



17
2009

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

“ARAGON”

“LA U.P.N., LA MODERNIZACION Y LA
FORMACION DE DOCENTES EN LA
ETAPA ACTUAL DE MEXICO”

T E S I S

Que para obtener el Titulo de:

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Presenta:

MARTHA VAZQUEZ BAUTISTA

México, D. F. 1991



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

PAGINA.

INTRODUCCION

I

CAPITULO I

DESARROLLO HISTORICO DE LA FORMACION DE DOCENTES

- 1.1.- La función social del maestro en la Escuela Rural Mexicana 3
- 1.2.- El maestro y la Educación Socialista 11
- 1.3.- La Unidad Nacional y la formación docente 17

CAPITULO II

CARACTERIZACION DE LA POLITICA EDUCATIVA DEL REGIMEN DE LUIS ECHEVERRIA ALVAREZ Y SUS REPERCUSIONES EN LA FUNCION SOCIAL DEL MAESTRO.

- 2.1.- Aspectos centrales de la política educativa del Estado mexicano durante el período 1970-1976 . 43
- 2.2.- La concepción de la función social del maestro dentro de la reforma educativa 48
- 2.3.- Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976 50
- 2.3.1. Concepciones pedagógicas derivadas de los planes de estudio de 1972 y 1975 para la educación normal 55

CAPITULO III

LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL ¿Y LA MODERNIZA
CION EN LA FORMACION DE DOCENTES?

3.1.-	La política educativa del sexenio 1976-1982 . . .	60
3.2.-	La creación de la Universidad Pedagógica Nacio- nal (U.P.N.).	64
	3.2.1. El contexto económico.	65
	3.2.2. El contexto político y sindical	69
3.3.-	El proyecto académico de la Universidad Pedagó- gica Nacional	80
	3.3.1. Carreras con las que inicia su actividad académica la U.P.N.	87
	3.3.2. Estructura de los planes de estudio para las licenciaturas del sistema escolari- zado	89
	3.3.3. Los estudios de postgrado en la U.P.N. . .	95
	3.3.4. El diseño del Sistema de Educación a Dis- tancia (SEAD)	97
3.4.-	La U.P.N. dentro del Sistema Nacional de Forma- ción de Maestros	99

CAPITULO IV

EL PROYECTO DE MODERNIZACION EN EL PRESENTE.

4.1.-	Necesidades nuevas de la sociedad mexicana . . .	103
4.2.-	El proceso de modernización	104
4.3.-	Modernidad e ideología dominante	108
4.4.-	Influencia de la modernización en el trabajo in- telectual	110

4.5.- Las tendencias de la modernización en la formación de docentes	117
4.6.- Modernización y posibilidades de la razón crítica en la formación de docentes	120
A MANERA DE RECAPITULACION	137
ANEXOS	142
BIBLIOGRAFIA.	164

INTRODUCCION

Siguiendo la tesis de que para elevar la calidad de la educación, depende en parte de la calidad profesional de los maestros, hay una profunda preocupación gubernamental por su formación y profesionalización. Por tanto, se crean una serie de instituciones, se estructuran diversos cursos de actualización y mejoramiento, se elaboran programas y esfuerzos similares que pretenden cubrir la necesidad de actualizar, capacitar y mejorar la formación del magisterio. Uno de estos proyectos el más importante tal vez, lo constituye la Universidad Pedagógica Nacional (U.P.N.), organismo creado con la intención de que se convierta en institución rectora del Sistema Nacional de Formación de Docentes, el cual hasta la fecha se ha caracterizado por una serie de desarticulaciones, fallas y debilidades ligadas al funcionamiento de las escuelas normales como instituciones encargadas de la preparación de maestros y de las instituciones encargadas de capacitar al magisterio nacional.

Esta problemática tiene su origen lógico en los problemas tradicionales que aquejan al magisterio: la multiplicidad de instituciones no coordinadas entre sí, la constante modificación

de planes y programas de estudio, el exceso de burocratismo en el desarrollo educativo nacional y la formación de grupos de poder político que han controlado ferreamente a los trabajadores de la educación, impidiéndole su participación efectiva en las orientaciones y alternativas para definir su función social y su práctica educativa.

Es evidente, que el proyecto educativo de cualquier Estado-Nación responde a ciertos procesos y determinantes. En el caso de México, éste se encuentra en una etapa de transición que se ha denominado "proyecto modernizador". Tal etapa exige una reestructuración total en los niveles económico, político, social, cultural y por supuesto, en el educativo. En relación a esto último, es importante analizar y reflexionar cuales son las implicaciones y tendencias que dicho proceso de modernización acarrea específicamente en la formación de docentes, ya que dentro de esta estrategia el docente se convierte en el eje rector del acto pedagógico al tener la oportunidad de desencadenar cambios en los sujetos sociales. Para tal propósito hemos estructurado el presente trabajo en cuatro capítulos:

- 1) Desarrollo histórico de la formación de docentes, en el -- que se hace un recorrido histórico para constatar los intentos constantes por superar la improvisación y la falta de preparación profesional, a través de la creación de diversas políticas y programas por parte de los gobiernos -- postrevolucionarios para "modernizar" el sistema educativo

dentro de los marcos de los intereses políticos del Estado Mexicano.

- 2) Caracterización de la política educativa del régimen de - Luis Echeverría Álvarez y sus repercusiones en la función social del maestro, en el que el proyecto educativo de modernización sufre una ruptura y discontinuidad debido a la etapa de transición del desarrollo capitalista del país a la que se llamó Reforma. El objetivo de esta reforma es - adecuar la educación a los cambios que demanda el modelo - de desarrollo; por ello el maestro ha de asumir una nueva función social.

- 3) La Universidad Pedagógica Nacional ¿y la modernización en la formación de docentes? en este capítulo se menciona la política educativa y los programas implantados en materia de formación de docentes, lo planteado aquí no es nuevo, - pero adquiere una significación especial en el contexto en que se da. La actual política modernizadora exige una -- reorientación de las instituciones encargadas de preparar recursos humanos para que estos respondan a los requerimientos planteados por el sector productivo y social. Para -- tal propósito, se elaboran una serie de programas que pretenden hacer operante esta reorientación; dentro de ellos destaca la creación de la U.P.N., la cual a través de sus carreras y especialidades formará a los sujetos para satisfacer las necesidades de alta calidad, competitividad y -- productividad de la fase actual del capitalismo nacional e

internacional.

- 4) El proyecto de modernización en el presente, en este apartado intentamos hacer un análisis de la formación de docentes en el presente dominado por la idea de modernización, partimos de conceptualizar el concepto de modernización y destacamos sus exigencias en particular al Sistema Nacional de Formación de Docentes.

La idea de formar sujetos críticos, reflexivos y creativos es una constante presente en las políticas oficiales de cada período, pero tal formación no llega a consolidarse, ya que sólo queda plasmada a nivel de discurso; por esto la -- parte final de este capítulo tiene como propósito reflexionar sobre como propiciar verdaderamente una actitud crítica tanto en el docente como en el alumno. Para lo cual retomamos la perspectiva epistemo-metodológica del Dr. Hugo Zeman, porque consideramos que contiene una extraordinaria riqueza de categorías de apertura de pensamiento factibles de ser usadas en la problemática que nos ocupa: La formación de docentes, dentro de los que incluimos los que forma la U. P. H.

Aclaremos que las ideas aquí desarrolladas sólo son un intento de abrir las diversas posibilidades de problematizar nuestro objeto de estudio.

Ya por último, destacamos que la técnica de investigación empleada es en su mayor parte de tipo documental; los pies de página sólo incluyen el autor, título y página si el lector de--

sea la referencia completa podrá encontrarla en la bibliografía general proporcionada al final del trabajo.

C A P I T U L O I
DESARROLLO HISTORICO DE LA
FORMACION DE DOCENTES

DESARROLLO HISTORICO DE LA FORMACION DE DOCENTES

Los antecedentes históricos de la docencia, como actividad cuyo ejercicio requiere determinadas condiciones y una preparación especial, que como lo señala Isaías Álvarez García "exige un conjunto de requisitos, procedimientos, cursos o créditos y servicios especializados que deben cumplirse para obtener un título docente en cualquiera de los niveles y tipos de educación". (1)

Se puede localizar desde principios del siglo XIX, después de consumada la Independencia Nacional, cuando se inicia la preocupación social por la formación de docentes.

Sin embargo, la reconstrucción histórica del proceso de formación de docentes arranca para los fines de este trabajo, a partir de la constitución de los regímenes que resultan de la Revolución Mexicana, porque es precisamente al término de ese suceso cuando da inicio un proceso de formalización y sistematización de la formación de docentes. Este proceso de formalización y sistematización se da dentro del marco social de consolidación

(1) Álvarez García, Isaías. "La difusión de ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México". En: Revista del Centro de Estudios Educativos No. 3, 1975, p. 15.

del Estado mexicano, como Estado moderno, con el sometimiento de los poderes regionales y caudillescos al poder central.

El nuevo gobierno en busca de legitimación inicia la aplicación de algunas reformas sociales plasmadas en la Constitución de - - 1917. En este sentido, la expansión del sistema educativo cobra gran importancia, ya que otras reformas sociales como por ejemplo, la repartición de la tierra, encontraron muchas resistencias y no se podían llevar a cabo tan inmediatamente.

De esta manera, el nuevo Estado toma en sus manos la misión de - la educación nacional y popular, asumiendo el papel de benefactor y rector de la política educativa. Consciente de que la educación básica lograría preparar a todos los mexicanos por igual para la vida en una sociedad moderna e industrializada.

Hay que mencionar además que la insistencia en la expansión de - la educación básica no sólo correspondió a la idea de un país moderno, sino también tenía el propósito de consolidar a los grupos de poder en un Estado fuerte que garantizaría la sobrevivencia de México como nación independiente, por esta razón:

se adopta la línea de un Estado expansivo y fuerte, - dispuesto a penetrar en todos los rincones de la vida social, interesado en impulsar un nuevo tipo de moralidad laica, regeneradora y una utopía mexicana que - asocia el pasado y el futuro, integra a las clases sociales y a sus luchas y las disuelve en los valores compartidos del progreso y el destino nacional. (2)

Lograr la unidad nacional y preparar mano de obra calificada pa-

(2) Fuentes Molinar, *Olac. Educación y política en México*, p. 26.

ra emplearla en actividades económicas era de suma importancia - para los gobiernos postrevolucionarios, para ello había que --- crear las instituciones educativas adecuadas. La escuela y los maestros se convertirían en agentes de la voluntad estatal y con tribuirían a través de su enseñanza a una unificación no sólo de los conocimientos, sino de hábitos y costumbres de todos los mexicanos.

En esta parte del trabajo nos ocuparemos de hacer una revisión - de las políticas educativas de los gobiernos postrevolucionarios. Describiremos el proceso de institucionalización de formación de docentes, así como la función social que les es encomendada en - cada período histórico.

1.1 LA FUNCIÓN SOCIAL DEL MAESTRO EN LA ESCUELA RURAL MEXICANA

La primera obra educativa impulsada en la década de los años veinti fue la escuela rural que aparece junto con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, siendo su titular José Vasconcelos, el cual en su proyecto educativo pretendía la integración de los grupos indígenas y campesinos, la identidad nacional, la formación y capacitación de los maestros para llevar a - la práctica el proyecto político e ideológico del régimen.

La escuela rural surge de la necesidad de extender la educación al medio rural, ya que la escuela había sido un privilegio de -- las élites urbanas, y con ella también la preocupación por la -- formación de profesores quienes se encargarían de llevar la educación a los lugares donde no había escuelas con el fin de alfa-

betizar a la población de aquellas regiones apartadas.

Debido a que la educación rural topó con el problema de no contar con maestros porque nunca funcionó institución alguna dedicada a preparar profesionalmente a este tipo de educador rural, -- fue menester, en virtud de la urgencia, aceptar los servicios de cientos de personas que contaban con escasa preparación, pero -- con mucho entusiasmo, buena voluntad y en el mejor de los casos con conocimiento de la realidad local:

Bajo este plan, maestros especiales llamados misioneros fueron enviados a viajar por las diversas regiones del país para que reunieran información sobre la situación cultural en los poblados y para que exaltarán ante los habitantes reunidos las virtudes de la educación. En cada poblado si podían, debían encontrar un voluntario que quisiera actuar de maestro local a cambio de una pequeña remuneración de la Secretaría, y convencer a los habitantes de que erigieran una escuela, por muy humilde que fuera, con su propio esfuerzo. (3)

Había que poner en marcha a la mayor brevedad posible las escuelas rurales para democratizar los instrumentos de cultura, ya -- después se vería como mejorar la cultura general y profesional -- de los maestros.

Por el momento, desde el discurso oficial el papel del maestro -- debía de ser el de un redentor, de un apóstol, el de un soldado que velará por la cultura y contribuirá a legitimar al nuevo Estado.

(3) Raby L., David. *Educación y revolución social en México*, -- p. 14.

Ejército desgarrado, pero que lleva en el pecho un fulgur como de hazaña heroica: eso parecéis cuando se os contempla maltratados por la vida, pobres de aspecto, pero con no sé qué firmeza interior que quizás viene de que vuestras obras son modestas pero firmes, pequeñas, pero santas... (4)

Así, el programa escolar proyectado por el gobierno para el medio rural se inició con la creación de los centros educativos -- llamados Casas del Pueblo. Dichas instituciones tenían la misión de enseñar a la población indígena además de la escritura, la lectura y las cuentas, prácticas de agricultura, pequeños oficios, economía doméstica y otras prácticas relativas a la vida en comunidad.

Retomando a uno de los principales exponentes de la educación rural Enrique Corona Morfín, el fin de estas instituciones era:

Construir la escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela en una entrega recíproca que permita por una parte transmitir la cultura heredada y, por otra, remover los aspectos retardados de la misma para acelerar el desarrollo de la comunidad y de la nación en pos de la homogeneidad... para llevar al indio a integrarse a la vida nacional... (5)

Para cumplir con tal objetivo era necesario una nueva educación, nuevos procedimientos de enseñanza y la introducción de novedosas teorías pedagógicas.

Se pretendía romper con la disociación existente entre la escuela y la vida por ésto a la instrucción básica se añaden elemen-

(4) Apud. Alvarez Salinas, S. Maestros y Estado, p. 25.

(5) Fuentes, Benjamín. Enrique Corona Morfín y la Educación Rural, p. 20.

tos de higiene, prácticas de oficios y artesanías. Las enseñanzas no serían impartidas de manera sistemática y formal, sino que se darían regularmente dentro del campo de la experiencia directa: el huerto, el establo, la sementera, el jardín, el taller, el mercado, la plaza pública, etc.; en estos lugares el maestro debería guiar la formación de los educandos. De esta manera el educando trabajando y observando conocería mejor su entorno y se prepararía en la vida para la vida, descartando el saber inútil de la antigua escuela por un saber más activo, utilitario y funcional.

Así entendida la escuela sería una palanca de progreso y mejoramiento económico, que elevaría la vida de la población indígena y serviría para llevar a cabo los proyectos del gobierno en turno.

Acorde con esta visión de la educación el maestro debería de fungir el papel de trabajador social dentro de la comunidad para favorecer su desarrollo y su integración a la cultura moderna al - transformar sus hábitos, costumbres y tendencias; introduciendo en la mentalidad de los indígenas la idea de lo culto, de lo - científico y de lo moderno.

Con el propósito de mejorar cultural y profesionalmente a los -- primeros maestros que habfan sido reclutados de manera tan informal e improvisada la Secretaría se encargó de idear medios destigados a complementar y perfeccionar la labor de los maestros, entre otros: las Misiones Culturales, cursos de vacaciones, congresos y la difusión de publicaciones oficiales.

Consideradas como brigadas de fermentación ideológica las Misio-

nes Culturales se crearon con el fin de mejorar la preparación - de los maestros rurales en servicio, renovando sus conocimientos y métodos.

Estaban integradas por un grupo de maestros con diversas especialidades, habilidades y conocimientos, e impartían cursos breves llamados "institutos" con duración de tres semanas en cada región, a los maestros que habían sido reunidos con antelación en un solo poblado. Al mismo tiempo ayudaban a los vecinos del lugar a elevar su nivel de vida y mejorar sus técnicas de producción. "Las Misiones Culturales tendrían que atender al mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicios y por otro tendrían - que dar oportunidad a los vecinos del lugar para que mediante un aprendizaje rápido de las pequeñas industrias, pudiesen encontrar alivio efectivo a su situación económica apremiante."(6)

Creadas en un principio como normales ambulantes son transformadas posteriormente en 1932 en fijas y dependientes de las Escuelas Regionales Calpesinas, para volver a ser ambulantes durante el gobierno de Lázaro Cárdenas y finalmente clausuradas en 1938 por considerarlas organismos fomentadores de cuadros radicales.

Dado su carácter de organismos ambulantes encargados de preparar a los maestros de aquellas regiones y a su vez promover el desarrollo de la comunidad.

(6) Universidad Pedagógica Nacional. *Política Educativa en México*, Vol. 2, p. 62.

... Inicialmente no tienen un plan de estudios elaborado conforme a los cánones pedagógicos; carecen de presupuestos y de matrículas, de horarios rígidos y de normas pedagógicas académicas... los maestros-alumnos reciben clases de teoría, técnica de enseñanza y administración, pero en relación siempre con la escuela a cuyo frente están; además, trabajan con el vecindario, vacunan a niños y grandes, organizan a las personas, desarrollan un programa recreativo para la comunidad..." (7)

Su objetivo mediato consistía en incorporar a la población a la vida y cultura nacional de acuerdo con la política de desarrollo rural impulsada en aquél momento.

Las Misiones Culturales encontraron éxitos y fracasos en su trayecto. Dentro de los fracasos figuran el poco acierto con que se elegían los lugares de concentración de los maestros para realizar la misión; la falta de capacidad de algunos instructores para ilustrar debidamente a la gente sobre el aprovechamiento adecuado de los recursos naturales con que contaba el lugar, la carencia de organización e integración de los componentes de la misión y el tiempo que permanecían en la comunidad era relativamente corto para lograr transformaciones sociales o económicas profundas.

Otras instituciones creadas para proporcionar una preparación específica destinada al trabajo en zonas rurales fueron las Escuelas Normales Rurales, las cuales debían de preparar nuevos maestros poniendo énfasis en la práctica en agricultura y crianza de animales, oficios e industrias rurales, capacitar a los que ya

(7) Solana, Fernando. *Historia de la Educación Pública en México*, pp. 207-209.

tenían y hacer trabajo social en la región. La primera de estas instituciones se abrió en Tacámbaro, Michoacán en 1922 y tras -- ella algunas otras en diversos puntos del país; su reglamento se expidió en 1926 y la Dirección de Misiones Culturales se encargó de elaborar el plan de estudios que estuvo dividido en cuatro se mestres: "Ante la necesidad de capacitar maestros en el tiempo -- más corto posible el programa de las normales se limitó a dos -- años. Ocho instructores daban cursos de historia, aritmética, li teratura, música, arte y ciencias sociales". (8)

Este plan se modificó al año siguiente agregando a las materias académicas, materias agrícolas y ganaderas, a fin de promover el progreso de las comunidades. Se incluyó además ciclos de confe rencias para fomentar entre los campesinos y obreros el establecimiento de cooperativas, asociaciones y comités.

Estas instituciones tuvieron algunas dificultades en cuanto a -- falta de recursos materiales, económicos y humanos, por lo que -- no siempre alcanzaron sus objetivos. Además de que tampoco brin daron el tipo de educación delineado en su proyecto. "A pesar -- del hincapié en la agricultura, la mayoría de los instructores -- sabían poco del trabajo agrícola, y los pocos agrónomos que ha-- bía no estaban familiarizados con las características locales". (9)

Debido a dichas dificultades, los egresados no contaban con la -- capacitación, conocimientos y experiencia necesaria para orientar

(8) Universidad Pedagógica Nacional, Op. cit., p. 82.

(9) *Ibíd.*, p. 48

y dirigir correctamente a la comunidad al progreso económico y social requerido. Por eso se piensa que tuvieron poca o nula acción sobre la comunidad.

Dado que había que darle un uso eficiente a la tierra y propagar las técnicas modernas entre los campesinos, surgen al mismo tiempo que los institutos para capacitación de maestros, las Escuelas Centrales Agrícolas, encargadas de producir agricultores. Su objetivo era enseñar técnicas agrícolas modernas a pequeños agricultores y a ejidatarios. Ofrecían a los alumnos que acudían a ellas tres años de preparación práctica y de experiencia en cuestiones de agricultura... "al recibir sus diplomas, los alumnos recibirían tierras de las autoridades agrarias y fondos para comprar equipo y materiales de los bancos ejidales establecidos junto a las centrales". (10)

Al igual que las anteriores instituciones, éstas no estuvieron exentas de errores, algunos de ellos fueron: su equivocada selección del alumnado al elegir personas que pertenecían a una clase social alta, con aspiraciones de ingresar a escuelas de estudios superiores y no de dedicarse a trabajar las tierras y la heterogeneidad escolar de los alumnos había en ellas alumnos que contaban con escasos principios fundamentales, mientras que otros tenían terminados estudios de preparatoria; así como la diversidad de regiones de donde provenían, el uso de prácticas, técnicas y

(10) Universidad Pedagógica Nacional. *Escuela y Comunidad*. - p. 49.

métodos no acordes con el nivel de desarrollo alcanzado por nuestro país; la inadecuada extensión de sus servicios y la carencia de maestros con conocimientos del ramo y pedagógicos para facilitar la enseñanza.

1.2 EL MAESTRO Y LA EDUCACIÓN SOCIALISTA.

La escuela rural cambió en sus metas y tareas al ingresar a la década de los años 30, convirtiéndose aún más que antes en vehículo para comunicar la política oficial al pueblo y lograr su apoyo para las reformas que se llevarían a cabo.

Si los ideales de la revolución habían estado presentes en la educación ahora se inculcaron más intensamente redefiniendo la nueva orientación como socialista.

La acción educativa del Estado durante estos años tuvo tres grandes direcciones que significaron efectivamente, una revolución en las prácticas escolares:

- 1.- La vinculación de la escuela con las organizaciones populares y con la lucha social;
 - 2.- La vinculación de la escuela con la producción, y
 - 3.- la utilización de la escuela como un vehículo de propaganda y difusión de la política gubernamental.
- (11)

La adopción de un nuevo tipo de educación en México coincidió con la existencia de otros sucesos, tanto internos como externos, a nivel mundial por ejemplo, el triunfo de la Revolución Socialista

(11) Guevara Niebla, Gilberto. La educación Socialista en México, p. 14.

lista en Rusia, representó un modelo diferente de organización, la crisis económica mundial de 1929. En lo interno, la búsqueda por parte del Estado de hegemonía frente a ciertos sectores, - ascenso de la lucha popular, manifestaciones de descontento por el incumplimiento de las reformas prometidas al término de la - Revolución, que se tradujo en crecientes tensiones sociales y - huelgas obreras.

La adopción sin embargo, no fue completamente bien recibida por todos los sectores de la sociedad, provocó reacciones de protesta de algunos sectores liberales y muchas más de las fuerzas con servadoras, porque lesionaban sus intereses; se vió en cambio, - fuertemente apoyada por organizaciones obreras, campesinas y magisteriales.

Aunque la idea de una reforma socialista en la educación había - estado presente, antes de 1930 con la escuela racionalista funda da por Ferrer Guardia y adaptada a nuestro medio por José de la Luz Mena -que propugnaba una educación en contra de laicismo y - de la educación clasista- sólo encontró eco hasta el triunfo en 1933 de la candidatura de Lázaro Cárdenas, quien en su Plan Sexenal contemplaba metas bastante ambiciosas en materia educativa.

Como antecedente de la educación socialista la escuela raciona-- lista tenía las características de ser una escuela firmemente an ticlerical, defensora de una visión científica y racional del -- mundo le concedía gran valor al trabajo manual y al método expe rimental, exige como base del sistema escolar la libertad del -- niño.

...La escuela racionalista, establecida oficialmente en Yucatán en realidad no fue sino tan sólo la escuela de la acción, con las ideas de John Dewey, agredándosele la clasificación de las ciencias de Comte; y señalándose, como orientación social, las normas limitativas contenidas en los artículos 123 y 27 --- constitucionales... (12)

Esta escuela fue la que planteó la primera propuesta de reforma del artículo 3o. constitucional, solicitando que la enseñanza -- que impartiera el Estado fuera libre y racional, exenta de prejuicios y dogmatismos. La propuesta fue primeramente aceptada por los sectores revolucionarios de la sociedad, pero después se rechazó por considerarla carente de bases bien definidas.

Teniendo estos antecedentes la educación socialista, que nace -- gracias a las circunstancias históricas del momento, aparece confundida con la escuela racionalista y con la escuela activa.

El tipo de socialismo que se manejaría no se aclara, prestándose a una enorme vaguedad.

El significado de la educación socialista era confuso para maestros, autoridades y gentes de la calle. Tanto en 1920 como en 1930 no eran claros sus fines y su sentido, y el embrollo no se dilucidó en la época del General Cárdenas, siendo ésta una de las mayores dificultades para darle un nuevo sesgo a la educación... (13)

Mientras que unos entendían por educación socialista la eliminación de la religión y la propagación del colectivismo, otros se inclinaban en identificarla con un "socialismo científico", base

(12) *Ibidem.*, p. 22.

(13) Lerner, Victoria. La Educación Socialista, en: *Historia de la Revolución Mexicana*, núm. 17, p. 33.

do según el delegado por Veracruz Manlio Fabio Altamirano, en el materialismo histórico, que luchaba por socializar la tierra y - colectivizar los medios de producción sin dejarse de los principios de la Revolución Mexicana y de la Constitución de 1917.

Con toda esta serie de contradicciones presentadas se optó por - llevar a cabo la reforma del Artículo 3°, dejándolo en los términos siguientes:

Artículo 3° La educación que imparte el Estado será - socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela - organizará sus enseñanzas y actividades - en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. (14)

Podemos observar que a pesar de la reforma conciliatoria de 1934 llevada a cabo por los cardenistas, el término socialista no se definió con precisión permitiendo que cada quien lo asimilara como mejor le pareciera.

Puesta en marcha la nueva educación, la escuela y el maestro se convirtieron en medios importantes para la implantación y difusión de una conciencia socialista. La escuela debía de ayudar - organizando y adiestrando a los trabajadores para emanciparse y asumir la dirección de la producción en el campo.

Así mismo, debería de capacitar al campesino para luchar contra las fuerzas conservadoras y defender sus derechos, debía de fomentar la organización y unificación de los campesinos y obreros.

(14) Guevara Niebla, Gilberto. Op. cit., p. 63.

Derivado de esta visión de la escuela la labor del maestro era - la de un organizador, un fomentador de la nueva política de masas, un ejecutor y la más importante la de agitador social y político.

Ante la nueva función que el Estado cardenista asignó a los maestros, éstos:

... de buenas a primeras debían ponerse a enseñar una educación socialista, evidentemente, sin conocimientos sólidos de aritmética, geografía, ni de ciencias naturales, más difícil resultaba que supieran algo de Marx, de las doctrinas socialistas, y de cómo adaptar las a la realidad mexicana... (15)

Ya hemos visto los problemas, limitaciones y circunstancias de los maestros que surgen de la Revolución Mexicana; falta de maestros, deficiente preparación académica de los existentes. Inexistencia de un programa coherente que guiara su formación. Corresponde ahora exponer la serie de acciones oficiales de la política de Cárdenas destinadas a lograr la preparación y mejoramiento de los educadores.

Primeramente había que despojar al maestro de su antigua formación conservadora y prepararlo según la filosofía socialista, para ello se programan cursos, conferencias, se establecen instituciones como el Instituto de Orientación Socialista, se modifican planes de estudio dentro de las escuelas formadoras de maestros; por ejemplo la Escuela Nacional de Maestros desde 1935 introdujo el socialismo en sus programas con una serie de cátedras nuevas

(15) Lerner, Victoria. *Op. cit.*, p. 109.

de legislación revolucionaria incluía derecho agrario, derecho obrero y derecho educativo, teoría del cooperativismo, etc. y literatura al servicio del proletariado. "Estas y otras asignaturas se organizaron bajo tres conjuntos: naturaleza, trabajo y sociedad". (16)

A nivel rural se destinaron las misiones de orientación socialista, centros de cooperación pedagógica, internados indígenas y se crearon las Escuelas Regionales Campesinas. Conviene mencionar aunque de manera breve el importante papel de las Escuelas Regionales Campesinas en la formación de maestros rurales.

Las Escuelas Regionales Campesinas, resultaron de la fusión de las Centrales Agrícolas y las Normales Rurales. Su objetivo era producir tanto maestros rurales como maestros con preparación en la práctica agrícola que estuvieran en aptitud de contribuir al mejoramiento de la comunidad en la que prestaran sus servicios. En un internado mixto. Con un programa de dos años centrado en la agricultura y en la pequeña industria y uno dedicado a la formación normal.

Tuvieron un fuerte crecimiento durante el gobierno de Cárdenas para superar la escasez de maestros capacitados, no cubriendo totalmente la demanda exigida.

Sostiene sin embargo, David L. Raby, que a pesar de los cambios en los libros de texto escolares, de la publicación de numerosos

(16) *Ibidem.*, p. 110.

folletos sobre el socialismo, y de la organización de cursos de orientación, muchos maestros continuaron como antes, mientras que otros interpretaban siempre la reforma simplemente en términos -- antirreligiosos.

Estas limitaciones en la preparación del maestro no impidieron -- que desarrollara su rol social y político para responder al llamamiento a la industrialización y a la modernización; participó activamente en la realización de la reforma agraria, colaboró en la erradicación de los vicios, fanatismos y enfermedades de la población, alentó la formación de cooperativas, defendiendo causas populares, arriesgando en muchas ocasiones su vida y se apasionó -- creyendo, que era posible un cambio en la situación económica y - social de México únicamente con la educación, olvidándose que es imposible que subsista ésta dentro de un régimen contrario al que pregona.

1.3 LA UNIDAD NACIONAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE.

Años antes de que terminara el período presidencial de Lázaro Cárdenas empezó a mostrarse abandono por la política considerada por sus opositores como radical. Esto debido a la presión ejercida -- por las fuerzas dominantes que se pusieron a la defensiva ante la política nacionalista de Cárdenas al expropiar las compañías petroleras, nacionalizar los ferrocarriles y otorgar concesiones a obreros, campesinos y pequeños propietarios.

No comprendieron que esas medidas tomadas les beneficiaban grandemente, ya que eliminaron muchos de los obstáculos que se oponían - al desarrollo.

Por tales presiones, el gobierno cardenista inició la retirada - de la política que con tanta euforia había iniciado.

En el terreno educativo, se comenzó por asumir una posición más - moderada. Se publicó la reglamentación del Artículo 3° en 1939, donde además de reconocer la facultad del Estado para impartir -- educación normal, de excluir a la Universidad de la enseñanza socialista, de otorgar facultad a los particulares especialmente al clero para brindar educación, aparece en ella el deseo de querer conciliar las fuerzas de derecha.

Así mismo, se retiran del ambiente los libros de texto más radicales, de la Secretaría de Educación Pública salen las personalidades más reaccionarias, se pone cuidado en el lenguaje, borrando - de éste expresiones comprometedoras que aludieran al socialismo y se neutraliza el sentido antirreligioso de los años anteriores.

A pesar de esta marcha atrás no todos los sectores quedaron conformes, porque lo que ellos buscaban era derribar por completo la educación socialista y su artículo, cosa que consiguieron más tarde.

La década de los cuarenta da un viraje significativo al modelo de desarrollo económico de México, dando lugar a otras relaciones políticas, económicas, sociales y educativas.

El régimen se inicia teniendo como presidente a Manuel Avila Camacho de tendencia moderada y defensor del lema de "Unidad Nacional", que significaba para muchos la unión de fuerzas en busca -- del equilibrio para facilitar el establecimiento del nuevo modelo

de desarrollo capitalista, el cual aseguraria el crecimiento económico y la industrialización del país.

Ante la necesidad de integración y de consolidación, la política del gobierno consistió en conceder grandes facilidades al capital nacional y extranjero con miras a recuperar la confianza e impulsar el progreso; otra de las medidas fue dedicar gran parte del gasto público al sector industrial, que se vió ampliamente favorecido en los primeros años de la década de los cuarenta y todavía más durante la Segunda Guerra Mundial. Debido al cese de importaciones del exterior, México se vió en la necesidad de crear sus propios productos para satisfacer al mercado interno y externo.

La sustitución de importaciones factor importante del nuevo proyecto económico, se facilitó gracias a las medidas proteccionistas del gobierno mexicano, tales como: la exención de ciertos impuestos, el crédito otorgado, las leyes flexibles, la protección arancelaria, la reducción de gravámenes para la importación de materias primas y equipo necesario para la implantación de industrias y otras que dieron como resultado la expansión capitalista y la concentración de la producción industrial en manos de un pequeño grupo, causa de las profundas diferencias en riqueza e ingresos existentes en México.

Acorde con el modelo de desarrollo impulsado en nuestro país, es urgente la aplicación de un proyecto educativo que asegure la pretendida "Unidad Nacional", la industrialización y el desarrollo.

De este modo, se cancelan las reformas hechas en el anterior régimen, se cierran instituciones, se cambian planes y programas de -

estudio, se transforma el rol político y social del maestro en -apolítico, en suma, la centralización y uniformidad orientan las acciones educativas impulsadas en este período.

Conviene detenerse a caracterizar de que forma se aplicó la política de unidad nacional en el ámbito educativo, por la trascendencia que algunas de las medidas adoptadas en estos años han tenido hasta nuestros días.

Lograr el equilibrio de fuerzas y formar cierta unidad, eran los objetivos avilacamachistas y la educación un medio para conseguirlos. Durante este sexenio fueron titulares de educación Luis Sánchez Pontón, Octavio Véjar Vázquez y Jaime Torres Bodet.

El primer Secretario de educación, Luis Sánchez Pontón, sólo permaneció nueve meses en el cargo, debido a que su posición izquierdista chocó con los propósitos del nuevo gobierno. Su política - estuvo orientada a la reestructuración de la SEP, para su mejor funcionamiento, al establecimiento de las condiciones para crear al tipo de hombre requerido por el desarrollo; y al sostenimiento de la escuela socialista. Este último aspecto encontró oposición por parte de algunos sectores, lo que provocó su renuncia del cargo y en su lugar fue designado Octavio Véjar Vázquez, quien sostiene el lema de "la escuela del amor". La cual debía fomentar la armonía social y la unidad nacional.

Véjar Vázquez, conservador y católico, se caracterizó por sus - drásticos procedimientos para corregir los errores cometidos, tales como: su política antisindical, la fuerte represión ejercida

sobre los maestros simpatizadores del socialismo, su oposición a la coeducación y la abolición de las Escuelas Regionales Campesinas.

Su gestión se inició en 1941 y poco tiempo después expide la Ley Orgánica de Educación reglamentaria de los artículos referidos a educación. Cuyo principal objetivo era indicar la orientación - que seguiría la educación para el futuro y servir de antecedente para la posterior reforma del Artículo 3º Constitucional.

En esta ley se establece la unificación de la enseñanza, la obligatoriedad y gratuidad de la educación, el abandono del socialismo, la división de la escuela por sexos, se reconoce la importancia de la educación técnica para favorecer el desarrollo industrial del país y se le otorgan facilidades al sector privado para impartir educación.

Resulta interesante observar en el contenido de esta Ley el deseo de consolidación, homogeneidad y unificación, esenciales para impulsar el modelo capitalista.

El anhelo de unificación del sistema educativo da inicio al introducir en 1942 un plan de estudios único para las normales rurales que funcionaban en el país. Después de tomar esta medida se solicita de los maestros su labor para llevar a cabo la empresa.

Si al maestro del cardenismo se le había utilizado para impulsar, dirigir, organizar y movilizar a las masas obreras y campesinas, ahora ese papel activo de agitador social y político, sufre un -- cambio bastante fuerte. El nuevo docente deberá ayudar a contro-

lar a las organizaciones, calmando el entusiasmo popular y suspendiendo su acción social.

La conversión de roles, se realizó paulatinamente y no de la manera más correcta, ya que se utilizaron métodos como la persecución, la represión y el terror lo que provocó descontento y resistencia por parte de los maestros.

Como era necesario para los fines del gobierno, contar con la unificación del magisterio y las acciones de Véjar Vázquez sólo habían provocado su desintegración, se le pide su renuncia " se nombra a Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación.

El nuevo Secretario, hace frente al problema de unificación magisterial, pronunciando en 1943 dos discursos, con motivo de la apertura del Congreso de Unificación Magisterial. En éstos el Secretario expuso el papel que juega el Estado en la definición de la política educativa y el del maestro como su más cercano aliado y ejecutor de su proyecto.

El resultado de ese Congreso fue la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), reconocido por el Estado como institución sindical única y representativa de todo el magisterio del país. Su creación vino a consolidar el control político e ideológico, que ya Cárdenas había iniciado sobre el grupo magisterial.

Torres Bodet contando con la unificación de los maestros procedió a la creación de la Comisión para la Revisión y Coordinación de Planes, Programas y Libros de Texto, el establecimiento de la

campaña contra el analfabetismo, a la creación de un programa de construcción escolares, a la edición de diversas publicaciones de carácter popular y a fundar el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

El Instituto, considerado como el primer sistema de educación a distancia establecido en México y América Latina, fue creado con el propósito de resolver el problema de la capacitación de los maestros en servicio. Ofrecía cursos por correspondencia para los maestros de las diversas entidades de la República, clases por correspondencia a los que residían en la ciudad. Y durante el periodo vacacional concentraba a los maestros en una determinada zona, para complementar la enseñanza con cursos orales de seis semanas, al término de los cuales se aplicaba un examen para verificar lo aprendido.

Podría decirse que la creación del Instituto formaba parte de las medidas tomadas por el gobierno para lograr la unificación, porque a través de él se vigilaba que la aplicación y difusión de la nueva doctrina se estuviera realizando. A la vez que garantizaba la preparación de las nuevas generaciones de profesores, de acuerdo a las necesidades que marcaba el desarrollo socioeconómico y político del país.

De aquí que, Torres Bódel expresara en su discurso de la sesión inaugural del Congreso de Unificación Magisterial que: "Necesitamos técnicos tanto como maestros, técnicos de la enseñanza y,

también, técnicos de la industria"... (17)

Para lograr el tipo de hombre requerido, era preciso un tipo de formación específica. Dicha formación se obtendría al plasmar en los planes de estudio la ideología necesaria para asegurar - el sistema.

Por ésto, el 3 de febrero de 1944 se nombra una Comisión para la Revisión y Coordinación de Planes, Programas y Libros de Texto, la cual se encargó de fijar los valores y características para - la formación del tipo de hombre deseado. Determinó que la Democracia, la libertad y la igualdad social serían los valores, que la educación tendería a inculcar. Resolvió que la educación debía de: "...desarrollar las facultades del individuo, la fuerza corporal, eficacia de los sentidos, elevación de los sentimientos, capacidad de la mente, firmeza del carácter y la probidad - de su altruismo". (18)

Estas propuestas hechas por la Comisión serían retomadas posteriormente en abril de ese mismo año al celebrarse el Primer Congreso de Educación Normal en la Ciudad de Saltillo Coahuila. - - En éste, el Secretario de Educación expuso los problemas por los que atravesaba la formación de profesores de primaria, reconoció las carencias de recursos y material de las normales rurales, -- previó la necesidad de un bachillerato como requisito para ingre

(17) Torres Septián, Valentina, Pensamiento educativo de Jaime - Torres Bodet, p. 26.

(18) Vázquez de Knauth, Josefina, Nacionalismo y educación. Mé- xico, p. 230.

sar a la Normal y propuso la reforma de los planes de estudio so licitando en ellos la amplitud de conocimientos.

Como respuesta a lo expuesto en el Congreso, se reforman los pla nes de estudio, determinando que serían los mismos para las nor- males urbanas y para las rurales, en cuanto a tiempo y contenido.

Caracterizaba a estos planes y programas de estudios, la impor- tancia otorgada a las materias de cultura general y de contenido pedagógico.

Al referirse a los cambios introducidos en el plan de estudios de esta época, Alvarez García señala:

Los cambios que introdujo el plan de estudios de 1917 fueron pocos, moderados y de carácter marcadamente -- académico; no enfrentó los problemas del verbalismo -- enciclopedismo de la enseñanza que denunció el Congre- so; además no resolvió la relativa ambigüedad de obje- tivos de que adolecía la educación normal. (19)

Aunque mínimos esos cambios sugieren, que una modificación muy - importante había tenido lugar y que el terreno estaba listo para realizar otra importante reforma, la del Artículo Tercero. Aho- ra era el momento oportuno, el país contaba ya con cierto orden y estabilidad y se aproximaba la sucesión presidencial. Había - que entregar al país en paz y garantizar la continuidad del pro- ceso encabezado por el gobierno.

La reforma tuvo como justificación una serie de razones de las - cuales destaca: la necesidad de excluir del Artículo la tenden-

(19) Alvarez García, Isaías. Op. cit., p. 25.

cía socialista por considerar que ella era causa de agitación y ataques.

Se consideró que quitando aquellos términos confusionistas del texto y sustituyéndolos por otros más precisos el problema quedaría solucionado.

De esta forma y como afirmación de los valores nacionales e internacionales (de libertad, democracia, justicia social, independencia mental y material, etc.). Se realizó la reforma del Artículo 3º que había sido aprobada apenas en octubre de 1934. El nuevo texto constitucional quedaba redactado de la siguiente forma:

Artículo 3o. La educación que imparta el Estado -Federación, Estados, Municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia. (20)

Así de ambigua y conciliatoria quedaba la reforma, permitiendo - que por desarrollar integralmente las potencialidades del ser humano, por democracia y demás conceptos, cada quién entendiera lo que mejor le pareciera.

Aunque en la práctica, los valores generales -democracia, paz, solidaridad, pleno desarrollo- se traducen en fórmulas mínimas: eficiencia, relación con el aparato productivo, control sobre la población, etcétera. (21)

(20) U.P.N. *Política Educativa en México*, Vol. 3, p. 23.

(21) Salinas Alvarez, Samuel. Imaz Gispert, Carlos. *Maestros y Estado*. Tomo 1, p. 93.

La Reforma en suma era la mejor prueba de que se liquidaba por completo una época y se afianzaba una nueva era de progreso industrial y comercial con un considerable ascenso y consolidación de la burguesía mexicana.

Una vez reformado el artículo tercero constitucional sus preceptos fundamentales han sido adaptados a la política global que -- han emprendido los subsiguientes sexenios presidenciales.

La política de Unidad Nacional como respuesta del gobierno mexicano a la industrialización siguió implementándose y aún con mayor fuerza que en el anterior período, durante la presidencia de Miguel Alemán (1946-1952).

El deseo de progreso para alcanzar el nivel económico de los países desarrollados, alentó al régimen de Alemán a dedicar gran -- parte del gasto público a la creación de servicios de infraestructura básica para la industrialización. Lo que repercutió en una disminución bastante considerable del gasto para educación.

Martha Robles explica con datos la marcada reducción de presupuesto que caracterizó a las administraciones posteriores a Cárdenas.

... La inversión pública de la administración de Cárdenas destinó el 12.6% a fomentar la instrucción popular; Avila Camacho la disminuye al 10.2%, Miguel Alemán al 8.3% y, todavía durante el sexenio del presidente Adolfo Ruiz Cortines se continúa sacrificando a la enseñanza con presupuestos insuficientes para atender, siquiera decorosamente a la gran masa -- analfabeta... (22)

(22) Robles, Martha. *Educación y Sociedad en la Historia de México*, p. 181.

Así, pues, era natural que con un presupuesto de 8.3% poco pudiera realizarse en áreas de la educación, ya de por sí descuidadas, como es el caso de la educación rural, la alfabetización y la educación indígena. Se prestó en cambio importancia a la educación técnica y esto es explicable dado el programa de industrialización del régimen. Había que implementar una educación práctica, activa y funcional que hiciera énfasis, según el Secretario de Educación del periodo, Manuel Gual Vidal, en el Homo Faber más que en el Homo Sapiens.

El Secretario de Educación tenía interés en vincular estrechamente a la educación con el aparato productivo, su política educativa la centró en el concepto de escuela unificada: "En esencia, la escuela unificada es un sistema que facilita el acceso a la enseñanza media y superior (general y técnica) al mayor número posible de alumnos... en el fondo es una visión moderna sobre la escuela del trabajo de Pestalozzi y la más reciente de Kerschensteiner". (23)

En consonancia, con esta pedagogía la escuela y el maestro debían de cultivar en el educando la actividad autónoma, la creatividad, la memoria y la receptividad. Con el fin de producir manos más prontas, dedos más hábiles, sentidos mejor ejercitados.

Para consolidar la unificación del sistema de educación normal, se creó en 1947 la Dirección General de Enseñanza Normal, y ---

(23) Castillo, Isidro. *México y sus Revoluciones Sociales y la Educación*, p. 74.

se separó de ella la Normal de Educadoras.

También, durante este período surge el CREFAL (Centro Regional - de Educación Fundamental para la América Latina) para preparar - técnicos en educación rural, educación básica y desarrollo de la comunidad. Se inicia la creación de Institutos Tecnológicos Regionales, de la Ciudad Universitaria y se funda el Instituto Nacional de Bellas Artes.

Por último, el gobierno de Alemán llevó a cabo la transformación del Partido de la Revolución Mexicana (PRM) en Partido Revolucionario Institucional (PRI), hecho que venía a demostrar la plena consolidación de la clase burguesa.

El sexenio ruizcortinista recibió de su antecesor una crisis económica (producto en parte de los enormes gastos gubernamentales y de los excesivos créditos del extranjero), que anunció la transición a un nuevo modelo de desarrollo.

Bajo la consigna "trabajo y austeridad" la presidencia de Ruiz Cortines no fue partidaria de grandes obras en ningún renglón. Se concretó a continuar con la aplicación del modelo de desarrollo con inflación, lo que dió como resultado que al final de su gobierno hubiera manifestaciones de descontento por parte de -- grupos obreros, magisteriales y estudiantiles.

En educación observamos un leve crecimiento cuantitativo de los servicios educativos especialmente del nivel primario, no cubriendo por completo la demanda.

Durante esta administración se realizó el Tercer Congreso Nacional de Educación Normal. (1954), con el fin de cuestionar los -- grandes problemas por los que venía atravesando la educación normal en todos sus aspectos, como era el caso de la fuerte dispersión intelectual que provocaban los planes y programas de estudio impuestos en 1945, el alto índice de reprobación y deserción en las normales, la falta de flexibilidad en los planes, el sistema de exámenes empleado para aprobar los cursos y la imperiosa necesidad de preparar maestros más eficientes.

Las conclusiones del Congreso determinaron que era urgente una - reforma de la enseñanza normal, más sin embargo, por las circunstancias del momento, sus recomendaciones y observaciones no fueron retomadas sino hasta el sexenio siguiente.

Por otra parte, en 1957 se crea el Consejo Nacional Técnico de - la Educación que serviría de apoyo a la SEP y a las autoridades educativas de las entidades federales para la elaboración de propuestas en favor de la unificación de la enseñanza.

La crítica situación económica, la corrupción desmedida de los - líderes del SNTE, la oposición al fuerte control político, fueron unas de las causas que llevaron a los maestros a organizarse en 1956 y en 1958 para manifestar su descontento y exigir al gobierno mejoras en los salarios y democracia sindical.

Al movimiento magisterial se sumaron otros el de ferrocarrileros, telegrafistas, petroleros y estudiantes con parecidas demandas. A los que el gobierno respondió utilizando en muchos casos la re presión, la violencia y el autoritarismo para dominar el estallid

do y lograr el control de la sociedad.

El ambiente generalizado de insurgencia anunciaba la incapacidad del modelo de desarrollo económico para satisfacer las necesidades sociales.

La pérdida de apoyo y de consenso obligan al Estado a renovar el modelo de desarrollo. A la modificación se denominó "estrategia del desarrollo estabilizador".

Uno de los elementos básicos que el Estado postrevolucionario ha retomado para difundir su nacionalismo y mantener el consenso ha sido la educación. De esta manera la tarea del gobierno de Adolfo López Mateos, estuvo encaminada en lo educativo a la introducción de grandes reformas y a la expansión de los servicios, particularmente el de nivel básico, por ser el sector donde el Estado tiene mayor responsabilidad, además de ser el de mayor demanda.

Toca por segunda ocasión ser Secretario de Educación a Julio Torres Bodet, quien después de hacer un análisis de la situación educativa reconoce la incapacidad que ha tenido el gobierno para dar atención a toda la población infantil en edad escolar.

Propone una serie de medidas tendientes a dar solución a los problemas existentes.

La primera de ellas consistió en designar en 1959 una comisión - que se encargaría de formular un plan de expansión y mejoramiento de la educación primaria. Una vez realizado el estudio, la Comisión Nacional redactó el Plan de Once Años, en virtud de que

se consideró ese plazo para cumplir con su meta.

El plan señalaba, entre otros puntos, como principales para el logro de la expansión de la enseñanza primaria, la multiplicación de escuelas y la preparación masiva de maestros. Así, dió inicio la construcción de escuelas para cumplir con el número necesario de maestros, se recurrió a la vieja práctica de improvisarios, para capacitarlos posteriormente, a través de cursos intensivos, en el Instituto Federal de Capacitación, el cual recibió un importante presupuesto para expandir sus servicios y publicaciones.

Debido al déficit de maestros, se crearon en 1960, los Centros Regionales de Educación Normal, dos de ellos en C.d. Guzmán, - Jalisco e Iguala, Guerrero. Y se procedió a la reforma de los planes y programas de estudio a fin de elevar la "calidad" y -- "eficiencia" de la educación normal.

Los principales cambios y modificaciones que sufrieron los planes para ajustarlos a los requerimientos del Plan de Once Años fueron los siguientes:

- a) La división de los estudios en dos ciclos donde se procuraba impartir en el primero, con duración de un año conocimientos teóricos prácticos y científicos para ampliar la cultura general del alumno, y en el siguiente se dedicaba dos años para las asignaturas propiamente profesionales.
- b) La introducción de un año de servicio social al término de los cursos profesionales, para completar la formación normal.

- c) La reducción de materias, con el objeto de evitar la dispersión del alumno.
- d) La introducción de nuevos métodos de enseñanza, tales como - el estudio dirigido, seminario y trabajos de campo.

Cabe señalar que la introducción experimental de estos planes - fue hecha en los Centros Normales Regionales, que se mencionaron anteriormente, para después con algunas modificaciones, -- aplicarlos en todo el país.

Otra medida importante de la administración de López Mateos, -- consistió en crear la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, medida bastante ingeniosa para cumplir una de las aspiraciones del programa revolucionario: La de unificar las conciencias con el credo del patriotismo.

Hasta hoy, se veía cristalizado el sueño anhelado -el de la undad nacional- el libro de texto único, obligatorio y gratuito en todo el país, constituía el medio más eficaz para la unificación en la formación del tipo de hombre que requería la transformación socioeconómica de México.

La idea de un libro único, obligatorio y gratuito expuesta por Torres Bodet al presidente, representó una aventura arriesgada, pero bien valió la pena, si examinamos los resultados obtenidos, hasta la fecha.

Contando la Secretaría con el presupuesto más elevado de que -- hasta entonces había disfrutado, emprendió la creación de otras

importantes obras como: los Centros de Capacitación para el Trabajo Rural, que daban entrenamiento para el trabajo industrial y agrícola, a la población rural; para preparar obreros especializados se fundaron los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial. Ambos centros, instalados en diversas regiones de la República, colaborarían en la tarea de modernización de la agricultura y en intensificar el crecimiento industrial.

La importancia que se le otorgó a la educación técnica, obligó a crear escuelas que se encargaron de preparar maestros para la enseñanza técnica. Tal es el caso del Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial que se creó en cooperación con la UNESCO, en 1964.

Por lo que respecta al período de Díaz Ordaz (1964-1970) puede decirse que en el plano económico, sigue operando el modelo del desarrollo estabilizador, generador de un rápido crecimiento de la economía especialmente la enfocada al ramo industrial, a costa de la sobreexplotación de la fuerza de trabajo. En educación no se observa ningún cambio notable, más que a fines de sexenio. Cubre el cargo de Secretario, Agustín Yañez, quien procura reforzar la continuidad del programa revolucionario, planteando la necesidad de una reforma nueva. Determina en 1965 la creación de una Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación, para realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de todos los niveles. Conforme a los resultados de la Comisión se estableció impulsar la orientación vocacional, utilizar la radio, la televisión y el cine en la enseñanza, adoptar los --

principios de "aprender haciendo" y "enseñar produciendo" en -- los niveles primario y medio, respectivamente; unificar la enseñanza media, crear carreras técnicas a nivel medio y abatir el analfabetismo.

Para cubrir con el último aspecto el Secretario puso en marcha una campaña nacional logrando buenos resultados, pero no erradicando por completo el problema.

Fijó un calendario escolar único en todo el país. Estableció -- la telesecundaria, al introducir el uso de la televisión en la educación media, continuó con el incremento de edificios escolares para la educación primaria, aumentó los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y Agrícola, estableció en 1966 la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Agropecuario.

Para el medio rural, transformó la Dirección General de Enseñanza Agrícola, en Dirección General para el Desarrollo de la Comunidad Rural, de poca vigencia, por su inadecuada planeación.

Un hecho que por significativo conviene mencionar, por haberse desarrollado dentro de la administración de Díaz es el movimiento estudiantil y popular de 1968. El estallido resulta significativo, porque implícita o explícitamente reflejó la decadencia del modelo económico de desarrollo. Demostró al gobierno, que la combinación: industrialización - fuerte explotación de la -- fuerza de trabajo - bajos salarios-, había llegado hasta su límite de tolerancia. Que la aparente estabilidad y el dominio -

de la sociedad mantenido por varias décadas, estaba en peligro. Que la política de industrialización había marcado profundas desigualdades sociales expresadas en términos de oportunidad, de acceso a los beneficios laborales y educativos.

De la misma forma en que respondió el Estado al conflicto de 1958, así respondía en 1968, permitiendo la intervención del ejército, utilizando las armas y la violencia para mantener el control de la sociedad.

Poniendo por motivo el movimiento estudiantil - popular de 1968, el Presidente Díaz Ordaz culpó a la educación, como la causante de los hechos ocurridos. Y con motivo del Cuarto Informe (10. de Septiembre de 1968), el propio presidente expresó la necesidad de una reforma educativa profunda, señaló como puntos básicos para esa reforma, los siguientes:

- a) La reforma educativa debía de iniciarse desde el hogar, continuar en el jardín de niños y prolongarse a todos los niveles de ser posible hasta los de postgraduados.
- b) Se requería seleccionar los conocimientos necesarios y proporcionarlos al educando coordinadamente, adaptando métodos pedagógicos modernos, que suscitara el interés y curiosidad, eliminar obsoletos programas demasiado minuciosos y sustituirlos por otros de menos cantidad, pero de más calidad.
- c) No se debían de dar complicadas lecciones de civismo, pero sí había que hacer comprender al educando que no todo está permitido.

d) En la reestructuración de la educación debía de estar presente las exigencias de nuestro desarrollo económico. Educación para la producción y educación para la cultura. (24)

Dejando planteados los puntos esenciales sobre los que giraría la reforma para formar al hombre del futuro, la Secretaría, procedió a encargar al Consejo Nacional Técnico de la Educación, - el estudio de nuevos programas y planes de estudio y a organizar asambleas y Congresos.

Uno de esos Congresos fue celebrado en la C.d. de Saltillo en 1969. En este Congreso se trataron los problemas de persistencia en los altos índices de reprobación, deserción y deficiente preparación manifestada en el sistema educativo. Se decía que los maestros improvisados determinan una enseñanza básica de mala calidad y se consideraba a la educación normal como el eslabón en el cual puede romperse esta deficiencia. Por lo cual se reformularon los objetivos de la educación normal destacándose:

- a) La formación de maestros de enseñanza primaria, que consideren la profesión como terminal y no como escalón hacia otras profesiones.
- b) La incorporación de la educación normal al nivel profesional.
- c) La formación del egresado de normal sustentada en una cultura general sólida. Ya que anteriormente se orientaba dema-

(24) Barbosa Heldt, Antonio. Cien Años en la Educación de México. p.p. 267-268.

siado el plan de estudios hacia las actividades relacionadas con las ciencias y las técnicas de la educación.

Uno de los temas más discutidos fue, si era conveniente establecer como requisito de acceso a la educación normal el bachillerato. Pero dada la cantidad de problemas que hubiera traído esta medida, se optó por profesionalizar la carrera mediante otros mecanismos. Uno de ellos fue ampliar la carrera de tres a cuatro años y equilibrar los contenidos de los planes de estudio - entre las materias de cultura general y las de tipo técnico. En general el plan de estudios de 1969 puso énfasis en los conocimientos informativos, le otorgó gran peso a las materias de cultura general y disminuyó las materias profesionales. La vigencia de este plan sin embargo, fue de escasos dos años, ya que - posteriormente en 1972, se reformó levemente. Y en 1975 se llevó a cabo una nueva reforma y poco después otra conocida como - "plan 75" reestructurado.*

Es menester destacar que la Reforma de Saltillo, pretendía no - únicamente atacar problemas académicos, sino también de orden - político. Ya que tomando como base los acuerdos del congreso, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) dictaminó en julio del mismo año, la separación del ciclo secundario del profesional en las escuelas normales, que aún ofrecían ambos, esto trajo como consecuencia por un lado, el establecimiento de nue-

* Los cambios que estos planes introdujeron en la formación de Maestros se analizará en el apartado 2.3 de éste trabajo.

vas escuelas secundarias técnicas agropecuarias, y por otro la inexplicable desaparición de 15 escuelas normales rurales de especialidades, que formaban maestros en agricultura, ganadería, mecánica agrícola y se conformaron la escuela de maestros de capacitación para el trabajo agropecuario (ENAMACTA); ya en 1966 se había creado la escuela nacional de maestros de capacitación para el trabajo industrial (ENAMACTI).

A través, de este recorrido histórico hemos observado como el sistema de formación de docentes en el país se va sistematizando, formalizando y objetivando en la creación de diversas instituciones; a su vez describimos la diferente actuación o rol esperado desde la perspectiva estatal que han tenido los maestros como grupo social a partir de los gobiernos postrevolucionarios. Por otra parte, constatamos los intentos constantes - por superar la improvisación y falta de preparación profesional, a través de la creación de alternativas para profesionalizar al magisterio. Pero, también por "modernizar" el sistema educativo dentro de los marcos de los intereses políticos del Estado.

Aclaremos que la caracterización o rol del maestro la iniciamos a partir de los gobiernos postrevolucionarios hasta 1970, dejamos para analizar con mayor profundidad los periodos de 1970 a 1982 por considerar que el proyecto de modernización encabezado por el Estado, sufre notables cambios en cuanto a su direccionalidad a partir de las décadas de los setentas y ochentas.

Es por esta razón, que dedicaremos el siguiente capítulo para -
hacer una revisión del período echeverrista en cuanto a las po-
líticas y programas que apuntan hacia la formación de maestros.

CAPITULO II
CARACTERIZACION DE LA POLITICA EDUCATIVA
DEL REGIMEN DE LUIS ECHEVERRIA ALVAREZ
Y SUS REPERCUSIONES EN LA FUNCION SOCIAL DEL MAESTRO

CARACTERIZACION DE LA POLITICA EDUCATIVA DEL
REGIMEN DE LUIS ECHEVERRIA ALVAREZ Y SUS
REPERCUSIONES EN LA FUNCION SOCIAL DEL MAESTRO

Las tendencias de modernización emprendidas por la oficialidad se institucionalizan en la política educativa elaborada para cada período, donde aparece de manera manifiesta u oculta una concepción de sociedad, de hombre, de ciudadano, de aprendizaje, - de docente, etc.

La política educativa se presenta como un conjunto de resoluciones y decisiones relativamente autónomas en materia educativa - que articula distintos niveles de realidad con ritmos propios - de temporalidad como son: un nivel ideológico, un nivel sociológico, un nivel pedagógico y un nivel organizativo-administrativo. A su vez pretende ser un modelo normativo para regular los procesos y prácticas educativas en los diversos planos de la estructura social. De esta forma, la política educativa sirve de mecanismo o puente de enlace entre los ideales del pasado y los del futuro.

2.1 ASPECTOS CENTRALES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL ESTADO MEXICANO DURANTE EL PERIODO 70-76

La política educativa, como parte sustantiva de la política social del Estado, abarca un conjunto amplio de líneas de acción. Estas acciones incluyen desde el planteamiento de objetivos que orientan al sistema educativo en su conjunto, su organización, funcionamiento e instrumentación, hasta las acciones cotidianas realizadas en el aula, fábrica o barrio y las prácticas sociales y educativas de los diversos agentes, profesores, padres de familia, etc.

Hablar de política educativa en México es hablar de las estrategias seguidas en las diferentes modalidades educativas, tanto en educación formal escolarizada como en educación no formal.

Es posible reconocer en toda política educativa diversos niveles. (1)

- a) Un nivel ideológico, en el cual la política educativa es parte de un proyecto económico, político e ideológico del Estado, donde participa elaborando los conceptos filosóficos y axiológicos que orientarán las acciones (concepto de hombre, sociedad, educación, desarrollo, cambio social, etc.).
- b) Un nivel sociológico, en donde se establece la función social de la educación, su influencia, consecuencias y vínculo

(1) Con algunas modificaciones, estos niveles fueron tomados de Pablo Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, pp. 45-46.

con la sociedad.

- c) Un nivel organizativo-administrativo; referido al funcionamiento, organización y estructura del sistema educativo en sus diferentes niveles.
- d) Un nivel pedagógico; define el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto al concepto de enseñanza y aprendizaje que se utilizará y las técnicas y metodologías a seguir.

En la operacionalización de la política educativa intervienen factores de diversa índole que le imprimen un carácter diferente al planteado. Entre los factores de mayor incidencia se encuentran: los criterios políticos explícitos o implícitos del Estado, las presiones y demandas de los distintos grupos y clases sociales; las inercias de los sujetos para asimilar y ejecutar las decisiones tomadas; los recursos económicos con que se disponga, etc.

De esta forma, las acciones y decisiones educativas se encuentran en estrecha relación con el marco político, económico y social en el que se mueven.

Así, la política del sexenio de Luis Echeverría Álvarez se ubica dentro de un proyecto político de características peculiares. El régimen referido, se inicia con una fuerte crisis económica, política y social. La crisis económica producto entre otros -- factores del fuerte apoyo que el Estado brindó al proceso de industrialización, a través del otorgamiento de fuertes subsidios, venta de materias primas a precios bajísimos, estímulos fiscales, exención de impuestos, provisión de mano de obra barata, -

control sindical de los trabajadores, mantenimiento del régimen de salarios, etc.

Todo ello aunado a la crisis en el campo y al creciente endeudamiento externo obligó al Estado a emprender una serie de reformas para hacer frente a esta situación.

De la política llamada del "desarrollo estabilizador" se pasó a lo que se llamó "desarrollo con redistribución del ingreso". -- Así, se llegó a plantear una política económica expansionista, tendiente a reactivar el mercado interno a través de un aumento en la inversión pública, de una modernización más rápida, y homogénea de la economía y de una extensión de la capacidad de compra de los sectores mayoritarios.

El Estado, según esto, debía poner sus recursos a disposición de una política que favoreciera la creación de nuevos empleos y mediante el desarrollo de obras de infraestructura. La multiplicación de empresas estatales; además de un alivio al desempleo se pensaba, habría una mejoría sustancial en las condiciones de vida de los sectores de trabajadores que sirven a las empresas estatales y al Estado en su conjunto. (2)

Con respecto a la crisis política, ésta se manifestó en el momento en que el Estado, ante el riesgo de perder su estabilidad

(2) Córdova, Arnaldo. "La crisis del capitalismo en México; crisis política" en: Gilberto Guevara Niebla, *La crisis de la educación superior en México*, p. 41.

durante el movimiento estudiantil emprendido en 1968, recurre a la utilización de la represión y la violencia para obtener el control de la sociedad. Estas tácticas le costaron al Estado la pérdida del consenso y la legitimación política e ideológica entre sectores importantes de la sociedad.

La fractura del consenso ideológico llevó al Estado a reestructurar el sistema político, a través de la participación y ampliación del margen de acción de los diferentes grupos sociales "apertura democrática". De este modo la gente creería nuevamente en él, se fortalecería su poder y no perdería el papel de regulador del proceso de desarrollo del país.

En el aspecto social, se buscó favorecer a las clases populares a través de su mejoramiento laboral, educativo y cultural. Una política enfocada a lograr el desarrollo compartido requería reestructurar el rumbo que el país había seguido en cuanto a las estructuras no sólo económicas, sino también de carácter social y cultural.

Dentro de la serie de reformas emprendidas y coordinadas por el Estado como respuesta política a las diversas demandas, tienen gran importancia las iniciadas en el sector educativo.

La política educativa del sexenio echeverrista además de estar centrada en la expansión del sistema educativo, buscó preparar el camino sentando las bases para la modernización.

En efecto, durante este período se inició una política de modernización educativa, tendiente a establecer un sistema educativo

acorde a los requerimientos que plantea una sociedad "moderna e industrial" superando sus disfuncionalidades más evidentes: educación alejada de la producción, sesgo liberal de las profesiones, educación "arcaica" e irrelevante en la sociedad actual, - etc. (3)

El proyecto ideológico y educativo elaborado para orientar las acciones educativas de este rexenio se rotuló como "reforma educativa".

La concepción de "reforma educativa" en este régimen no fue del todo clara, ya que incluyó desde acciones propiamente de orden pedagógico (modificación de planes, programas, métodos y libros de texto, actualización de maestros, expedición de leyes, etc.) hasta la ampliación de los servicios educativos y la creación de nuevas instituciones para innovar el sistema convencional de enseñanza.

Dicha reforma se concibió como un proceso consistente en la continua ampliación y reorientación del sistema educativo en su conjunto. Ampliación para popularizar la educación y recuperar con ello la legitimación política y el consenso activo entre las grandes masas de la población; y reorientación para modernizar las mentalidades "arcaicas" de las gentes, con el propósito

(3) Mendoza, Javier. "Apuntes sobre las tendencias recientes de las políticas educativas en México dentro del contexto latinoamericano" en: Cuadernos del CESU, No. 12, p. 12.

de alcanzar el grado de desarrollo que han marcado las sociedades industriales o modernas como: Estados Unidos, Japón, Alemania, entre otros.

En suma, se trata de que el sistema educativo en su conjunto -- prepare a las nuevas generaciones en la cultura científico-tecnológica moderna para el cambio permanente que se avecina.

2.2 LA CONCEPCIÓN DE LA FUNCIÓN SOCIAL DEL MAESTRO DENTRO DE LA REFORMA EDUCATIVA

El educador como "promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo" (art. 21),... desarrollará la capacidad y -- las aptitudes de los educandos para aprender por sí mismos, y -- promoverá el trabajo en grupo (art. 44); procurará desarrollar la capacidad de observación, análisis, interrelación y deduc--- ción, ejercitará la reflexión crítica, acrecentará la actitud - de actualizar los conocimientos y capacitará para el trabajo so cialmente útil (art. 45)⁽⁴⁾. El desarrollará en los educandos las habilidades para investigar, experimentar, discutir, razo-- nar y aprender por sí mismo.

En síntesis, esto es lo que dice el discurso ideológico relacio nado con la función social del maestro. Se invita a que el --- maestro se comporte de tal modo, a que adopte tales actitudes y prácticas.

(4) Vázquez, José de Jesús. *Vademécum*, p. 197.

Sin embargo, observamos que la función social del maestro que - presenta la ideología, está desvirtuada, ya que enmascara la -- verdadera función del profesor. Se dice lo que en el fondo no se pretende que se logre. Lo que se pretende en realidad, es - formar una persona suficientemente hábil para la transmisión de los conocimientos básicos, que no implique lograr cambios en -- las conciencias de los alumnos y en la comunidad educativa, en suma que no sea un agente de cambio.

Ejercitar la reflexión crítica, la capacidad para aprender por sí mismo, el análisis y la deducción no es el proyecto real de la política educativa en México.

Así, el maestro deberá desarrollar en los educandos las habilidades para investigar, experimentar, discutir y razonar, pero - dentro de los márgenes requeridos por el mejoramiento en la eficiencia y eficacia del sistema educativo. Debe de orientar al alumno a que critique y analice las prácticas tradicionales de la escuela, pero sin cuestionar, ni vincular los hechos ocurridos dentro de la sociedad con los hechos económicos y los fenómenos políticos de su momento histórico se busca otra actitud - en el maestro, porque el concepto de aprendizaje ha cambiado; - porque se dispone de una tecnología impresionante para difundir información y estimular su asimilación; porque son otras las demandas del desarrollo económico, político, social, científico y tecnológico del país y mundialmente.

Ahora, importa sobre todo que prepare mentalidades adecuadas a

la cultura científico-tecnológica moderna. Se insiste repetidamente a lo largo del período (70-76) que cambie las estructuras mentales de las gentes por concepciones modernas.

2.3 REFORMAS A LA EDUCACIÓN NORMAL DURANTE EL SEXENIO 70-76.

Considerando al maestro como un factor primordial de la educación, la reforma había de centrarse en él al establecer los mecanismos para su actualización y preparación.

Se consideró necesario para la formación de los nuevos maestros, modificar los planes de estudio, los programas y sistemas académicos, así como los métodos y las técnicas que orientaban su -- formación profesional, para adecuarla a los cambios que se habían operado en nuestro país.

Aferrarse a conceptos y métodos pedagógicos tradicionales equivalía a condenarse a vivir en el pasado. Por tal motivo, en un Encuentro Nacional de Educación Normal, celebrado en la Ciudad de México, en abril de 1972, se aprobó un nuevo plan de estudios para que los alumnos cursaran estudios de bachillerato general y de formación profesional simultáneamente.

Los principales cambios de este nuevo plan fueron:

- 1) La adición con respecto al plan de 1969, de una dosis considerable de educación científica en cursos de matemáticas, -- ciencias naturales, estadística y otros;
- 2) La reducción de algunos aspectos repetitivos de las materias

pedagógicas;

- 3) La generalización de los cursos semestrales;
- 4) La introducción de nuevos cursos en filosofía, historia de la cultura y lenguas extranjeras;
- 5) La introducción de algunos cursos opcionales en ciencias y humanidades; y
- 6) La generalización de la enseñanza agrícola.

El promedio fue ocho cursos por semestre más cuatro actividades curriculares, dejando muy poco margen para opciones y sobrecargando más los aspectos informativos de lo que ya estaban en el plan de 1969. (5)

El nuevo plan de estudios se implementó en septiembre de 1972. Con una estructura por áreas de formación, cinco para ser precisos, científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y ff sico artística. Las áreas a su vez incluían materias distribuidas a lo largo de los ocho semestres del plan de estudios.

La expectativa de este plan se centró en la relación maestro- contenido, es decir, en dominar las materias de enseñanza. El énfasis se colocó en la adquisición de conocimientos teóricos - con una mayor orientación científico humanística.

El maestro debía de dominar el contenido de las materias, para

(5) Alvarez García, Isaías. "La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México". Revista del Centro de Estudios Educativos, 111. p. 34.

poderlo transmitir a los alumnos y lograr el desarrollo del pensamiento reflexivo y objetivo. Es por esta razón que el plan - 72 dedica más tiempo a la adquisición de conocimientos teóricos que a las materias profesionales.

Con las modificaciones introducidas en la escuela primaria y la expedición de la Ley Federal de Educación, se considera que la formación de los maestros debía de estar acorde con esos cambios, "La Reforma Educativa reclama un nuevo concepto del maestro: un educador equipado técnicamente e ideológicamente para cumplir la difícil tarea de encauzar la energía creadora de las nuevas generaciones". (6)

Por ello, en el año de 1975, después de tres seminarios regionales de consulta se modifica el plan 72. Nace así el plan 75, - el cual se reestructura posteriormente en 1977.

El nuevo plan 75, se estructuró en tres áreas de formación: La primera científico-humanística; (Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Sociales); la segunda física-artística y tecnológica; y la tercera profesional específica.

Este plan a diferencia del anterior contemplaba formalmente campos de estudio permanentes, con su respectiva didáctica, a lo largo de los ocho semestres del plan.

(6) Bravo Ahuja, Víctor y Carranza, José Antonio. La obra educativa, p. 58.

Decimos formalmente, porque en su implementación topó con diversos problemas que distorsionaron su estructura inicial. Entre algunos de los problemas figuraron: la falta de personal docente en las normales que dominaran completamente los conocimientos teóricos y prácticos de cada campo de estudio, por ejemplo, el de Ciencias Naturales constituido por física, química y biología y además que tuviera el dominio de la didáctica aplicable a cada grado de la escuela primaria. El mismo problema se presentaba en la segunda área donde un maestro para educación artística no dominaba de manera integral las cuatro materias (artes plásticas, teatro, danza y música) que constituyeran esta - - área.

Esta situación provocó que en las normales no se respetara la estructura por campos de estudio y se siguiera trabajando por materias separadas y seriadas a lo largo de los primeros seis - - semestres del plan.

La tendencia de este plan 75 fue enfatizar la relación maestro-método, es decir, el maestro debía poseer la habilidad para dirigir el proceso de aprendizaje; de aquí que se haya incrementado el tiempo para las didácticas y disminuido los conocimientos teóricos. "El cómo enseñar" es lo que se procura más que el -- contenido de lo que se enseñará.

Se trata de que el maestro adquiera la habilidad para aplicar - en forma eficiente las técnicas participativas apoyadas en la - dinámica de grupos; que comprenda las diversas categorías de -- los objetivos de la educación y el dominio de las formas para -

su correcta expresión; que esté capacitado para elaborar y poner en práctica planes didácticos de acuerdo con los objetivos generales particulares y específicos, así como técnicas de enseñanza. En sí, debía dominar la tecnología educativa.

Es importante destacar que si bien se proclaman innovaciones en los planes de estudio de este período, en la realidad estos cambios no se implementan en las escuelas. Las razones fueron varias, entre otras, que esos pronunciamientos, no se refuerzaron por medio de otras instancias, como cursos de actualización y mejoramiento profesional del magisterio, o por medio de programas y por otro lado, la propia organización tradicional de las escuelas normales y las inercias de los maestros impidieron su implementación correcta y sólo acarrearón confusiones y controversias dentro del magisterio al coexistir en el sexenio 70-76 tres planes de estudio; el de 1969; 1972 y 1975 dentro de las escuelas normales.

Además de las reformas a los planes de estudio de la educación normal, se realizaron en el período algunas acciones encaminadas a la actualización y mejoramiento del magisterio. Con la intención de promover el mejoramiento del trabajo docente de los maestros en los diversos niveles, en el año de 1971, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio se convirtió en Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Así también, se intensificaron las acciones de formación y actualización de los maestros a través de sistemas abiertos.

Y por último en el año de 1975 se inician las licenciaturas, con

objeto de que los maestros alcancen los grados académicos superiores consignados en la Ley Federal de Educación, se crean las Licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria por Televisión y Educación Normal. Estas licenciaturas estuvieron a cargo originalmente de la Dirección General de Educación Normal y, posteriormente a partir de 1979 de la Universidad Pedagógica Nacional.

2.3.1 CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DERIVADAS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE 1972 Y 1975 PARA LA EDUCACION NORMAL.

En la estructura curricular diseñada para los planes de estudio de 1972 y 1975 encontramos que existen semejanzas, aunque teóricamente difieren, por ejemplo, el plan 72 se estructuró por - - áreas de formación, mientras que el plan 75 se diseñó por campos de estudio. Sin embargo, en la práctica ambos planes se impartieron por áreas.

La concepción pedagógica que se desprende de ambos planes es en esencia también la misma, ya que en ambos planes la figura central del proceso enseñanza-aprendizaje, es el maestro, el cual debe dominar el contenido de las áreas de estudio para poderlo transmitir a los alumnos, además de orientar las actividades artísticas físicas recreativas y tecnológicas en la escuela.

De aquí deviene una serie de contradicciones ya que por una parte en la Ley Federal de Educación se postula que el docente desarrollará en los educandos las capacidades de observación, análisis, crítica e investigación y por otra, la actividad del - -

alumno se reduce a aprender el contenido de las materias, a indagar no sobre lo que le interesa y preocupa, sino sobre los contenidos de las materias que se ha fijado debe aprender, con la consiguiente pérdida de las capacidades creativas.

En la concepción pedagógica reflejada en los planes el problema de la enseñanza no radica ni en la actividad de los alumnos, ni en la materia, pues se sabe ya cual es y está totalmente determinada y organizada en los programas de estudio y en los libros de texto. El problema radica en las habilidades y destrezas -- que el profesor tenga para transmitir, y depositar en los alumnos los conocimientos, que posteriormente tendrá que repetir -- fielmente en los exámenes.

Sabemos que no basta con incluir nuevos contenidos "críticos" -- en los programas escolares ni con introducir técnicas participativas y métodos activos para desarrollar las capacidades creativas y críticas de los educandos. Esta es una tarea compleja que requiere cambios en las formas del razonar y pensar.

CAPITULO III

**LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.
¿Y LA MODERNIZACION EN LA FORMACION DE DOCENTES?**

LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. ¿Y LA MODERNIZACION EN LA FORMACION DE DOCENTES?

El sistema nacional de formación de docentes en México se ha caracterizado por una serie de fallas y debilidades ligadas al funcionamiento de las escuelas normales como instituciones encargadas de la preparación de maestros y a las instituciones encargadas de capacitar al magisterio nacional. El resultado ha sido la baja calidad en la enseñanza que transmite el magisterio y las consecuentes repercusiones que ello tiene en la formación de profesionistas de nivel medio y superior, y finalmente, en todo el sistema educativo mexicano.

Esta problemática tiene su origen lógico en los problemas tradicionales que aquejan al magisterio: la multiplicidad de instituciones no coordinadas entre sí, la constante modificación de planes y programas de estudio, el exceso de burocratismo en el desarrollo educativo general y la formación de grupos de poder político que han controlado férreamente a los trabajadores de la educación, impidiendo su participación efectiva en las orien

taciones y alternativas para la práctica educativa.

La profunda contradicción entre el crecimiento y la calidad del profesorado nacional y el desarrollo del país, han provocado el replanteamiento del problema dentro de una perspectiva de más alcance: elevar la formación docente a un nivel universitario; lo que explica los diversos mecanismos creados: cursos de formación, actualización, mejoramiento y capacitación de profesores y diversos organismos entre los cuales destaca por el importante papel que se le ha encomendado. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), organismo creado con la intención de que se convierta en institución rectora del sistema de formación de docentes y resuelva además de los problemas mencionados: la dispersión administrativa, la diversificación del magisterio, la duplicación de gastos en la formación de maestros, el crecimiento del sistema, pero sobre todo la baja calidad de la educación.

En los últimos años, el problema de la calidad de la educación se convierte en un tema central de la política educativa oficial; a tal grado que durante el sexenio de López Portillo (1976-1982) se plasma en el documento: Programas y Metas del Sector Educativo (1979-1982), que para el gobierno, la educación es tarea prioritaria y se plantean cinco objetivos programáticos, de los cuales el tercero se refiere a "elevar la calidad de la educación", a través de mejores planes y programas de estudio, contenidos y métodos adecuados, material didáctico, pero sobre todo con maestros cada vez más capacitados.

El interés de elevar el nivel académico y profesional del maes-

tro se comprende si tomamos en cuenta que precisamente los maes tros serán los encargados de calificar a la fuerza de trabajo - requerida para satisfacer las necesidades de modernización del Estado mexicano.

La creación de la Universidad Pedagógica Nacional representa: - una de las iniciativas de mayor trascendencia que el Estado -- postrevolucionario ha planteado en materia educativa; una op-- ción de cambio dentro de las instituciones formadoras de maes-- tros, es decir, las escuelas normales; y una posibilidad de am-- pliar el control nacional del sector educativo.

De aquí su importancia y justificación de que dediquemos esta - parte del trabajo al estudio de la UPN ubicándola dentro de un contexto económico y político, debido a que el análisis del desarrollo de la UPN no sólo está inmerso en este contexto, sino que es inseparable de éste, y es el que la va determinando y ca-- racterizando en los aspectos académicos, administrativos, jurí-- dicos, etc.

3.1 LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL SEXENIO 1976-1982

La política educativa del sexenio de López Portillo se organiza durante 1976-1978 en torno a la elaboración e instrumentación - del Plan Nacional de Educación (1977), el cual comprendió un -- análisis de la situación educativa en México y un señalamiento de posibles soluciones a los problemas encontrados. Dicho Plan se complementa para 1978 con el documento Programas y Metas del

Sector Educativo 1979-1982, en el que se fijan las metas, se definen prioridades y se precisan los objetivos programáticos e instrumentos para orientar y organizar toda la acción educativa de 1979 a 1982.

El proyecto educativo de la administración de López Portillo se orientó conforme a los cinco objetivos definidos en la primera versión de los programas y metas y que son:

- 1) Asegurar la educación básica a toda la población. Para el logro de este objetivo se establecieron ocho programas dirigidos a la ampliación de los servicios de educación preescolar, primaria y secundaria con sus diversas modalidades.
- 2) Vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios. Los programas fijados para este objetivo fueron trece, y están encaminados a fomentar, ampliar, impulsar y desarrollar la educación media superior, tanto la tecnológica, como la humanística.
- 3) Elevar la calidad de la educación. A través de acciones como el mejoramiento de contenidos y métodos, el fomento de la investigación educativa, el desarrollo de tecnologías y materiales educativos y sobre todo el mejoramiento de la calidad de la educación que el maestro recibe e imparte. Sobre este último propósito se puso énfasis en los siguientes aspectos:
 - a) Iniciar una reforma profunda de la educación normal del país,

- b) Ofrecer cursos de actualización y mejoramiento profesional de los maestros en servicio,
 - c) Impulsar la formación superior y la investigación pedagógicas en la Universidad Pedagógica Nacional.
- 4) Mejorar la atmósfera cultural del país y fomentar el desarrollo del deporte. Los nueve programas para este propósito se encaminaron a impulsar la educación artística física e histórica y a la promoción y difusión de los servicios culturales y recreativos.
- 5) Aumentar la eficiencia del sistema educativo. Los programas para el cumplimiento de este punto se centraron en la desconcentración administrativa para facilitar la toma de decisiones y los límites en cada uno de los Estados.⁽¹⁾

Conviene hacer el señalamiento que de los 52 programas, a 12 se les dio el carácter de "prioritarios". De éstos, dos se refieren a la educación normal, propiamente el que propone impulsar la formación superior y la investigación en la Universidad Pedagógica Nacional y el que hace referencia a mejorar el sistema de formación de maestros.

Con el objeto de iniciar una reforma sistemática del sistema de formación de maestros, se crea en 1979 el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal, como órgano de consulta de la SEP,

(1) Solana, Fernando. *Programas y Metas del Sector Educativo -- 1979-1982*. pp. 36-42.

para coordinar las actividades de las normales y su vinculación con los requerimientos del país.

También se proponen modificaciones al plan de estudios de 1975 de las normales de educación básica y entre 1980-1982 se reforman dos programas de educación preescolar y primaria. En 1982 el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal propone la ampliación a cinco años de duración de los estudios de normal primaria, con el objeto de incluir el bachillerato pedagógico y resolver en parte la no correspondencia legal y real de la currícula en la formación institucional de los docentes. La medida propuesta se implementa a partir del ciclo escolar 1983-1984.

Además del aspecto formativo se plantea la necesidad de actualizar, capacitar y mejorar profesionalmente a los maestros de preescolar, primaria, secundaria y normal, a través de diversos programas, entre los cuales destaca el Programa Nacional de Capacitación del Magisterio que se lleva a cabo en el ciclo 1978-79 con maestros de educación primaria no titulados y en servicio. Pero, una de las iniciativas educativas de mayor significación adoptadas por esta administración, la constituye: La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), creada con el propósito de que se convierta en centro rector del Sistema Nacional de Formación de Maestros, y desarrollada a partir de la idea central de que la calidad de la educación depende -en gran medida- de la existencia de maestros capaces de cumplir con la función que les encomienda el Estado.

Una de las interrogantes que más se sostuvo antes de la creación

de la UPN era: ¿De qué manera el Estado va a poder sostener dos estructuras de formación de maestros? La mayoría de profesores militantes o simpatizantes de las organizaciones magisteriales democráticas, pensaron que la UPN se sostendría destruyendo la Normal Superior y absorbiendo la dirección en la enseñanza de la Normal Primaria. Sin embargo esto no sucedió, pues se mantuvieron los dos sistemas.

3.2 LA CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN)

La idea de crear una universidad destinada a profesionalizar al magisterio, aparece desde octubre de 1975, como un compromiso político de la campaña presidencial de José López Portillo, sin embargo, su estudio preliminar se llevó a cabo en 1976, por parte de las autoridades estatales y sindicales y es hasta agosto de 1978, cuando autoridades de la SEP y SNTE anuncian conjuntamente la publicación del decreto de creación de la UPN, que habría de iniciar finalmente sus labores docentes hasta el 12 de marzo de 1979.

A pesar de que la UPN se mencionó por primera vez en 1975 siendo todavía presidente Luis Echeverría, la petición de su creación fue hecha a su sucesor debido a que la situación económica y política del Estado atravesaba por un mal momento.

Por otra parte, se observa que desde su planteamiento hasta su creación la UPN presenta una serie de intervalos de tiempo bastantes denotadores de la serie de pugnas y contradicciones que

los grupos en juego enfrentan por querer tomar la dirección futura de la UPN.

3.2.1 EL CONTEXTO ECONOMICO*

En 1976, año en que se empieza a hablar de la creación de la -- UPN, es el fin del período presidencial de Luis Echeverría Alva rez y el país atraviesa por una difícil situación económica de carácter estructural; producto en parte por las propias contradicciones de la política económica mexicana y por la depresión del capitalismo a nivel mundial.

Según la opinión más generalizada las medidas de renovación tomadas por el gobierno echeverrista (política económica expansionista, consistente en una participación mayor del Estado en la economía, ampliación de beneficios sociales, redistribución del ingreso, entre otras) sólo acarrearón al final del mismo la devaluación del peso mexicano frente al dólar (31 de agosto de -- 1976); el descenso de la tasa de inversión, la fuga de capitales, la expropiación de los agricultores de Sonora, endeudamiento externo, inflación, disminución de la producción industrial.

Tal situación creó una atmósfera de desconfianza y descontento en diversos sectores de la sociedad -principalmente de la burguesía monopolista- que habiendo afectado sus intereses inicia

(*) Para el desarrollo de este apartado se retomó fundamentalmente la explicación de la crisis que hacen Saul Escobar, Francisco Pérez Arce y Carlos San Juan, en su artículo "México -- 1978: devaluación y crisis" en *Néxos*, núm. 4.

ron una campaña de desprestigio contra el gobierno saliente.

Hasta el mismo presidente López Portillo al tomar posesión describía las causas de la crisis de la siguiente forma:

La necesidad social de una tasa de crecimiento más alta entró en conflicto con el retrasamiento de las inversiones, en parte por renuencia y en gran medida porque el esquema que durante -- años las había hecho dinámicas, estaba prácticamente saturado. En consecuencia el Estado tuvo que invertir -por defecto- frecuentemente con acierto y oportunidad; aunque otras veces sin orientación, sin proyectos útiles y en ocasiones sin contar con administración idónea.

Además la obligación del Estado a invertir se vió registrada -- por su incapacidad para financiarse, pues no contaba con suficientes recursos internos para ello. Acudió al endeudamiento externo, hasta que el mismo sistema financiero y las condiciones de su propio desastre lo limitaron. El ahorro disponible para inversión se redujo y, con ello, la oportunidad de que se hiciera inversión privada. Los dueños del dinero lo comprometieron en las actividades que les ofrecían menos riesgos: especulación y rentismo, o lo sacaron masivamente del país hacia donde todavía admiten capital, pero ya no trabajadores... (2).

El gobierno de López Portillo describe las causas de la crisis

(2) Apud. Latapf Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, pp. 222-223.

desde una postura monetarista (3), aludiendo que el culpable no era otro más que el Estado por intervenir ampliamente en la economía sin contar con preparación técnica idónea.

Ante este panorama, la política económica adoptada por el régimen para combatir la inflación y la recesión consistió en aplicar diversas medidas de emergencia recomendadas por el Fondo Monetario Internacional tales como: asegurar el libre juego del sistema de precios, el control de salarios y la estabilidad política y social de tal manera que se hiciera atractiva la inversión privada. (4)

Con la puesta en práctica de la política de restricción del gasto público para favorecer las inversiones directamente productivas que reactivaran la economía -a costa de los asalariados y -las capas pobres de la población- los programas de vivienda popular, salud, alimentación, seguridad social y educación presentaron un inevitable estancamiento.

En educación a pesar de los ambiciosos programas y metas propues

(3) La interpretación monetarista es una de las tendencias analíticas que se retomó para explicar la crisis de la economía mexicana. Sus planteamientos se sustentan teóricamente en los trabajos del economista norteamericano Hilton Friedman y la llamada escuela de Chicago. Se recurre a ella desde la década de los cuarenta, para explicar las causas de los problemas económicos que enfrentaban la mayoría de los países latinoamericanos. Esta corriente es defensora de una política de austeridad y lucha por un programa contraccionista del gasto público. Cfr. Saúl Escobar, et. al., *Op. cit.*, pp. 8-10.

(4) *Ibidem.*

tas (Educación para Todos, Educación Básica obligatoria de 9 -- grados, etc.) poco podía hacerse con un reducido presupuesto. - Es aquí donde entran en juego las contradicciones entre aspiraciones y posibilidades reales.

Bajo el contexto económico en que José López Portillo asume la presidencia era sumamente problemático crear una gran institución pública destinada a la profesionalización del magisterio. Sin embargo, para el año de 1978 cuando se crea la UPN la situación económica del país había cambiado. El Estado se encontraba para estas fechas en perfectas condiciones financieras como para sostener y cumplir el pacto hecho desde 1975.

El descubrimiento de más reservas de petróleo es uno de los factores principales que permitió al Estado emprender una política de "recuperación" después de la crisis de 1976.

Con esta recuperación financiera el régimen se fortalece políticamente. El auge petrolero permitió situar a México entre los principales exportadores a nivel mundial de crudo; así mismo, - le permitió expandir y diversificar la estructura productiva.

Por otra parte, el "boom" petrolero crea en el sector oficial - un ambiente de euforia, un sentimiento optimista sobre el futuro del país y una mayor racionalidad del sistema.

Dentro de este contexto se comprende entonces, que el Estado es tuviera en buena disponibilidad para crear una costosa construcción en el Ajusco. (Además del financiamiento de los inmuebles,

de las unidades del SEAD) y establecer una escala salarial, muy por encima de los niveles vigentes en otras universidades e -- institutos de educación superior del país.

3.2.2 EL CONTEXTO POLITICO Y SINDICAL

El contexto político y sindical en el cual surge el proyecto⁽⁵⁾; UPH permite explicar la confluencia de diversos intereses hasta cierto punto contradictorios. Como todo proyecto político importante, la creación de la UPH suscitó una serie de opiniones opuestas y de conflictos entre el SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION (SNTE) y la SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (SEP).

Esto debido a que el primero proponía un modelo de carácter político tradicional, donde la UPH debería ser una institución masiva, destinada al mejoramiento profesional y escalafonario de los maestros en servicio, mientras que para el segundo, con una tendencia modernizadora, la UPH debería ser un centro selectivo

(5) Por "proyecto" se entiende un conjunto de propósitos, de pretensiones que expresan el estado futuro de un determinado ámbito social, sea este el Estado, el de una institución o el de la sociedad. Un proyecto siempre se somete a modificaciones y readecuaciones debido a la existencia de diversos grupos que luchan por imponerle un contenido coherente con sus propios intereses.

Es pertinente señalar que en ningún momento existe un solo proyecto, pero sí se puede reconocer a uno de ellos como el dominante, por ser el que proviene del poder del Estado, en un momento determinado de la correlación de fuerzas políticas que operan en la sociedad. Véase al respecto, Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)" en Revista *Perfiles Educativos* No. 12, 1981, p. 4.

capaz de formar cuadros docentes y administrativos nuevos para elevar la eficiencia y la racionalidad del sistema educativo.

La pugna entre los dos grupos se inicia en el momento en que -- buscan que su modelo se constituya en el marco académico, administrativo, jurídico y filosófico que oriente a la UPN.

Quizá una explicación preliminar nos permita comprender el conflicto de intereses y quizá de poder⁽⁶⁾ entre el SNTE y la SEP.

En el curso de la campaña presidencial de José López Portillo, es cuando el Comité Ejecutivo del SNTE⁽⁷⁾, o mejor dicho, el -- grupo que lo hegemoniza: Vanguardia Revolucionaria del Magisterio (VRM), demanda la creación de la UPN. El entonces candidato, promete crearla en cuanto inicie su mandato, considerándola como una de las prioridades de su futura política educativa.

Una vez adquirido el compromiso, la UPN se convierte en un in--

(6) De acuerdo con Poulantzas, el concepto de poder tiene como lugar de constitución el campo de las prácticas de clase. Y alude a la capacidad de una clase social para realizar sus intereses objetivos específicos. Poulantzas, Nicos. *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, pp. 117-130.

(7) El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), está considerado como uno de los más poderosos financieramente y numéricamente. Como parte de la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE), guarda una estrecha relación con el gobierno en turno para asegurar su reproducción y consolidación, a través del control político e ideológico de los trabajadores de la educación. El SNTE aflanzó su poder gracias a que fue un importante actor en el apoyo de la candidatura y durante la campaña presidencial de José López Portillo en 1975-1976.

sistente objeto de propaganda política, ya que se aprovechó --- cualquier fecha conmemorativa, acto o evento para hacer alusión al tema.

La propaganda realizada en nombre de la UPN tuvo como intención implícita reforzar el control estructural e ideológico que Vanguardia, ejerce sobre el magisterio nacional.

El control estructural e ideológico que ejerce Vanguardia sobre el magisterio nacional se reforzó por medio de la propaganda realizada en nombre de la -- UPN. Este grupo encabezó las movilizaciones que demandaron la institución, pero lo hizo en nombre del sindicato; esto se explica porque según los vanguardistas ellos no constituyen un grupo, sino un movimiento reivindicador con instancias orgánicas repartidas en toda la estructura del sindicato. (8)

Vanguardia presentó la UPN al magisterio como una institución - que le permitiría lograr una completa profesionalización y le - daría el lugar que socialmente le corresponde, ya que en la actualidad - así lo señalaron- se desenvuelve en el subprofesionalismo.

Conviene recordar que el aspecto de la profesionalización ha sido desde tiempo atrás muy utilizado que ya se ha convertido en - uno de los tantos lugares comunes a los que se recurre cuando se busca explicar la situación en la que se encuentra el sistema -- educativo; o cuando en momentos como éste en el que las posibili

(8) Carrizales Retamoza, César. "La Universidad Pedagógica Nacional y su lugar en el sistema de formación de docentes" en: Revista Foro Universitario, No. 26, p. 38.

dades de incremento de salarios y de movilidad social se encuentran cerradas, debido a la política económica restriccionista.

Así pues, la propaganda que ligaba a la UPN con la profesionalización colaboraba a lograr que se sumará una respetable cantidad de maestros en las movilizaciones, al tocarles aspectos tan sensibles como la falta de reconocimiento profesional, la discriminación económica de la profesión con respecto a otras y el requerimiento de movilidad social.

Por otra parte, en el plano ideológico la propaganda en torno a la UPN sirve para que el Estado renueve su imagen de educador - popular que asumió en su origen revolucionario. El Estado al - adquirir el compromiso de crear una universidad para los maestros, salva su imagen de benefactor y legitima su poder ideológico sobre el magisterio.

Además de que la creación de la UPN se presenta como una medida eficaz para alcanzar las aspiraciones de controlar a un sector importante de la sociedad, por la influencia cuantitativa y cualitativa que tiene en el proceso educativo del país.

A la promesa de esta institución por parte del Estado, como centralizadora y renovadora del sistema de formación del magisterio subyace la posibilidad de ampliar el control estatal sobre el sindicato más numeroso de trabajadores públicos del país. Ello a través de la prestación de servicios de "mejoramiento profesional" al magisterio. La creación de esta nueva institución - brinda la oportunidad de reforzar el normalismo, para así lograr la tan anhelada "modernización del sector educativo." (9)

(9) Kovacs, Karen. "La planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional (U.P.N.);" en: *Revista Estudios Sociológicos* - No. 2. p. 280.

Podríamos decir entonces, que la realización de tan insistente propaganda tuvo una razón política de ser, no fue simple demagogia.

Apenas iniciado el sexenio presidencial de López Portillo, se elabora, por parte de la burocracia gremial (VRM), el primer anteproyecto que define lo que sería la UPN.

Este anteproyecto, proponía que la Universidad tuviera las siguientes características:

- a) Sería un aparato administrativo centralizador que organizaría y controlaría en todos sus niveles y modalidades la formación profesional del magisterio. La UPN así concebida debería absorber todos los programas de formación de maestros dependientes de la SEP (normal superior, licenciatura y programas de mejoramiento) y tendría facultades para controlar y coordinar las instituciones de este tipo dependientes de los gobiernos y de los particulares.
- b) Debía ser una institución masiva, sin control de ingreso destinada al mejoramiento profesional y escalafonario de los maestros.
- c) Formaría especialistas en administración e investigación educativa.
- d) Su población estudiantil y docente se compondría en exclusiva de maestros normalistas.
- e) Estaría encargada de organizar y dirigir la investigación pedagógica, así como de la difusión de la documentación e información relacionadas con las ciencias de la educación.

Puede observarse que en todo este proyecto no se encuentra ningún cuestionamiento al modelo vigente para la formación del maestro ni a su práctica profesional. "Los contenidos y los métodos no se cuestionan, menos aún la función social del educador. Todo parece estar bien, se trata de integrar, ampliar, controlar, legitimar con nombres solemnes lo existente. Lo demás será dar más de lo mismo". (10)

Los aspectos un tanto ambiciosos que se planteaban en el anteproyecto elaborado por la dirección magisterial, se sometieron a --reconsideración en cuanto a sus ventajas y desventajas que acarrearía un modelo de universidad masiva, centralizadora no planificada y conservadora.

Por una parte, crear una universidad de tal magnitud, implicaba enormes costos económicos en un momento, en el cual el presupuesto para educación está muy restringido. Por otra, la idea de unificar y centralizar a todas las instituciones que se encargaban de la formación de maestros en sus diversos niveles y modalidades provocaría fuertes enfrentamientos políticos entre los núcleos de poder de las distintas instituciones. Así mismo, la --concepción de universidad conservadora y tradicionalista, se opone a las tendencias de modernización emprendidas por el Estado. Seguir formando docentes con una orientación tradicionalista tan

(10) Fuentes Molinar, Olac. "Los maestros y el proceso político de la Universidad Pedagógica Nacional". Hernández, Luis. *Las Luchas Magisteriales 1979-1981*, p. 46.

poco eficiente, sería crearle más obstáculos al proyecto tendencial de modernización que intentan llevar a cabo las élites dirigentes.

Previendo estas consecuencias y otras que se desatarían en caso de que se aceptara tal proyecto, se establece un proceso político de negociación y cautela por parte del Estado, que va desde marzo de 1977 hasta el 29 de agosto de 1978, fecha en que se publica el decreto presidencial que crea la UPN como institución cúpula del sistema de educación normal.

El proceso se inicia aplicando una táctica de posposición mientras se elaboraba un proyecto alternativo por parte del aparato burocrático de la SEP.

El titular de la SEP, Muñoz Ledo, pospone el proyecto mientras se elabora el Plan Nacional de Educación. En enero de 1978, el nuevo titular, Fernando Solana, anuncia una segunda comisión para decidir la organización docente y administrativa de la UPN,

Finalmente, la solución que plantea la SEP es que la nueva institución sería de corte modernista, de alto nivel académico y preocupada por la investigación, no suplantaría ni integraría a las normales, produciría especialistas e investigadores de alto nivel para mejorar el sistema educativo nacional; sería una pequeña universidad con crecimiento planeado, ingreso y matrícula controlados y bien dotada de recursos académicos; su planta de maestros se compondría de graduados universitarios, sus alumnos serían egresados tanto de normal como de instituciones de enseñanza media superior, las decisiones fundamentales estarían a cargo

del rector y de la SEP en última instancia.

Ante esta respuesta, la reacción sindical no se hizo esperar, -comenzaron a presionar con la finalidad de que la Universidad tuviera las características por ellos asignadas. O estaría mejor decir, con la finalidad de que la cantidad de poder o de fuerza se distribuyera mejor entre ambos grupos.

De esta manera, se inician nuevamente los conflictos de poder e intereses entre la SEP y el SNTE.

El resultado de la fuerte presión fueron los acuerdos del 22 de noviembre de 1978, donde la SEP acepta compartir decisiones en ciertas áreas y ceder en los aspectos que provocaban mayor fricción.

En este momento, el régimen parecía sacrificar sus propósitos de modernización y aceptar riesgos políticos probables, para evitar el peligro cierto de la ruptura del control del SNTE, lo que podría alterar la estabilidad del movimiento laboral en su conjunto. (11)

El siguiente cuadro es un intento de contrastar y comparar las dos alternativas académicas propuestas para regir la UPN.

(11) Olac, Fuentes. Op. cít., p. 50.

CUADRO COMPARATIVO DE LOS PROYECTOS PROPUESTOS PARA REGIR LA UPN

PROYECTO SNTE (CONSERVADOR)	PROYECTO SEP (REFORMISTA)
- Una gran universidad con organización tradicional.	- Una pequeña universidad con organización innovadora (modernista) de alta excelencia académica.
- Masiva sin control de matrícula	- Matrícula y crecimiento controlado.
- Con unidades en todos los estados	- Con una unidad central en la Cd. de México y algunas auxiliares en los Estados.
- Una universidad rectora centralizadora y unificadora del Sistema Nacional de Formación de Maestros.	- Una universidad renovadora que complementaría el Sistema Nacional de Formación de Maestros. No desplazaría ni integraría a las Normales.
- Los estudiantes y docentes deberían ser de procedencia exclusivamente normalista.	- Los estudiantes podrían provenir de -- Normales o de instituciones de enseñanza media superior.
	- Los docentes deberían tener un grado -- universitario de preferencia maestría o doctorado.
- Las Licenciaturas que ofrecería tendrían una orientación convencional-tradicional.	- Las Licenciaturas estarían orientadas por un modelo no convencional.
- Estructura universitaria semejante al sistema Nacional de Educación Normal.	- Estructura universitaria (innovadora) diferente de las normales.
- El rector de la institución sería un líder del S.TE.	- El rector sería una persona ajena a la corriente normalista, independiente del SNTE.

PROYECTO SNTE (CONSERVADOR)

- Solicitaba la elaboración de una ley - Orgánica para regir las negociaciones SEP-SNTE.
- Prometía inmediatos beneficios salariales para los que se graduaran de la UPN.
- Formaría especialistas en administración e investigación educativa.
- Proponía un rector, un vicerector, un oficial mayor y divisiones académicas.

PROYECTO SEP (REFORMISTA)

- Solicitaba la promulgación de un decreto oficial.
- No prometía inmediatos beneficios salariales.
- Formaría a los maestros de futuros -- maestros para mejorar la calidad de la educación.
- Establece que la concentración de poder éste a cargo de un reducido número de posiciones (rector y secretario académico).

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

79

José López Portillo recrimina las presiones del grupo que controla la dirección del SNTU, que tendían a socavar la realidad académica de la UPN, y nace un llamado para que las presiones cesen y se cohesionen "los intereses del gremio y los de la nación".

Tras el llamado al repliegue de presiones, se sucedió otro nuevo proceso de negociación política que va de noviembre de 1978 a marzo de 1979. El resultado final de este proceso entre Estado y Sindicato es un modelo de universidad híbrido; esto es, -- dentro de una misma institución se crean dos universidades con características, funciones, contenidos y objetivos totalmente diferentes.

Este eclecticismo mostrará las raíces de la crisis institucional por la que ha atravesado la UPN, y a la vez, indicará como se ha producido un empate entre las fuerzas en confrontación -- (ninguno de los dos proyectos puede de manera definitiva imponerse sobre el otro. (12)

Por un lado, el Sistema Escolarizado de Educación con sede en el Distrito Federal, corresponde a las tendencias tecnocráticas (13) prevalecientes a la SEP. Por el otro, el Sistema Abier

(12) Pescador, José A. y Torres, Carlos A. *Poder Político y Educación en México*, p. 31.

(13) La ideología tecnocrática surge en la empresa capitalista y tiende a extenderse a diversos sectores de la sociedad, entre ellos el educativo. El proyecto tecnocrático se plantea como prioridad un aumento de la -- competitividad de nuestra economía en el mercado exterior; la racionalización de las empresas públicas y los servicios que otorgue el Estado, siendo la educación uno de ellos. Mendoza Rojas, Javier, *Op. cit.*, p. 21.

to SEAD (Sistema de Educación a Distancia), con unidades en toda la república, satisface las ambiciones masificadoras de la burocracia sindical.

Ciertamente el conflicto por el poder no termina con la institucionalización de la UPN, más bien comenzó y se acentúa aún más, cuando las actividades docentes de ésta iniciaron.

3.3 EL PROYECTO ACADÉMICO DE LA UPN

Los fundamentos teóricos y principios filosóficos que sustentan y orientan a la Universidad Pedagógica se apoyan en fuentes como: La filosofía de la educación, el Artículo tercero Constitucional.

Principios filosóficos de la educación

- La educación tiene el carácter de transmisora de la cultura, la ideología, y representaciones de la realidad.
- La educación propicia el desarrollo de las potencialidades innatas del ser humano.
- La educación constituye un medio de creación y de transformación constante.

Principios doctrinarios de la educación en México.

- La educación constituye un elemento primordial en la formación de una conciencia de identidad nacional.
- La educación propicia el desarrollo armónico del ser humano

y la convivencia social.

- La educación representa una acción consolidadora de una forma de vida, basada en la democracia, la justicia y la libertad.
- La educación se concibe como una lucha contra toda alternativa de servidumbre y enajenación.

Principios filosóficos de una Universidad.

- La Universidad es depositaria del conocimiento científico y cultural universal transmitiendo, acrecentando y transformándolos a través del quehacer científico de la actividad creadora.
- La Universidad constituye la práctica cotidiana de la investigación y el progreso científico, la formación de profesionales reproductores y estudiosos del conocimiento científico y la difusión y extensión de la ciencia y la cultura.
- La Universidad es resultado y causa de una situación social determinada, íntimamente ligada a la sociedad que le da origen y se enmarca en el contexto político, social y económico que la rodea.
- La Universidad representa una actitud crítica racional, basada en el conocimiento científico y constituye asimismo la ejecución objetiva de esa actitud crítica, como transformadora de esa realidad circundante y como propugnadora de un cambio social permanente.
- La Universidad participa y propone proyectos sociales con--

cretos que, trascendiendo a la crítica verbal, implementen acciones que concreten los lineamientos de la educación en México.

- La Universidad se identifica, fundamentalmente como formadora de profesionales con capacidad de crítica y de creación y no sólo como productora de fuerza de trabajo calificada.
- La Universidad forma profesionales de la educación que transmitan una cultura basada en la democracia, la justicia y la libertad, que ejerzan su capacidad transformadora, que implementen su actitud crítica a través de acciones concretas en la formulación de proyectos sociales alternativos, que conciban al fenómeno educativo como esencial en un cambio social permanente.

Ahora por otra parte, el documento titulado Proyecto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional hace referencia a que:

La UPH funda su contenido en lo dispuesto en el Artículo 3o. -- Constitucional, donde se postula a la democracia como base del régimen jurídico político y como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. El Estado a través de esta nueva casa de estudios profundiza y extiende su función de educar ... La institución alienta el desarrollo libre del individuo, que contribuya a la justicia por el camino de la participación y de la libertad; obligada a asegurar la actividad creativa y el principio de la crítica inherente a toda actividad del conocimiento, orienta la pluralidad

hacia la búsqueda de mejores alternativas comunitarias que colaboren al avance de una sociedad basada en la razón.

En el mismo documento se sostiene además, que la UPN tiene la tarea de impulsar el conocimiento científico a través de las tres funciones básicas: docencia, investigación y difusión cultural y que por medio de ellas formará individuos reflexivos y críticos, capacitados para analizar la realidad inmediata y entender el proceso social de que son parte. (14)

Así pues, el documento citado define como uno de los objetivos y en buena parte como el perfil del estudiante: la formación científica crítica y democrática. Sin embargo, para comprender como entiende la Universidad Pedagógica la formación científica, crítica y democrática se requiere hacer un análisis de su vida académica.

Primeramente, por su origen como demanda sindical por su carácter como Universidad de Estado no autónoma, controlada por el gobierno burgués, por su ubicación en la estructura social y por la lucha por el poder que se suscita en su seno, entre otros factores, impiden que la UPN cumpla con sus verdaderas funciones académicas.

La incoherencia entre los objetivos planteados y sus resultados reales es enorme.

(14) Universidad Pedagógica Nacional, Proyecto Académico, p.p. 6 - 9.

Veamos, la Universidad plantea en el plano de lo ideal formar - docentes con elementos teóricos y actitudes democráticas que -- les permitan analizar y cuestionar la sociedad existente. Pero, ¿cómo entiende a la democracia? es lo que analizaremos a continuación.

Si por democracia entendemos lo que por consenso se ha establecido "Sistema de gobierno en el que la soberanía pertenece al - pueblo, que ejerce el poder bien directamente, bien por medio - de representantes" ...Democracia directa, aquella en la que los ciudadanos participan directamente por medio de asambleas decisorias, cuyos delegados son simples mandatarios de los acuerdos colectivos. Democracia representativa aquella en la que los -- ciudadanos sólo intervienen en la elección de sus representantes... (15) Entonces mal entiende la UPN el concepto al inclinarse en cuanto a su estructura orgánica por el verticalismo. - El mismo decreto que crea esta institución(*) lo justifica al - señalar en su artículo 9o. que los órganos de la universidad - son el rector, el consejo académico, el secretario académico, - el secretario administrativo, el consejo técnico y los jefes de área académica. Donde el rector tiene entre otras facultades: "Dictar las políticas generales de orden académico y administrativo a que se sujetará la universidad." Nombrar y remover a -

(15) Grupo Editorial Océano, *Diccionario Enciclopédico Ilustrado*.

(*) Véase: Anexo I Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional.

los secretarios académicos y administrativos, a los jefes de área académica y al jefe de la unidad de planeación, previa aprobación del Secretario de Educación Pública. Ejercer el derecho de voto respecto de las resoluciones del Consejo Académico, a efecto de que el Secretario de Educación Pública o el funcionario que éste designe resuelva en definitiva. El Consejo Académico estará integrado por: el rector de la Universidad, quien lo presidirá y tendrá voto de calidad; el secretario académico, quien desempeñará el cargo de secretario del Consejo; el secretario administrativo, quien suplirá al secretario del Consejo; los jefes de área académica; un representante del personal académico por cada una de las siguientes categorías: titular, titular adjunto y asistente; y dos representantes de los alumnos de licenciatura y dos de los alumnos de posgrado... Por acuerdo del Consejo podrán participar en sus sesiones, sólo con derecho a voz, otros miembros de la comunidad universitaria. (16)

Creemos que no se puede posibilitar y fortalecer la democracia, cuando existe la verticalidad en la estructura orgánica de la universidad. Su estructura antidemocrática, sujeta a centralización, jerarquía y burocracia cierra las posibilidades de las bases de trabajadores académicos y grupos estudiantiles para -- participar activamente en la toma de decisiones. Su estructura

(16) Consejo Nacional Técnico de la Educación. Ciento cincuenta años en la formación de Maestros Mexicanos (Interés documental) p.p. 218 - 219.

antidemocrática se caracteriza por una concentración de poder en las autoridades superiores principalmente en el rector y en los secretarios académico y administrativo. Observamos que en el Consejo Académico que es la única instancia donde participan representantes de maestros y estudiantes existen también rasgos antidemocráticos al no incluir la representación del Sistema de Educación a Distancia, sistema en el cual está inscrito la mayor parte del alumnado de la UPN, asimismo la representación del sistema escolarizado se realiza por categorías laborales: titular, titular adjunto y asistente, y no por académicas como sería lo más indicado. Constatamos finalmente que la vida académica de esta institución está determinada por relaciones de poder jerárquicas donde las autoridades superiores interpretan, deciden y aplican lo que debe de hacerse en la institución.

Una más de las contradicciones evidentes de este proyecto es la de pretender formar individuos reflexivos y críticos dentro del sistema educativo actual, cuando sabemos que no es posible fomentar la crítica, el análisis, la investigación y el razonamiento en los profesores - alumnos, cuando el ámbito de éstos - junto con su aprendizaje, se restringe a lo fijado, organizado y predeterminado en los contenidos de las materias. No se está promoviendo una formación crítica y analítica cuando el maestro sabe repetir el conocimiento que obtiene de los libros; o cuando se deja tan poco margen dentro de lo académico para generar la discusión.

Este intento también se ve limitado por otros muchos factores como la transmisión vertical del conocimiento, la preocupación por la cantidad informativa más que por la calidad formativa, por los métodos, técnicas y estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza, los materiales empleados para orientar al estudiante en su proceso de aprendizaje (antologías, guías de -- trabajo, paquetes didácticos, guías de estudio, etc.), más que por retomar la propia experiencia del maestro-alumno).

Resulta paradójico que la UPN trate de formar por una parte estudiantes críticos, reflexivos y creativos, y por la otra, los oriente en lo que deben saber, pensar, conocer y hacer.

La UPN pretende introducir cambios en la formación de docentes, cierto, pero, estos cambios (modernización de las mentalidades), giran en torno a la lógica del poder que busca persistir y perpetuarse y para lograrlo requiere cambios en la forma del pensar y el hacer de los profesores; pero, para conservar lo existente, no para una transformación radical de la estructura que hasta el momento ha orientado al Sistema Nacional de Formación de Docentes.

3.3.1 CARRERAS CON LAS QUE INICIA SU ACTIVIDAD ACADEMICA LA UPN.

La UPN inicia sus labores docentes el 12 de marzo de 1979, --

ofreciendo cinco carreras a nivel licenciatura⁽¹⁷⁾ (Administración de la educación, pedagogía, psicología de la educación, - sociología de la educación y educación básica) a una población inicial de 2,200 estudiantes. Posteriormente, el 23 de abril - del mismo año, se inician los estudios de posgrado con dos especializaciones: Administración Escolar y Planeación Educativa, atendiendo una demanda de 950 alumnos.⁽¹⁸⁾ Después en 1981 se integra el Sistema a Distancia (SEAD), con el objetivo de extender los servicios educativos a los maestros que no pueden - asistir al sistema escolarizado. Esta modalidad educativa está integrada por dos subsistemas: el SEAD 75 y el SEAD 79. El primero encargado de atender todos los programas relacionados con la incorporación de las licenciaturas de mejoramiento -- atendidas anteriormente por otras direcciones (como por ejem.: la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, que pasó a formar parte de la UPN a partir

(17) Posteriormente en el período 1983-1985 la UPN realiza una reestructuración de su proyecto académico y de sus licenciaturas. Uno de los resultados de dicho proceso es la - creación de las licenciaturas en Educación Preescolar y - en Educación Primaria, planes 1985.

(18) Las cifras de la demanda de primer Ingreso a licenciatura y a la especialización son un claro reflejo de que la Universidad nace como institución masiva, pero negociaciones posteriores, originaron una repentina masificación de la institución, perdiendo así las aspiraciones cupulares de la SEP. Apud. Kovacs Karen. Op. Cit., p. 271.

de 1979). El segundo es parte de los programas académicos en su modalidad de sistemas abiertos de la Universidad Pedagógica, ofreciendo la licenciatura en Educación Básica.

Conforme a Karen Kovacs, "en este sistema estará inscrito para 1983, el 96% del alumnado de la UPN".⁽¹⁹⁾

Resulta curioso observar como es que este Sistema a Distancia compone la mayoría del alumnado de la UPN, cuando su incorporación se da hasta el año de 1981 de manera improvisada. En el decreto de creación no estaba contemplada la incorporación del SEAD, éste se crea por las fuertes presiones ejercidas por la burocracia sindical.

Esto afirma que la planificación de la UPN implicó intereses de poder, tanto en su etapa previa a su creación, como en su etapa posterior, cuando las actividades docentes de ésta tomaron lugar.

Las transacciones políticas entre los principales actores de este proceso (SEP-SNTE) le van imprimiendo su fisonomía real a la Universidad y la van construyendo.*

3.3.2 ESTRUCTURA DE LOS PLANES DE ESTUDIO PARA LAS LICENCIATURAS DEL SISTEMA ESCOLARIZADO.

Los planes de estudio de las licenciaturas están estructurados -

(19) *Ibidem.*, p. 272.

(*) Véase: Anexo II Periodización de los hechos más importantes que ha tenido la UPN.

en tres áreas o grupos de contenidos, cada uno de los cuales - desempeña una función educativa específica:*

a) *Área de Formación Básica*. Es una área común a todas las licenciaturas, cuyo propósito es otorgar una formación homogénea, respecto a las grandes corrientes del pensamiento occidental, el desarrollo histórico de la sociedad mexicana, el uso del lenguaje matemático y las técnicas de estudio y la expresión escrita.

El área de formación básica a través de sus funciones, una de carácter propedeútico-formativo y otra de carácter exploratorio, introduce al estudiante a esos conocimientos básicos de las ciencias sociales en general y de la realidad mexicana en particular con mayor rigor metodológico.

Esta área está constituida por los siguientes cursos:

1o.	Realidad de la Sociedad Mexicana I	Historia de las Ideas I	Investigación documental y Redacción I	Métodos - Cuantitativos I
2o.	Realidad de la Sociedad Mexicana II	Historia de las Ideas II	Investigación documental y Redacción II	Métodos - Cuantitativos II

El área de formación básica se complementa con la acreditación de un idioma seleccionado.

b) *Área de Integración Vertical*. A partir del tercer semestre se dará a los estudiantes elementos comunes a todas las licenciaturas con un enfoque teórico-práctico. Su contenido general tiene la función específica, entre otras, de agrupar una serie

(*) Véase Anexo III. Planes de estudio para las Licenciaturas de la UPH.

de contenidos que permitan al estudiante la comprensión de los elementos fundamentales que configuran el sistema educativo nacional y el desarrollo de habilidades relacionadas con la investigación y la docencia. Los cursos correspondientes a esta área se imparten después del área básica, a través de toda la carrera, de manera que constituyan un elemento de integración con otros aspectos del área profesional.

El área de integración vertical propone los siguientes cursos:

30.	Teoría de la educación	Metodología de Investigación I	Estadística I
40.	Sociología de la educación	Metodología de Investigación II	Estadística II
50.	Sistema educativo mexicano		
60.	Legislación educativa mexicana		
70.	Metodología Didáctica		
80.	Educación Comparada		

c) Área de Concentración Profesional. Los contenidos de esta área constituyen el elemento específico que define el campo particular de cada carrera. Tiene como función principal dotar al estudiante con un cuerpo de conocimientos y técnicas de alguna disciplina relacionada con la educación o con algún aspecto de

la problemática de la educación misma, configurando un campo de actividad profesional específico. Las áreas de concentración se determinan en razón de los requerimientos científicos de cada licenciatura y de las características y requerimientos de un campo de actividad profesional.

El plan de estudios combina el conocimiento organizado por cursos con un taller integrador en el cual se analizan problemas concretos. Los problemas pueden derivarse tanto del trabajo académico como de aspectos de la sociedad.

El taller integrador funciona a partir del tercer semestre y a lo largo de la carrera, con la intención de complementar la orientación teórica de algunos cursos.*

Se pretende a través de esta modalidad superar los métodos tradicionales que suponen una participación pasiva del educando, mediante el tratamiento de los problemas que enfrentan en su realidad inmediata, utilizando para ello los elementos de las disciplinas que se estudian en forma paralela en cada semestre. Lo que se intenta es confrontar la realidad con los esquemas teóricos de explicación.

Esta construcción curricular tiene, sin embargo, algunas limitaciones de tipo estructural y de contenido que es conveniente señalar, por una parte:

El predominio de una concepción de construcción curricular tradicional por asignaturas, la imposición de un espacio sumamente reducido para el área de concentración profesional (16 asignaturas como máximo), y la determinación de propósitos y contenidos

* Véase: Anexo IV Esquema que representa la organización de un taller semestral.

programáticos de las áreas de formación básica e integración vertical, realizada con anterioridad a los planes de concentración profesional... (20)

Impide que la participación del alumno sea verdaderamente activa y crítica en el proceso de aprendizaje, por otra parte, pretender fomentar la capacidad investigativa a partir del 3o. y 4o. semestre cuando el alumno aún no cuenta con los conocimientos necesarios de las distintas disciplinas de las licenciaturas, implica que el alumno se vea obligado a investigar sin comprender el qué y el para qué, sabe el cómo, ya que en los dos semestres anteriores, ha cursado Investigación documental y redacción I y II, donde conoció algunos métodos y técnicas de la investigación documental y los principios normativos de la redacción, pero éstos no son suficientes para comprender y resolver los problemas que se presentan en el campo de las Ciencias Sociales, en el cual por su diversidad, especificidad y heterogeneidad no existe un cuerpo metodológico y técnico único que pueda ser aplicado por igual a cada caso.

Una más de las limitaciones de este modelo curricular es que:

... no integra la experiencia de los profesores-alumnos como referente de aprendizaje. Los técnicos han decidido que es lo que este estudiante suigeneris debe aprender y han integrado un conjunto de contenidos informativos, en el que, con la justificación de

(20) Hernández V. Jorge et. al. "La construcción de un plan curricular: La licenciatura en psicología educativa de la UPH" en Revista *Info Universidad* No. 36. p. 55.

la imparcialidad teórica y con un eclecticismo acrí-
tico, se confunden desordenadamente los más diver-
sos enfoques. Este saber impuesto, "arbitrario cul-
tural" como lo define Bourdieu, aparece ante el pro-
fesor como algo ajeno a su trabajo, incapaz de inte-
grarse como explicación y como instrumento de re-
flexión crítica. Separados, hay un artificioso mun-
do académico y el mundo demandante y vivo de la --
práctica cotidiana... (21)

Por otra parte, la modificación del diseño curricular que hace
la UPN olvida que para formar estudiantes críticos y activos -
no basta la buena intención de vincular la docencia con la in-
vestigación a través de la inclusión de un taller integrador,
sino que se requiere reformas profundas que traspasen los lími-
tes de los comportamientos y transforme en su totalidad la
práctica docente de los profesores-alumnos; así mismo, una es-
tructura jerarquizada donde el profesor ejerce una autoridad -
vertical implica la pasividad de los alumnos.

En síntesis las cinco licenciaturas se apartan del modelo con-
vencional, solo la de educación básica, se orienta estrictamen-
te a la enseñanza. El resto corresponde más al propósito de -
crear cuadros para la educación de maestros, para la administra-
ción y las reformas académicas.

(21) Fuentes Molinar Olac "Los Maestros y el Proceso Político -
de la Universidad Pedagógica Nacional" en: Hernández Luis.
Las Luchas Magisteriales 1979-1981 [Documentos I]. p.p.
52-53.

3.3.3 LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN LA UPN.

Al iniciarse, los programas de postgrado de la UPN, tienen como requisitos indispensables:

- a) Una vinculación con planes de estudio de licenciatura.
- b) Un adecuado nivel académico de los estudiantes.
- c) Una planta de profesores-investigadores de alto nivel académico.
- d) Una orientación del postgrado al desarrollo de programas de investigación multidisciplinaria.

Los estudios de postgrado están concebidos en la Universidad Pedagógica Nacional... "como la continuación de una formación profesional que se inicia en la licenciatura y termina, formalmente, en el doctorado"⁽²²⁾ En este nivel educativo se supone en el alumno una base informativa, habilidades profesionales y métodos de trabajo académicos suficientes para alcanzar y mantener una elevada calidad académica, a la vez que obtener productos - derivados de la investigación. En consecuencia la metodología didáctica se basa en la investigación, tanto de parte de los estudiantes, como de los profesores, desarrollando proyectos relacionados con la problemática educativa nacional.

(22) UPN. *Revista*, No. 2, p. 12.

Los estudios de posgrado se clasifican de la siguiente manera:

- a) Especialidades (con una duración de 2 semestres)
- b) Maestrías (con una duración de 4 semestres)
- c) Doctorados (con una duración de 8 semestres)

Las especialidades tienen por objeto la preparación de los profesionales de la educación o de profesiones afines, en aspectos específicos de la práctica educativa, de manera que apliquen inmediata y directamente los conocimientos adquiridos.

Las primeras especializaciones que ofreció la UPN fueron dos:

La de Administración Escolar y la de Planeación Educativa.

La primera especialización con el objetivo de "Formar cuadros - técnicos y profesionales para la solución de problemas administrativo-educativos, consta de cuatro asignaturas mismas que se pueden cursar en dos semestres".⁽²³⁾

PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL
Educación y Sociedad en México	Evaluación Educativa
	Teoría de la - Administración y Sistemas
	Administración de Recursos

La segunda especialización pretende familiarizar al estudiante con los procesos de planeación y sus formas metodológicas alternativas, crear conciencia de los problemas educativos del país,

(23) UPN. Proyecto Académico de La Universidad Pedagógica Nacional, p. 94.

participar en la formulación de políticas que guíen el sistema educativo, dotar de herramientas técnicas y metodológicas para el estudio de la planeación. Esta especialización al igual que la anterior se compone de cuatro asignaturas:

PRIMER NIVEL		SEGUNDO NIVEL	
Educación y Sociedad en México	Evaluación Educativa	Métodos de Planeación	Planeación Educativa en México.

Las maestrías y doctorados tienen por objeto ampliar y profundizar en la comprensión del hecho educativo estudiándolo a la luz de diversos enfoques o teorías científicas y a través de la -- aplicación de metodologías y técnicas más rigurosas en la investigación.

3.3.4 EL DISEÑO DEL SISTEMA DE EDUCACION A DISTANCIA (SEAD)

Como mencionamos anteriormente el Sistema de Educación a Distancia no estaba planeado en el proyecto académico inicial de la -- UPN, sino que éste surge posteriormente, después de seis meses de creada la institución debido a las fuertes presiones que -- ejerce la burocracia sindical, porque la Universidad respondera a sus demandas masificadoras.

La Universidad Pedagógica Nacional ha denominado a su sistema -- formal no escolarizado de enseñanza superior, Universidad a Distancia.

Esta modalidad educativa es considerada como una variante de la educación formal no escolarizada, desarrollada en otros países a través de numerosas experiencias y bajo los nombres de Enseñanza Abierta, Sistema de Instrucción Personalizada (SIP), Universidad Abierta o Universidad Extramuros. En México en la década del 70 los Sistemas de Educación a Distancia se extienden sin estudios previos de factibilidad y planeación.

La UPN decide en 1978, incorporarse al Sistema de Educación a Distancia con la creación de las unidades de universidad abierta (SEAD) repartidas en las ciudades más importantes del país, donde se imparte la licenciatura en Educación Básica, dirigida a los maestros en servicio del país para su mejoramiento profesional.

Los servicios académicos que brinda el SEAD son: paquetes didácticos o materiales didácticos de autoinstrucción, asesoría académica (docencia adaptada a las especificidades del SEAD) evaluación y biblioteca.

a) Los Paquetes Didácticos se constituyen por: libros donde se desarrollan los contenidos programáticos; manuales para el estudiante en los que se explica al estudiante el funcionamiento del SEAD y las técnicas y recursos para el aprendizaje autodidáctico; y un cuaderno de evaluación formativa global para evaluar el aprendizaje adquirido en cada libro o volumen.

- b) La Asesoría Académica: Es el apoyo docente que se ofrece en el SEAD, es opcional para el estudiante y la mayoría de los asesores son maestros egresados de Normal Superior.
- c) La Evaluación: Es un requisito para la acreditación oficial de cada curso. Las hojas de respuestas se regresan a las oficinas de rectoría donde son revisadas y calificadas por computadora.
- d) La Biblioteca: Cuenta con algunos paquetes didácticos y libros de consulta para los usuarios.

Los elementos que integran el SEAD^(*) son los siguientes: estudiantes; asesores, objetivos, planes y contenidos; actividades de académicos; materiales; metodología y procedimientos administrativos. Como modalidad que surge tan improvisadamente sin una planeación fundamentada es lógico que el SEAD tenga severos problemas en su funcionamiento, entre los que destacan: La mala distribución de los materiales didácticos y libros; dudas sobre la utilidad de los textos usados; ausentismo de los estudiantes; falta de apoyo a los asesores, falta de mecanismos efectivos de evaluación institucional, y de los asesores mismos; desperdicio de tiempo de los asesores y la deserción.

3.4 LA UPN DENTRO DEL SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN DE MAESTROS (SNFM).

Los problemas más persistentes en el SNFM es la desarticulación que existe entre sus modalidades y la baja calidad académica de

(*) Véase: Anexo V. Diagrama que muestra los componentes del Sistema de Educación a Distancia.

los planes de estudio y de los formadores de docentes en sus diversos niveles.

Así, tenemos que la formación de maestros de preescolar corresponde a las Escuelas de Educadoras, la de maestros de primaria a las Escuelas Normales Urbanas y Rurales y Centros Regionales de Educación Normal, mientras que los maestros de secundaria -- son formados en las Escuelas Normales Superiores Federales, Estatales y Particulares del país, pero llegamos al nivel de educación medio superior (Preparatorias, C.C.H.'s, Colegios de Bachilleres, CECYTS, CBTIS, CETIS, CONALEP, etc.) y el problema se agrava porque resulta que no existe institución específica que se encargue de la formación de maestros para este nivel, ya que la mayoría del personal docente son egresados de diversas licenciaturas universitarias que nada tienen que ver con la docencia en la mayoría de los casos.

Hasta hoy la UPN se ha dedicado a profesionalizar y actualizar al maestro mediante las licenciaturas, pero ha descuidado aspectos importantes que le competen como institución nacional pedagógica, por ejemplo: el ofrecer servicios educativos de formación, capacitación y actualización de personal docente para el nivel medio superior; el impartir programas de formación rápida en problemáticas específicas: Administración, planeación, etc. a personas relacionadas con la educación; el brindar servicios de asesoramiento en problemáticas educativas: diseño de planes, programas, estudios, investigaciones, consultas, etc., el ofrecer cursos de especialización en: Pedagogía, Psicología, Matemá

ticas, Redacción, Historia de la Educación, etc.; el establecer vínculo con las Escuelas Normales Superiores para diseñar conjuntamente programas que articulen las acciones educativas de las diversas instituciones encargadas de la formación de docentes en el país; en buscar acercamientos académicos y culturales con otras instituciones educativas (Escuelas Normales Superiores, Institutos de Estudios Educativos, Universidades que imparten la licenciatura en Ciencias de la Educación; Instituciones Educativas en general nacionales y extranjeras), a fin de darle fuerza a la institución.

En sus orígenes la UPN se planteó como la institución que organizaría, controlaría y dirigiría todos los niveles y modalidades de la formación de docentes, contribuiría a la profesionalización del magisterio, a través del otorgamiento de grados académicos: Licenciatura, maestría y doctorado y desarrollaría la investigación científica educativa.

Sin embargo, la UPN por su mismo origen y las diversas presiones y negociaciones a que la han sometido ve afectado su desarrollo como institución universitaria.

Podemos decir finalmente que la UPN surgió como una medida coyuntural; con las pretensiones de profesionalizar al magisterio y de posibilitar la formación de cuadros técnicos adecuados para la modernización y el incremento del aparato escolar. Se vio en la UPN las posibilidades de crear un tipo funcional a la política de modernización.

CAPITULO IV

EL PROYECTO DE MODERNIZACION EN EL PRESENTE

EL PROYECTO DE MODERNIZACION EN EL PRESENTE

4.1 NECESIDADES NUEVAS DE LA SOCIEDAD MEXICANA.

En la medida en que México se moderniza, o como quieren algunos se occidentaliza, el proceso de su desarrollo exige la continua conformación de modelos políticos, económicos, sociales y educativos, acordes a la realidad que va imponiendo la dinámica mundial, lo que ha provocado la aparición de nuevas ramas y nuevas formas de integración extensivas a todas las esferas de la actividad social.

Es claro que el desarrollo del capitalismo mexicano al acelerar la creciente monopolización de la economía requiere de la modernización de la planta industrial y por lo mismo de cambios en los niveles científicos y tecnológicos. Uno de los obstáculos con los que topa este proceso es no solo la falta de maquinaria, de técnica y de tecnología, sino también la falta de fuerza de trabajo calificada adecuadamente para responder a las necesidades de la penetración tecnológica.

La solución a esta contradicción es un cambio cuantitativo y qualitativo del aparato educativo, que implica un proceso de modernización y racionalización del mismo.

De este modo, en el sistema educativo se observan cambios re-

flejados en el crecimiento del aparato escolar, en la diversificación de carreras y especialidades, en la vinculación de las actividades de diversos intelectuales a. proceso de producción, en la creación de un sinnúmero de instituciones escolares para los diferentes niveles, en la difusión tecnológica, en el reclutamiento de recursos humanos, en la utilización de la planeación y la sistematización de la enseñanza; así como en la racionalización administrativa, entre otros, a fin de adquirir en su funcionamiento, la eficiencia de la moderna empresa, y formar a la fuerza de trabajo según los requerimientos del aparato productivo.

4.2 EL PROCESO DE MODERNIZACIÓN

El término modernización se refiere a una gavilla de procesos acumulativos que se refuerzan mutuamente; a la formación de capital y a la movilización de recursos; al desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad del trabajo; a la implantación de poderes políticos centralizados y al desarrollo de entidades nacionales; a la difusión de los derechos de participación política, de las formas de vida urbana y de la educación formal; a la secularización de valores y normas, etc. (1)

En México la modernización o racionalización como también le --

(1) Habermas, Jürgen, *El discurso filosófico de la modernidad*. (doce lecciones), p. 12.

llaman algunos autores, esta inscrita en las relaciones jurídicas establecidas desde el triunfo de la revolución constitucionalista, y se abre camino impetuosamente a partir del desarrollo posterior a la Segunda Guerra Mundial causando gran impacto en las décadas de los sesentas y setentas. (2)

Es precisamente después de la Segunda Guerra Mundial, cuando en algunos países dependientes, como es el caso de México se crean grandes expectativas económicas y sociopolíticas. La serie de cambios que se gestan en la sociedad mexicana se presentan como una recomposición, por una parte, de las condiciones estructurales de su desarrollo económico manifestadas a través de la llamada apertura económica, del fomento a las exportaciones manufactureras, del predominio creciente de las fracciones monopolístico-financieras del capital, por otra parte, la recomposición del bloque en el poder, la fractura de los mecanismos históricos de concertación y representación entre la clase dominante y el Estado, la supremacía tecnocrática en la burocracia sindical, la emergencia de una oposición política electoral asentada fundamentalmente en las clases medias urbanas, etc.

Esos dos grandes conjuntos de recomposiciones delimitan una transición económica y política a la que se ha denominado proceso de modernización.

(2) Gilly, Adolfo. "Nuestra caída en la modernidad" en *Revista Nexos*, No. 101, p. 21.

El nuevo paradigma de reestructuración de la economía promovida por los planes del Estado tiene como eje ordenador una nueva inserción de México en el mercado internacional, lo cual exige una transformación paulatina, pero radical en la estructura industrial del país, en sus ramas de punta en su integración con la producción de otros países, en su competitividad en los mercados externos y en consecuencia, en su productividad y sus ramas de calidad.

México, con el propósito de restablecer sus niveles de rentabilidad tiene que apelar a nuevas tecnologías (robótica, telemática, computación, biogenética, microelectrónica, etc.), asimilar nuevas técnicas, reconvertir una parte sustancial de la planta industrial, desarrollar una nueva red de comunicaciones y efectuar modificaciones en su sistema educacional, científico, técnico y de cualificación de la fuerza de trabajo.

Competitividad, productividad y calidad exigencias ineludibles serán los ejes ordenadores que guiarán no solo a la economía y a la política, sino también al sistema educativo en su conjunto y más particularmente al sistema de formación de maestros, los cuales estarán encargados de formar al hombre nuevo requerido por la modernización.

Es un hecho que la sociedad mexicana en su afán tendencial de modernización atestigua una recomposición de las condiciones estructurales de su desarrollo económico, de las instituciones políticas, de las prácticas de los sujetos sociales y de la educa

ción, tanto en su contenido como en su importancia como fuerza productiva.

Resulta muy claro que los diversos sistemas educativos del mundo deben plantearse varias tareas. Entre ellas se encuentra el problema de la asimilación y enseñanza de nuevas disciplinas - científicas y la vinculación de otras, o la utilización de nuevas tecnologías didácticas, de investigación y de organización del trabajo académico. Pero también aparecen cuestionadas las anteriores relaciones entre conocimientos básicos y especializados, entre los requerimientos de calidad cantidad y entre las - modalidades de articulación de los diferentes niveles educacionales y disciplinas. (3)

A pesar de las múltiples contradicciones, desequilibrios, avances y retrocesos que genera, el proyecto de modernización se ha convertido en un discurso dominante y una alternativa para solucionar problemas de eficiencia, bajos costos, atrasos, insuficiencias, movimientos y tiempos de operación, etc., lo que ha - impedido buscar otras alternativas con más posibilidades de consecución.

(3) Dabat Alejandro, Miguel A. Rivera, et., al. "Modernización educativa y alternativa democrática" en *Revista Brecha*, No. 516. p. 70.

4.3 MODERNIDAD E IDEOLOGÍA DOMINANTE.

La modernidad no existe en el vacío, ni es un simple concepto abstracto, sino todo lo contrario, es un concepto complejo que algo devela de la realidad, pero que también mucho oculta de la misma.

De esta manera la modernidad aparece como ideología. Porque - al igual que ésta no constituye una representación objetiva de la realidad, sino falseada, imaginaria, deformada, mitificada, pues procura de alguna forma enmascarar el carácter de instrumento de dominación social que la clase dominante patrocina. La modernidad dará al individuo la imagen de futuro próspero, de alto rendimiento y calidad; de eficiencia y productividad; en fin, de progreso y estado ideal de desarrollo y ocultará - los intereses objetivos de la clase dominante.

Decimos también que la modernidad falsea lo real, porque no -- pretende llevar al hombre a un conocimiento objetivo del sistema social en que vive, sino más bien a mantener su situación y a ocultar las contradicciones de clase que genera.

Por otra parte, "el poder convincente de la modernidad es un - poder ideológico que se internaliza hasta las estructuras íntimas de la razón en forma de redes conceptuales ideológico-valorativas, orientando sutilmente su funcionamiento con apariencia

de libertad, de discernimiento, decisión y determinación".⁽⁴⁾

Esto es, la ideología penetra en las conciencias, traduciéndose o reflejándose en prácticas sociales cotidianas acordes a la estructura productiva y de poder que la clase dominante ha montado. Al hablar de poder nos referimos a ese tipo preciso de relaciones sociales que se caracterizan por el "conflicto", por la lucha de clase, es decir, a un campo en cuyo interior; precisamente por la existencia de las clases, la capacidad de una de ellas para realizar por su práctica sus intereses propios está en oposición con la capacidad -y los intereses de - otras clases. Esto determina las prácticas de clase, que se caracterizan precisamente como relaciones de poder.⁽⁵⁾

El poder se sitúa en el nivel de las diversas prácticas de clase se sean éstas a un nivel macro o micro, implicando siempre relación y lucha.

Sólo que la conflictividad de las clases no es perceptible claramente, por el mismo poder enceguedor de la ideología, que hace aparecer a la sociedad, como un todo homogéneo, libre de conflictos y antagonismos.

(4) Lizarraga Bernal, Alfonso y Colli Hisset Ma. del Rosario. *Racionalidad crítica en la formación de docentes*. p. 86.

(5) Poulantzas, Nicos. *Poder Político y clases sociales en el Estado capitalista*. p. 120.

La modernidad como proyecto ideológico pretende reconstruir en un plano imaginario un discurso relativamente coherente que sirva de horizonte y de guía de vida para orientar las prácticas de los sujetos sociales.

En síntesis el concepto de modernidad en manos del Estado se convierte en ideología utilizada para justificar cualquier decisión - imposición y legitimarla. "Su poder de convicción se sostiene en la idea de progreso entendida como simple desarrollo tecnológico, internalizada, socialmente y desvinculada de las relaciones políticas sociales implícitas nublando así la posibilidad de construcción de alternativas".⁽⁶⁾

Podemos afirmar finalmente que la modernidad es la forma ideológica actual que el Estado, como promotor social y representante de la clase dominante, ha retomado para crear las condiciones favorables para el desarrollo y la máxima expansión del sistema.

4.4 INFLUENCIA DE LA MODERNIZACIÓN EN EL TRABAJO INTELECTUAL

Si hicieramos una comparación entre la producción capitalista moderna y la de principios del siglo XIX, notaríamos de inmediato que son muy diferentes en cuanto al empleo que hacen de la ciencia, mientras, que la primera la utiliza como modo de -

(6) Lizarraga Bernal, Alfonso, Colli Misset, Op. Cit., p. 71.

producción, la otra la empleo como insumo al proceso de producción. (7)

Otras diferencias notables son que en la producción capitalista moderna la ciencia pierde su anterior carácter de individual, autónoma y ocasional, para convertirse en el centro de la producción, planificada, controlada, e incorporada a los factores de la producción (dando lugar a la tecnología), al grado en que el modo de producción capitalista moderno depende de la producción de conocimientos científicos y de sus aplicaciones tecnológicas.

La ciencia transformada en capital productivo se expresa en múltiples innovaciones que al introducirlas en la producción mecanizan y automatizan el trabajo, hasta el punto de reducir a la mayoría de la fuerza laboral a un papel productivo simple y -- fragmentario donde:

- a) Cada función productiva es dividida en el mayor número posible de tareas parciales en que pueda descomponerse.
- b) Se busca asignar un trabajador a cada tarea parcial.
- c) Las tareas parciales tienden a ser simples y repetitivas.
- d) Las actividades productivas que no pueden ser fragmentadas conllevan un espectro muy reducido de habilidades y destre-

(7) Gómez Campos, Víctor H. y Húngía Espitia Jorge. "División técnica del trabajo y calificación" en Revista Foro Univer-
sitario No. 38, p. 3.

zas que requieren muy pocos conocimientos. En realidad se efectúa una parcialización en los conocimientos y habilidades necesarias.

- e) La capacidad de concepción, diseño y gestión de la producción es altamente concentrada en un pequeño número de personas altamente calificadas.
- f) Se polariza al extremo la división entre trabajo intelectual y trabajo manual.
- g) La estructura ocupacional está compuesta por varios segmentos, jerarquizados entre sí y mutuamente excluyentes, cada uno de los cuales posee una amplia estratificación interna.⁽⁸⁾

Sin lugar a duda, lo que en gran medida permite a un país no sólo incorporarse a los avances tecnológicos de su tiempo, sino promoverlos y acelerarlos, es la educación, en tanto, que mediante ella se forman los diversos tipos de recursos humanos -- que son requeridos para el funcionamiento y desarrollo del sistema económico y social.

Es decir mediante ella, se prepara personal científico y tecnológico calificado para generar nuevos conocimientos científicos que pueden tener un campo de aplicación potencial, al igual se forman profesionales, especialistas y técnicos para adaptar la

(8) *Ibidem.*

tecnología extranjera a los procesos productivos.

Esta particularidad que lleva a cabo la educación ha provocado que el gasto dedicado a esta actividad sea tratado como una inversión productiva a corto, mediano y largo plazo.

La formación de recursos humanos cobra gran importancia en el momento presente, si se toma en cuenta la urgente necesidad - de acelerar los procesos que permitan la incorporación nacional a los avances tecnológicos, tal necesidad se justifica si tomamos en cuenta que:

- De la capacidad de incorporación de un país a los avances -- tecnológicos dependen sus posibilidades de modernización.
- La penetración de tecnología extranjera; la introducción en gran escala de máquinas y equipos sofisticados en diversas - ramas industriales, permite el establecimiento de sistemas, servicios, instalaciones y formas de producción que repercu-- ten directamente en la vida de la comunidad, en lo indivi-- dual y lo social, en lo económico y lo cultural.

La producción (formación) y la distribución del recurso huma-- no, concebido como factor técnico de la producción, son enton-- ces sometidos a la lógica racionalista y eficientista que rige para los demás factores de producción.⁽⁹⁾

(9) C.A. Gómez Campo Víctor M. "Relaciones entre educación y - estructura económica: Dos grandes marcos de Interpretación" en Revista de La Educación Superior No. 41, p. 13.

:4

Se trata de volver eficiente lo ineficiente, en términos de racionalidad capitalista (eficiente es lo que produce más, sin la intervención de factores "desestabilizadores"). (10)

Desde esta perspectiva el sistema educativo cumple una función concreta al crear las posibilidades de formación de los diferentes tipos de habilidades y conocimientos que se supone son objetivamente y técnicamente requeridos por el sistema productivo.

Los términos que conlleva la modernización en el campo económico (productividad, competitividad y calidad) en el contexto educativo se traducen en formación de recursos humanos, capacitados y entrenados con habilidades destrezas, funciones y calidades para responder con eficiencia y alto rendimiento en la industria y demás sectores económicos de la sociedad.

En el contexto moderno de creciente aceleración de innovaciones tecnológicas complejas y sofisticadas, la productividad dependerá del grado de capacitación de la fuerza de trabajo. "Esta correlación trae aparejado una nueva división social del trabajo donde cada vez más el trabajo intelectual está orientado al proceso de producción ubicándose ya no en la esfera de la superestructura social, sino en la infraestructura de la --

(10) Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)" en *Revista Perfiles Educativos*. No. 12, p. 7.

sociedad.⁽¹¹⁾

El trabajo de diversos intelectuales (médicos, administradores, economistas, físicos, ingenieros, etc.) que en el pasado se ubicaba dentro de la superestructura, hoy en día ha pasado a formar parte de la infraestructura, provocando una modificación radical de sus expectativas económicas y de ascenso social, ya que muchos de esos profesionistas que antiguamente podían desempeñar de manera libre e independiente su profesión, actualmente están obligados a ingresar en diversos ámbitos del sector productivo, fundamentalmente en organismos del sector público y del sector privado, cuya estructura jerárquica limita sus posibilidades de desarrollo social, por igual sus expectativas económicas se ven afectadas por el fuerte deterioro de sus ingresos reales.

El hecho de no poder ejercer su profesión en forma independiente como autoempleado, ha llevado al intelectual a convertirse en un asalariado que engrosa las ya amplias filas del proletariado.

Retomando a Mendel, diríamos que la tendencia a la amplificación constante del trabajo intelectual calificado en la esfera de la producción, como en la de la reproducción -tendencia ca

(11) Mendel, Ernest, "La proletarianización del trabajo intelectual y las crisis de la producción capitalista" en: Flores Viquez Víctor, et. al.; *La rebelión estudiantil y la sociedad contemporánea*, p. 7.

racterísticas del neocapitalismo- es al mismo tiempo la tenden
cia a la proletarización creciente del trabajo intelectual. (12)

La proletarización del trabajo intelectual implica su conti-
nua fragmentación, simplificación, especialización y automati-
zación en un determinado saber específico, al grado de perder
la visión del mismo en relación con las demás ramas del saber
humano. La realidad es vista desde el marco de la especiali-
dad y no del de totalidad. Tal reduccionismo del trabajo inte-
lectual lo convierte en un trabajo enajenado.

La enajenación del trabajo intelectual es comproba-
ble al observar la existencia de un "mercado del --
trabajo intelectual", donde la fuerza de trabajo se
compra y se vende como una mercancía vulgar, de --
igual modo que ha ocurrido con la fuerza de trabajo
manual desde los orígenes del capitalismo. (13)

En suma; la modernización tiene una influencia directa sobre -
el trabajo intelectual, ya que el aumento de la productividad
no es mera cuestión de introducir nueva maquinaria, sino de ha
cer que los trabajadores cambien sus actitudes y modos de tra-
bajo. Una vez tomada la decisión de modernizarse e invertir -
en alta tecnología se torna o vuelve urgente y más que nunca -
una nueva visión y control de la fuerza de trabajo intelectual.

(12) *Ibidem.*, p. 13.

(13) *Ibidem.*, p. 15.

4.5 LAS TENDENCIAS DE LA MODERNIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES.

Como anotamos en líneas precedentes el desarrollo del capitalismo monopolístico en México, ha acarreado la aparición de nuevas ramas, nuevas formas de integración, de penetración tecnológica y técnica, de exigencia de una mayor eficiencia en la producción de la fuerza de trabajo especializado y la necesidad de una nueva estructura industrial que sea competitiva, productiva y de alta calidad. (14)

Competitividad, productividad y calidad serán los ejes ordenadores que orientaran no solo a la economía y a la política, sino al sistema educativo en su conjunto y más particularmente al sistema de formación de maestros, los cuales estarán encargados de crear al hombre nuevo requerido por la modernización capitalista. Un hombre que incremente la tan anhelada productividad, de ser posible dedicado, entusiasta, comprometido completamente con la empresa o institución a la que pertenece, eficaz, hábil, disciplinado y altamente calificado, que sea responsable y capaz de trabajar a ritmos intensos.

(14) El desafío actual es elevar la productividad y la calidad a niveles internacionales, o más específicamente a nivel de los países más desarrollados: Estados Unidos, Alemania, Japón, etc., lo cual requiere cambios adicionales tanto en tecnología, como en las actitudes de los obreros hacia el trabajo. Cfr. Holloway John. "La Rosa Roja de Nissan" en Revista Btecha No. 4, p. 37.

Cabe hacer la aclaración que esta nueva imagen de trabajador - debe verse como tendencias de la época de transición, y no como una realidad universal. Intentarlo es una cosa. Lograrlo otra. No podemos afirmar si dicho patrón llegue a cristalizarse o no en algo duradero, debido a que es demasiado -- pronto para asegurarlo. El paso está dado, falta esperar a - ver los resultados del ensayo, mientras tanto, la política ten dencial de modernización económica emprendida por el país, ha- ce sentir sus efectos sobre el Sistema Nacional de Formación - de Docentes exigiendo del mismo, maestros mejor calificados -- más "eficientes" y funcionales al desarrollo capitalista del - país.

El interés de elevar el nivel académico y profesional del ma- gisterio es comprensible si tomamos en cuenta que precisamente los maestros serán los encargados de calificar a la fuerza de trabajo requerida para satisfacer las necesidades tecnológicas.

Elevar el nivel académico y profesional del maestro se traduce en elevar su productividad y calidad en todos los niveles para adecuarlo al aparato productivo. En los últimos años, el pro- blema de la calidad de la educación es un tema central de la - política educativa oficial, entendiéndose por calidad de la edu- cación, el mejoramiento de la enseñanza para transmitir conoci mientos que redundará en la salida de mejores productos. Así, el problema de la calidad de la educación se centra, en los co nocimientos, en su accesibilidad, organización, en su estructu- ración lógica, etc. Se centra también en la transmisión de -

esos conocimientos, en los métodos y técnicas de enseñanza utilizados. Conforme a esta concepción la solución parecería radicar en las técnicas utilizadas por el maestro en el salón de clases.

Con la intención de reorientar la función del docente conforme a las exigencias del proyecto de desarrollo capitalista, emergen toda una serie de programas desde diversas tendencias teóricas y conceptuales con la pretensión de formar, actualizar, - capacitar, habilitar y especializar a los docentes de todos -- los niveles educativos, incluso los de nivel universitario, - que antiguamente no tenían ninguna formación de tipo pedagógica.

La transformación de la Escuela Normal en licenciatura y el -- surgimiento de centros e instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional tienen sentido en función del proyecto modernizador y sus requerimientos de cuadros de intelectuales con - habilidades, capacidades y conocimientos técnicos específicos.

La demanda de una mayor preparación de los maestros es real, - y si ahora es enarbolada por la clase dominante es porque encaja con su propósito de racionalizar y potenciar al sistema educativo a la fase que recorre el capitalismo mexicano. Por ésto, dentro del proyecto modernizador tiene gran importancia el nivel académico y profesional de quienes a su vez:

- Prepararán y calificarán a la fuerza de trabajo que es re-- querida para el funcionamiento y desarrollo del sistema eco

nómico y social.

- Formarán a los individuos en los diversos campos del saber, la ciencia y la técnica para servir con eficiencia.
- Difundirán los valores que contribuyan a reforzar el sistema.

4.6 MODERNIZACIÓN Y POSIBILIDADES DE LA RAZÓN CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES.

Ante las exigencias que demandan las tendencias modernizantes se plantea el problema de cómo construir procedimientos que permitan la apertura del pensamiento para elaborar alternativas. Es ahí, donde se inscribe nuestra problemática, en el intento de desarrollar formas críticas de pensar que permitan elaborar procedimientos de enseñanza-aprendizaje que coadyuven a la construcción de actitudes críticas y creativas perdurables tanto en el docente como en el alumno.

Aclaremos que las ideas siguientes no pretenden constituirse en un modelo de formación de docentes, sólo son una posibilidad de repensar el problema, entre las diversas que pueden construirse.

Ciertamente, la modernización capitalista y sus consecuencias en el plano educativo, específicamente en el sistema de forma-

ción de docentes plantea problemas complejos. Uno de ellos, - el de mayor importancia, es la negación del dinamismo divergente de los fenómenos histórico-sociales; al circunscribirlos a una dinámica unilateral eficientista y pragmática que conduce a lo homogéneo, a lo fijado y al cierre de opciones del pensamiento y de la razón.

Desde nuestra perspectiva no concebimos a la formación de docentes como un modelo⁽¹⁵⁾ homogéneo y prefigurado que encuadra las capacidades y potencialidades del ser humano, sino como un proceso abierto resultante de la articulación de diversos factores heterogéneos económicos, políticos, sociales, ideológicos, psicológicos y culturales, que se manifiestan en un momento y espacio determinado.

Decimos que la formación es una articulación, porque surge gracias a las vinculaciones o relaciones necesarias entre factores, de estos hay que distinguir los de tipo estructural, de los coyunturales; los primeros tienen la característica de que "su movimiento es independiente de la praxis social"⁽¹⁶⁾, esto

(15) "La modelización se sustenta en certezas petrificadas y - proporciona seguridad al fanático, le permite no enfrentarse a la realidad, no confundirse ante su complejidad y no desmitificar sus certezas. La 'modelización' tiene diversos niveles para intelectualizarse. Diferentes posiciones políticas y diferentes dogmas a quienes adorar". Apud. Angel R. Espinoza y Montes; Gerardo Meneses Díaz. "De la relación entre formación de profesores y crítica" en: Octavio Fullat, et., al. La Crítica (Un concepto estelar de la formación). p. 46.

(16) Zemelman, Hugo. Conocimiento y Sujetos Sociales. p. 24.

significa que no pueden ser transformados a voluntad de los sujetos de manera inmediata; los segundos o coyunturales son -- "aquellos que constituyen una manifestación de la praxis de los sujetos"⁽¹⁷⁾ y pueden ser posibles de transformarse a voluntad de los sujetos. Ambos factores tienen una dinámica cambiante y diversa que impide fijarse en un modelo rígido único y determinado de formación de docentes.

Esta concepción de formación descansa en el supuesto de que la "realidad es procesable y articulada"⁽¹⁸⁾ y como tal es necesario organizar el razonamiento de acuerdo con ese planteamiento.

Así pues, partimos de considerar a la razón como la potencialidad individual y colectiva de los sujetos capaz de superar el poder condicionante de la modernización y desarrollar formas de razonamiento crítico-creativo

Todos sabemos que para fomentar una formación crítica y creativa, no basta con los buenos deseos, el adoctrinamiento o la inclusión en los programas de contenidos críticos, de lecturas o autores críticos o la aplicación de métodos de enseñanza activos; es preciso para ello aprender a desarrollar formas de razonamiento críticos en el docente para que éste a su vez pueda posibilitar en sus alumnos el desarrollo de las mismas capacidades.

(17) *Ibidem.*

(18) *Ibidem.* p. 33.

Una forma de razonamiento crítico implica un conjunto de actitudes constructivas ante la realidad cambiante y diversa para descubrir nuevas formas de pensar. Tratar de desarrollarlo requiere de un procedimiento, o de una lógica, sólo que no se trata de una lógica deductiva, con fines explicativos y verificacionistas, por el contrario, es necesaria una lógica, que no se reduzca exclusivamente a la búsqueda de relaciones causales y determinativas, sino que las trascienda y abra caminos a lo mutable. Tal procedimiento consideramos sería la totalidad.

"El planteamiento de la totalidad puede considerarse como una alternativa que define una línea de reflexión de grandes potencialidades. Es un procedimiento racional que permite establecer una base de razonamiento que puede servir para sistematizar una reflexión sobre prácticas investigativas ya cristalizadas, pero también para desarrollar formas de pensar que no necesariamente sean un reflejo de aquellas". (19)

Entendida la totalidad en este sentido, como procedimiento racional, opera como instrumento epistemológico, que posibilita construir múltiples opciones de teorización en torno a la concepción de formación y prácticas docentes.

El razonamiento en base a la totalidad resulta enriquecedor en cuanto no se limita sólo a establecer relaciones explicativas y determinativas concernientes a un solo fragmento de la realidad, sino, además agrega a estas otras y busca puntos de articulación entre ellas para elaborar múltiples opciones de teori

(19) Zemelman, Hugo. *El uso crítico de la teoría [En torno a las funciones analíticas de la totalidad]*. p. 61

zación; o bien de prácticas sociales

Estas nuevas opciones constituyen el "hacer las posibilidades del conocimiento en qué apoyarse; conocimiento que puede a su vez, enriquecer o modificar el contenido de ese 'hacer'". (20)

Esto resulta particularmente importante en la relación al maestro y su proceso de formación y autoformación.

De aquí, que quien intente comprender el problema de la formación de docentes deberá analizarlo desde diversos niveles de realidad e incluyendo las relaciones mayor posibles con otros procesos ideológicos, políticos, sociales, cognitivos valorativos, etc., y alejarse de la idea de prefabricar modelos de formación (intención bastante común de diversas posturas paradigmáticas de formación de docentes).

La totalidad, al apoyarse en la construcción articulada de procesos su naturaleza es crítica, porque rechaza, las relaciones determinativas y acabadas y da predominancia a la construcción del objeto, por parte del sujeto social, lo que obliga a que éste participe activa y críticamente en la construcción de su propia historia.

La función de la crítica⁽²¹⁾ es importante para activar el pen

(20) *Ibidem.* p. 31.

(21) Sobre el uso de la crítica y su relación con la formación de profesores véase: Angel R. Espinoza y Montes y Gerardo Meneses Díaz, *Op. Cit.*, p.p. 39-59.

sar y superar los condicionamientos que atan al razonamiento a lo dado. En el caso de los docentes se trata de superar las - inercias, el continuismo y la rutina de su práctica.

Existen diversas posturas sobre formación de docentes que aceptan la necesidad de un desenvolvimiento crítico de los mismos, pero el problema es que el concepto de crítica se ha convertido en un simple slogan⁽²²⁾ al que se recurre para explicar un sencillo ejercicio de refutación mecánica -en la mayoría de los casos- o en otros se considera como "alternativa" que busca "consensar el discurso, de normatiza la propuesta y hacer homogénea la intención formativa".⁽²³⁾

No negamos las aportaciones que dichas posturas hacen, sólo -- pretendemos notar que estas posturas reducen la formación a tan sólo un aspecto de la misma, la encajonan y olvidan desarrollar el pensar, fuente motivacional que guía a los sujetos sociales hacia lo cambiante, lo diverso y lo constructivo.

La crítica en cambio, debe considerarse como un pensar abierto, que no se limita a lo establecido y estructurado. La crítica significa pugnar por un conocimiento constructivo; es trascender los límites de lo establecido; es percibir los obstáculos

(22) O como diría César Carrizales. "La formación crítica es - hoy un mito. Es un concepto 'sagrado' al cual, se le desea y se le teme, pero poco se le piensa" en: Carrizales R., César "Crítica de la formación crítica", Op. Cit., -- p. 17.

(23) Espinoza y Montes Angel R., Meneses Díaz G. Op.Cit., p. 44.

que impiden el desarrollo; es distinguir las relaciones ocultas encubiertas en las relaciones aparienciales; es discernir entre lo viable y lo puramente deseable; es distinguir lo que mantiene las formas transitorias existentes, es tendencia hacia diversas acciones posibles del presente al futuro. No es simple oposición o resistencia; es autocrítica del sujeto que se apropia del proceso formativo y desarrollo consciente de su práctica social.

En esta línea de argumentación una formación de docentes crítica sería aquella que "hace de la misma formación objeto de reflexión crítica" con la intención de despojarla de su seguridad, de ironizar sus certezas y de encontrar en ella formas de dominación". (24)

De aquí, que la formación de sujetos se convierte en un proceso de praxis, de transformación de lo real, de autoconstrucción y de reflexión -mediante una lógica abierta- de las limitaciones del presente dominado por la modernización.

La formación de docentes, como formación de sujetos sociales -no sólo se circunscribe a la recepción pasiva de información, implica a un sujeto que retoma críticamente la teoría, así como las distintas prácticas sociales.

Siendo la formación un campo de posibilidades divergentes se encuentra condicionada por diversos factores, entre los que --

(24) Carrizales Retamoza, César. *Op. Cit.*, p.p. 25-26.

destacan los de tipo teórico, experienciales e ideológicos.

- a) Los condicionamientos teóricos: son aquellos que toman a la teoría como fuente explicativa-determinativa de la realidad, esto es, la explicación de la realidad se reduce a lo conceptualizado por un determinado modelo teórico, modelo fundamentado en una lógica deductiva que parte de la elaboración de hipótesis y la somete a prueba para comprobar la validez de la teoría.
- b) Los condicionamientos experienciales: se refieren a aquellos que se basan en las experiencias acumuladas y utilizadas en otros momentos y situaciones para explicar la realidad, la cual es concebida como algo constante e invariable que igual puede explicarse por sentido común o recurriendo al saber cotidiano.
- c) Los condicionamientos ideológicos: cierran la riqueza de la realidad a aspectos tales como los valores e intereses del sujeto, lo cual impide pensar fuera de los límites establecidos. En otros términos, los condicionamientos ideológicos aluden a las posturas y marcos valorativos del sujeto que conforman categorías de pensamiento que norman y guían la forma de ver la realidad, la relación de conocimiento y, al mismo tiempo, las acciones y comportamientos individuales y sociales.

Los condicionamientos que hemos mencionado al estructurarse se convierten en parámetros que presionan a la razón impidiéndole

desarrollar su capacidad crítica y creativa en la construcción de conocimiento nuevo.

Estos condicionamientos junto con las tendencias modernizantes de priorizar el desarrollo de la ciencia aplicada (la vinculada a los procesos productivos), se han convertido en un patrón cultural dominante en nuestros días, penetrando a todas las esferas de la actividad social. No obstante, la razón crítica tiene las posibilidades para superar el poder condicionante de esos factores, por su gran capacidad de reactivación y de crítica; traspasa los límites de lo establecido ya sea, en el plano teórico, experiencial o ideológico.

Consideramos que la razón crítica posibilita momentos de apertura del pensamiento para superar los principales factores que condicionan la realidad del docente y transformar con ello su propia práctica. Sabemos que detrás de toda práctica existe una estructura conceptual que la orienta consciente o inconscientemente, la tarea de la razón consiste en controlar de manera consciente dichas redes conceptuales para que el sujeto pueda distinguir los factores que han venido determinando su pensar y su hacer.

Esto significa trascender la transmisión mecánica de contenidos por una transmisión crítica de conocimientos que enseñe diversas formas de pensar la teoría, los conceptos, lo determinado, a través del uso y ejercicio de la capacidad de reconstrucción. En esta perspectiva:

"La práctica docente para cambiarse requiere pensar lo impensable, eliminar su certeza y seguridad y, básicamente transformar la estructura interpretativa de su experiencia... pensar lo impensable no significa el tradicional cambio de conocimientos, sino producir nuevos conocimientos de lo que generalmente no es objeto de conocimiento". (25)

Así pues, el proceso formativo no puede circunscribirse a la -- transmisión de información, sino, que éste requiere el conocimiento y manejo de las estructuras conceptuales que operan como parámetros del pensar y, en consecuencia, de la relación con la realidad, guiando de esta manera los procesos racionales.

Toda propuesta pedagógica de formación de docentes que aspire a ser crítica requiere, insistimos descubrir conscientemente las formas propias del pensar y los mecanismos específicos que la orientan. Tener conciencia de tales mecanismos posibilitaría el desenvolvimiento autocrítico de la práctica y función del docente en otros ámbitos de la vida político-social.

Descubrir las formas propias de razonar de los sujetos nos lleva a conocer el tipo de relaciones que establece con la realidad (inductivas, deductivas, analógicas, explicativas, etc.) - es decir, la lógica que emplea para pensar. Cuando mencionamos a la lógica no hacemos referencia exclusivamente a la lógica formal que tiene por objeto el establecimiento de relaciones deductivas, sino a las múltiples relaciones que el sujeto puede establecer con la realidad. Esto es, el sujeto al expresar su pensar en el presente, puede amalgamar conceptos

(25) Carrizales Retamozo, César. "Alineación y cambio en la práctica docente" en Revista Foro Universitario No. 45, p.p. 47-48.

provenientes del pasado y del futuro o categorías ideológicas, valorativas, experienciales, teóricas, etc., que operan como marcos de referencia o verdaderos paradigmas, que sirven de modelo en la forma de razonar y a la vez de condicionamientos para su actuar.

En el caso de la práctica docente, podemos afirmar que está -- guiada y mediada por ese conjunto de conceptos ya mencionados. El reto consiste pues, en distinguir la lógica que la envuelve para evitar su perpetuación o como lo expresa César Carrizales su mitificación.

Consideramos que si la intención es "formar individuos reflexivos y críticos capacitados para analizar la realidad inmediata", como lo postula la Universidad Pedagógica Nacional, en su proyecto académico, ésta deberá enseñar a descubrir diversas formas de pensar los conceptos y los contenidos de la teoría y no simplemente limitarse a la transmisión de contenidos y de conceptos.

La U.P.N. y en general la educación, tendrían que habilitar al educando para que establezca relaciones divergentes en contraposición al concepto de relaciones convergentes, que hacen énfasis en resultados únicos o convencionalmente aceptados.

Por lo anterior, pareciera que para el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo es necesario por un lado, una variedad de formas de pensar para liberarse de los encuadres reduccionistas y de las determinaciones impuestas por la teoría, --

por la experiencia, por posturas ideológicas, por la cultura, etc., y por otro lado, una reflexión epistemológica "que sea capaz de definir lo posible de ser investigado fuera de los -- marcos de la teoría"⁽²⁶⁾ lo que significa pensar la teoría ubi cándola en el momento histórico de los sujetos sociales.

De acuerdo con lo que hemos planteado la función de la educación y por consiguiente la del profesor consiste en enseñar a pensar en función de lo determinado y de lo indeterminado; es enseñar a que el estudiante aprenda a distinguir las estructuras conceptuales que anclan el pensamiento y aprender a problematizar. "La problematización no es el reflejo de problemas -- deducidos de la teoría, sino de la apertura de la realidad en el marco de la relación dado-dándose".⁽²⁷⁾

La problematización de lo dado rompe con las condiciones teóricas y las de sentido común al avanzar en la construcción de conocimiento nuevo. En este sentido, está estrechamente vinculada a la crítica. Ambas buscan trascender lo establecido, sólo que la problematización continúa en la búsqueda de procedimientos operativos para los diferentes problemas que puedan presentarse.

(26) Zemelman M., Hugo, *Uso crítico de la teoría*. (En torno a las funciones analíticas de la totalidad). p. 59.

(27) *Ibidem*. p. 103.

Lo anterior significa que la problematización es un ejercicio - de cuestionamiento de las estructuras cerradas que permite determinar mediante las relaciones posibles, un campo de opciones posibles de teorización. Así la problematización trasciende -- los límites explicativos de la teoría al operar como procedimiento que construye alternativas "trasciende la simple crítica de la razón y se proyecta en la constitución de la razón crítica". (28)

La problematización de la razón crítica no implica hacer un rechazo mecánicamente de todo, ni un cuestionamiento abusivo de - todo, ya que ésto puede llevar a bloqueos de las propias potencialidades de la razón. Sólo basta con una dosis necesaria de problematización para llevar de lo determinado a lo indeterminado.

Lo dicho es importante de tener presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque hasta hoy la enseñanza preocupada por la cantidad informativa de contenidos teóricos se ha olvidado - de ejercitar la capacidad de problematización en los estudiantes. Esta tarea lo admitimos es bastante compleja porque obliga al docente a romper con su lógica de pensar, con sus condicionamientos, con la rutinización de su práctica, con sus esquemas referenciales de comportamiento a los que está acostumbrado, etc. Pero, creemos que no es imposible porque el docente -

(28) *Ibidem.* p. 47.

posee como sujeto una gran capacidad transformadora, activa, crítica y creativa.

Nuestro planteamiento parte de la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje, como un proceso reconstructivo que tiene como propósito que el sujeto (docente-alumno) pueda distinguir la forma y el contenido de realidad encerrados en los contenidos teóricos que le son transmitidos. "Esto supone imponer sobre la teoría a la razón, de manera de proceder críticamente a su desarrollo abarcando no sólo al sujeto sino, además, a la realidad, concebida como construcción del sujeto social".⁽²⁹⁾ Desde esta concepción se posibilita que el estudiante asuma una función activa en el proceso mismo de su formación y construcción.

El proceso constructivo no implica que el sujeto deba rechazar el conocimiento teórico acumulado por la historia de la humanidad, más bien significa que él retome ese conocimiento y lo -- problematize para descubrir la forma de razonamiento que su autor utilizó para establecer las relaciones entre los conceptos de contenido implicados y aprehendidos; proceda a su reflexión y posteriormente a su reconstrucción articulada "la cual consiste en la construcción del conocimiento específico de un problema, de modo que este sirva de base a un sujeto social para

(29) Ibidem. p. 64.

definir alternativas de acciones posibles".⁽³⁰⁾ En otras palabras, la reconstrucción considera la necesidad de que el sujeto aprenda a reconstruir y a repensar lo dado de manera que el resultado no sea el punto de partida, sino que incluya lo nuevo de la experiencia brindada por el momento presente, de lo que resulta un avance significativo al mostrar los cambios posibles de lo que antes se creía fijado y terminado.

Pensar la realidad de esta forma, es pensarla críticamente por que el sujeto traspasa lo determinado al incorporar o articular lo indeterminado reconstruye, el conocimiento de manera propia.

Enfatizamos el aprendizaje reconstructivo de la teoría porque generalmente, la situación de enseñanza se ha circunscrito a la mera transmisión del contenido de realidad inmerso en una teoría, lo que ha provocado bloqueos en el alumno para usar esos contenidos.

La forma de pensar coadyuva a la apropiación del conocimiento siempre y cuando se trate de un pensar abierto que de lugar a la problematización y esta a la reconstrucción de nuevos conceptos y categorías para ver la realidad.

Creemos que dentro de las diversas formas de pensar destaca aquella que se basa en la lógica de descubrimiento, que como -

(30) Zemelman M., Hugo. *Conocimiento y sujetos sociales (Contribución al estudio del presente)*, p. 57.

su denominación lo indica, consiste en descubrir el cómo, el porqué y el para qué de un determinado conocimiento teórico. -- "La lógica de descubrimiento en oposición a la lógica de la -- prueba, invita a trabajar en la organización de la relación -- con la realidad como proceso de apropiación y no sólo como correspondencia que requiere ser sometida a contrastación". (31)

La lógica de descubrimiento a diferencia de la lógica de explicación busca construir la teoría, para ello es necesario romper con las inercias mentales que consideran al conocimiento teórico acumulado como un conjunto de verdades cristalizadas -- que sólo hay que confirmar.

Con relación al análisis hasta aquí realizado podemos decir -- que el desarrollo de una actitud reflexiva, crítica y creativa, en el estudiante es posible, si éste comprende y aprende a usar los contenidos teóricos que le son transmitidos por el -- docente.

Consideramos necesario enseñar a usar el conocimiento, lo cual exige primeramente dejar de presentar al conocimiento como un conjunto de certezas que hay que aceptar, lo segundo sería organizar la forma de razonamiento en base a categorías epistemológicas derivadas de la totalidad, porque éstas nos llevarán a la construcción de una actitud crítica frente al conocimiento.

(31) Zemelman M., Hugo. *Uso crítico de la teoría [En torno a -- las funciones analíticas de la totalidad]*. p. 119.

Esta tarea lógicamente el docente la debe graduar según el nivel y el grado de los estudiantes. Una vez organizada la forma de razonamiento el alumno puede enfrentarse a los contenidos teóricos, para poder descubrir los conceptos centrales de dicha teoría, sus interrelaciones entre los mismos y los contenidos de realidad que encierran. De esta forma, se logra descubrir la lógica que utilizó el autor de la teoría para construirla. Al mismo tiempo, detectamos la forma que utilizó el sujeto para analizar la realidad e incorporarla como realidad dada o realidad inacabada con posibilidades de construirse.

La labor de descubrimiento no tendría sentido, sino, se complementa o enriquece con la reconstrucción de los conceptos retomando tanto los descubiertos en la teoría estudiada como las brindadas por la experiencia histórico-social del momento presente que vive el sujeto. Creemos que de esta manera se potencia el desarrollo de la capacidad de reconstrucción crítica de un determinado conocimiento o lo que es lo mismo, de un aprendizaje crítico en el educando.

A MANERA DE RECAPITULACION

En esta última parte del trabajo trataremos de recuperar lo que de entrada nos llevó a investigar la problemática que expusimos y las consideraciones que planteamos finalmente.

Las primeras interrogantes que nos formulamos y desencadenaron la investigación fueron las siguientes: ¿Qué sucede con la formación de docentes de los niveles básicos en México?, ¿Quién o qué instituciones se encargan de su formación?, ¿En qué aspectos se forma a los docentes y para qué?, ¿Por qué la preocupación de los gobiernos postrevolucionarios por profesionalizar al magisterio?, ¿Para qué se crea la Universidad Pedagógica Nacional? y ¿Qué lugar ocupa dentro del Sistema Nacional de Formación de Docentes?, ¿Cómo ha repercutido la tendencia actual de modernización en la formación de docentes?. Dar respuesta a estas y otras interrogantes nos impulsó a indagar. Podemos confesar abiertamente que iniciamos con una percepción caótica del problema, porque desconocíamos todo acerca de él. Por esta razón creímos conveniente hacer un recorrido histórico sobre la formación de docentes tomando como límite temporal del término del movimiento revolucionario hasta los años recientes.

La reconstrucción del desarrollo histórico pretendió cumplir --

con la intención de hacer un primer acercamiento al objeto de estudio, para evitar elaborar juicios apriori y prefigurar las relaciones de éste con la realidad; asimismo nos pareció significativo retomar algunos detalles históricos para establecer conexiones con nuestro objeto: "La UPN y la modernización y la formación de docentes en la etapa actual de México".

Las consideraciones que se desprendieron de este recorrido descriptivo - reflexivo fueron las siguientes:

- La formación de docentes en cada coyuntura histórica presenta la característica de la improvisación, ante esta situación surge por parte del Estado una preocupación por "profesionalizar" al magisterio (dándole un carácter de profesión a la docencia y convirtiendo a los "aficionados" a ella en profesionales con un conjunto de características específicas), mediante la creación de programas de formación y actualización; de cursos de capacitación y mejoramiento profesional; de elevar a rango de licenciatura la educación normal, de ofrecer especialidades, de transformar algunas instituciones y crear otras que se ocupen de la formación de profesionales de la educación.

Dentro de estas estrategias destaca la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, la reconstrucción del desarrollo de esta institución que presentamos nos permite sostener que un proyecto neutro de universidad no existe, sino que éste expresa en todo momento a las fuerzas políticas que intervienen en ella; - por ello juzgar o evaluar si satisface o no los objetivos para

los que fue creada no es posible, si se limita el análisis a sólo la organización interna de la Universidad. Así también el - enfrentamiento y negociaciones entre diversos grupos, suscitados por la creación y desarrollo de la UPN, denotan que la profesionalización del magisterio implicó la reestructuración, no sólo de un sistema de formación profesional, sino fundamentalmente de una estructura de poder.

La misma preocupación por profesionalizar al magisterio se inscribe o forma parte de un esfuerzo generalizado por "modernizar" al sistema educativo mexicano.

- En cada momento histórico la idea de formar ha llevado implícita la idea de lo necesario, de lo predeterminado, de lo homogéneo y de lo unilateral. Esto es, con base en la división social del trabajo, los ámbitos de formación se manifiestan como diferenciaciones profesionales, en las que se exige una formación específica, derivada de las funciones legitimadas como necesarias. Desde esta óptica, la formación profesional se presenta como un "saber hacer bien" algo específico, según el grado de desarrollo histórico. Constatamos como cada período histórico ha requerido un tipo de formación de acuerdo a las funciones propias de la época. De aquí que actualmente México para responder a la etapa de transición en la que se encuentra y a la que se ha denominado "proyecto modernizador" tiene que hacer grandes esfuerzos para reestructurar sus sistemas económico, político, sociocultural y educativo. En relación a esto último la estrategia de dicha reestructuración enfoca la atención en -

el docente como eje rector del acto pedagógico, para que, a su vez, desencadene cambios en la formación del niño y del futuro profesional acorde a las exigencias del aparato productivo de esta nueva fase del capitalismo.

Observamos que la formación de docentes en el contexto en que fue ubicado nuestro problema de estudio se circunscribe sólo a la formación profesional, que las diversas instituciones que -- han surgido con la intención de formar docentes se han centrado en destacar el aspecto informativo dejando fuera por desarrollar el aspecto formativo y autoformativo de esta actividad.

Bajo estas líneas generales subyace la idea de la formación de docentes como construcción de cualidades, capacidades y actitudes crítico-creativas que posibiliten una transmisión crítica de conocimientos, y en consecuencia, la formación de un educando capaz de problematizar lo dado, de pensar en forma de proceso realidades distintas, plantearse y construir alternativas.

Sólo que para que se posibilite el desarrollo de tal concepción es necesario que los sujetos docentes (formadores y alumnos) se liberen de los encuadramientos y encasillamientos que pretende imponer la modernización. Creemos que en esta tarea la razón - como potencialidad creativa individual y colectiva contribuye - en gran manera al ofrecer posibilidades relativamente autónomas, para superar los condicionamientos sean de tipo ideológicos, valorativos, teórico-científicos, histórico-sociales, vivenciales o experienciales.

Quisieramos enfatizar finalmente que nuestra intención no fue -
construir un paradigma teórico o modelo para formar docentes, -
sino más bien quízimos valernos de algunas de las categorías --
brindadas por H. Zemelman para iniciar la problematización de -
como pensar la formación de docentes.

ANEXOS

A N E X O I

DECRETO QUE CREA LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
(25 de agosto de 1978)

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados -- Unidos Mexicanos.--Presidencia de la República.

JOSE LOPEZ PORTILLO, Presidente Constitucional de los Estados - Unidos Mexicanos, en ejercicio de la facultad que me confiere - el artículo 89, fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos IV y V, 25, fracciones I y II, y 29 de la Ley Federal de Educación, 17 y 38, fracciones I, inciso e), III y IV de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, y

CONSIDERANDO

Que el Estado debe concurrir a la educación a nivel nacional bajo la orientación de los principios doctrinarios del Artículo Tercero Constitucional;

Que la actividad del Gobierno de la República parte de una concepción unitaria de los asuntos económicos y sociales y que dentro de estos últimos, los relativos a la educación representan una preocupación relevante;

Que la educación constituye un factor determinante para el desarrollo nacional;

Que la evolución del sistema educativo es no sólo necesaria sino indispensable para contribuir a la formación del individuo, de la sociedad y de un sistema social y económico más participativo, más libre y más justo;

Que el Estado debe promover y vigilar la formación de profesionales de la educación, y

Que la creación de una Universidad Pedagógica constituye la respuesta del Gobierno Federal al legítimo anhelo del magisterio nacional para consolidar las vías de su superación, acorde con con las necesidades actuales del sistema educativo.

He tenido a bien expedir el siguiente

DECRETO QUE CREA LA UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA NACIONAL

CAPITULO I

Disposiciones Generales

ARTICULO 1o.- Se crea la Universidad Pedagógica Nacional como - institución pública de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública.

ARTICULO 2o.- La Universidad Pedagógica Nacional tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país.

ARTICULO 3o.- Las funciones que realizará la Universidad Pedagógica Nacional deberán guardar entre sí relación permanente de armonía y equilibrio, de conformidad con los objetivos, y metas de la planeación educativa nacional, y serán las siguientes:

- I.- Docencia de tipo superior;
- II.- Investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y
- III.- Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.

ARTICULO 4o.- Para ingresar a la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional será necesario haber concluido satisfactoriamente los estudios de educación normal o el bachillerato.

ARTICULO 5o.- Para acreditar los estudios que en ella se realicen, la Universidad Pedagógica Nacional expedirá constancias y certificados de estudios y otorgará diplomas, títulos profesionales y grados académicos a quienes cumplan con los requisitos establecidos por la institución y por las disposiciones aplicables en materia de educación y ejercicio profesional.

ARTICULO 6o.- Para su funcionamiento la Universidad Pedagógica Nacional contará con los recursos que le asigne el Gobierno Federal en el presupuesto de la Secretaría de Educación Pública.

La universidad podrá recibir conforme a las disposiciones legales aplicables, ingresos que deriven de los convenios únicos de coordinación que se celebren con las entidades federativas de los servicios que preste la institución y de otras fuentes u organizaciones que se celebren con las entidades federativas, de los servicios que preste la institución y de otras fuentes u organizaciones que deseen apoyar sus actividades.

ARTICULO 7o.- El titular de la Secretaría de Educación Pública vigilará el cumplimiento en los términos de este decreto y establecerá las modalidades académicas y de organización que requiera el desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional, resolviendo además sobre aquellas otras que al respecto le proponga la propia Universidad.

ARTICULO 8o.- El secretario de Educación Pública, cuando lo estime conveniente, propondrá al Ejecutivo Federal el establecimiento de instituciones similares a la Universidad Pedagógica Nacional y vinculadas con la misma, para atender las necesidades de servicios educativos en regiones determinadas del país.

CAPITULO II

Organización de la Universidad

ARTICULO 9o.- Son órganos de la Universidad:

- I.- El Rector;
- II.- El Consejo Académico;
- III.- El Secretario Académico;
- IV.- El secretario Administrativo;
- V.- El Consejo Técnico, y
- VI.- Los jefes de área académica.

ARTICULO 10.- Para ser Rector se requiere:

- I.- Ser mexicano
- II.- Poseer título profesional de nivel superior
- III.- Haber destacado en tareas de docencia e investigación científica, y
- IV.- Poseer reconocido prestigio profesional.

ARTICULO 11.- El Rector será nombrado y removido por el Secretario de Educación Pública.

ARTICULO 12.- Son facultades y obligaciones del rector:

- I.- Representar a la Universidad Pedagógica Nacional;
- II.- Cumplir y hacer cumplir este ordenamiento y las demás normas de organización y funcionamiento de la institución;
- III.- Someter al acuerdo del Secretario de Educación Pública o de los funcionarios que éste determine, los asuntos - que a su juicio así lo requieran o los que disponga el propio titular del ramo;
- IV.- Presidir el Consejo Académico;
- V.- Dictar las políticas generales de orden académico y administrativo a que se sujetará la universidad;
- VI.- Conocer y resolver los conflictos que se presenten entre los órganos de la Universidad.
- VII.- Ejercer el derecho de voto respecto de las resoluciones del Consejo Académico, a efecto de que el secretario de Educación Pública o el funcionario que éste designe resuelva en definitiva.
- VIII.- Aprobar, cuando lo juzgue procedente, los planes y programas académicos que hayan sido dictaminados favorablemente por el Consejo Académico.
- IX.- Aprobar, en su caso, las normas relativas a la organización y funcionamiento académico acordadas por el Consejo Académico y expedir las de orden administrativo;
- X.- Presentar al secretario de Educación Pública o a los funcionarios que él mismo determine un informe anual de actividades académicas y administrativas y poner a su disposición la información que le sea solicitada;
- XI.- Elaborar y presentar oportunamente al secretario de Educación Pública o a los funcionarios que éste señale, previa consulta al Consejo Académico, el proyecto de presupuesto anual de la institución, así como informarle del ejercicio presupuestal anterior;
- XII.- Nombrar y remover a los secretarios académico y administrativo, a los jefes de área académica y al jefe de la Unidad de Planeación a que se refiere el artículo 23, previa aprobación del secretario de Educación Pública;
- XIII.- Nombrar, promover y remover a los demás funcionarios y personal académico y administrativo de la Universidad, de conformidad con las disposiciones aplicables.
- XIV.- Administrar los recursos asignados a la Universidad y, vigilar su adecuada aplicación;

- XV.- Celebrar, previa autorización del secretario de Educación Pública, convenios con los gobiernos de las entidades federativas para coordinar servicios educativos similares a los que preste la Universidad;
- XVI.- Establecer previa aprobación del secretario de Educación Pública o de los funcionarios que él mismo determine, comisiones consultivas que coadyuven al buen funcionamiento de la Institución; y
- XVII.- Las demás que le señalen el presente ordenamiento y otras normas de organización y funcionamiento de la Universidad.

ARTICULO 13.- Las ausencias temporales del rector serán cubiertas por el secretario académico y, a falta de éste, por el secretario administrativo.

ARTICULO 14.- El Consejo Académico estará integrado por:

- I.- El rector de la Universidad, quien lo presidirá y tendrá voto de calidad;
- II.- El secretario académico, quien desempeñará el cargo de secretario del Consejo;
- III.- El secretario administrativo, quien suplirá al secretario del Consejo;
- IV.- Los jefes de área académica.
- V.- Un representante del personal académico por cada una de las siguientes categorías: titular, titular adjunto y asistente; y
- VI.- Dos representantes de los alumnos de licenciatura y dos de los alumnos de posgrado.

Por cada representante propietario se elegirá un suplente.

Los representantes durarán en su cargo dos años y no podrán ser reelectos para el período inmediato.

Por acuerdo del Consejo podrán participar en sus sesiones, sólo con derecho a voz, otros miembros de la comunidad universitaria.

ARTICULO 15.- Corresponde al Consejo Académico:

- I.- Vigilar que el desarrollo de las actividades de la Universidad sea congruente con sus objetivos y las normas que la rigen, así como velar por el buen funcionamiento de la Institución;
- II.- Dictaminar sobre los proyectos de planes y programas académicos que sean sometidos a su consideración por el Consejo Técnico;
- III.- Estudiar iniciativas en materia de organización y funcionamiento académico y someterlas, en su caso, a la consideración del rector;
- IV.- Emitir opinión sobre el proyecto de presupuesto anual de la Institución elaborado por el rector;
- V.- Conocer el informe anual de actividades que le presente el rector; y
- VI.- Las demás funciones que le señalen el presente ordenamiento y otras normas aplicables.

ARTICULO 16.- Son facultades y obligaciones del secretario académico:

- I.- Presidir el Consejo Técnico;
- II.- Cumplir y hacer cumplir los lineamientos y resoluciones académicas emanadas de las autoridades superiores de la Universidad;
- III.- Vigilar, apoyar y estimular el eficaz funcionamiento de las áreas académicas;
- IV.- Determinar anualmente la asignación de los miembros del personal académico a las diferentes áreas académicas y fijar las tareas de dicho personal, de acuerdo con los requerimientos y criterios que establezca el Consejo Técnico, una vez que éste haya armonizado las propuestas provenientes de los jefes de área;
- V.- Apoyar al rector en lo concerniente al buen funcionamiento académico de la institución;
- VI.- Requerir al secretario administrativo el apoyo permanente que exija la vida académica de la institución; y
- VII.- Las demás que le señalen el presente ordenamiento y otras normas aplicables.

ARTICULO 17.- Son facultades y obligaciones del secretario administrativo:

- I.- Cumplir y hacer cumplir los lineamientos y resoluciones administrativas de las autoridades superiores de la Universidad;
- II.- Coordinar las unidades administrativas a su cargo, así como vigilar, apoyar y estimular su eficaz funcionamiento;
- III.- Apoyar al rector en lo concerniente al funcionamiento administrativo de la institución;
- IV.- Prestar al secretario académico el apoyo permanente que requiera la vida académica de la Universidad; y
- V.- Las demás que le señalen el presente ordenamiento y otras normas aplicables.

ARTICULO 18.- El Consejo Técnico estará integrado por:

- I.- El secretario académico, quien lo presidirá;
- II.- Los jefes de área académica, y
- III.- El jefe de la Unidad de Planeación, quien desempeñará el cargo de secretario.

ARTICULO 19.- Corresponde al Consejo Técnico:

- I.- Promover, armonizar, vigilar y emitir su opinión sobre los proyectos de planes y programas correspondientes a cada área académica, aplicando el criterio de integración entre las funciones académicas;
- II.- Establecer anualmente los requerimientos de personal académico de las diferentes áreas y fijar los criterios de prioridad respectivos para los efectos a que se refiere la fracción IV del artículo 16.
- III.- Conocer y emitir su opinión sobre las iniciativas provenientes de las áreas académicas en materia de organización y funcionamiento académico;

- IV.- Elaborar un proyecto de presupuesto anual a partir de -- las necesidades de las distintas áreas académicas y someterlo a la consideración del rector;
- V.- Conocer y emitir su opinión sobre los proyectos académicos que le sean transmitidos por el rector o cualquiera de los miembros del propio Consejo;
- VI.- Evaluar y ajustar anualmente el desarrollo de los planes y programas académicos que hayan sido aprobados.
- VII.- Formular mediante el voto aprobatorio de la mayoría absoluta de sus miembros, las observaciones que estime procedentes y, en su caso, solicitar la reconsideración de -- las decisiones emanadas de cualquier otra autoridad de la Universidad que afecten la vida académica; y
- VIII.- Las demás funciones que le señalen el presente ordenamiento y otras normas aplicables.

ARTICULO 20.- Son áreas académicas las de:

- I.- Docencia;
- II.- Investigación;
- III.- Difusión; y
- IV.- Servicios de Biblioteca y de Apoyo Académico.

ARTICULO 21.- La organización y funcionamiento de las áreas académicas serán las que apruebe el rector, de acuerdo con los procedimientos establecidos por el presente ordenamiento.

ARTICULO 22.- Son facultades y obligaciones de cada jefe de -- área académica:

- I.- Aplicar las resoluciones de las autoridades académicas superiores cuando aquellas se refieran a su área;
- II.- Dirigir y coordinar las actividades académicas y administrativas del área a su cargo y vigilar su adecuado desarrollo;
- III.- Proponer al rector la designación de quienes deban coadyuvar en la coordinación de las actividades a su cargo;
- IV.- Conocer y resolver los asuntos y conflictos que se presenten en el área a su cargo;
- V.- Elaborar y presentar al Consejo Técnico los proyectos de planes y programas académicos y las iniciativas sobre la organización y el funcionamiento de su área y los proyectos de presupuesto correspondientes; y
- VI.- Las demás que le señalen el presente ordenamiento y otras normas aplicables.

ARTICULO 23.- La actividad universitaria estará apoyada por una Unidad de Planeación, que asesorará al rector y colaborará con los diversos órganos de la Institución para lograr el mejor desarrollo de sus funciones.

El jefe de Unidad de Planeación propondrá al rector la designación de los colaboradores de dicha unidad.

La Unidad de Planeación podrá recibir la asesoría de las comisiones consultivas que se lleguen a establecer de acuerdo con la fracción XV, del artículo 12 de este decreto.

ARTICULO 24.- Corresponde a la Unidad de Planeación:

- I.- Asesorar a los órganos de la Universidad para la definición de políticas que permitan su adecuado desarrollo;
- II.- Llevar a cabo los estudios necesarios para la planeación Integral de la Universidad, y
- III.- Las demás que le señalen el presente ordenamiento y otras normas aplicables.

ARTICULO 25.- La organización administrativa será la que establezca el rector de acuerdo con los requerimientos de la vida académica de la institución.

ARTICULO 26.- Para ser secretario académico o administrativo, - Jefe de área académica o jefe de la Unidad de Planeación, se de berán reunir los requisitos a que se refieren las fracciones I, II y III del artículo 10 y poseer las cualidades académicas y administrativas que el cargo requiera.

CAPITULO III

Del personal Académico y Administrativo

ARTICULO 27.- El ingreso del personal académico a la Universidad Pedagógica Nacional se sujetará a concurso de oposición -- practicado por una Comisión Académica Dictaminadora, integrada por cinco miembros designados por el secretario de Educación Pública a propuesta del rector, la que verificará la capacidad y preparación académica de los candidatos y, de ser considerados idóneos, establecerá la categoría y nivel que les corresponda. Para la selección de dicho personal no se establecerán limitaciones derivadas de la posición ideológica ni política de los aspirantes.

ARTICULO 28.- La promoción del personal académico se encontrará sujeta a previo dictamen de la Comisión Académica Dictaminadora, el cual sólo se fundará en la comprobación que efectúe dicha Comisión de los méritos académicos correspondientes a la categoría y nivel a que aspire el interesado.

ARTICULO 29.- La organización y funcionamiento de la Comisión Académica Dictaminadora, así como el establecimiento de las categorías y niveles de clasificación, serán objeto de la reglamentación que al efecto expedirá el secretario de Educación Pública conforme a criterios de orden exclusivamente académico y sin perjuicio de los derechos de los trabajadores.

ARTICULO 30.- Para los efectos que correspondan, serán considerados trabajadores de confianza: el rector, los secretarios académico y administrativo, los jefes de área académica, los responsables de coordinar actividades académicas o administrativas, los jefes y subjefes de unidades y departamentos, así como el personal que proporcione servicios de apoyo directo a las autoridades y quienes desempeñen funciones generales de fiscalización, inspección, supervisión y vigilancia de conformidad con lo dispuesto por la Ley Federal de los Trabajadores al servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B) del Artículo 123 Constitucional.

TRANSITORIOS

PRIMERO.- El presente decreto entrará en vigor el día de su publicación en el "Diario Oficial" de la Federación.

SEGUNDO.- En tanto entren en funcionamiento la totalidad de las categorías y niveles educativos a que se refieren respectivamente las fracciones V y VI del artículo 14, el rector fijará los criterios para la representación del personal académico y del alumnado en la integración del Consejo Académico.

Dado en la residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los veinticinco días del mes de agosto de mil novecientos setenta y ocho.- José López Portillo.- Rúbrica.- El Secretario de Programación y Presupuesto, Ricardo García Sáinz.- Rúbrica.- El Secretario de Educación Pública, Fernando Solana.- Rúbrica.

PERIODIZACION DE LOS HECHOS MAS IMPORTANTES QUE HA
TENIDO LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL (UPN)

La Universidad Pedagógica Nacional aparece por primera vez en el contexto de la Campaña Presidencial de 1975, cuando en el mes de octubre, el ahora presidente de la República Mexicana - Lic. José López Portillo, promete incorporar el proyecto de la UPN a lo que más tarde serán las realizaciones en el curso de su magistratura.

Así, de entonces a febrero de 1983 se han registrado los siguientes hechos:

FECHA	EVENTO
Junio 14 de 1976	Se analizan las posibilidades de creación de la UPN en la reunión de Educación, Ciencia y Tecnología y el IEPEES.
Noviembre 23 de 1976	En Jurica, Querétaro, durante el Congreso Nacional de Educación, se estudia dicho proyecto. Durante el XI Congreso Ordinario del SNTE, se anuncia al magisterio Nacional la creación de la UPN.
Enero 31 de 1977	Durante el XI Congreso Ordinario del SNTE, se anuncia al magisterio Nacional la creación de la UPN.
Febrero de 1977	Reitera J.L.P. su decisión de crear la UPN.
Marzo 25 de 1977	Se crea la primera Comisión Mixta SEP-SNTE, teniendo como objetivo elaborar el proyecto de la Universidad.
Abril 16 de 1977	El SNTE anuncia que la UPN empezará a funcionar en septiembre de 1977.
Junio 30 de 1977	Presentación del anteproyecto para crear la UPN por la Comisión SEP-SNTE.
Julio 14 de 1977	Concluyen los trabajos de la Comisión Mixta SEP-SNTE.
Julio 14 de 1977	Se anuncia que la iniciativa de creación de la UPN se estudiará en la <u>Cámara</u> .
Agosto 24 de 1977	Presentación del Plan Nacional de Educación y comentario en torno a la UPN.

- Septiembre 10. de 1977 El C. Presidente Lic. José López Portillo ratifica su compromiso de creación de la UPN en su primer informe de gobierno.
- Diciembre de 1977 Se retrasa a esta fecha la realización del Anteproyecto de la UPN (Muñoz Ledo)
- Enero 10 de 1978 Se instala la Segunda Comisión Mixta - SEP-SNTE con el propósito de estudiar la operación docente y administrativa de la UPN. La creación de la UPN aparece planteada en el programa de trabajo del Lic. Fernando Solana.
- Febrero de 1978 Andrade Ibarra anuncia que en 65 días más presentará López Portillo al anteproyecto de lo que será la UPN.
- Mayo 15 de 1978 Solana: La UPN estará funcionando en - septiembre.
- Mayo 16 de 1978 El Secretario de Educación Pública afirma que la UPN será uno de los centros de docencia e investigación de más alto rango académico en el país, y gafa del Sistema Educativo Normal;
- Agosto 6 de 1978 Andrade Ibarra organiza una manifestación por la tardanza de la SEP en dar a conocer los resultados de la Comisión. Se entrevista con Solana.
- Agosto 8 de 1978 Acto multitudinario (20,000 profesores) para apoyar a la UPN.
- Agosto 25 de 1978 Creación de la UPN por decreto presidencial.
- Agosto 29 de 1978 Publicación del decreto presidencial - en el diario oficial. Se crea la UPN - como dependencia del Estado. Es designado el rector de la UPN: Moisés Jiménez Alarcón.
- Agosto 30 de 1978 Toma de posesión como rector de la UPN El C. Profesor Moisés Jiménez Alarcón.
- Septiembre 10. 1978 Instalación en el edificio de Plaza Miravalle No. 2, Col. Roma.
- Finales de oct. 1978 Segundo informe de JLP anunciando el - inicio de labores de la UPN.
- Noviembre 8 de 1978 Se entrega el anteproyecto con fecha - 30 de junio de 1977. JLP recrimina -- las presiones del SNTE, que tendían a socavar la realidad académica de la - UPN.

- Noviembre 22 de 1978 El Rector de la UPN, Profr. Moisés Jiménez Alarcón, da a conocer un programa de trabajo en el que destaca la -- absorción de las licenciaturas de mejoramiento profesional del Magisterio por la Universidad naciente.
- Noviembre 23 de 1978 Conferencia de Prensa del Lic. Solana sobre las futuras actividades de la UPN.
- Enero 10 de 1979 Primera visita del C. Srio. de Educación a la UPN en Miravalle.
- Enero 18 de 1979 Instalación del Consejo Técnico de la UPN.
- Enero 24 de 1979 Conferencia de prensa de las autoridades de la UPN para dar a conocer las convocatorias.
- Enero 25 de 1979 Publicaciones de las convocatorias para ingresar a los cursos de licenciatura y especialización.
- Febrero 16 de 1979 Entrega de solicitudes de ingreso. Auditorio Nacional.
- Febrero 25 de 1979 Examen de admisión para estudiantes de licenciatura.
- Marzo 12 de 1979 Iniciación de cursos de licenciatura - en Azcapotzalco, con una población inicial de 1877 alumnos. Inaugura JLP los cursos de la UPN.
- Marzo 15 de 1979 Colocación de la primera piedra por el Lic. José López Portillo pra el edificio de la UPN en el Ajusco.
- Marzo 25 de 1979 Examen de admisión para alumnos de especialización.
- Abril 2 de 1979 Develación de 'a placa en Azcapotzalco.
- Abril 23 de 1979 Iniciación de los cursos de especialización en Azcapotzalco, atendiendo demanda de 904 alumnos.
- Abril 23 de 1979 Cambio de oficinas a Masarik No. 256, Tehuantepec No. 214 y Azcapotzalco.
- Mayo 16 de 1979 Ceremonia para el día del maestro.
- Julio 3 de 1979 Publicación del acuerdo 31 que reglamenta la organización y funcionamiento de la Comisión Académica Dictaminadora.

- Julio 11 de 1979 Publicaciones de la primera convocatoria 01/79 para concurso de oposición para el ingreso del personal académico.
- Julio 23 de 1979 Primera reunión de evaluación sobre la UPN en Oaxtepec, Morelos.
- Julio 30 de 1979 Publicaciones de la convocatoria 02/79 para concurso de oposición.
- Agosto 19 de 1979 Examen de admisión para aspirantes a nivel de licenciatura.
- Septiembre 20 de 1979 Inauguración de cursos correspondientes al ciclo 1979-1980 por el C. Presidente de la República Lic. José López Portillo.
- Octubre 16 de 1979 Convocatoria a maestros federales y estatales para Ingresar en Educación Básica, Educación Preescolar o Educación Primaria en la modalidad de Educación a Distancia.
- Octubre 16 de 1979 1a. Reunión Nacional de información y consulta del Sistema de Educación a Distancia en Cocoyoc, Morelos; presideada por el Lic. Solana, el Lic. Eliseo Mendoza Berrueto y el Profr. Moisés Jiménez Alarcón.
- Octubre 20 de 1979 Clausura de la primera reunión Nacional de información del SEAD.
- Octubre 22 de 1979 Inicio del periodo de inscripción del Sistema de Educación a Distancia cuyo término, señalado para el 2 de nov., es ampliado hasta el 23 de nov. debido a la gran demanda.
- Febrero 18 de 1980 Publicación de la convocatoria 01/80 para concurso de oposición.
- Febrero 28 de 1980 Visita a la UPN por el Lic. Fernando Solana Secretario de Educación Pública.
- Marzo 3 de 1980 Publicación de la convocatoria 02/80 para concurso de oposición.
- Julio 7 de 1980 Toma de posesión como rector de la UPN el profesor, Miguel Huerta Maldonado.
- Julio 20 de 1980 La UPN pasa a formar parte de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES)
- Agosto 13 de 1980 Publicación de la convocatoria concurso de oposición para el ingreso de personal académico para el SEAD.

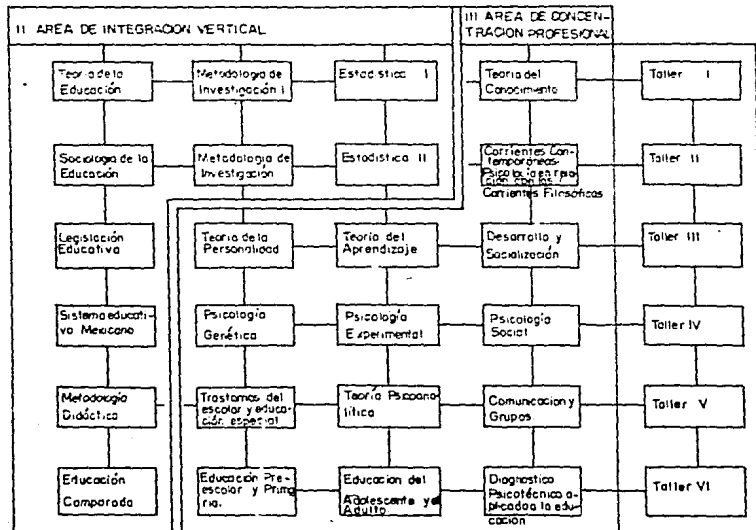
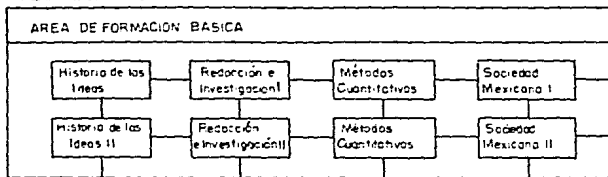
- Agosto de 1980 Se firma convenio con el IPN para consolidar la cooperación académica entre las dos instituciones.
- Agosto 29 de 1980 Primeros exámenes profesionales de las licenciaturas de Educación preescolar y primaria.
- Septiembre 18 de 1980 Inauguración de cursos de la UPN correspondientes al ciclo escolar 1980-1981 por el C. Presidente de la República Lic. José López Portillo.
- Octubre 18 de 1980 Convocatoria a los profesores normalistas federales y estatales de preescolar, primaria y educación física, para ingresar a las licenciaturas en Educación Básica y Educación Física.
- Noviembre 28 de 1980 Inauguración del edificio de la Universidad en el Ajusto por el C. Presidente de la República Lic. José López Portillo.
- Octubre 6 de 1981 El Lic. Hugo Padilla Ch. sustituye al Lic. Miguel Limón R. como secretario académico de la UPN.
- Noviembre 2 de 1981 Se inician los cursos de posgrado de Especialización en Educación a Distancia dirigidos al personal de la UPN.
- Agosto 4 de 1982 Es nombrado nuevo rector de la UPN el Profr. José Angel Vizcaíno Pérez.
- Septiembre de 1982 Se establece la licenciatura en Educación Indígena.
- Febrero de 1983 Es nombrado rector de la UPN el Profr. Manuel Bravo Jiménez.

anexo III

Planes de estudio para
las licenciaturas de la
Universidad Pedagógica
Nacional.

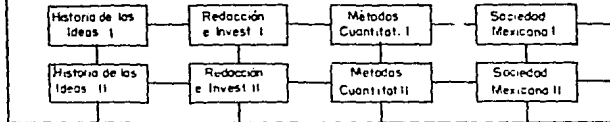
PLAN DE ESTUDIOS PARA LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA DE LA EDUCACION

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA DE LA EDUCACION.

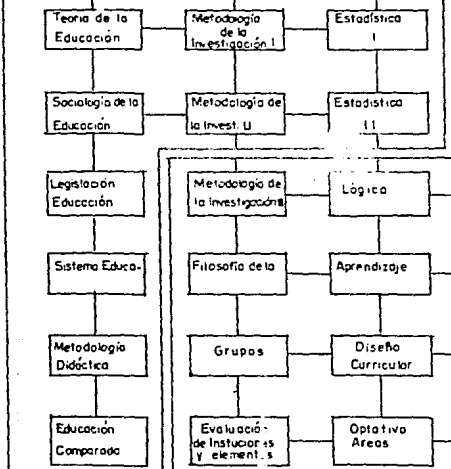


PLAN DE ESTUDIOS PARA LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

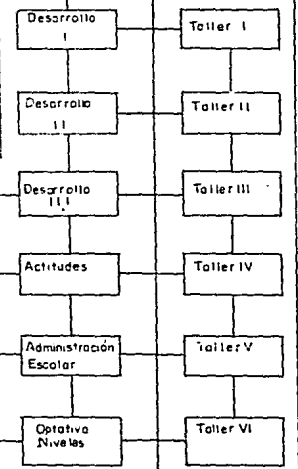
AREA DE FORMACION BASICA



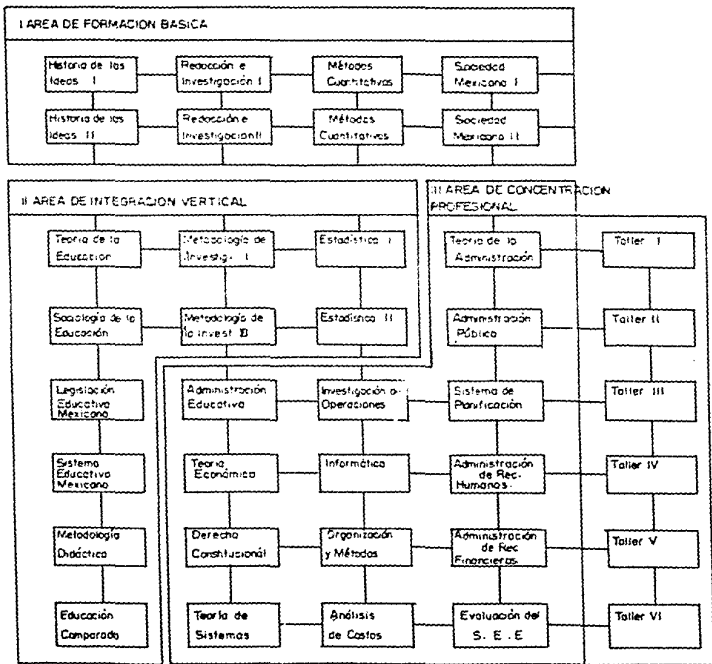
AREA DE INTEGRACION VERTICAL

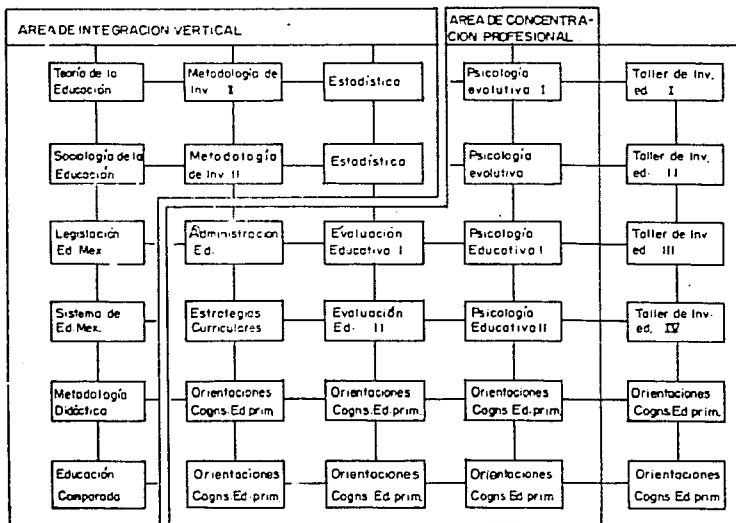
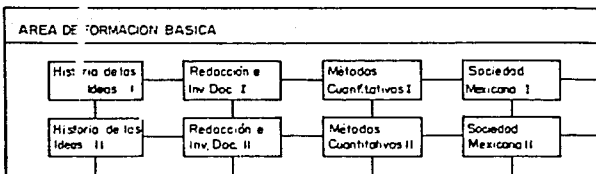


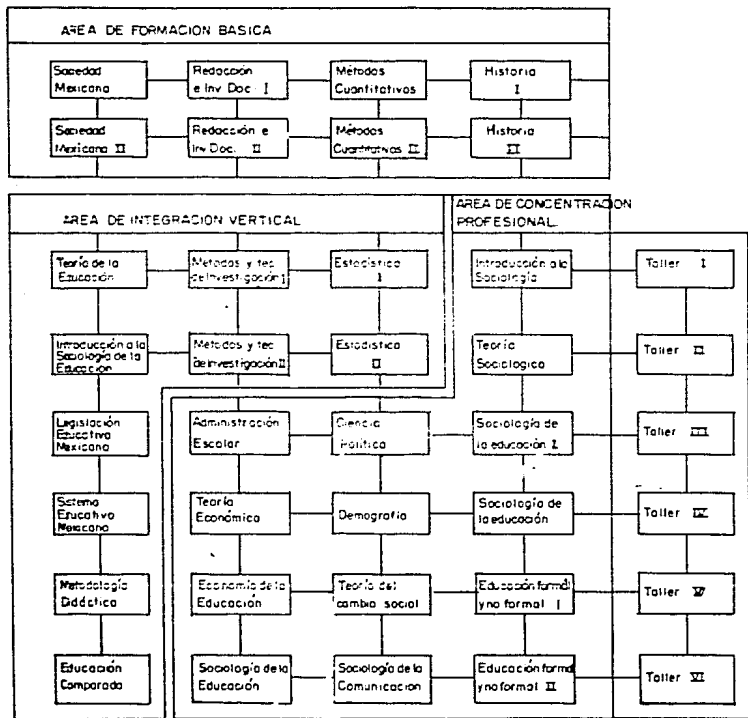
AREA DE CONCENTRACION PROFESIONAL

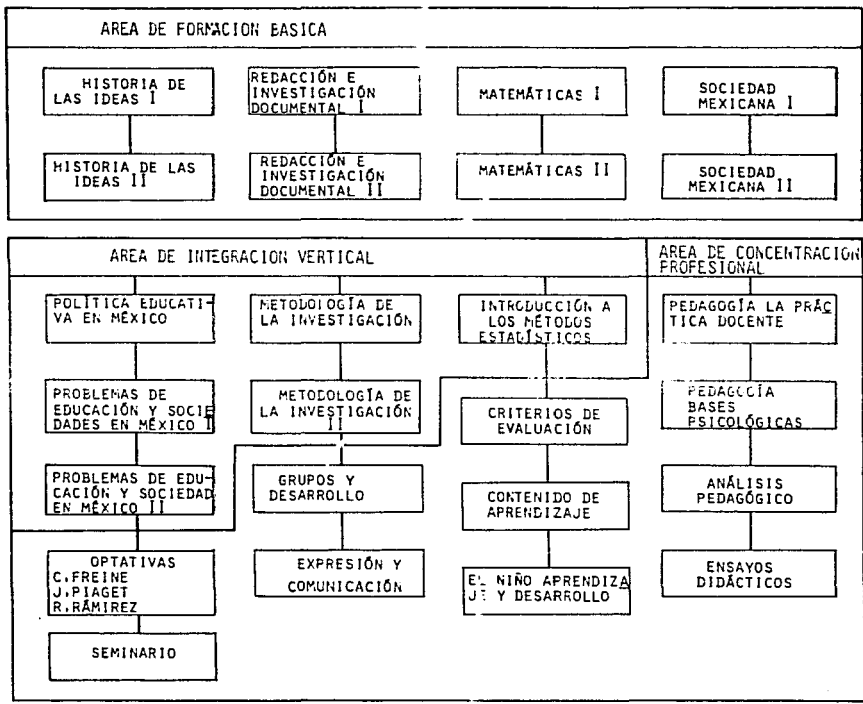


PLAN DE ESTUDIOS PARA LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA







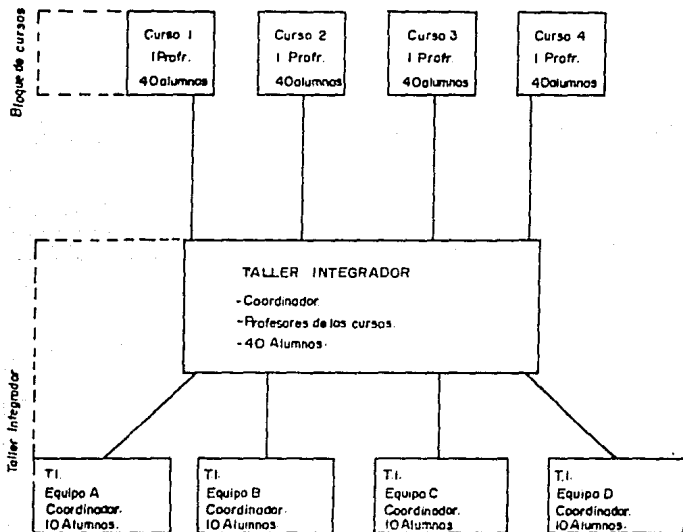


PLAN DE ESTUDIOS PARA LA LICENCIATURA EN
EDUCACION PREESCOLAR 1985

AREA BASICA													SEM.
PEDAGOGIA LA PRACTICA DOCENTE			GRUPO ESCOLAR				ESCUELA Y COMUNIDAD			TECNICAS Y RECURSOS DE INVESTIGACION			I
TEORIAS DE APRENDIZAJE			DESARROLLO DEL NIÑO Y APRENDIZAJE ESCOLAR				FORMACION SOCIAL MEXICANA I			TECNICAS Y RECURSOS DE INVESTIGACION II			II
PLANIFICACION DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES			MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA				FORMACION SOCIAL MEXICANA II			TECNICAS Y RECURSOS INVESTIGACION III			III
EVALUACION DE LA PRACTICA DOCENTE			SOCIEDAD, PENSAMIENTO Y EDUCACION I				POLITICA EDUCATIVA			TECNICAS Y RECURSOS DE INVESTIGACION IV			IV
ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE			SOCIEDAD, PENSAMIENTO Y EDUCACION II				PROBLEMAS DE EDUCA-- CION Y SOCIEDAD EN MEXICO			TECNICAS Y RECURSOS DE INVESTIGACION V			V
AREA TERMINAL													
NATURALEZA				SOCIEDAD Y TRABAJO				LENGUAJES					
O P C I O N E S				O P C I O N E S				O P C I O N E S					
C	UR	SO	1	C	UR	SO	1	C	UR	SO	1		VI
C	UR	SO	2	C	UR	SO	2	C	UR	SO	2		VII
C	UR	SO	3	C	UR	SO	3	C	UR	SO	3		VIII

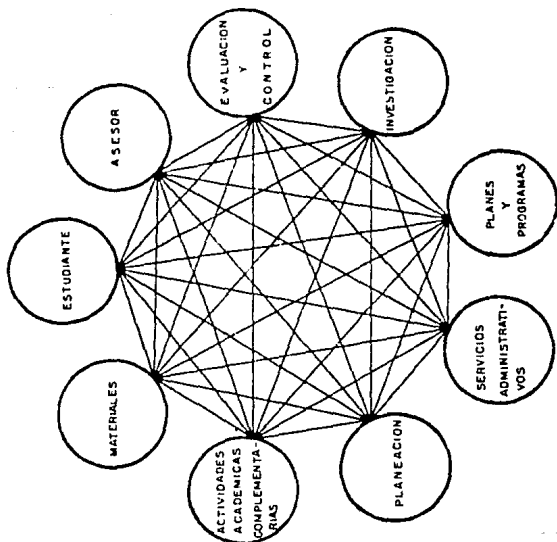
ANEXO IV

EL SIGUIENTE ESQUEMA PRESENTA LA ORGANIZACION DE UN TALLER SEMESTRAL.



ANEXO V

DIAGRAMA QUE MUESTRA LOS COMPONENTES DEL SISTEMA DE EDUCACION A DISTANCIA (SEAD)



BIBLIOGRAFIA

- Acuña Escobar, Carlos E. "Creatividad: la libertad secreta" *Revista Perfiles Educativos*. México, Ed. CISE-UNAM, No. 34, octubre-diciembre de 1986.
- Alvarez García Isafas. "La difusión de ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México". *Revista - Centro de Estudios Educativos*. México, Ed. C.E.E. No. 3, - Vol. 5. julio-septiembre de 1975.
- Amiel Lebrige, et. al. *La función docente*. Barcelona, cu. Oikos-Tau. 1980 (Tratado de Ciencias Pedagógicas).
- Arredondo G. Martiniano. "Notas para un modelo de docencia" *Revista Perfiles Educativos*. México, Ed. CISE-UNAM, No. 3, enero-marzo de 1979.
- Barbosa Held, Antonio. *Cien años en la educación de México*. México, Ed. Pax-México. 1985.
- Baudelot Christian, Establet R. *La educación capitalista*. 7a. ed. México, Ed. Siglo XXI. 1981.
- Bravo Ahúja Víctor, Carranza, A. J. *La Obra Educativa*. México, Ed. S.E.P.-Setentas. 1976.

- Calvo Beatriz. "El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el Estado". México, Centro de Investigaciones Superiores del INAH. Cuadernos de La Casa Chata. No. 30. 1980.
- Carrizales Retamoza, Cesar. "Alineación y cambio en la práctica docente". *Revista Foro Universitario*. México, Ed. STUNAM, No. 45 julio de 1984.
- Carrizales Retamoza, Cesar. "La UPN y su lugar en el sistema de formación de docentes I-II". *Revista Foro Universitario*. México, Ed. STUNAM, Nos. 26 y 27, enero-febrero de 1983.
- Castillo, Isidro *México y sus revoluciones sociales y la educación*. México, Ed. Gobierno del Estado de Michoacán, - 1976.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación. *Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos*. [Síntesis Documental]. México, Ed. SEP-CNTE. 1984. Cuadernos No. 8.
- Cordera Campos, Rolando, Ruiz Durán Clemente. "Esquema de periodización del desarrollo capitalista en México. Notas". *Revista Investigación Económica*. México, No. 153, julio-septiembre de 1980.
- Dabat Alejandro, et. al. "Modernización educativa y alternativa democrática" *Revista Brecha*. México, No. 5-6. invierno de 1988.
- Escobar, Saul, et. al. "México, 1978: devaluación y crisis" *Revista Nexos*. México, No. 4. abril de 1978.
- Esquivel Juan Eduardo, Chelhaibar Hader. *Profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria)*. México, Ed. UNAM-CESU, 1987.

- Flores Olea, Víctor, Mandel Ernest, et. al. *La rebelión estudiantil y la sociedad contemporánea*. México, Ed. UNAM, - 1973.
- Fuentes González, Benjamín. *Enrique Corona Morfín y la Educación Rural*. México, SEP-ediciones El Caballito, 1986.
- Fuentes Molinar, Olac. *Educación y Política en México*. México, Ed. Nueva Imagen, 1983.
- Fuentes Molinar, Olac. "Los maestros y el proceso político de la Universidad Pedagógica Nacional" *Las luchas magisteriales 1979-1981 (Documentos 1)*. México, Ed. Macehuatl, - 1981.
- Fullat, Octavi, et. al. *La Política (Un concepto estelar de la formación)*. México, Ed. Dilema. 1989.
- Gilly Adolfo. "Nuestra caída en la modernidad" *Revista Nexos*. México, No. 101. Año IX, Vol. 9, mayo de 1986.
- Gómez Campo, Víctor M. "Relaciones entre Economía y Educación" *Revista de la Educación Superior*. México, Ed. ANUIES, No. 41. enero-marzo de 1982.
- Guevara Niebla, Gilberto. *La crisis de la educación superior en México*. México, Ed. Nueva Imagen, 1981.
- Guevara Niebla, Gilberto. *La educación socialista en México (1934-1945)*. México, SEP-ediciones El Caballito, 1985.
- Guiddens Anthony, Habermas Jurgen, et. al. *Habermas y la modernidad*. España, Ed. Cátedra. 1988.
- Habermas Jurgen. *El discurso filosófico de la modernidad - (Doce lecciones)*. España. Taurus.

- Hernández Jorge. "La construcción de un Plan Curricular: - la licenciatura en Psicología Educativa de la UPN". *Revista Foro Universitario*. México, Ed. STUNAM, No. 36. noviembre de 1983.
- Hirsch Adler, Ana. "Problemáticas relevantes y tendencias de la formación de profesores universitarios en el país". - *Revista Foro Universitario*. México, Ed. STUNAM, No. 34. -- Septiembre de 1983.
- Holoway, Hohn. "La rosa roja de Nissan" *Revista Brecha*. - México, No. 4. verano de 1987.
- Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. *Antecedentes y Creación del I.F.C.M. (Memoria 1953-1958)*. México, Ed. SEP-IF.C.M. Mimeo.
- Kosik, Karel. *Dialéctica de lo Concreto (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo)*. México, Ed. Grijalbo -- 1979.
- Kovacs, Karen. "La planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional". *Revista de Estudios Sociológicos*. México, Ed. El Colegio de México, No. 2, Vol. 1. mayo-agosto de 1983.
- Latapf, Pablo. *Análisis de un sexenio de educación en México (1970-1976)*. México, Ed. Nueva Imagen, 1980.
- Latapf, Pablo. "Indefiniciones de la Universidad Pedagógica Nacional". *Revista Proceso*. México, No. 15, 25 de septiembre de 1978.
- Latapf, Pablo. "La Universidad Pedagógica se vuelve universidad ficticia." *Revista Proceso*. México, No. 11, 4 de diciembre de 1978.
- Lerner, Victoria. *La educación socialista*. México, Ed. El Colegio de México. 1979. Colección Historia de la Revolución Mexicana (1934-1940) No. 17.

- Loyo B., Engracia. *La casa del Pueblo y el maestro rural -- mexicano*. México, Ed. El Caballito, 1985.
- Mendoza Rojas, Javier. "Apuntes sobre las tendencias recientes de las políticas educativas en México dentro del contexto latinoamericano". *Cuadernos del CESU*. México, Ed. UNAM-CESU, 1988.
- Mendoza Rojas, Javier. "El Proyecto Ideológico Modernizador de las Políticas Universitarias en México (1965-1980)". *Revista Perfiles Educativos*. México, Ed. UNAM-CISE, No. 12, abril-junio de 1981.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, et. al. *Los maestros de la educación básica: estudios de su mercado de trabajo*. México, Ed. C.E.E. 1983.
- Oliveros Alonso, Angel. *La formación de profesores en América Latina*. Barcelona, Ed. Promoción Cultural, 1975.
- Pescador Osuna, José Angel. "La Universidad Pedagógica Nacional" *Revista Ciencia y Desarrollo*. México, Ed. CONACYT, No. 30, enero-febrero de 1980.
- Pescador Osuna, José Angel, Torres Carlos Alberto. *Poder Político y Educación en México*. México, Ed. UTEHA, 1985.
- Piña Osorio, Juan Manuel. *Reflexiones en torno al conocimiento científico racional y tecnocrático*. México, Ed. ENEP-ARAGON, (Cuadernos de Posgrado de la ENEP-Aragón) No. 1, -- 1988.
- Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. México, 1989.
- Poulantzas, Nicos. *Poder Político y clases sociales en el Estado Capitalista*. México, Ed. Siglo XXI, 1980.
- Raby L. David. *Educación y Revolución Social en México*. México, Ed. SEP-Setentas, 1974.

- Reyes Esparza, Ramiro "La Universidad Pedagógica Nacional - necesidad del capitalismo" *Revista Estrategia*. México, Año III, No. 18, Vol. 3, noviembre-diciembre de 1977.
- Robles, Martha. *Educación y Sociedad en la historia de México*. México, Ed. Siglo XXI. 1981.
- Salinas Alvarez, Samuel. Imez Gispert, Carlos. *Maestros y Estado. [Estudio de las luchas magisteriales 1979-1982]* T.I. México, Ed. Línea. 1984.
- Solana, Fernando: et. al. *Historia de La Educación Pública en México T.I y II*. México, Ed. SEP-F.C.E. 1982.
- Torres Septién, Valentina. *Pensamiento Educativo de Jaime Torres Bodet*. México, Sep-ediciones El Caballito, 1985.
- Universidad Pedagógica Nacional. *Antología: Escuela y Comunidad*. México, Ed. UPH, 1985. (Proyecto Estratégico No. 3).
- Universidad Pedagógica Nacional. *Boletín*. México, Ed. UPH, No. 2.
- Universidad Pedagógica Nacional. *Decreto de Creación*. México, Ed. "Enseñanza del Magisterio". 1979.
- Universidad Pedagógica Nacional, *Política Educativa en México*, Vol. 2 y 3. México, Ed. UPH. 1981.
- Universidad Pedagógica Nacional. *Proyecto Académico*. México, Ed. UPH. 1979.
- Vasconi Tomás, Recca Inés. "Modernización y crisis en la -- Universidad Latinoamericana" *La educación burguesa*. México Ed. Nueva Imagen, 1977.
- Vázquez de Knauth, Josefina. *Nacionalismo y educación en México*. México, Ed. El Colegio de México, 1975.

- Vázquez Héctor, *Sobre la epistemología y la metodología de la ciencia social*, México, Ed. U.A.P. 1984.
- Vázquez, José de Jesús. *Vademecum*. México, Ed. Porrúa, - 1985.
- Zemelman M., Hugo. *Conocimiento y Sujetos Sociales (Contribución al estudio del presente)*. México, Ed. El Colegio de México. 1987 (Jornadas III).
- Zemelman M., Hugo. *Uso crítico de la Teoría. (En torno a las funciones analíticas de la totalidad)*. México, Ed. El Colegio de México, 1987.