciones específicas).
- Habilidades y capacidades para la indagación (enfoques y herramientas pertinentes para la investigación de diversos aspectos que constituyen y determinan su práctica cotidiana en el aula).
- Generación de acciones sociales que emanan de un contexto social regional-local y que puedan ser abordadas desde prácticas educativas.⁹

El modelo de formación de la LE´94 se diseñó con la participación de docentes de la Unidad Ajusco y de las diferentes Unidades estatales, y parte de reconocer la necesidad de que los procesos de profesionalización de la práctica docente contemplen los cambios sociales que le plantean a la escuela las nuevas demandas de especialización y calificación técnico-científica que confrontan prácticas escolares tradicionales.

De ahí que la profesionalización se pensó como un proceso que lograra que el cambio de programas, contenidos y libros de texto de la educación básica se concretara en la práctica diaria del maestro y, consecuentemente, la modificara. Por lo tanto, este proceso tendría como finalidad elevar la calidad de la educación que recibe la sociedad, recuperando a la escuela como la institución generadora de conocimientos, valores y hábitos que impactan a la comunidad donde se ubica. La nivelación estaría vinculada a la actividad del maestro y centrada en los problemas de la escuela.

Asimismo, se partió de reconocer que no es posible incidir en la transformación cualitativa de la práctica docente sin contar con la evolución del conocimiento profesional de los profesores; entendiéndose éste como la síntesis dialéctica resultante de la integración entre el conocimiento teórico adquirido a lo largo de la formación

.....
⁹ *Ibid.*, p. 15.

y sus propias concepciones y experiencia, tanto la que emana de su práctica educativa como la procedente del conocimiento cotidiano.

En resumen, el principio didáctico se refiere al planteamiento de una pedagogía centrada en la formulación y el tratamiento de situaciones nuevas, de problemas relativos a los procesos de aprendizaje en el aula, así como a la actuación del profesor y su repercusión en el *currículum*. Supone una perspectiva que, teniendo presente la complejidad de las relaciones existentes en el aula, y en el espacio escolar en general, permite un aprendizaje constructivo de las niñas y de los niños, una actuación reflexiva del profesor respecto de la actividad escolar y la posibilidad de redefinir las funciones de los directivos y las instancias que constituyen la institución escolar.

La actuación implicaría la indagación, entendida como proceso encaminado a hallar problemas, formularlos y resolverlos a partir de la problemática que está presente en la institución escolar en todas las dimensiones, desde las referidas al aula, a la formación de docentes y al *currículum* escolar.

La formación significa promover el desarrollo profesional y personal, permitiendo la intervención en el ámbito más concreto del ejercicio de la práctica, con idea de reconstruirla y transformarla.

La LE´94 tiene como propósito general “Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción”,¹⁰ y se dirige a maestros normalistas y bachilleres habilitados en servicio.

El plan se estructura en dos áreas de estudio: común y específica. El área común comprende los cursos que deben tomar todos los estudiantes, con el propósito de obtener aspectos de la cultura pedagógica; asimismo constituye la formación base para propiciar el análisis, la reflexión y la transformación de la práctica docente y proyecta los contenidos que serán objeto de un análisis más profundo en el

.....
¹⁰ *Ibid.*, p. 11.

área específica. Esta área se conforma por el eje metodológico y tres líneas de formación: psicopedagógica, de ámbitos de la práctica docente y socioeducativa.

El área específica se integra por una diversidad de cursos en que el estudiante profundiza el conocimiento de diferentes niveles (preescolar y primaria) y en distintas funciones (dirección y supervisión escolar). Tiene como propósito brindar un espacio curricular que apoye al estudiante en la elaboración de proyectos de innovación relacionados con diversos problemas que se presentan en su quehacer cotidiano, por lo que puede optar por seleccionar los cursos que requiere. Los contenidos de estos cursos se organizan en tres líneas, referidas a la educación primaria, la educación preescolar y la gestión educativa. En 1998 se incorporó la línea de integración educativa.

La LE'94 se ofrece en tres modalidades educativas: a distancia, semiescolarizada e intensiva. La modalidad a distancia permite el acceso de aquellos maestros que laboran en lugares apartados geográficamente o que por condiciones personales específicas no pueden o no desean asistir con regularidad a la Unidad UPN. A diferencia de la modalidad a distancia, la semiescolarizada requiere de la presencia periódica del estudiante durante el desarrollo de los cursos, y la modalidad intensiva es una variante del sistema escolarizado, aunque se propone que recupere algunas características propias de los sistemas abiertos al trabajar en forma de seminario o taller durante el periodo vacacional de verano. La LE'94 es el primer programa de nivelación que incorpora el uso de teleconferencias para apoyar el desarrollo de los cursos y se trabaja también con materiales impresos.

Actualmente la licenciatura se imparte en las 75 Unidades UPN del país y en más de 200 sedes. A partir de 1999 se aplica el Examen General de Conocimientos, elaborado conjuntamente con el CENEVAL, como opción de titulación, con lo cual se ha logrado que se titule un mayor número de egresados.

2.2.1. Contribuciones y problemáticas de la LE'94

Es posible afirmar que el plan de estudios de la LE'94 aporta aspectos que en general no se consideran en otras propuestas curriculares, como el hacer confluir

el saber magisterial y el universitario para concretar, de manera novedosa, la organización de los contenidos y resolver problemas de la práctica docente, además de recuperar la experiencia del personal académico de las Unidades UPN obtenida en el diseño, elaboración e instrumentación de los anteriores planes de estudio y la más importante: convertir la práctica docente en objeto de estudio, reflexión crítica e innovación.

Por otra parte, la LE´94 supera los planes de estudio anteriores por la flexibilidad que ofrece a los profesores-alumnos para conformar su propio *currículum*; por la apertura de posibilidades para cursar distintas asignaturas (en la modalidad a distancia, semiescolarizada e intensiva), y por el hecho de abordar algunos campos de desarrollo posible para los profesores, que no habían sido contemplados previamente, como la gestión escolar y la integración educativa.¹¹

Plantear la posibilidad de que los alumnos accedieran a un conocimiento teórico-metodológico, mediante un diseño curricular diverso en el tipo de contenidos sobre la práctica docente desde perspectivas disciplinarias diferentes, es una aportación relevante para tratar de romper la dicotomía entre la teoría y la práctica.

En cuanto al desarrollo práctico, a lo largo de nueve años ha mostrado algunas inconsistencias y problemáticas. De acuerdo con algunos estudios de seguimiento realizados sobre la LE´94 se muestran problemas recurrentes: que los profesores-alumnos cuestionan la posibilidad de aplicar la teoría en la realidad; en general la práctica aparece como ejemplo o contraejemplo de la teoría, y a pesar de que los asesores buscan propiciar el análisis y la reflexión sobre la práctica docente, la relación con la teoría se presenta como el “deber ser” que se impone como explicación en las sesiones de asesoría grupal. El relato de las circunstancias de la acción y de los procedimientos se evita y los profesores prefieren ubicar su acción en un plano ideal. De alguna manera esto es compartido por los asesores, que se refugian en los contenidos y evitan el análisis de las acciones y sus circunstancias.¹²

• • • • •

¹¹ Cerdá Michel, Alma Dea, *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*, México, UPN, 2001, p. 74.

¹² *Ibid.*, p. 166.

Aunado a lo anterior, las referencias que los profesores-alumnos hacen de su práctica docente está atravesada por las representaciones que sobre ella han construido los alumnos, así es frecuente que se visualice como “acción generalizada” que narra acontecimientos de la práctica docente cotidiana, bajo la suposición de que el conjunto de profesores (“nosotros los maestros”) comparte el punto de vista del narrador y, por otra, la presuposición de que las condiciones y circunstancias de la acción de los demás es similar a la propia. Asimismo, se percibe por parte de los profesores-alumnos que las condiciones en que desarrollan su práctica les son desfavorables debido a las circunstancias como: la política educativa, el tipo de recursos con que cuentan, la dinámica institucional y la vinculación con los padres de familia.¹³ Con ello se obstaculiza un análisis riguroso y fundamentado de la práctica educativa entendida como práctica social y cultural en la que confluyen múltiples determinantes de los que los propios profesores-alumnos son portadores.

El Examen General de Conocimientos de la LE´94 representa una situación ambivalente, pues ha permitido a los alumnos contar con una opción de titulación más viable y oportuna, lo cual no implica necesariamente cuestionar el modelo de formación de la licenciatura, que supone la elaboración de proyectos de innovación. Las causas por las cuales un número considerable de egresados no opta por titularse con su proyecto de innovación, habría que buscarlas en la forma de operar el *curriculum* de la licenciatura y en las formas y características que asume la asesoría para el proceso de titulación.

Las condiciones institucionales de las Unidades han hecho que la flexibilidad planteada para este plan se diluya, ya que en muchas sólo se ofrece la modalidad semiescolarizada, en algunas la modalidad abierta y en muy pocas la modalidad intensiva. Por no contar con una planta de asesores suficiente en número y formación, no se ofrecen todas la líneas del área específica, con lo que se obstaculiza la posibilidad de ofrecer una variedad de cursos de los cuales el profesor-alumno pue-

.....
¹³ *Idem.*

da realizar una selección y se desvirtúa la intención del plan de estudios, de que sea el alumno quien busque opciones de formación mediante los cursos que le permitan enriquecer las propuestas de innovación que ha de llevar a cabo, como parte fundamental del análisis de su práctica docente.

Los programas de nivelación hasta aquí descritos han sufrido modificaciones y adecuaciones en cuanto a destinatarios, objetivos, materiales de estudio, modalidades de estudio y formas de evaluación, que se sintetizan en el siguiente cuadro.

Las licenciaturas de nivelación de la UPN¹⁴					
	Destinatario	Objetivos	Paquetes didácticos	Modalidad	Evaluación
LEB '79	Maestros normalistas en servicio.	Reconceptualizar la práctica docente.	Volumen. Cuaderno de evaluación formativa. Cuaderno del asesor. Cuaderno de evaluación sumaria.	A distancia.	Instrumentos estandarizados a nivel nacional.
LEP y LEP '85	Maestros normalistas en servicio.	Reconceptualizar y transformar la práctica docente.	Guía de trabajo. Antología.	Semiescolarizada.	Promedio de la evaluación del asesor y la evaluación sumaria.
LEP y LEPMI '90	Maestros normalistas y bachilleres en servicio.	Reconceptualizar y transformar la práctica docente.	Guía del estudiante. Guía del asesor. Antología básica y complementaria.	Semiescolarizada.	El asesor establece los criterios.
LE '94	Maestros normalistas y bachilleres en servicio.	Transformar la práctica docente a través de la innovación.	Guía del estudiante. Guía del asesor. Antología básica y complementaria.	A distancia. Semiescolarizada. Intensiva.	El asesor establece los criterios.

.....
¹⁴ Tomado de Cerdá Michel, Alma Dea, *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*, México, UPN, 2001, p. 67.

3. Diversificación de la oferta educativa en los proyectos de licenciatura de la UPN

Como hemos visto, la Universidad Pedagógica Nacional se ha ocupado, durante su trayectoria histórica, de crear programas pertinentes para el desarrollo profesional de los docentes de educación básica y para la formación de profesionales de la educación; por otra parte, ha intentado contribuir, con su quehacer institucional, a la articulación de las instituciones que ofrecen estos servicios.

Dos circunstancias, en los últimos 10 años, han llevado a la institución a replantear su proyecto académico y la manera de insertarse en el sistema educativo nacional; a saber: 1) el agotamiento de los servicios de nivelación y la distorsión de la matrícula en la Licenciatura en Educación, Plan 94,¹⁵ y 2) la reubicación de la UPN en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica en junio de 2001.

A partir de los últimos tres años, la matrícula de la LE'94 ha sufrido una importante transformación. Los profesores normalistas que no cuentan con licenciatura, tienen por lo menos 16 años de servicio, por lo que demandan cada vez menos el servicio de nivelación y, aunada a esta situación, esta licenciatura no les representa una mejoría en sus ingresos ni en sus aspiraciones profesionales, pues no ganan puntaje en carrera magisterial. En cambio, quienes continúan solicitando su ingreso son bachilleres habilitados como profesores de preescolar y primaria, así como docentes que trabajan en escuelas privadas o atienden servicios de educación básica en Conafe e INEA, que necesitan bases teórico-pedagógicas para desempeñarse con mayor calidad en sus respectivas prácticas docentes; ade-

.....
¹⁵ Si bien en la mayoría de las entidades federativas la LE'94 tiene ya poca demanda, en algunas entidades, como Chihuahua, contar con estos estudios en el sistema estatal implica una mejoría salarial significativa. En el caso de la LEP y LEPMI'90, su matrícula tiene un desarrollo distinto, ya que se dirige al desarrollo profesional de los docentes del medio indígena, que tradicionalmente ha sido uno de los sectores magisteriales más desatendidos.

más, la conservación de su contratación como profesor de educación primaria o preescolar depende del desarrollo de sus estudios en esta licenciatura.

Por otra parte, el acuerdo que ubica a la Institución en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, ha significado un cambio radical en la vida académica de la UPN, sobre todo en las Unidades, porque ha requerido de un proceso de negociación con las autoridades estatales para transitar del nivel de educación básica al superior, lo que implica modificar las condiciones institucionales de dichas Unidades. Asimismo, ha implicado revisar los servicios que prestan, realizar un ejercicio de planeación institucional prospectivo para elaborar el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional.

En este contexto surgen dos nuevos proyectos de formación de profesionales: la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF) y la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), en 1997 y en el 2002, respectivamente; que marcan una redefinición institucional estratégica: atender nuevos usuarios, utilizar las innovaciones tecnológicas, mejorar las condiciones de operación académico-administrativas y reordenar la oferta académica.

3.1. Licenciatura en Enseñanza del Francés

En el marco del nuevo contexto mundial de internacionalización de las economías y las culturas, se inserta la formación de profesionales en enseñanza del francés, que responde a la necesidad de encontrar nuevos segmentos de profesionales que empiecen a renovar la oferta educativa en la UPN y que permita incorporar a sus egresados en los nuevos mercados laborales.

La LEF es la primera experiencia en la UPN que se elaboró con la concepción de modelo educativo virtual, de grupos multiprofesionales, polivalencia y construcción de nuevos procesos educativos. Esto permitió la convergencia de profesionales de diferentes países (México y Francia) en áreas de conocimiento, pedagogos, historiadores, profesores de francés, especialistas en aprendizaje e informática.

Desde 1997, la LEF tiene las siguientes características fundamentales:

- Ser un proyecto interinstitucional con la Universidad de Bourgogne en Francia.
- Su modalidad es educación virtual, lo que significa que se utiliza un conjunto de estrategias pedagógicas y medios didácticos que, sustentados en recursos tecnológicos, permiten la transmisión de contenidos y propician el aprendizaje autónomo y personalizado con fines de educación formal.¹⁶
- Se opera con una plataforma tecnológica, que se concibe como un recurso fundamental que posibilita la comunicación y el proceso pedagógico del estudiante; también es la herramienta para atender las necesidades del estudiante en forma rápida y oportuna, el medio para generar espacios de trabajo grupales entre estudiantes y tutores, que favorezcan el intercambio de experiencias y la discusión colectiva; asimismo, es un recurso para reducir el tiempo y los costos en la realización de trámites escolares. Actualmente todo esto se sintetiza en el “Campus Virtual” de la LEF, que se puede consultar en la Internet.
- Se opera con materiales multimedia, diseñados por los responsables de la licenciatura.¹⁷

Como perfil de ingreso se requiere ser profesor normalista o egresado de educación media superior; poseer un dominio del idioma francés en las cuatro habilidades de la lengua (comprensión auditiva y de lectura, expresión oral y escrita) equivalente al DELF A6 o al DALF; tener disposición y tiempo para estudiar en forma autónoma y tener interés por el ejercicio docente en el campo de las lenguas extranjeras y, en particular, en la enseñanza de la lengua francesa.

La formación que proporciona esta licenciatura permite a sus egresados contar con herramientas para:

.....

¹⁶ Tomado de *Diagnóstico de los programas de educación a distancia que ofrecen las IES afiliadas y el de su infraestructura de apoyo*. Consejo Regional del área metropolitana, México, ANUIES, 1999.

¹⁷ Tomado de la dirección electrónica: <http://www.upn.mx>.

- Elaborar propuestas innovadoras (cursos, materiales, estrategias) para la enseñanza del francés, partiendo de una visión analítica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera.
- Contribuir a que sus alumnos logren comunicarse efectivamente haciendo uso del idioma francés en el nivel propuesto y se desarrollen de manera integral como personas que forman parte de un grupo social con cultura propia.
- Desempeñar una práctica profesional de la enseñanza del francés fundada en una perspectiva crítica de su propio trabajo como maestro.
- Comunicarse en forma oral y escrita, mostrando un dominio del idioma francés en distintos contextos de la comunicación.

La operación y administración de la LEF se realiza desde la UPN en la Unidad Ajusco y los cursos son impartidos tanto por personal de la UPN como de la Universidad de Bourgogne en Francia. La matrícula atendida por la LEF, desde 1997, es de aproximadamente 700 alumnos. Para el semestre 2003-1 hubo 55 alumnos.

Las aportaciones de la LEF se ubican en tres vertientes: *a)* realizar el desarrollo de una propuesta de formación que toma como eje la problemática de la enseñanza de un idioma como segunda lengua; *b)* la plataforma de nuevas tecnologías en que está soportado el modelo de formación de esta licenciatura, y *c)* el carácter binacional del programa institucional en convenio con la Universidad de Bourgogne en Francia.

3.2. Licenciatura en Intervención Educativa

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) constituye una opción de formación de profesionales de la educación que, por primera vez, se desarrolla en las Unidades UPN¹⁸ y cuya finalidad no es formar o nivelar a profesores de educación básica. Anteriormente sólo se ofrecían, en las Unidades UPN, las licenciaturas de

.....

¹⁸ Sólo en las Unidades UPN del estado de Puebla se ofrecían los programas de licenciatura del sistema escolarizado de la Unidad Ajusco.

nivelación que se ubican en el campo del desarrollo profesional de los profesores de educación básica.

La LIE pretende expandir el servicio de las Unidades UPN a solicitantes de nivel medio superior, diversificando la oferta educativa, dando atención a las demandas y necesidades de formación específica de las entidades federativas y de intervención en problemáticas locales y estatales.

Para su diseño se tomaron como referentes básicos los diagnósticos estatales elaborados sobre necesidades educativas, las condiciones de las Unidades participantes, los principios que orientan el quehacer de la UPN como universidad pública, el modelo de competencias, así como el contexto mundial de la educación.¹⁹

Por otra parte, la reordenación en el programa de la LIE se basa en los siguientes rubros orientadores:

1. La diversificación de la oferta educativa como estrategia de posicionamiento institucional. Si bien en algunas Unidades no hay un decremento a corto plazo en la matrícula de la LE'94, como visión prospectiva se plantea la posibilidad de crecimiento institucional, a partir de diversificar los programas estratégicos de desarrollo institucional y, en ese sentido, de ofrecer un servicio a sectores que tradicionalmente no habían sido atendidos por las Unidades.
2. Las problemáticas y demandas particulares que las autoridades y los sectores sociales de las entidades federativas han planteado a las Unidades, además de los resultados arrojados por el ejercicio de diagnóstico estatal, elaborado por cada entidad participante en el proyecto.
3. La factibilidad técnica, social e institucional para el desarrollo del programa.²⁰

El objetivo de la LIE es "Formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de

.....

¹⁹ UPN, *Licenciatura en Intervención Educativa. Presentación*, México, 2002, p. 11.

²⁰ *Ibid.*, pp. 11-12.

las competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las adquiridas a través de las diferentes líneas de profesionalización detectadas), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención”.²¹

El Licenciado en Intervención Educativa es un profesional de la educación que interviene en diversas problemáticas sociales y educativas, no sólo en aquellas propias de la escuela sino las de otros ámbitos, y es capaz de plantear soluciones a los problemas reconocidos en dichos campos de intervención. Estos son:

- Educación de las personas jóvenes y adultas.
- Gestión educativa.
- Educación inicial.
- Interculturalidad
- Educación inclusiva.
- Orientación educacional.

Estos campos de intervención se constituirán, en el plan de estudios, como líneas de profesionalización que dan lugar a la formación específica.

En el perfil de ingreso a la LIE se considera que podrán cursarla egresados de nivel medio superior, profesores en servicio y profesionistas interesados en tener una nueva carrera, esperando que posean conocimientos y habilidades básicas en filosofía, historia, lógica, matemáticas, lectura, expresión escrita y solución de problemas. Asimismo, se requiere que los aspirantes demuestren interés, actitudes para el trabajo socioeducativo y psicopedagógico. Para la selección de aspirantes se aplica el EXANI II de CENEVAL.

En la medida en que el plan de estudios de la LIE se organiza por competencias, el perfil de egreso se considera como el conjunto de competencias profesionales adquiridas y demostradas por el estudiante que culmina sus estudios. Entre estas cabe destacar que el Licenciado en Intervención Educativa podrá:

.....
²¹ *Ibid.*, pp. 13-14.

- Crear ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos, mediante la aplicación de modelos didáctico-pedagógicos y el uso de los recursos de la educación.
- Realizar diagnósticos educativos, a través del conocimiento de los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones.
- Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales, mediante el conocimiento y la utilización de procedimientos y técnicas adecuadas a las características de los diferentes espacios de concreción institucional y de aula, partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario y con una visión integradora.
- Asesorar a individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodologías y técnicas de asesoría, identificando problemáticas, sus causas y alternativas de solución a través del análisis, la sistematización y la comunicación de la información que oriente la toma de decisiones con una actitud ética y responsable; planear procesos, acciones y proyectos educativos en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles.
- Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de gestión; planear procesos, acciones y proyectos educativos en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, utilizando los diversos enfoques y metodologías de la planeación, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad, con el fin de racionalizar los procesos institucionales para el logro de los objetivos determinados.
- Evaluar instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques, las metodologías y las técnicas de evaluación con el fin de que les permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética.

- Desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio y la innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social que le permitan consolidarse como profesional autónomo.²²

La LIE ofrece inicialmente la modalidad presencial con la opción escolarizada, por ser ésta la más idónea para los estudiantes bachilleres de nuevo ingreso, quienes tienen, en su mayoría, una formación escolarizada que no convendría interrumpir sin previo entrenamiento para una opción diferente.

En la modalidad que se ofrece ahora se sugiere que el número de estudiantes por cada grupo de nuevo ingreso sea de 25 alumnos como máximo para operar y hacer realidad las tutorías, las asesorías y los diversos elementos que incluye este diseño curricular.

Como apoyo a la docencia, en la LIE se privilegia la tutoría al considerarla “una actividad docente que ayuda a la integración de la experiencia escolar en general, y la vida cotidiana extraescolar del alumno y/o de grupo a partir de sus intereses y necesidades académicas, para avanzar hacia su independencia, madurez y actuar libremente en su propio proceso educativo”.²³

Por tanto, la LIE necesita “contar con docentes tutores que aseguren la operatividad del programa educativo. El docente tutor deberá recibir una formación permanente, tanto en la disciplina o el área correspondiente a la asignatura que imparte como en el dominio del enfoque de formación por competencias profesionales”.²⁴ A esto se debe que el diseño curricular consideró necesarios programas formativos para los asesores de las Unidades UPN que participarán como docentes de la licenciatura, ya que las bases de su formación “no corresponden totalmente a las necesidades que plantea el enfoque por competencias, por lo que es necesario llevar a cabo un conjunto de acciones de formación que les permitan adquirir las competencias

.....

²² *Ibid.*, pp. 14-15.

²³ *Ibid.*, p. 30.

²⁴ *Ibid.*, p. 27.

requeridas para un desempeño eficiente”.²⁵ Entre dichas acciones, se diseñó un curso con el propósito de “Desarrollar la capacidad pedagógica, la autoformación de los participantes en el enfoque de competencias considerando su experiencia docente y de tutoría en las Unidades UPN, para facilitar su inserción en el nuevo proyecto educativo”.²⁶ Algunas estrategias de capacitación y actualización de los asesores se realizaron vía medios.

3.2.1. Contribuciones y problemáticas de la LIE

En su desarrollo, la LIE ha logrado un incremento en la participación y apropiación del modelo de formación por parte de los asesores de las Unidades UPN, por lo que en su diseño la oferta curricular cuenta con una amplia participación de académicos de las Unidades.

Por otra parte, planteó un procedimiento paralelo de diseño curricular y de formación de los académicos participantes, ya que se trata de un *curriculum* que exige una transformación en los discursos, las prácticas pedagógicas y de gestión, así como de la relaciones interpersonales de los académicos. Asimismo, para su desarrollo se incorporaron las tutorías con la finalidad de acompañar al alumno en su proceso formativo.

Algunos problemas que enfrenta la LIE en las Unidades UPN en que opera la figura de la tutoría, tienen que ver con que, en una cantidad significativa de éstas, no se ha creado el Sistema Institucional de Tutorías, ni se han establecido estrategias para crear, fomentar e impulsar esta figura entre el personal académico.

Además, la modalidad de actualización y capacitación vía medios ha mostrado limitaciones en términos organizativos, de control y seguimiento, así como en lo referente a la participación y al cumplimiento de los productos y compromisos de los académicos.

.....

²⁵ *Ibid.*, p. 28.

²⁶ *Idem.*

En muchas entidades federativas no se ha establecido una estrategia de sensibilización y convencimiento de las autoridades estatales y/o la comunidad universitaria porque no aceptan la implementación de la LIE.

En algunas Unidades UPN donde no se imparte este plan curricular, sigue habiendo resistencia por parte de algunos sectores de académicos para incorporarse a la LIE, al considerar que no hay condiciones institucionales para operarla.

Por otra parte, los cambios en las condiciones académico-administrativas de operación de la LIE han sido lentos y paulatinos, aunque hay que subrayar que están considerados como procesos a mediano y largo plazos, sobre todo en relación con la concepción y operación de una estructura orgánico-académica *ad hoc* para su adecuado funcionamiento: convenios interinstitucionales, acercamiento a los empleadores tradicionales y emergentes, infraestructura, mobiliario y equipo suficientes, acervos biblio-hemerográficos actualizados, etcétera.

Finalmente, el acuerdo que ubica a la Institución en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, ha significado un cambio radical en la vida académica de la UPN, sobre todo en las Unidades, ya que ha requerido de un proceso de negociación con las autoridades estatales para transitar del nivel de educación básica al superior, lo que implica modificar las condiciones institucionales de las Unidades. Asimismo, éstas han tenido que revisar los servicios que prestan y realizar un ejercicio de planeación institucional prospectivo para elaborar el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional en Dependencias de Educación Superior.

La descripción analítica de los programas hasta aquí presentados ha permitido reconstruir la trayectoria institucional, a nivel nacional, en torno a los programas de licenciatura ofrecidos por la UPN; asimismo permite reconocer cómo se han conformado una conceptualización y una tradición propias de los ejes del desarrollo profesional de los docentes de educación básica y de la formación de profesionales de la educación.

4. La formación en investigación y su vinculación con el posgrado

Al llevar a cabo un reconocimiento acerca de la incidencia que la UPN ha tenido en la formación docente, específicamente en el ámbito de la investigación, es importante establecer dos planos paralelos. En el primero, considerar cómo ha jugado la institución en el proceso de consolidación del campo de la investigación educativa y, en el segundo, cómo esta participación ha influido en la orientación metodológica que sustenta los programas de formación.

El primero implica revelar ciertas cualidades de su *ethos*²⁷ académico, identificando a sus agentes productores, las líneas temáticas impulsadas, los productos, las prácticas de investigación, así como el grado de autoridad y reconocimiento alcanzados. El segundo, incluye los elementos anteriores, que como capital cultural se han puesto en juego en el diseño de planes de estudio, así como en la implantación de programas de nivelación destinados a docentes de educación básica en servicio, en los niveles de licenciatura y posgrado.

En un documento elaborado por académicos de la Dirección de Investigación, se presenta un panorama del desarrollo de la investigación dentro de la UPN, que sostiene que indicadores tales como *los investigadores de la educación; las unidades de investigación; los Congresos Nacionales de Investigación Educativa; el Consejo Mexicano de IE y las publicaciones*,²⁸ están implicados en el proceso de estructuración y consolidación de la investigación educativa.

En el indicador *Investigadores de la educación*, refiere el porcentaje de académicos abocados a las tareas de investigación, señalando que sólo 10% de los académicos adscritos a la Unidad Ajusco se dedica de manera exclusiva a la

.

²⁷ Se refiere, según Bourdieu, a “un conjunto de valores, principios y concepciones propios de este mundo”; Giovanna Valenti desarrolla este concepto en su trabajo “Ethos académico y calidad de la formación de posgrado”, en *Universidad Nacional y Sociedad*, México, CIIH-UNAM, p. 146.

²⁸ Carlos Maya, Irma Ramírez y Sara Sánchez (2000), *Veinte años de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional*, México, SEP/UPN (Colección Educación, 19), p. 21.

producción y difusión de la investigación; el resto comparte tareas de investigación con docencia, siendo esta la tendencia que en general se ha mantenido. Asimismo, reconoce que la diversidad de procedencia de este personal ha contribuido de manera significativa a enriquecer la perspectiva multidisciplinaria de la investigación, en comparación con las limitantes de una única visión disciplinaria.²⁹

El rubro de *Unidades de investigación* se refiere al surgimiento y a la creación de diversas instancias, dependencias, organismos e instituciones que a nivel nacional han contribuido al proceso de institucionalización de la investigación educativa, que se origina en la década de los años 60. Señala que la UPN consolida una red de 75 Unidades³⁰ a lo largo del país en la década de los 80 y que en dicho contexto, el sistema de Unidades podría considerarse como un potencial para el desarrollo de la investigación, aun cuando sus funciones estaban centradas en la docencia, pero no es sino hasta principios de la década de los 90 cuando se formaliza la investigación como parte de las funciones que las Unidades UPN habrían de desarrollar, a diferencia de la Unidad Ajusco que desde la creación de la Universidad se consideró como una *Unidad de Investigación*, cuya actividad estaría dirigida a incrementar la formación de educadores y a constituirse, mediante la realización de la función de investigación, como una institución universitaria.³¹

Diversos acontecimientos que tuvieron lugar en la década de los 90 contribuyeron a la revitalización y consolidación del campo de investigación educativa: en 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa; 1993, la realización del II

.....

²⁹ *Ibid.*, p. 22.

³⁰ *Ibid.*, p. 25.

³¹ “De manera tardía, este esquema se extendió parcialmente a las Unidades que se crearon en las entidades federales. Aunque en este caso la creación de plazas de tiempo completo tenía como propósito el fortalecimiento de la asesoría a los estudiantes del sistema abierto, también se esperaba que fuera un estímulo a la investigación. Sólo en los años recientes, con la creación de los talleres regionales de investigación, se ha procurado dar a los investigadores potenciales que trabajan en las Unidades un apoyo sistemático a través de programas institucionales”, señaló el entonces rector, Olac Fuentes Molinar en *Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional*, México, UPN, 1992, p. 24.

Congreso Nacional de Investigación Educativa; 1994, la constitución del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), y en 1995 y 1997, la realización del III y IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, respectivamente.

En cuanto a los *congresos de investigación educativa*, el mencionado documento sostiene que, en la participación de la UPN, ciertas líneas temáticas han cobrado carácter de identidad para ésta, ya que ponen de manifiesto objetos particulares de estudio y, alrededor de ellos, formas de comprensión y tratamiento; se refiere a objetos y temas directamente relacionados con el quehacer de la institución, mismos que, por un lado, constituyen su capital cultural y, por otro, le otorgan reconocimiento y autoridad en el campo. Según los autores, “ha habido áreas temáticas donde la presencia de la UPN ha sido “natural”, en temas vinculados con la *Formación de docentes, de trabajadores y/o profesionales de la educación; Educación, sociedad y cultura*; y algunos temas disciplinarios como *Filosofía y teoría de la educación*. En general, investigadores de la UPN han participado en casi todos los temas vinculados con la educación básica, como *Sujetos/actores/agentes de la educación, Procesos de enseñanza-aprendizaje*, así como en *Didácticas, Curriculum, Procesos y Prácticas educativas*.

Lo que concierne a la participación³² de los académicos se describe en el siguiente cuadro.

Congreso Nacional de Investigación Educativa	Temas	Productores/comentaristas/elaboradores de “estados de conocimiento”/ponentes	Coordinadores/Coordinadores de campo temático
1981/I	–Formación de trabajadores de la educación. –Educación formal y no formal.	2	2

.....

³² *Ibid.*, “Son un indicador del proceso de consolidación del CIE, en la medida que permiten reflejar varios aspectos de la construcción del campo (...), son foros donde se expresa la producción de la investigación educativa: resultados finales y parciales de las investigaciones realizadas o en proceso. También son espacios donde se manifiestan los puestos y posiciones que las instituciones y los investigadores ocupan en la estructura del campo, y donde ponen en juego su autoridad legítima y prestigio acumulados” (p. 25).

1993/II	<ul style="list-style-type: none"> -Sujetos de la educación (1). -Procesos de enseñanza y de aprendizaje (2). -Procesos curriculares (2). -Educación, cultura y procesos sociales (10). -Teoría, campo e historia de la educación (2). -Filosofía y teoría de la educación (1). 	18	
1995/III La UPN fue sede.	<ul style="list-style-type: none"> -Sujetos, procesos de formación y de enseñanza y aprendizaje. -Educación, sociedad y cultura. -Didácticas específicas. -Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión. -Educación, sociedad y cultura. -Temas emergentes y coyunturales. 	106 participantes con 70 ponencias.	
1997/IV	<ul style="list-style-type: none"> -Sujetos y formación para la docencia, la investigación y la gestión (4). -Alumnos y procesos de aprendizaje (4). -Sistemas educativos: filosofía, historia y cultura (3). -Instituciones educativas (2). -Sistema educativo (1). 	13 ponencias. Cuatro investigadores de UPN participaron en el Comité Científico Dictaminador de las ponencias.	

Es evidente, desde el inicio de los congresos en 1981,³³ la participación en todos ellos de los académicos de la UPN, ya sea a través de elaboradores de “estados de conocimiento”, ponentes, coordinadores y dictaminadores de ponencias, entre otras actividades. Son docentes que en su papel de *agentes*, ponen en juego diversas formas de aproximación y comprensión que hacen a determinados objetos de investigación y, mediante tales actividades, afirman y confirman su

.....
³³ *Ibid.*, p. 31.

posición en el campo de la investigación educativa, la cual se ha incrementado, como es posible advertir en el cuadro de referencia.

Por lo que toca al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, el mismo documento destaca el incremento progresivo que, desde su fundación en 1994, académicos de la UPN han tenido en este Consejo, tanto en la forma como en el plano de participación, fungiendo incluso como miembros del comité directivo. Sin duda, tales acciones contribuyen a posicionar a la institución con un mayor grado de legitimidad al exterior; no obstante, al interior es necesario tener en cuenta el desafío que conlleva contar con las condiciones que hagan de éstas, prácticas instituyentes. “Esto puede interpretarse como desarrollo de la investigación y como un esfuerzo por consolidarla, aunque también coloca a la institución en la tesitura de fortalecer la investigación y la formación de sus investigadores, para que estas vías permitan ganar una mayor presencia, reconocimiento, autoridad y prestigio en el CIE”.³⁴

En relación con el indicador *Publicaciones*, cabe destacar la relevancia que tiene la producción y circulación de resultados de investigación como parte del desarrollo de una cultura de la investigación, tomando en cuenta que lo que se produce en el campo de la investigación educativa no sólo es heterogéneo y diverso, sino que con frecuencia hace confluir trabajos desde y para la docencia, tales como artículos, ensayos, libros y ponencias.

Un aspecto que es importante destacar en este indicador, es cómo el desarrollo de la investigación ha estado paralelamente ligado a la formación, advirtiendo el aumento de la publicación, conforme se eleva la obtención de grados por parte de los académicos de la institución. Así es frecuente identificar, en este proceso de producción, que las investigaciones realizadas en las Unidades UPN están orientadas hacia estudios con objetos claramente delimitados, como propuestas curriculares y evaluaciones de planes y programas, elaboración de propuestas didácticas, además de estudios relacionados con el desarrollo institucional, la deserción escolar, los procesos de titulación, el seguimiento de egresados, etcétera.

.....
³⁴ *Ibid.*, p. 35.

Las características de estos productos revelan un tipo de trabajo anclado en la docencia, con exigencias claras para la intervención; esto hace necesario debatir acerca de los parámetros utilizados en la validación de este tipo de productos, y advierte sobre la búsqueda de marcos de referencia para su legitimación y valoración, para cuidar las consecuencias de un traslado mecánico de los criterios establecidos por otros centros o *unidades* de investigación, cuya producción cumple con otro tipo de demandas, atiende a otro tipo de usuarios y está dirigida a auditorios específicos.

En el siguiente cuadro cabe destacar el número y tipo de productos identificados en lo concerniente a la UPN y sus publicaciones, en su mayoría derivadas de trabajos de investigación educativa.

Colección	Número de impresos
Documentos de Investigación Educativa	7
Serie Informes de Investigación Educativa	11
Cuadernos de Actualización	15
Cenzontle	19
De Educación	5
Diálogos	3
Educación	23
EducArte	6
Historia, Ciudadanía y Magisterio	1
Los Trabajos y los Días	21
Textos	35
Variaciones	3
Archivos	12

Revista: *Pedagogía*

Libros: 29

Otras publicaciones: 11

Publicaciones periódicas (*Entre maestr@s*): 5

El panorama descrito a lo largo de este apartado permite observar que, como institución de educación superior, la investigación ha articulado de manera importante la actividad académica de los profesores y ha orientado los procesos de formación en diferentes programas curriculares de licenciatura y posgrado, promoviendo una actitud de indagación, cuestionamiento y exploración frente al conocimiento. No obstante, en las Unidades UPN la investigación ha planteado una problemática permanente durante el desarrollo de los programas curriculares de nivelación diseñados en modalidades abierta y semiescolarizada, relacionada con el fortalecimiento de las prácticas de asesoría³⁵ que se realizan al interior de ellos, pues las estrategias de aproximación a la propia práctica docente adquiere más un carácter prescriptivo que de indagación como objeto de estudio. Esto se debe a que las propias prácticas de los asesores, por su formación previa, se han construido sobre la base de saberes, creencias y hábitos más vinculados a la enseñanza y transmisión del conocimiento y no en la búsqueda, elaboración y producción del mismo.

Así, la operación de programas curriculares que contemplan formar en la investigación enfrentan dificultades para promover el diseño de proyectos, el trabajo de campo, el acceso a información y la realización de actividades de investigación, además de muy limitadas condiciones de infraestructura. En ello también parece influir que existen elementos de una identidad normalista o universitaria que se integran o se excluyen, se valorizan o descalifican en un constante juego de alianzas y exclusiones. Este aspecto orienta y define, de algún modo, el tipo de investigación que se hace en la UPN. Hay, en efecto, una presencia simbólica del planteamiento original de conjugar el saber universitario y el saber magisterial que se traduce en la necesidad permanente de poner a discusión la idea de un saber abstracto y teórico opuesto a un saber práctico; de la creación de conciencia y cultura *versus*

.....

³⁵ “La asesoría entendida como orientación y apoyo al aprendizaje independiente”, en *Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional. Su carácter nacional y sus funciones sustantivas*, México, UPN, 1992, p. 23.

la aplicación y transmisión de conocimientos producidos por otros; de un saber disciplinario y universal en oposición a un saber pedagógico.³⁶

Para enfrentar esta problemática y lograr que la investigación sea una experiencia formativa para profesores y alumnos y no sólo un principio curricular normativo, la UPN ha desarrollado algunas experiencias para formar y actualizar al personal docente y para promover la práctica de la investigación en las Unidades, tales como:

- La Especialización en Técnicas de la Investigación Educativa, dirigida a la atención de las necesidades formativas de los profesores de escuelas normales en materia de investigación educativa.
- El Programa *Curriculum Hoy* para el Año 2000, que analiza los principales obstáculos, necesidades y requerimientos que plantea el desarrollo social en la educación en los próximos años.
- El Programa de Formación y Actualización de Investigadores y Desarrollo de la Investigación en la UPN, resultado de un estudio sobre las condiciones de trabajo académico en las Unidades del noreste de la República.
- El Taller de Investigación Educativa en Quintana Roo, que aportó la elaboración de un diagnóstico del desarrollo educativo regional.
- Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE) en 1989.

Actualmente, la formación de investigadores se desarrolla mediante seminarios internos orientados al análisis, la discusión y la confrontación de enfoques teórico-metodológicos y por medio de la participación de los investigadores en maestrías y doctorados para la obtención de grados académicos.

Otro aspecto fundamental de la formación de investigadores lo constituye la vinculación de la actividad de investigación con la actividad de docencia en los posgrados que ofrece la UPN. La investigación es la base en que se sustentan los distintos planes y programas de estudio y, a su vez, constituye una estrategia metodológica

.....

³⁶ Castañeda, Adelina *et al.*, "La investigación educativa: un campo en proceso de conformación", en *Cuaderno núm. 1 de los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE)*, México, SEP/UPN, 1991.

de acceso al conocimiento, con el fin de formar una actitud de experiencia de investigación a los alumnos de dichos programas.

Es importante destacar el Programa de los Talleres Regionales de Investigación Educativa, porque constituyó una estrategia que incluyó a la mayor parte de las Unidades UPN, profesores de escuelas normales y otras instituciones de formación docente y de educación superior.³⁷ Asimismo, consideró las posibilidades de impulsar la investigación a partir de incluir como parte de su estrategia de desarrollo tres aspectos: la definición de objetos de estudio, lo formativo-didáctico en los sujetos que realizan investigación y las condiciones institucionales³⁸ para ir creando una cultura que apoyara a las Unidades en este desarrollo, e instaurar una práctica mediante proyectos personales y de grupo, además de los programas curriculares.

En este sentido, cabe subrayar que las premisas con las que se estableció el programa se mantienen vigentes en tanto que han puesto de manifiesto, en la actualidad, aspectos directamente relacionados con el desarrollo de una cultura de la investigación, que han hecho posible la apropiación de un *habitus* que “implica el conocimiento y reconocimiento de las reglas del juego y de las cosas por las que se juega. Un *habitus* es a la vez un oficio, un capital de técnicas, de referencias (teóricas, metodológicas y empíricas), y un conjunto de creencias que comparten quienes integran el campo y que, como tal, es condición para su funcionamiento”.³⁹

Como se puede apreciar, poner en el centro el impulso a la investigación ha implicado tomar en consideración los estilos particulares de trabajo de los sujetos que la llevan a cabo, así como las condiciones profesionales y personales que aluden a los significados e intereses que dan identidad a su trabajo, a la institución y a los propios sujetos que realizan dicha tarea.

.....

³⁷ Coordinación de Unidades UPN, *Sobre la creación de una red de redes UPN*, marzo, México, 2000 (mecanograma).

³⁸ Castañeda, Adelina *et al.* (1991), “La investigación educativa: un campo en proceso de conformación”, en *Cuaderno núm. 1 de los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE)*, México, SEP/UPN, p. 15.

³⁹ Arredondo, Martiniano *et al.* (1989), *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa*, México, UNAM (Cuadernos del CESU), p. 17.

5. El posgrado como espacio de superación profesional

A partir de 1985, la oferta de formación de la UPN se fortaleció con la apertura de programas de posgrado y, con ello, su posición como institución de educación superior. Aun cuando los primeros programas surgen a dos años de su creación, en la actualidad es cuando se amplía la cobertura del posgrado a los profesores de la Unidad Central de Ajusco, de las Unidades UPN y al magisterio en servicio.⁴⁰

La intención de formar profesionales calificados y críticos se expresa en los programas de posgrado desarrollados a lo largo de 25 años de existencia de la UPN. Ya se planteaba desde la creación del programa de Maestría en Administración Educativa (MAE) en 1980: “Formar profesionales calificados en la investigación y en la técnica de la administración científica, que conozcan los problemas de la educación desde el interior mismo del sistema educativo, que comprendan las necesidades educativas con una concepción histórica, sociológica y crítica de la sociedad”.

Hacia 1985, como parte de los proyectos estratégicos impulsados por la SEP y orientados a la conformación de un Sistema Integral de Formación del Magisterio, en la UPN avanza el posgrado con la creación de cuatro especializaciones: 1) Teoría Educativa y Modelos Pedagógicos; 2) Enseñanza del Español; 3) Enseñanza de las Matemáticas, y 4) Práctica Docente. Un año más tarde, personal de las Áreas de Docencia y de Investigación empieza a trabajar en la creación de la Maestría en Educación, la cual inicia en 1988 con seis líneas de investigación-formación:

- Formación de Docentes.
- Historia y Filosofía.
- Educación Indígena.
- Lenguaje y Educación.

.....

⁴⁰ Véase, Miranda, Francisco (2001), *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, México, El Colegio de México/UPN.

- Educación, Comunicación y Cultura.
- Educación Matemática.

Paralelamente a la implantación de la Maestría en Educación se inició la apertura de otras tres: en Educación Media, en Educación Preescolar y Primaria, y en Psicopedagogía.

La Maestría en Educación convocó a docentes de educación básica y de instituciones formadoras de docentes, directivos y otros profesionales de la educación. Se abrió en 36 Unidades UPN con alrededor de 25 campos de formación.

En 1994 se lanza la Maestría en Pedagogía en su modalidad escolarizada y en 1995, con el apoyo de FOMES y Supera, se abre la modalidad a distancia para atender la formación de profesores de 16 Unidades que no contaban con condiciones de infraestructura ni personal académico para desarrollar programas de posgrado.

El apoyo proporcionado a la Maestría en Pedagogía debilita a la Maestría en Educación, por lo que se decide reestructurar el plan de estudios y, en 1996, cambia sus objetivos y su mapa curricular, dando origen a la Maestría en Desarrollo Educativo, con ocho líneas de investigación y especialización:

- Educación Matemática.
- Educación y Diversidad Cultural.
- Historia y su Docencia.
- Enseñanza de las Ciencias Naturales.
- Informática y Educación.
- Didáctica de la Lengua.
- Prácticas Curriculares en la Formación Docente.
- Política Educativa.

El fortalecimiento de los posgrados contribuyó a la creación de una cultura de la investigación entre los profesores que se forman en ellos y entre los asesores, sobre todo en las Unidades UPN. Quienes han participado adquirieron herramientas teóricas y metodológicas para llevar a cabo una práctica que modifica su relación

con el saber, para lo cual se ha reconocido la complejidad que implica la vinculación de la investigación con el posgrado, al abordarla desde varias perspectivas: a) como enfoque teórico y metodológico que sustenta el plan de estudios; b) como actividad desarrollada con base en las condiciones institucionales y extrainstitucionales en que operan los programas, y c) como actividad donde intervienen sujetos con características académicas, trayectorias, experiencia previa y expectativas particulares.

En cuanto al primer aspecto, hacer de la investigación un sustento efectivo de los posgrados plantea la necesidad de poner a discusión lo que aportan las líneas y proyectos de investigación a las líneas curriculares, no sólo en términos de la derivación de contenidos sino de los avances logrados en los proyectos que desarrollan docentes y alumnos y que, de manera natural, confluyen o pueden confluir en los programas que ofrece la institución. Si el plan de estudios contiene una línea de investigación educativa que pretende contribuir a desarrollar en los alumnos una actitud analítica, indagadora y propositiva, frente a los problemas de la práctica educativa, los cursos que corresponden a esta línea estarían orientados a obtener una formación amplia sobre aspectos teóricos y metodológicos de la investigación social y, de manera particular, de la investigación educativa. Al mismo tiempo, proporcionarían herramientas para un “saber práctico” inscrito en una perspectiva de indagación de problemas educativos relacionados con determinado nivel y modalidad de educación, en contextos estatales, regionales y nacionales.

Esta posibilidad de formación se daría por la existencia de proyectos de investigación que trabajen objetos referidos a temáticas abordadas en las otras líneas de formación del plan de estudios y, desde el inicio del programa, por el acompañamiento a los alumnos en el proceso de investigación por parte de los profesores responsables.

La investigación desarrollada con base en las condiciones institucionales y extra-institucionales en que operan los programas de posgrado, considera la experiencia formativa en la investigación del personal docente que asume la responsabilidad de la formación en este nivel educativo, pues muchos de estos programas,

sobre todo en instituciones formadoras de docentes, no cuentan con núcleos de profesores con herramientas teóricas y metodológicas para investigar ni con experiencia docente. Por ello, la formación en investigación tendría que constituirse en un proceso formativo paralelo, que habilita a profesores y alumnos en el ejercicio de la investigación y contribuye a desarrollar una actitud problematizadora, analítica e indagadora frente al conocimiento, mediante la permanente confrontación de enfoques metodológicos y el análisis de resultados. Lo anterior obliga a crear espacios para la actualización en la investigación destinados a los profesores involucrados en los programas de posgrado.

Como actividad donde intervienen sujetos con trayectorias, experiencias previas y expectativas particulares, la investigación es campo de formación cuando propicia que los profesores vivan, a través de su propia experiencia, la compleja necesidad de ir graduando la mirada de ser docente a ser investigador, así como a realizar un trabajo formativo a partir de su nivel académico y experiencia laboral y, con ello, adquirir herramientas para un trabajo intelectual que trascienda la asesoría para la elaboración del trabajo de tesis, dando lugar a un aprendizaje participativo donde “aprender a investigar investigando” puede ofrecer la posibilidad de acceder al conocimiento mediante un proceso de descubrimiento, discusión y reflexión, y donde los participantes adoptan un papel activo en su proceso formativo.

La consideración de estos elementos ha estado presente en mayor o menor medida en la creación de posgrados en la UPN. A lo largo de su existencia como institución formadora de docentes, ha tenido un papel relevante en la superación profesional de los docentes de educación básica, proporcionando una formación especializada, posterior a la licenciatura, que permite la adquisición de nuevos saberes y conocimientos a través de estudios en campos y áreas específicas de la educación básica y normal, y de lo educativo en general. Esta formación incluye programas de posgrado: especializaciones, maestrías y doctorados.

Las especializaciones están orientadas a fortalecer la profesionalización de los maestros promoviendo la elaboración de propuestas de intervención fundamenta-

das en aspectos específicos de la práctica educativa, vinculándose a necesidades educativas nacionales y regionales del país. La maestría se orienta a profundizar en un campo de conocimiento proporcionando herramientas teóricas y metodológicas para investigar y generar propuestas de trabajo docente. El doctorado tiene como eje central la formación en la investigación con la finalidad de generar conocimiento en un campo de estudio.

La visión del posgrado hacia el 2006 se plantea como la posibilidad de lograr un programa integral que articule las líneas de información de las especializaciones, la maestría y el doctorado. Asimismo, que los programas den salidas terminales que respondan a las expectativas de los estudiantes y que al mismo tiempo formen en habilidades intelectuales y actitudes.

Es importante destacar que en el desarrollo de sus programas de formación la UPN ha sido una de las instituciones pioneras en la aplicación de sistemas de educación a distancia y el uso de medios tecnológicos. A partir de 1994, con la utilización del sistema satelital, ahora denominado Edusat, se han desarrollado programas curriculares de licenciatura y posgrado como la LE'94, la LIE, la LEF, La Maestría en Pedagogía y la Maestría en Desarrollo Educativo vía medios

Para apoyar estos programas, y otros, la UPN actualmente cuenta con dos centros, uno de producción editorial y uno de producción audiovisual, que operan a través de la Subdirección Editorial y la Subdirección de Comunicación Audiovisual pertenecientes a la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria. En el caso de la producción en medios electrónicos, la UPN tienen una teleaula con capacidad para realizar transmisiones televisivas en vivo y diferidas a través de un enlace de microondas con uno de los telepuertos de Edusat. Ello le permite una cobertura de todo el país y, prácticamente, del continente.

Estos recursos tecnológicos de la UPN le han permitido ampliar y proyectar sus servicios de formación y, al mismo tiempo, incorporar en sus actividades de docencia, investigación y difusión de la cultura las ventajas y posibilidades de las tecnologías de la información y de la comunicación.

A continuación se presenta la descripción analítica de tres programas vigentes de posgrado: la Maestría en Pedagogía, la Maestría en Desarrollo Educativo y el Doctorado en Educación.⁴¹

5.1. Programa de Maestría en Pedagogía

Este programa enfatiza la formación en investigación para abrir la posibilidad de aportar, por un lado, el fundamento teórico de proyectos educativos innovadores para la educación básica y normal y campos de intervención profesional; por otro lado, construir el aparato de categorías, las tesis y los principios para explicar la realidad educativa, así como el estatuto epistemológico de la pedagogía. De ahí que sus objetivos sean, para la modalidad escolarizada: formar a los investigadores educativos que requieren las normales y Unidades UPN; para la modalidad a distancia: formar los cuadros que desarrollen la investigación para dar sustento al posgrado en las Unidades de la UPN y también para atender la necesidad de formación de los investigadores educativos que requieren las normales, además de los cuadros académicos y administrativos.

Para llevar a cabo el desarrollo del programa se planteó un sistema tutorial para apoyar al estudiante que se inscribía en un seminario de investigación permanente con la finalidad de desarrollar una investigación afín con el área de estudio del tutor. En la modalidad a distancia cada tutor asumía la responsabilidad de asesorar a 10 estudiantes y a seis de la modalidad escolarizada.

El egresado debía adquirir competencias para distinguir, analizar y criticar productos de investigación, problematizar saberes científicos, argumentar posiciones teóricas y metodológicas, y reconstruir la historia de la pedagogía.

En la modalidad a distancia los cursos se organizan alrededor de seminarios sobre Problemas Epistemológicos y Metodológicos y de la Teoría Pedagógica.

.....

⁴¹ La información sobre estos programas se obtuvo de varios documentos elaborados en la Dirección de Investigación de la UPN: *Posgrado en la UPN 2001*; *Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (Pifop)*, 2002, y *Plan de Desarrollo de Investigación y Posgrado para las Unidades*.

Los cursos se realizan mediante sesiones televisivas vía satélite transmitidas por Edusat y en sesiones presenciales esporádicas, con el tutor correspondiente. En la modalidad escolarizada todos los seminarios son de investigación.

El comportamiento de la matrícula y el nivel de egreso y titulación de este programa se presenta en el siguiente cuadro.

Maestría en Pedagogía, modalidad escolarizada					
Generación	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Titulados	Tasa de titulación
1995-1997	60	60	100.0%	4	6.7%
1997-1999	72	58	80.6%	4	6.9%
1999-2001	47	22	46.8%	3	13.6%
Total	179	140	78.2%	11	7.9%

Maestría en Pedagogía, modalidad a distancia					
Generación	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Titulados	Tasa de titulación
1995-1997	125	125	100.0%	9	7.2%
1997-1999	117	104	88.9%	8	7.7%
1999-2001	40	13	26.5%	8	61.5%
Total	291	242	83.2%	25	10.3%

5.2. Programa de Maestría en Desarrollo Educativo

El programa de la Maestría en Desarrollo Educativo se propuso ofrecer formación para el desarrollo de capacidades innovadoras y formación sistemática en métodos de investigación o desarrollo de programas y formas de intervención que contribuyan a mejorar el desempeño profesional en el campo educativo. Quienes se forman en este programa serán capaces de analizar la estructura, organización y práctica del sistema educativo, con sus condicionantes histórico-culturales, desarrollar un marco conceptual-metodológico para la comprensión del fenómeno educativo, establecer comunicación de carácter intercultural, elaborar modelos de intervención

o desarrollo educativo tendentes a innovar la práctica profesional, al mismo tiempo que investigar para solucionar problemas de la propia práctica.

La Maestría en Desarrollo Educativo se propone contribuir a la conformación de líneas de investigación que coadyuven a la comprensión de los procesos y las prácticas educativas, en particular en el ámbito de la educación básica y media superior, a través de la formación en nueve líneas curriculares en las que se adscriben los alumnos, como se muestra en el siguiente cuadro.

Líneas de la Maestría en Desarrollo Educativo		
Nombre de las Líneas	Matrícula por Línea 2002-2	Matrícula por Línea 2003-1
Educación Matemática	10	6
Educación Artística	21	19
Diversidad Sociocultural y Valores	3	3
Política Educativa	4	4
Prácticas Curriculares	10	9
La Historia y su Docencia	5	5
Didáctica de la Lengua	5	4
Computación en Educación	9	8
Innovación Pedagógica	1	
Total	68	58

El comportamiento de la matrícula y el nivel de egreso y titulación de este programa se presenta en el siguiente cuadro.

Maestría en Desarrollo Educativo, modalidad escolarizada					
Generación	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Titulados	Tasa de titulación
1996-1998	77	57	74.0%	39	68.4%
1998-2000	59	48	81.4%	10	20.8%
2000-2002	89				
Total	225	105	46.7%	49	46.7%

Este programa de maestría en su modalidad vía medios comparte el enfoque formativo de la escolarizada. Funcionó para dos generaciones de alumnos, pero debido a las condiciones y características de la planta docente que integra las sedes de la UPN en los distintos estados de la República, al programa y a las redefiniciones de la institución, continúa impartándose sólo en una Unidad UPN.

El comportamiento de la matrícula y el nivel de egreso y titulación de este programa se presenta en el siguiente cuadro.

Maestría en Desarrollo Educativo, modalidad vía medios					
Generación	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Titulados	Tasa de titulación
1998-2000	190	147	77.4%	10	6.8%
2000-2002	346	244	70.5%		
Total	536	391	72.9%	10	2.6%

5.3. Programa de Doctorado en Educación

El doctorado tiene como uno de sus propósitos principales promover un nuevo sentido de la función social de la educación, que gira en torno a nociones como: ciudadanía/competitividad, equidad/desempeño, integración nacional/descentralización, y que se inscribe en un conjunto de tensiones que marcan a la sociedad contemporánea: lo local y lo global, lo universal y lo individual, la tradición y la modernidad, lo espiritual y lo material, las ciencias y las humanidades.

Con esta orientación general se propone:

- Formar cuadros académicos de alto nivel, con una sólida preparación en el campo de la investigación educativa y habilidades en el trabajo colegiado, para el desempeño de la docencia y la generación y aplicación de conocimientos innovadores.
- Impulsar la formación de personal docente capaz de generar conocimiento en un diálogo abierto y de debate con instituciones nacionales y extranjeras.

- Apoyar la formación de personal académico en servicio con programas de calidad y atención flexible.
- Posibilitar el acceso abierto al trabajo de colegas y otros especialistas, así como a la producción de conocimiento a nivel mundial e impulsar el uso de los medios informáticos y de telecomunicación.

El programa plantea que el egresado sea capaz de desarrollar investigación original, mantenerse actualizado en la literatura de su área y ejercer actividades docentes vinculadas a la investigación. El Doctorado en Educación está organizado en seis líneas de investigación:

- Educación Matemática.
- Enseñanza de las Ciencias Naturales.
- Formación Docente y Prácticas Institucionales.
- Política Educativa.
- Teoría Educativa y Práctica Intercultural.
- Teoría Pedagógica, Hermenéutica y Multicultural.

Durante el periodo 2002-2 y 2003-1, la matrícula de los programas de posgrado fue la siguiente:

Especialización	Matrícula 2002-2	Matrícula 2003-1
Enseñanza de la Lengua y la Literatura	1	
Computación y Educación	33	20
Evaluación Académica	19	13
Género en Educación	15	13
Total	68	46

Maestría	Modalidad	Matrícula 2002-2	Matrícula 2003-1
Pedagogía	Escolarizada	16	
Pedagogía	Distancia	11	
Desarrollo Educativo	Escolarizada	68	58
Total		95	58

Doctorado en Educación		
Nombre de las líneas	Matrícula por línea 2002-2	Matrícula por línea 2003-1
Educación Matemática	13	11
Enseñanza de las Ciencias Naturales	6	6
Formación Docente y Prácticas Institucionales	17	13
Política Educativa	9	9
Teoría Educativa y Práctica Intercultural	2	6
Teoría Pedagógica, Hermenéutica y Multicultural	8	7
Total	55	52

5.4. Contribuciones y aportaciones del posgrado

Como se puede apreciar, la estrategia diseñada en la institución partió de una visión compartida que ubica la formación de profesionales de la educación a nivel de posgrado en dos grandes ejes: por un lado, la producción de conocimiento mediante investigación educativa y, por otro, la intervención en el sector educativo con el diseño y operación de programas de desarrollo e innovación de las prácticas educativas.

Los programas son atendidos por grupos de profesionales vinculados académicamente en campos de intervención e investigación. En cada una de las líneas de formación y curriculares se articulan proyectos y programas de investigación con la finalidad de que nutran los contenidos curriculares, en función de los objetos y problemas educativos abordados por profesores y estudiantes.

Tanto en la maestría como en el doctorado, los objetos de estudio se abordan con un enfoque multidisciplinario, con lo cual se enriquece el tratamiento de lo educativo con los aportes de las distintas disciplinas

Una gran fortaleza del posgrado en la UPN Unidad Ajusco es la calidad de su planta docente, ya que cuenta con un número elevado de maestros y doctores –12 de los cuales son parte del SNI y tienen una considerable producción académica–; asisten a foros académicos a nivel nacional e internacional; algunos proyectos gozan de financiamiento externo; asimismo, el posgrado ha establecido convenios interinstitucionales, y cuenta con acervos bibliográficos, órganos de divulgación y publicaciones. Sin embargo, comparten problemas como los siguientes:

- Pocos posgrados en las Unidades UPN tienen intercambios interinstitucionales que permiten unificar esfuerzos, propósitos y recursos. Es frecuente que en algunas Unidades UPN los programas se desarrollen con infraestructura mínima, sin bibliotecas, órganos de difusión, archivos de información actualizados, apoyos informáticos, etcétera.
- Son escasas las evaluaciones, internas y externas, de los programas, para visualizar la pertinencia de las propuestas curriculares en concordancia con los programas de desarrollo educativo locales y las necesidades de superación y perfeccionamiento de los maestros de educación básica y normal en el contexto de su práctica.
- Tiende a separarse la formación en investigación como campo de producción del conocimiento de la investigación para el desarrollo educativo, pues difícilmente se toman como objeto de estudio los problemas referidos a la intervención institucional, a la enseñanza y al aprendizaje.
- Los planes de estudio abundan en principios declarativos e intenciones que dificultan su operación. Es decir, con frecuencia la apuesta se ubica en el diseño curricular y no en el desarrollo práctico del *currículum*. Además, tienden a ser excesivamente teóricos.
- Falta de una tutoría como acompañamiento.

Los retos que enfrentan los programas de posgrado implican acciones como:

- Fortalecer el trabajo de los cuerpos académicos en lo que se refiere a colaboración e intercambio y calidad de los productos y resultados académicos.
- Estrechar la relación investigación/docencia mediante la evaluación y conformación de un *currículum* flexible, el mejoramiento de atención a

estudiantes, la evaluación y el seguimiento de los procesos educativos, la infraestructura física, el equipamiento tecnológico y los sistemas de vinculación institucionales e interinstitucionales.

- Consolidar la vida académica y colegiada.
- Crear y desarrollar redes académicas que vertebran la vida institucional de la UPN y que sean la base del intercambio, la colaboración y la vinculación académica y profesional con diferentes entornos regionales, nacionales e internacionales.
- Fortalecer el trabajo de investigación y posgrado mediante la conformación de sistemas de información, bases de datos, acervos actualizados de material documental y bibliográfico, y mecanismos eficaces de difusión y divulgación de sus resultados.
- Crear oportunidades de desarrollo académico e institucional que fortalezcan el trabajo de los cuerpos académicos y los programas de investigación/intervención, a partir de la realización de estudios y el desarrollo de proyectos que, con una perspectiva comparada e interdisciplinaria, permitan mejorar la posición, proyección y fuerza institucional de la Universidad y de sus profesores en el contexto nacional e internacional.⁴²

.....

⁴² Véase el *Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (Pifop)*, México, UPN Unidad Ajusco, 2001. Algunos problemas y retos aquí presentados han sido discutidos y compartidos por los profesores que participan en los programas.

6. Formación e investigación en perspectiva. Elementos para la reflexión

Actualmente, parece indispensable analizar las prácticas de formación y de investigación en el contexto de los procesos de mundialización social y cultural. La explosión de conocimientos derivada de la revolución científica y tecnológica ha favorecido el surgimiento de nuevas disciplinas y nuevos métodos, posibilitado el acceso a una gran cantidad de información mediante sistemas de redes y propiciado el uso e intercambio de bienes simbólicos. Con ello, el saber se enriquece y la formación se diversifica, sin embargo, los efectos de la mundialización pueden ser contradictorios, pues si bien ofrecen posibilidades de lograr una condición social más enriquecedora, para algunos individuos el tener contacto con otras culturas y nuevos conocimientos también los ha llevado a la exclusión y al empobrecimiento intelectual de grandes grupos, fomentando una cultura jerarquizada por el poder y dificultando la incorporación de formas locales y particulares de la cultura.

Autores como Hargreaves⁴³ llaman la atención acerca de esos efectos contradictorios al afirmar:

...si la globalización ha roto las fronteras también puede llevar a la resurrección de *curricula* etnocéntricos y xenofóbicos. El cuestionamiento de rígidas seguridades científicas y morales ahuyenta el dogmatismo, pero puede dar paso al *todo vale*, a la superficialidad y a la pérdida de los valores morales y los compromisos ideológicos. La complejidad del conocimiento y la sofisticación tecnológica contribuyen a romper el aislamiento, la autosuficiencia individual, creando espacios para la cooperación, pero también para la homogeneidad y la colaboración artificial y espuria. La compresión del tiempo y del espacio permite mayor flexibilidad, oportunidades para la comunicación y asunción de responsabilidades, pero también las crea para el estrés, la saturación de trabajo, la superficialidad y la pérdida de reflexividad.

.....
⁴³ Hargreaves, Andy (1996), *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, citado por Nieves Blanco en el prólogo a la edición española, p. 13.

Así pues, las actividades de formación y de investigación no pueden ser vistas al margen de estos efectos contradictorios, puesto que las diversas concepciones y prácticas sobre su función social determinan el carácter y la utilidad de sus resultados, trastocan directamente las dinámicas institucionales y modifican los proyectos y aspiraciones de los grupos y sectores internos y externos que participan en su realización. Se trata de analizarlas en un contexto de organización y de institución que tiene que ver con una visión del mundo. Su capacidad de transformarse depende en gran medida de los procesos de subjetivación que se escapan de las dimensiones de saber y poder, y se presentan capaces de trazar caminos de creación.

En esta perspectiva, las concepciones sobre la formación se articulan en tres visiones acerca de la relación con el saber:

- a) La primera supone que la enseñanza debe ser guiada por la teoría, por lo que el propósito de la formación es dar a los maestros un cuerpo de conocimiento teórico generado por expertos académicos, formadores y especialistas para que lo transmitan y/o lo apliquen en su práctica cotidiana en el aula.
- b) La segunda centra la atención en la actividad productiva que pueda derivarse de la formación, en términos de resultados determinados, cuantificables. Por ello, el propósito es proporcionar un conocimiento técnico y un entrenamiento al maestro, que se traduzca en determinadas capacidades o competencias y habilidades para una “buena práctica” en las escuelas.
- c) La tercera visión, plantea la formación como praxis, es decir, como una acción comprometida, guiada por valores, principios y creencias, por lo que el objetivo de la formación es propiciar que los maestros reflexionen sobre sus valores y el conocimiento práctico como generador de teoría y la teoría como generadora de práctica. La formación, por tanto, no puede ser reducida a la adquisición de competencias técnicas o a reglas pedagógicas sino que constituye un espacio para el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que permite al maestro tomar decisiones inteligentes y actuar en situaciones de aula, con base en su entendimiento teórico y el cuestionamiento y la problematización de la práctica.

Para promover esta última visión de la formación como praxis, es necesario pensarla en un doble movimiento de significación: una intención de formar y de comunicar, y una cualidad de recibir los contenidos formativos, por lo que hay que reflexionar la formación como una dimensión de la actividad humana ligada al cambio, como una experiencia de vida abierta a la existencia individual y colectiva, cuya práctica sirva para “abrir la posibilidad de un humanismo fundado sobre nuestra existencia”.⁴⁴

En perspectiva, los cambios en las concepciones y prácticas de formación deben superar la separación entre la formación personal y la profesional en la alternancia entre tiempos profesionales e interprofesionales, dentro y fuera de la institución. Se trata de una práctica de formación como una reflexión sobre las prácticas, como un proceso de descubrimiento, de creación y no de adaptación.

En este sentido, el concepto de formación ya no tenderá a ser utilizado para designar estados, funciones, situaciones, prácticas o algo que se “tiene”, una experiencia adquirida, un conjunto de ejercicios que se han efectuado o como algo que se posee. La formación ya no estará colocada bajo el signo de la exterioridad sino bajo el punto de vista del sujeto, de la interioridad, como una dimensión característica de la persona, como una aptitud que se cultiva y se desarrolla; formación en relaciones humanas, en parte nacida de la necesidad de resolver conflictos en el seno de los grupos, de las instituciones para mejorar su funcionamiento.

La formación se reconceptualiza recuperando la dimensión del sujeto, que consiste en transformar los acontecimientos en experiencia significativa, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo.⁴⁵ Es decir, la formación se da en la interexperiencia, en la relación con otro, y puede ser considerada como “una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior,

.....

⁴⁴ Honore, B., *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea, 1980.

⁴⁵ Ferry, G., *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós Educador/ENEP-I-UNAM, 1989.

luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad”.⁴⁶

En este sentido, se habla de una formación permanente dirigida a la población docente, lo que implica la idea de un “perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. La formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional”.⁴⁷ Perfeccionamiento es sinónimo de formación permanente, en tanto se define como “un proceso educativo dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, que está determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias” (UNESCO, 1992). La idea de perfeccionamiento no contempla únicamente la adquisición de herramientas metodológicas y didácticas para enfrentar situaciones de enseñanza y aprendizaje, sino la continuidad en la formación inicial y la articulación con nuevos conocimientos.

Vista así, lo que la formación pone en juego no es sólo la manera en que se forman los profesores con ciertos objetivos y métodos para la transmisión de conocimientos, sino lo que Bourdieu denomina *habitus*, es decir, aquellas disposiciones y estructuras de pensamiento que va construyendo el maestro en su trayectoria profesional y que le permiten identificarse y tener un sentido de pertenencia de la actividad profesional que realiza. La formación tendría el sentido de “un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado, y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”.⁴⁸

En esto consisten los procesos de subjetivación que hay que recuperar en la formación, el retorno sobre sí mismo de sentimientos, pensamientos, percepciones

.....

⁴⁶ Honore, B., *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea, 1980.

⁴⁷ Imbernón, F., *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós, 1997.

⁴⁸ Ferry, G., *op. cit.*

sobre uno, con la mediación del otro, el formador, lo cual permite relativizar el lugar de la simetría de la formación, implicándose, incluyéndose... formarse formando al otro; como formador tengo que saber cómo ayudar a los otros a que hagan ese retorno sobre sí mismos y esto implica autoformación. Para Filloux se trata de la formación como un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismos.

La formación, en tanto que práctica de apertura a la existencia, significa que para la persona es la puesta en claro de sus posibilidades propias de dar un sentido a su vida, a partir de lo que vive, de su experiencia, “ser abierto a la existencia, es existir en formación”.⁴⁹

En la actividad de investigación los procesos de subjetivación permiten a los sujetos hacer suyas las reflexiones y prácticas en torno a esta actividad, que en la interexperiencia movilizan el interés por explorar y conocer a través de compartir dudas, interrogantes, apreciaciones sobre los problemas educativos histórica y culturalmente significativos para ellos.

Formación y experiencia van unidas y es, en el tránsito de lo individual a lo colectivo, donde la producción puede trascender el plano de la satisfacción exclusivamente personal, para impulsar una dinámica colectiva al interior de la institución que fortalece la actividad de investigación y permite la construcción de ese *habitus* a través del cual se comparten esquemas de pensamiento, perspectivas teóricas, problemas y necesidades de formación. De esta manera, el maestro aprende a cuestionar certezas que con frecuencia obnubilan su conocimiento y a tener una actitud indagadora frente a la realidad, emergiendo con ella la creatividad como rasgo esencial de la investigación.

En consecuencia, al planear, diseñar y operativizar programas de formación en la investigación, habrán de considerarse tres aspectos:

- I. *Un nivel conceptual-epistemológico* que sitúe a la investigación en relación con la generación y aplicación de conocimientos, con la construcción metodológica de diferentes objetos de estudio, con el papel de la subjeti-

.....
⁴⁹ Honoré, Bernard, *Vers l'œuvre de formation*, París, L'Harmattan, 1992.

vidad y el interés en el conocimiento, así como con la pertinencia de las investigaciones para los fines y funciones de la institución y del sistema educativo nacional.

- II. *Un nivel formativo-didáctico* centrado en los procedimientos y las estrategias para atender, desde la perspectiva de la formación y actualización, el trabajo de investigación.
- III. *Un nivel organizativo-operativo* referido a las políticas institucionales y condiciones estructurales para organizar y operar la función de investigación.

La consideración de estos niveles en la creación y el desarrollo de programas de formación e investigación permite tomar en cuenta las condiciones personales e institucionales reales y no ideales para fomentar la investigación; los requerimientos de conocimiento sobre lo educativo que correspondan a los distintos niveles y modalidades de educación; las vías para lograr que la investigación tenga una mayor presencia e influencia en la práctica docente y sea relevante institucional y socialmente. Asimismo, permite diferenciar, sin oponer, los supuestos metodológicos, las tareas y el tipo de producción que la docencia y la investigación generan, sin menoscabo de trabajar en la creación de condiciones que hagan posible el ser docente y el investigar.

En la relación con el saber en el nivel conceptual, la formación en la investigación contribuye a superar:

- Definiciones teóricas más o menos elaboradas con su correspondiente delimitación metodológica, pero con cierta dificultad en el manejo de niveles de abstracción y de categorías. Asimismo, el predominio de un marco hipotético deductivo caracterizado por las explicaciones generalizadoras, explicativas de lo macrosocial, que va en detrimento de la comprensión de los procesos educativos en contextos y situaciones sociales e institucionales específicos.
- Explicaciones acerca de lo educativo planteadas con un alto grado de especulación que no permiten plantear interrogantes que: 1) abran discusiones teórico-metodológicas a partir de un trabajo más riguroso; 2) incorporen suficiente información empírica; 3) expliquen lo escolar desde su particularidad, y 4) eviten los “reduccionismos” e interpretaciones precipitadas.

- La tendencia a pensar los resultados de las primeras aproximaciones al análisis de la práctica como algo simultáneo a la construcción de alternativas de solución a problemas institucionales, curriculares o psicopedagógicos, que propician la elaboración de propuestas sustentadas, más en perspectivas ideales de lo que debería ser la educación en sus distintos niveles y modalidades, que en la recuperación de información sobre la realidad educativa que le posibilite la construcción de soluciones adecuadas.
- Tratamiento superficial y con frecuencia confuso del campo de apoyo conceptual, el uso de conceptos prestados de distintas disciplinas, poca claridad en la delimitación de los aportes de cada una de ellas y tendencia al eclecticismo teórico; lo que se traduce en dificultad para una elección más coherente de los enfoques y de las metodologías pertinentes que sustenten el desarrollo de las investigaciones.
- Dificultad para hacer jugar, en las investigaciones, los niveles de análisis de lo macro y lo micro, la combinación de los enfoques cuantitativos y cualitativos y la imbricación de lo teórico y lo práctico.

Al mismo tiempo contribuye a:

1. *Propiciar una formación teórica* centrada en el estudio de problemas de orden conceptual y metodológico de la investigación y en el análisis de las particularidades de la construcción de objetos de estudio en el campo de la investigación educativa; asimismo, en la reflexión centrada en la relación sujeto-objeto de conocimiento en el proceso de investigación.

2. *Impulsar una formación centrada en el trabajo de investigación* como actividad cotidiana que, de manera permanente, recupera la experiencia de los participantes, sus antecedentes de formación disciplinaria y los problemas significativos para su práctica docente, en el contexto de la institución y de las necesidades educativas en los planos estatal y regional.

3. *Favorecer la incorporación personal del asesor* con base en su identificación con proyectos de investigación en los que puedan confluir deseos, motivaciones y compromiso profesional con necesidades y requerimientos de orden institucional.

Con todo ello se trata de desarrollar una cultura de investigación que estimule el estudio sistemático; la producción académica continua; el intercambio y la confrontación cotidiana de saberes; la identidad institucional en cuanto a determinados enfoques teóricos y metodológicos; los estilos del quehacer investigativo y sus particulares reglas de juego para la producción académica, y la transferencia de resultados de investigación a la solución de problemas educativos del sistema educativo nacional.

Asimismo, el desarrollo de una cierta capacidad autodidacta que adquiere más el sentido de aprendizaje participativo, donde “aprender a investigar investigando” ofrece la posibilidad de acceder al conocimiento de un proceso de descubrimiento, discusión y reflexión motivado por las necesidades de un proyecto de investigación, en el que los participantes adopten un papel activo tanto en la toma de decisiones como en las fases de preparación, programación, implementación y evaluación del proceso formativo.

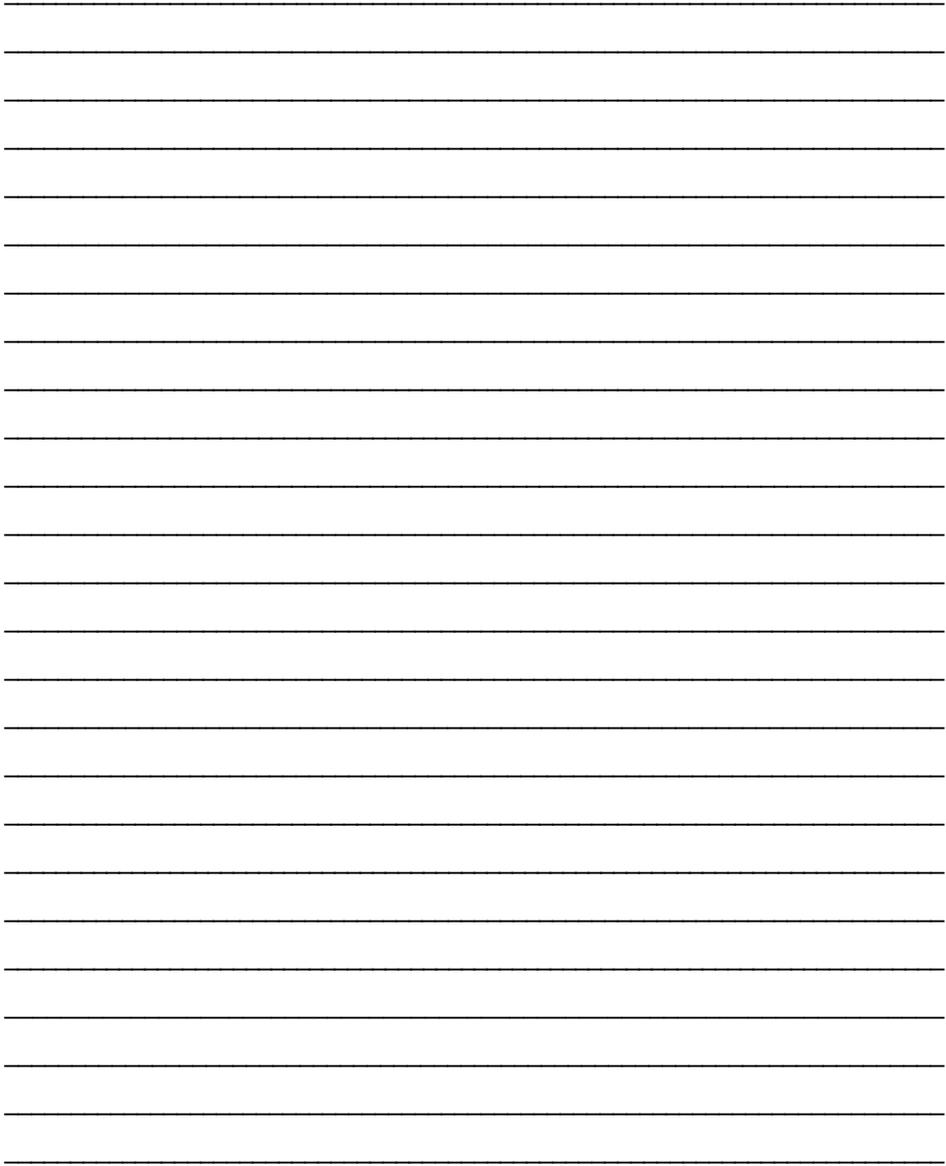
En fin, una cultura de la investigación legitimada institucionalmente, lo cual desemboca en que la investigación fundamenta la apertura de posgrados, por ser una función instituida a partir de su desarrollo, proyección y valoración cotidianas, en la que, por ejemplo, la tutoría se convierte en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que consiste en orientar y ayudar a hacer camino, a que la persona en formación se apropie progresivamente del trabajo de indagación, donde el reconocimiento de la ignorancia, del no saber por parte del formador, en la relación interpersonal con la persona en formación le permite entrar en un proceso de reflexión y formación de sí mismo.

Estos son algunos de los retos que la Universidad Pedagógica Nacional deberá afrontar, con la finalidad de lograr una mayor pertinencia en sus programas educativos, dirigidos al desarrollo profesional de los profesores de educación básica y a la formación de profesionales de la educación.

Bibliografía

- ANUIES, *Diagnóstico de los programas de educación a distancia que ofrecen las IES afiliadas y el de su infraestructura de apoyo. Consejo Regional del área metropolitana*, México, 1999.
- Arrecillas, Alejandro, *Balance general de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE)*, México, 2003 (mecanograma).
- Arredondo, Martiniano *et al.*, *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa*, México, UNAM (Cuadernos del CESU, 13), 1989.
- Avilés Quezada, Ma. Victoria, *La formación de maestros indígenas: Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena*, México, UPN, 2003 (mecanograma).
- Castañeda, Adelina *et al.*, "La investigación educativa: un campo en proceso de conformación", en *Cuaderno núm. 1 de los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE)*, México, SEP/UPN, 1991.
- Cerdá Michel, Alma Dea, *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*, México, UPN, 2001.
- Ferry, G., *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós Educador/ENEP-I-UNAM, 1989.
- Fuentes Molinar, Olac, *Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional*, México, UPN, 1992.
- Hargreaves, Andy, *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, España, Morata, 1996.
- Honore, B., *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea, 1980.
- Honorè, Bernard, *Vers l'œuvre de formation*, París, L'Harmattan, 1992.
- Imbernón, F., *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Maggi, Rolando, "Magisterio, práctica docente y formación de investigadores", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xvii, núm. 2, México, 1987.

- Maya, Carlos *et al.*, “El campo de la investigación educativa en México e inserción de la UPN en el campo”, en *Veinte años de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional*, México, SEP/UPN (Educación, 19), 2000.
- Miranda, Francisco, *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, México, El Colegio de México/UPN, 2001.
- SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México.
- UPN, *Iniciativa de organización y funcionamiento académico para la Unidad Ajusco*, marzo, México, 2003.
- *Licenciatura en Intervención Educativa. Presentación*, México, 2002.
 - *Plan de Estudios, LE´94*, México, 1993 (documento de trabajo interno).
 - *Programa: Reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicio (FOMES). Licenciatura en Educación*, México, 1994.
 - *Proyecto Académico 93*, México, 1993.
 - *Reformulación de las Licenciaturas para Maestros en Servicio*, México, 1994.
 - *Sobre la creación de una red de redes UPN. Coordinación de Unidades UPN*, marzo, México, 2000 (mecanograma).
 - *Unidad Ajusco. Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP)*, abril, México, 2002.
- Valenti, Giovanna, “Ethos académico y calidad de formación de posgrado”, en *Universidad Nacional y Sociedad*, México, CIIH-UNAM, 1990.



La UPN y la formación de maestros de educación básica

se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de

con domicilio en

el mes de noviembre de 2003.
El tiro fue de 15 000 ejemplares
más sobrantes de reposición.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de la Dirección General
de Normatividad de la Secretaría de Educación Pública.

