



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ARAGÓN

41061
6
24.

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

LA CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL ACADÉMICO PARA
ELABORAR PROPUESTAS DE FORMACIÓN: EL CASO DE LOS
ASESORES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN'94

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA:

VERÓNICA ABIGAIL HERNÁNDEZ ANDRÉS

ASESOR: MTRO. ANTONIO CARRILLO AVELAR

SAN JUAN DE ARAGÓN, JUNIO DE 1997



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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.

AGRADECIMIENTOS:

Elaborar este trabajo representó una ardua labor, en la que participaron espontánea y generosamente, los compañeros académicos de las Unidades UPN que colaboran como docentes o evaluadores de la LE 94. Asimismo, requirió de la paciencia y enseñanza de Efraín Hernández Andrés y Febe García Altamirano, en estos asuntos de las computadoras, en cuyo uso pude habilitarme gracias a su ayuda incondicional. La orientación que obtuve de María de Jesús Salazar Muro, del programa "Práctica Docente y Marginación" de la UPN Ajusco, fue un soporte importante en el desarrollo de la investigación. Tanto la orientación general del trabajo, como el tratamiento académico del mismo, obedecen a la lectura atenta y a las observaciones del Maestro Antonio Camillo Avelar, quien por supuesto queda totalmente exonerado por los errores que contenga el presente. A todos ellos les manifiesto mi gratitud y aprecio

¿Por qué una persona formada, con amplios y profundos conocimientos de filosofía de la educación y experiencia, no puede valerse por sí misma a partir de ahí? ¿Por qué distraer su atención durante estos años fundamentales con trivialidades y aplicaciones que pueden adquirirse de forma adecuada con sentido común y tiempo?

FLEXNER

Con independencia de lo que puedan decir que hacen y son, (los cursos de pedagogía) merecen la mala reputación que siempre han tenido entre los profesores universitarios, los no universitarios y el público en general. La mayor parte de los cursos de Pedagogía son vagos, inspidos, tratan lo obvio para perder el tiempo y, quizá, no pertinentes para la enseñanza académica.

KOERNER

**LA CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL ACADÉMICO
PARA ELABORAR PROPUESTAS DE FORMACIÓN:
EL CASO DE LOS ASESORES DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN'94**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. LOS ESTUDIOS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO: ELEMENTOS DE ORIENTACIÓN Y ANÁLISIS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO	
1.1 La evaluación educativa en el contexto del proyecto neoliberal	13
1.2 La evaluación y el seguimiento en los programas de educación superior como una estrategia para el acercamiento a los asesores de la Universidad Pedagógica Nacional	30
1.3 Contexto institucional: la evaluación en la Universidad Pedagógica Nacional	35
1.4 Los estudios de seguimiento y la evaluación educativa: marco teórico de análisis	38
CAPÍTULO 2. EL MARCO INSTITUCIONAL DE LA EVALUACIÓN Y EL SEGUIMIENTO: ESTRATEGIA DE ACERCAMIENTO A LOS ASESORES	
2.1 La Licenciatura en Educación Plan'94	46
2.2 La Licenciatura en Educación Plan'94 y el desarrollo de la evaluación institucional	53
2.3 Descripción de la Estrategia de Evaluación y Seguimiento de la LE'94	60

2.4 Desarrollo de la Estrategia de Evaluación y Seguimiento de la LE'94 en las Unidades UPN. Una aproximación a los resultados	67
--	----

CAPÍTULO 3. LA CONSTRUCCIÓN DEL PERFIL DEL ASESOR DE LA LE'94 (EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA)

3.1 Algunos elementos de análisis para el acercamiento al estudio del asesor	75
3.1.1 El perfil del asesor: una aproximación descriptiva	80
3.2 Elementos de historia personal y formación académica	84
3.2.1 Elementos de historia personal del asesor: edad, sexo, estado civil, dependientes económicos, escolaridad de los padres	86
3.2.2 Formación académica: nivel de estudios y tipo de formación	94
3.3 Desempeño profesional, actividad académica y desarrollo de la docencia	101
3.3.1 valoración de la docencia.....	103
3.4 Situación laboral actual en la UPN	113
3.4.1 valoración de las funciones desarrolladas por la UPN	115

CAPÍTULO 4. HACIA UNA RESIGINIFICACIÓN DE LA DESCRIPCIÓN A PARTIR DE LAS INTERRELACIONES POSIBLES

4.1 La resignificación de la historia personal de los maestros.....	131
4.2 Relación entre formación y práctica profesional: la docencia en la LE'94	137

4.3 Experiencia docente y valoración de la docencia	144
4.4 Algunos elementos para desarrollar programas de formación para los asesores de las Unidades UPN	149
CONSIDERACIONES FINALES (A MODO DE CONCLUSIÓN).	158
BIBLIOGRAFÍA	163
ANEXOS	
ANEXO 1 <i>Plan de estudios de la LE'94</i>	173
ANEXO 2 <i>Criterios y elementos de evaluación</i>	175
ANEXO 3 <i>Cuestionario Nacional del Asesor 1 (CNA-1)</i>	177
ANEXO 4 <i>Unidades UPN que participaron en la construcción del perfil del asesor mediante el Cuestionario Nacional del Asesor (CNA-1).</i>	180

INTRODUCCIÓN

Múltiples son los cambios que en los últimos tiempos se han dado en la educación superior en México, uno de ellos es el referente a la formación de maestros, que ha tenido en la Universidad Pedagógica Nacional, un campo de desarrollo sistemático y continuo, si bien el ámbito de incidencia de ésta se centra en los maestros de educación básica y más específicamente en el de la profesionalización de la docencia. En este campo, la experiencia de trabajo desarrollada por la Universidad Pedagógica Nacional, resulta inédita y bastante enriquecedora, pues se le asignó, desde su creación, la tarea de desarrollar programas para que los maestros de nivel básico (ya en servicio la mayoría de ellos), pudieran obtener el grado de Licenciatura. Estos programas se conocen como Licenciaturas de nivelación o de profesionalización de la docencia.

En este sentido, desde su creación en 1978, la UPN desplegó un programa ambicioso de nivelación y profesionalización, recogiendo inicialmente el modelo de formación de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria plan 1975, de la Dirección General de Educación Normal, desarrolladas por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Estos dos programas curriculares, al ser transferidos a la UPN, tomaron el nombre de LEPEP'75 aunque básicamente la labor desarrollada aquí fue en torno de la titulación de los egresados. En la medida en que el proyecto académico fue tomando forma y se fue conformando también un grupo de trabajo en torno a la formación de profesores de educación básica, se elaboró el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica Plan'79 (LEB'79), que acusó algunas orientaciones del plan anterior, pero a la vez sentaba el precedente de diseñar una Licenciatura que buscaba, no la movilidad laboral del maestro, sino el arraigo de este en el salón de clases. Así pues la impronta de este plan estaba en la necesidad de profesionalizar la docencia de los maestros de educación primaria (recordemos que en este tiempo, la educación básica oficial era el nivel primaria). Los resultados obtenidos en esta Licenciatura, que al parecer no

* YUREN CAMARENA, Teresa; MALIACHI Y VELASCO, Eduardo et. al. Formación Docente, tomo II. México, UPN (documento de trabajo) p. 65

cumplieron las expectativas institucionales, y las nuevas tendencias de la política educativa en el nivel básico, llevaron a la creación de un nuevo plan que contemplaba dos líneas de formación terminal: preescolar y primaria (Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria plan 1985: LEPEP'85), incorporaba una modalidad de trabajo que se conoce como semiescolarizada, e integró un eje metodológico, que se encaminó a recuperar de manera sistemática, la práctica del docente-alumno y a fomentar en éste la investigación sobre su propia práctica docente. Este programa de Licenciatura contó con su última inscripción en 1993. La evaluación institucional a la que se vio sometida la UPN en su conjunto (incluidas las 74 Unidades UPN en toda la República y sus respectivas subsedes), la modernización de la educación, que trajo consigo un cambio en los planes y programas, métodos, libros de texto, la descentralización de la educación y la nueva prioridad en torno a la actualización y profesionalización de los docentes de primaria, así como el proceso de transición y reorientación de la propia UPN, llevaron a una evaluación del plan de estudios de LEPEP'85, cuyo resultado fue la nueva Licenciatura en Educación Plan'94 (LE'94), este plan de estudios apareció con tres líneas de formación: preescolar, primaria y gestión y con la posibilidad de incluir una más que es la línea de integración (educación especial) y con mayores opciones de estudio para el maestro, otro elemento diferencial en este plan, es el proceso evaluativo, que se contempló como un elemento esencial para la construcción misma del plan, así como para la re-construcción y re-orientación del mismo.

Como hemos visto a *grosso modo*, los cambios en los planes de estudio se han sucedido vertiginosamente, pues tomando en cuenta un tiempo regular de estudios que es de 4 años, la LEB'79, contó únicamente con tres generaciones y LEPEP'85 con 5 generaciones, antes de que un nuevo plan de estudios apareciera en escena. No obstante, el número de profesores que concluye la Licenciatura en 4 años, es mínimo y el rezago en la titulación es bastante alto, sobre todo si se atiende al hecho de que LEPEP'85 intentó subsanar de alguna manera esta deficiencia, reforzando en el eje metodológico de su plan de estudios, la recuperación de la práctica docente y la elaboración de propuestas pedagógicas que tendrían el carácter de trabajo recepcional para titulación. En el caso de LEB'79, la mayor parte de los egresados se titula a través de la opción de examen de

conocimientos. La constante que podemos encontrar en todos estos cambios, es que obedecen más a los vaivenes de la política educativa, que a las necesidades propias de formación y actualización de los maestros de educación básica. Esto es, hay todavía un acercamiento muy "tímido" hacia el ámbito de la educación básica, que ha impedido hasta el momento el desarrollo de un trabajo conjunto entre las escuelas básicas y la UPN, a ello hay que agregarle el hecho de que siendo la UPN una Universidad de Estado, está más sujeta a los cambios en la política educativa oficial y por lo tanto el proyecto académico y sus planes de estudio se ven condicionados muchas veces, más por los tiempos políticos que por necesidades académicas.

Ya en lo que hace a los planes de estudio en sí, los cambios constantes acusan también una ausencia fuerte en el trabajo de recuperación histórica de la experiencia en la formación de docentes, esto es, la ausencia de una memoria histórica, propicia también la ausencia de un trabajo sistemático de análisis de la política educativa oficial, de las líneas de orientación institucional, de las nuevas orientaciones de la educación básica; de los nuevos conocimientos y aportaciones disciplinarias, así como de la construcción de la imagen social del maestro, de su papel en la sociedad y por último, de las necesidades profesionales y laborales de estos.

Lo anterior, por lo menos como vaga preocupación, aparece en los documentos iniciales de diagnóstico elaborados por el equipo base que diseñó el plan de estudios de la LE'94, se hicieron algunos intentos por documentar algunas de estas preocupaciones, no obstante, creo que se vieron rebasados tanto por el requerimiento institucional de echar a andar un nuevo plan de estudios, y por las necesidades propias que generó el cambio en la curricula de la educación básica, que dicho sea de paso, ya incluía a la educación secundaria, pero que por lo menos en lo que hace a este plan, quedó fuera.

Una forma de subsanar estas carencias, fue la de considerar un elemento externo al plan de estudios, que podía ir alimentando -en el proceso mismo de construcción del currículum-, la orientación y la conformación de los contenidos; las formas de trabajo en las Unidades UPN; la práctica docente que se propicia con el nuevo plan;

la posibilidad de investigar la propia práctica, etc. Este elemento externo es el de la evaluación, que apareció inicialmente como un subproyecto de la Licenciatura y se convirtió después en un proyecto paralelo que operó a nivel nacional.

Cómo surgió esta necesidad de la evaluación al interior de la LE'94, las características del proyecto, en qué medida apoyó la construcción y la re-orientación del plan de estudios y por qué son necesarios procesos de este tipo, es el punto de partida inicial, que fundamenta la investigación presente: **la necesidad de construir la identidad de los maestros de la Universidad Pedagógica Nacional**. Esta necesidad, me llevó a ubicar otro aspecto no menos importante, el desconocimiento que se tiene de los maestros de las Unidades UPN y, paralelamente, una incapacidad institucional para recuperar la experiencia adquirida por éstos, a través de los diversos programas de nivelación.

La UPN ha desarrollado hasta la fecha, 4 licenciaturas de nivelación y todas ellas han contemplado paralelamente, un esquema de capacitación para los maestros de las Unidades UPN. Este consiste generalmente, en familiarizar a los maestros con los nuevos contenidos, así como en el uso y manejo de los materiales que cada curso contempla. Este asunto de los cursos de capacitación que por supuesto también se desarrollaron en la LE'94, es la otra problemática que apuntala la investigación, pues lo que salta a la vista es esta especie de amnesia institucional, que hace olvidar que los maestros de las U UPN son profesionales de la docencia y que no requieren cursos en donde se les diga cómo trabajar los contenidos. Este hecho me llevó a percibir una doble imagen institucional que se tiene del maestro de las Unidades UPN: por un lado, el papel que se le asigna desde el curriculum (en este caso de la LE'94) y por otro una cierta desconfianza en cuanto a su formación y dominio de contenidos, que hace necesario plantear, desde la propia institución, un esquema de capacitación del maestro, que garantice el buen funcionamiento del nuevo plan de estudios.

El espacio inicial que me permitió plantear esta problemática y definir un trabajo de investigación sobre los asesores, fue el proyecto de evaluación y seguimiento de la LE'94, proyecto que inició sus trabajos

paralelamente al diseño de la Licenciatura y que al igual que ésta, tuvo una cobertura nacional.

Lo anterior, orientó necesariamente el desarrollo y presentación de este trabajo, pues tanto la evaluación del plan de estudios y los cursos, como el seguimiento de alumnos y maestros que se plantearon como tareas prioritarios en el Grupo de Evaluación y Seguimiento de la LE'94, me llevaron a considerar seriamente esta necesidad de hacer una aproximación a los maestros de las Unidades UPN y a plantear una propuesta de formación en donde éstos se vieran reflejados e interpelados.

Al intentar un primer acercamiento a los docentes de las Unidades UPN, (en la jerga institucional los docentes de las Unidades UPN se conocen como **asesores**, y es el término que emplearé en lo sucesivo en este trabajo) me percaté que estos han estado ausentes en los estudios y evaluaciones de la institución, de modo tal que desconocemos prácticamente todo sobre ellos. Los asesores constituyen la planta docente más grande de la Universidad y son los que cotidianamente conviven con los maestros de educación básica y desarrollan los programas de formación y nivelación de estos. Esto, sentó la necesidad de acercarnos a los asesores, así fuera en una primera labor de reconocimiento, que dio como resultado la elaboración de un perfil nacional del asesor. Los resultados obtenidos en este estudio y el análisis específico que realicé con la información que enviaron algunas Unidades UPN, sirvieron para reorientar un primer programa nacional de formación para los asesores de las Unidades UPN. Así pues, este trabajo recoge los resultados y la experiencia de un primer acercamiento a los asesores de la UPN, a partir de la realización de una investigación de campo, que establece información de carácter general sobre éstos, pero que perfila elementos de análisis y orientación, tanto para un acercamiento más puntual sobre los mismos, como para ubicar el papel que han tenido en la formación de docentes de nivel básico. La información sobre el perfil socioeducativo del asesor, se construyó básicamente a partir de un estudio tipo encuesta, que intenta ubicar algunos rasgos distintivos de historia personal y académica de este segmento de profesionistas formadores de docentes, y plantear algunas líneas de formación que puedan derivarse de un análisis más puntual de la historia y formación

personal de los asesores, más que de los requerimientos institucionales.

A este respecto, considero importante señalar que en torno a la formación de profesores, mucho se ha dicho y discutido, pero hay pocos trabajos que documenten -desde adentro-, las características y orientaciones de los programas de formación para maestros de educación básica y desconocemos también quiénes son los sujetos que forman a los maestros, particularmente este punto es el que me parece relevante y es en torno al cual gira la elaboración de este trabajo: la necesidad de caracterizar y "personalizar" a los sujetos formadores, que por supuesto, implica también pensar a la educación desde el sujeto y sus propias necesidades.

Como ya lo señalé, la problemática inicial que posibilitó esta investigación, la ubiqué a partir del trabajo que realicé en el proyecto de evaluación y seguimiento de la LE'94, por lo que este trabajo iniciará necesariamente con una ubicación de la evaluación asentada como una necesidad -prácticamente de sobrevivencia de las instituciones- definida desde la política educativa para las instituciones de educación superior (IES), de tal manera que el capítulo uno ubicará tanto el desarrollo de la evaluación educativa institucional, como los estudios de seguimiento y la necesidad de estos como una forma de acercamiento a los procesos formativos. Ubicará también el desarrollo de la evaluación en la UPN, así como la evaluación y el seguimiento en los programas de educación superior. En el capítulo 2 expondré tanto las características básicas del plan de estudios de la LE'94, como la estrategia de evaluación y seguimiento que de este plan se deriva, y la manera en que a partir de este plan se posibilitó una estrategia de evaluación institucional. Asimismo, aparecen ya algunas líneas de orientación para el estudio del asesor, a partir de resultados e información que el Grupo de Evaluación y Seguimiento obtuvo a través de la evaluación de los cursos.

El capítulo tres contiene los resultados del perfil del asesor de la UPN, así como un análisis de la información, que tiende a establecer una primera caracterización y acercamiento formal, a partir de datos de historia personal; formación académica; desempeño profesional y docente; etc. La presentación de estos resultados, es como ya dije un tímido esbozo, pero que permite establecer los contornos de un rostro

hasta ahora desconocido en los programas institucionales. Un acercamiento "personal" del asesor, incidiría positivamente en la forma como éste se puede involucrar en los programas de desarrollo institucional y de formación de una manera más efectiva y "compartida".

Por último, el capítulo cuatro intenta establecer algunas líneas de conclusión a partir de una resignificación de la historia personal de los asesores y justo lo que decía al principio, derivar algunas modestas propuestas de formación para los asesores, tomando en cuenta las características de su trabajo en las Unidades UPN.

CAPÍTULO 1

LOS ESTUDIOS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO: ELEMENTOS DE ANÁLISIS PARA LA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN DE LA LE' 94

1.1 LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO NEOLIBERAL

La evaluación educativa, concretamente la evaluación en la educación superior, ha estado presente e incorporada a la vida institucional, desde hace ya varios años, de tal manera que por lo menos de entrada, el tema no nos es ajeno. A pesar de ello, es en los últimos años en que las instituciones educativas se han visto involucradas casi frenéticamente en una actividad evaluadora, que intenta llegar a todos y cada uno de los espacios de la vida académica y administrativa, si bien el sector más resentido en este aspecto, ha sido el académico.

Una serie de fenómenos económicos y políticos han ocasionado un giro violento en las relaciones económicas y sociales y que en el caso de México han impactado de manera muy fuerte al ámbito educativo, particularmente las Universidades. La crisis económica redefinió en los hechos la relación entre las instituciones de educación superior y el Estado, y condicionó el financiamiento a elementos novedosos y hasta ese momento ajenos a las Universidades. Este condicionamiento vino básicamente a través del establecimiento de parámetros de eficiencia, eficacia y calidad, que implicó, por supuesto la puesta en marcha de formas de evaluación del funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Resulta curioso observar cómo este tipo de procesos -los evaluativos- surgen, se desarrollan y ponderan, ahí donde el rigor académico se rige por la diversidad, el pluralismo y la necesidad de abrir nuevos campos del conocimiento, en lugares en los que la autonomía o la relativa autonomía, las supondría salvadas de políticas gubernamentales y de modas eficientizadoras; no obstante, son justamente las Universidades los entes sujetos, más que cualquier otra institución educativa, a los vaivenes de la eficiencia, y el acercamiento "objetivo" a la realidad a través de evaluaciones y modificaciones a planes de estudio, aparición de nuevas áreas de especialización, distribución "equitativa" del presupuesto, etc.

Para todos es conocido que la crisis económica ha afectado desde la década de los setenta¹, al desarrollo de la educación superior y que, en la medida en que la crisis se ahonda, las Universidades públicas encuentran más obstáculos para expandirse y mejorar sus servicios, así como para atender demandas sociales de formación. En el caso de nuestro país, la crisis de la educación superior ha constituido un problema fundamental -no únicamente económico- en términos de distribución de la riqueza, de oportunidades, eficacia de la educación para propiciar la movilidad social, lograr la independencia tecnológica, fomentar la investigación y, en suma, obtener un margen mínimo de credibilidad política. El hecho de que las Universidades más importantes sean entidades públicas, las deja inermes ante los embates económicos, los recortes presupuestales y las políticas modernizadoras, que inevitablemente, y como primera medida, adelgazan el presupuesto. La crisis de las Universidades, es a estas alturas, un fenómeno ya viejo, que por la vía de un mayor ahondamiento de la crisis, siempre encuentra formas para renovarse. A pesar de ello, podría decir que las Universidades públicas habían funcionado hasta finales de los ochenta, con cierto margen de autonomía presupuestaria que las mantuvo también con cierta posibilidad de sacudirse los "paradigmas evaluatorios", evidentemente, esto se explica a partir de la relación política que el Estado establece tanto con la sociedad, como con los "intelectuales". En México, la expansión educativa está vista como la condición necesaria de sobrevivencia del Estado, por lo tanto, mantener la posibilidad de expansión y crecimiento del sistema educativo, es el signo inequívoco de la política de beneficio social y de que el estado no se ha apartado de los presupuestos revolucionarios. Veremos después que los partidarios de la privatización, harán hasta lo imposible por convencernos de que esta fue una política muy cara a la sociedad, pues ante la "anarquía organizada" de los cuerpos académicos, no había otra forma de poner orden más que a partir de un uso racional de los recursos. Por tanto, me interesa situar aquí los elementos que ayudan a entender por qué la evaluación en las instituciones de educación superior llega a convertirse ya no en un parámetro, sino en el **criterio de verdad**, bajo cuyo resultado se justifica toda la vida académica e institucional presente y futura. Debo

¹ VER: los resolutivos de CNETUMAL, que apuntan ya a hacer eficientes los procesos académicos y académico-administrativos de las Universidades, y que establece líneas generales -y homogéneas-, de desarrollo para todas las instituciones públicas de educación superior

decir que el problema no es la evaluación en sí misma, sino que al estar sujetas las IES a un condicionamiento fuerte a través del presupuesto, subsumen las prioridades de desarrollo académico a los requerimientos de la política gubernamental, de tal modo que los grupos académicos deben vencer cada vez más obstáculos para remontar esta visión parcializada de la Universidad.

"No cabe duda de que esta *cultura* del sistema sólo podía sostenerse en la medida en que los insumos -estudiantes, académicos y fondos- no cesaran de fluir. De esta manera, la crisis económica de los ochenta detuvo en seco la expansión no regulada a la que se habían acostumbrado las universidades"²

¿Por qué el Estado decidió cambiar su política hacia las Universidades?, una explicación general la encuentro directamente en las crisis sucesivas que vivimos en la década del ochenta y que se ahondaron aún más en el noventa. También puedo decir, que dentro de la política neoliberal adoptada en el sexenio 88-94, se postula la preeminencia del mercado y la libre competencia, por lo que la política educativa se vio de pronto regulada ya no por las más altas aspiraciones revolucionarias, sino por un afán de volver eficiente y competitivo lo que no lo era por la fuerza de la costumbre.

La política neoliberal plantea una transformación de fondo tanto de la política agraria como industrial, la reconversión de la planta productiva, flexibilización de los mercados de trabajo, capitales, tecnología, investigación, información, etc. Plantea como imperativo, la privatización de las empresas y los servicios, implica, en nuestro caso, la supresión del Estado Benefactor, en aras del fortalecimiento del capital privado. Promueve asimismo, la reorientación económica en función del mercado internacional, una apertura comercial sólo contenida por la demanda externa, esto es, "internacionalizar" el mercado interno y una mayor apertura al capital privado, sobre todo externo.

Los costos sociales de tan sofisticada política económica, no se hicieron esperar y de pronto nos encontramos con una alta tasa de

² KENT SERNA, Rollin y DE VRIES, Wietse "Evaluación y financiamiento de la educación superior en México" en: Universidad Futura, vol. 5 núm. 15-otoño de 1994. México, UAM Atzacapatzalco. p. 13

desempleo, pérdida de poder adquisitivo, disminución del salario real, devaluación de la calidad de vida, drástica disminución en el gasto social, etc.

Una consecuencia inmediata para la educación, se dio en el nivel de la educación superior, en donde el otorgamiento presupuestal se vio sometido de pronto a una serie de condicionantes: la planeación y organización a partir de metas posibles, reorganización y modernización de la oferta y la evaluación de los procesos y resultados.

[...] Son varias las razones que pueden explicar el cambio en la actitud gubernamental hacia la educación superior. Desde luego, hay cambios internacionales que han influido en el panorama nacional, como la creciente preocupación por la calidad en la mayoría de los países desarrollados durante los años ochenta. La apertura económica, la crisis fiscal del Estado y la creciente insatisfacción con los modos de regulación y financiamiento de los sistemas de educación superior condujeron en esos países a reformulaciones importantes en lo tocante a las relaciones entre los gobiernos y las instituciones de educación superior. En términos generales, estos cambios se refieren, por ejemplo, a los siguientes aspectos: el abandono de políticas orientadas a satisfacer la demanda de servicios educativos y la adopción de una lógica en que las políticas sean conducidas por los montos y modalidades del financiamiento, una búsqueda de formas racionales de regulación en sustitución de la coordinación basada en negociaciones políticas, y la aparición de lo que se ha llamado el *Estado evaluador*.³

Claro está que también hay replanteamientos de fondo y elementos de valoración que están presentes en la percepción colectiva que tenemos de la Universidad, como lo anota Olac Fuentes:

[...] la transformación del discurso gubernamental corresponde a ciertos procesos más difusos de pérdida de valor de la educación superior y de sus productos en la subjetividad social... estamos lejos del momento en que... la licenciatura era estimada como uno de los componentes del capital social que debía ser acumulado por una familia, tanto por el prestigio que significaba, como por el potencial de movilidad social que le acompañaba, por otro lado, hay un extendido escepticismo en relación con la utilidad ocupacional de los títulos universitarios⁴.

³ KENT S. Rollin, op. cit. p. 14

⁴ Fuentes, Olac. et al. Debate sobre el sentido de la evaluación institucional” en: Universidad Futura, vol. 2, 1992, num. 6-7, p. 4

[...]sin embargo, esta equidad atañe a las *oportunidades*, no necesariamente a los logros definitivos. Cada individuo tiene derecho a una oportunidad equitativa para hacer el mejor uso de su capacidad en potencia. Igual cosa ocurre con cada generación. La forma en que usen efectivamente esas oportunidades, y los resultados que logre, es materia de su propia elección. Pero cada uno debe tener la oportunidad de elegir ahora y en el futuro.

El universalismo aboga por la **igualdad de oportunidades**, y no por la **igualdad de ingresos**, aunque en una sociedad civilizada debe garantizarse a todos un ingreso mínimo básico³.

El gran problema del neoliberalismo es hacer accesibles y acreditables las oportunidades y la vía para ello es la educación, ¿cómo concilia el estado una mayor necesidad de mano de obra capacitada -ante los embates tecnológicos- y una reducción tácita en las -ahora sí- oportunidades educativas que ofrece?.

Es sabido que dentro de los presupuestos neoliberales, está el de la privatización y la tendencia a adjudicarle al Estado un papel regulador:

[...] La alternativa que queda para el Estado es sólo su actividad superestructural y de allí lo ineludible de mayor represión social, ya que ha abandonado una de sus responsabilidades esenciales, la cual es la de mediatizar los conflictos sociales derivados ineludibles del funcionamiento del sistema. Y entonces los límites entre democracia y dictadura que se sitúan precisamente en la posibilidad de esta mediatización, tienden a salirse de control, de los controles políticos tradicionales, lo que quiere decir que la línea de separación entre ambas se ha hecho tan delgada, que mecanismos anteriores de mediatización y compromiso ya no son los mismos⁴.

"al deshacerse el estado de su papel productivo, se deshace también de la única base de fuerza que podía utilizar contra el gran capital en momentos de crisis"⁵. El desarrollo tecnológico y la globalización, acarrearon como consecuencia lógica, un incremento en la tasa de desempleo, misma que ya se había agravado con la crisis económica de principios de los ochenta y que se fue incrementando

³ ONU, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano* 1994 México, F.C.E., 1994, p.15-17.

Cfr. DIETERICH STEFFAN, Heinz, *Globalización y Educación en América Latina*, (ponencia) septiembre de 1995.

⁴ PLA, J. Alberto, "Una reflexión histórico-metodológica sobre la crisis de fin de siglo en Latinoamérica", en: *Revista Viento del Sur*, No. 6, Primavera de 1996, p.56.

⁵ Cfr. el número 6 de la revista arriba citada, que incluyó en esta edición, una serie de artículos y análisis sobre el neoliberalismo y sus efectos en América Latina.

paulatinamente. El recorte al presupuesto público y al gasto social es otra característica de la política neoliberal, así como una política paritaria y de fluctuación del peso a merced de la oferta y la demanda, en los hechos, esto lejos de fortalecer la moneda, causó una desestabilización que implicó el incremento de la inflación y la devaluación de la moneda. El control inflacionario y los topes salariales, esto último para hacer decrecer el índice de inflación, son también prioridades del gobierno salinista. El abaratamiento de la mano de obra fue una consecuencia de estos "topes", que depauperaron terriblemente los niveles de vida de la población.

Salvo el "paro por fricción" -que puede generar un desempleo del 2 al 3 por ciento debido a imperfecciones del mercado de trabajo, el desempleo se origina por las elevadas demandas salariales de los trabajadores y una excesiva protección jurídica-social. De ahí que aquellos que no encuentran trabajo están en "paro voluntario". Su desempleo desaparecería si aceptasen los precios de la mano de obra que el mercado ofrece.

El remedio está en la reducción de los salarios y demás costos laborales, no en la intervención del Estado mediante medidas de seguridad social, ni tampoco en una fuerte política sindical^a.

Otro elemento de importancia de la política neoliberal, es la apología del "capital humano", que ya había hecho su aparición desde los años sesenta, pero que recobra su papel protagónico en la década de la globalización. La tendencia a adjudicarle a la educación un valor humano *per se*, no es nueva, como tampoco lo es el hecho de que se piense que la educación promueve la movilidad social, supongo que la postura no es equivocada, el problema es pensar que la educación en sí misma puede lograr esta especie de promoción social, con independencia y por encima de otros factores de primer orden: la justicia social, la distribución equitativa de la riqueza, la garantía de procesos democráticos transparentes, una amplitud de los márgenes de tolerancia para grupos minoritarios, etc. Pero, retomando el hilo de la exposición, decía que el neoliberalismo vivifica esta postura, sólo que de un modo más radical, de tal manera que, un sujeto "no educado", que con exactitud habría que decir que es un sujeto "no escolarizado", aparece como el primer culpable de su atraso, parafraseando una de las citas iniciales de este texto, diría que, al no hacer uso de las oportunidades que le da el Estado, el sujeto

^a PL.A. J. Alberto op cit p 16

obstaculiza su desarrollo personal y, por ende, el de su futura generación, en este sentido, el desarrollo y el progreso devienen actividad individual y se deposita en el individuo, una responsabilidad que debería estar presente en el Estado. Asistimos entonces a un trastocamiento de los roles que tradicionalmente estaban asignados al Estado, sobre todo en nuestro caso, que concebimos la política social del Estado, como uno de sus compromisos históricos fundamentales.

Para el caso que nos ocupa, la política neoliberal ha traído consecuencias funestas en el ámbito de la educación superior así, la década de los ochenta y la primera mitad de los noventa ha atestiguado cambios radicales en la política educativa-social, estos, a grandes rasgos pueden resumirse así:

- **Reducción del presupuesto** En términos formales, el presupuesto para las Universidades se incrementa cada año, no obstante, aquí no se está tomando en cuenta el índice inflacionario, el incremento en la matrícula, los aumentos -precarios- salariales, el incremento en el costo de los servicios de las instalaciones, etc. esto, en los hechos, nos habla de una reducción presupuestaria, lo cual imposibilita o, por lo menos obstaculiza, el desarrollo de las funciones sustantivas de las Universidades.
- **Incrementar la oferta educativa, en función de una demanda empresarial**, lo que implica también, reorientar áreas de desarrollo académico y de investigación y preferencias vocacionales. Entre las líneas de desarrollo de primer orden que el Banco Mundial estableció para México, no figura la educación, de hecho, se afirma que "Algunos créditos ya no son relevantes para México...Las estrecheces presupuestarias desplazan estas cuestiones a un segundo plano, en vista de la crisis económica..."⁹ Por supuesto, el fenómeno de la globalización nos ha colocado en el papel de tener que definir nuestras necesidades de desarrollo, a partir de las necesidades del capital transnacional, esto en sí ya se venía dando desde la época del desarrollo estabilizador, no obstante, el papel que el Estado jugó durante toda esta etapa, obligó a sectores tradicionalmente recalcitrantes, a apoyar una política beneficiaria del Estado que, como primera consecuencia, propició el surgimiento de

⁹ Citado por: Heinz Dieterich, op. cit. p. 16

la clase media, ahora, en el marco de la liberalización de la economía y de la política privatizadora, el Estado como ya vimos, reduce su papel a una función mediatizadora. Así pues, la política educativa se ve condicionada por una serie de demandas que surgen del nuevo "orden internacional" y en donde los intereses "nacionales", se ven subsumidos por la demanda del capital:

- **Cambio radical de la competencia académica.** En la economía global del Siglo XXI, la calificación científica y profesional de la fuerza de trabajo constituye el arma competitiva fundamental, en detrimento de ventajas comparativas tradicionales [...] Esta creciente importancia de la calidad científica-profesional del factor humano aumenta, *in abstracto*, la importancia de los sistemas educativos formales a nivel mundial¹⁰
- **Reconversión educativa,** lo que implica despojar a la educación de sus atavismos populistas y pensarla más como un objeto de consumo e inversión, una mercancía, pues.
- **Utilización de los espacios de socialización tanto formales, como informales.** En palabras llanas, implica hacer uso de aquellos elementos, códigos, lenguajes, etc., que pueden aprenderse en espacios formales o informales, y que, por el impacto y alcance que suelen tener, coloca a la población en situaciones homogéneas -lo cual no significa igualitarias, ojo-, y posibilita, así sea interacciones fugaces pero útiles.

Esta es la esencia de las reformas educativas que exige el paradigma neoliberal, y a la luz de esta óptica, la mantención de una estructura educativa general, pública y gratuita para toda la población en América Latina es un costo inútil, dado que más de la mitad de los educandos son superfluos para el proceso de producción posterior.

[...] "Para sus faenas en la economía precaria..., sus rudimentarias calificaciones formales son más que suficientes. **Para este ejército**

¹⁰ OROZCO, José Luis. "Para aproximarse al estado pragmático" en: *Revista Viento del Sur*, No. 6, op. cit. Cfr. el artículo ya citado de Heinz Dieterich.

Industrial de reserva y el creciente ejército de personas lumpenizadas, la educación queda en manos de la televisión”¹¹

- **Devaluación del saber académico y alta valoración de la certificación.** En efecto, se ha acusado a las Universidades por no buscar vínculos y acercamientos con la empresa y el gran capital y al hecho de que éstas no respondan a las necesidades de la producción, se dice, que la Universidad privilegia el saber, pero que no enseña a hacer, esta dicotomía, ha llevado a desprestigiar el “intelectualismo” y a centrarse en aquellas áreas que privilegian el “hacer”. Paralelamente, y en la medida en que la demanda de trabajo se incrementa, se ha visto en la certificación de los estudios una solución, tanto de índole laboral, como de índole académica, es así que asistimos al surgimiento de innumerables diplomados, especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados. Lo que distingue a la gran mayoría de estos, es que son efímeros y pescan “modas académicas”, esto es, no responden a una necesidad genuina de generar saber, sino a la de acaparar una demanda que ahora requiere certificar estudios “de lo que sea”. Es pues, una tendencia a manifestar un desprecio por una genuina actividad académica y a buscar mejores posiciones a partir de mayores certificaciones.
- **La ponderación de la eficiencia.** No exagero si digo que la eficiencia se ha convertido, más que en una obsesión, en el paradigma de la política educativa actual. La tendencia modernizadora de la educación, tenía como telón de fondo el hacer eficientes los servicios educativos y también, un mayor grado de eficacia. No es casual que, paralelamente al discurso sobre la eficiencia, aparezca el de la calidad de la educación, calidad y eficiencia son casi sinónimos. Si un servicio es eficiente, cumple con sus propósitos y a la vez, reduce costos, eleva la calidad de la educación. En contraparte, la calidad de la educación puede medirse por el grado de escolaridad de la población, sin tomar en cuenta nivel de analfabetismo, deserción escolar, capacidad de retención del sistema educativo, etc.

¹¹DIETERICH, Heinz, op.cit. P. 30. las cursivas y negritas son mías

- **Abatir la demanda en el nivel superior** Esta prácticamente, se convierte en consigna. El estado puede ser capaz de reconocer su compromiso con la educación básica, si paralelamente hay un reconocimiento implícito por parte de ciertos sectores de que la educación superior no puede masificarse, o no debe seguirse masificando. Uno de los valores iniciales asignados a la evaluación, es justamente el de demostrar cuán ineficientes han sido nuestros sistemas educativos universitarios y la tendencia parece no haber cambiado
- **Las Universidades deben buscar áreas autofinanciables.** Al respecto, resulta interesante observar como por una parte, se intenta justificar el papel de la Universidad y su obligación para con la sociedad (en donde la sociedad, es por supuesto, la sociedad empresarial) y, por otra se aduce que una excesiva dependencia económica de la Universidad, atenta contra su autonomía. En este caso, subyace la idea de que si las Universidades buscan una relación más estrecha con la industria y sus necesidades y, a partir de ellas reorientan sus investigaciones, estarán cumpliendo con un rol social importante y además estarán en vías de lograr su independencia económica. En el caso de la UNAM, contamos con ejemplos notables de una buena y estrecha relación entre la academia y la empresa, no obstante, esto no significa que todas y cada una de las áreas puedan y deban responder a las necesidades de la producción. Hay áreas del conocimiento que son irreducibles a esta premisa. En el fondo, se trata de soslayar la obligación del Estado y su compromiso con la educación superior.

¿Cómo llegamos a este punto?. Evidentemente, todo proceso político, tiene que asegurarse los mecanismos de legitimación y de sustentabilidad de sus reformas, en nuestro caso, este proceso no ha requerido de mucho esfuerzo e imaginación. Por un lado, el Estado cuenta con el apoyo de un sector que ve en la Universidad Pública, una amenaza tradicional y un espacio de desestabilización política, por otra parte, el propio Estado ha promovido con la ayuda de no pocos universitarios y padres de familia, la idea de que la Universidad ha dejado de cumplir con el papel que se le tiene encomendado, que no responde a los requerimientos sociales, que la calidad de sus servicios educativos deja mucho que desear, que sus índices de eficiencia terminal son sumamente bajos y que se encuentra politizada

a tal grado, que ello en sí constituye un obstáculo insalvable para transformarla, que se ha convertido en reducto de conservadores, comunistas, opositonistas, etc. Resulta curioso observar cómo muchos universitarios de renombre, se suman a estas apreciaciones con demasiada presteza. Ahora bien, el Estado tiene que asegurar un "amplio respaldo popular" a su política educativa, para ello, utiliza los mecanismos tradicionales de cooptación: organizaciones populares, sindicalismo corporativo, y en los dos últimos sexenios el sistema de "consultas". Así, diría que la política de evaluación de la educación superior, no fue obra del Estado, sino que más bien emanó de un reclamo popular y, por ende justo, de usar más eficientemente los impuestos.

La "consulta" pues se convierte en el elemento legitimador de la política educativa. El estado nos revierte el proceso, de tal modo que son las Instituciones de Educación Superior las encargadas de decirnos qué se va a evaluar, cómo y en qué momentos, el Estado se asegura el control, a través de la creación de instancias validadoras y legitimadoras de los consensos. Para ilustrar lo dicho, retomaré algunas palabras del maestro Antonio Gago, quien ha jugado un importante papel en la evaluación educativa del nivel superior:

En 1988, durante una de las consultas organizadas por el Instituto de Estudios Políticos, Económicos y Sociales, que tuvieron por tema a la educación superior, hice 20 propuestas y una petición acerca de la necesaria transformación que debe emprender la educación superior mexicana [...] abordaban conceptos como evaluación y actuación consecuentes, calidad y cantidad, investigación y desarrollo nacional, educación superior y cultura, dirección y gobierno de la educación superior. Partíamos de un principio de realidad *muy pocos mexicanos están satisfechos con el quehacer actual de las instituciones de educación superior*¹².

Detengámonos a analizar estas palabras, en primer lugar, el maestro no aclara que la instancia organizadora de las "consultas", es el IEPES, instituto político-ideológico del partido gobernante y que no se trata de "una de las consultas", dicha así, inocentemente, sino de las consultas que instrumentó el gobierno para legitimar su programa sexenal. Se parte de un principio de realidad, pero, ¿en qué no estamos de acuerdo o por qué nos sentimos insatisfechos con la

¹² GAGO HUGET, Antonio "Prólogo" a *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior* México, CONALVA, 1993 p.9

educación superior?, hurgando un poco, encontraremos que, por lo menos para la población de bajos recursos, -aún con todos sus defectos-, la Universidad mexicana pública por supuesto-, sigue siendo una de las pocas vías de ascenso social honesto y que los elementos de discordancia, distan mucho de ser los que el maestro Gago supone. Para la población de bajos recursos y últimamente para la mal llamada clase media, su problema con la Universidad inicia cuando ésta restringe la matrícula y cierra el acceso a ciertas áreas profesionales por considerar que están saturadas. El malestar radica también en la falta de infraestructura necesaria para la realización de los estudios en condiciones óptimas, lo cual depende del presupuesto otorgado a las Universidades, esto es, no es un problema inherente de estas. Evidentemente, el origen de ese malestar difiere radicalmente dependiendo de los grupos de los que se trate, no obstante me interesaba señalar esto para demostrar cómo se utilizan en el discurso gubernamental, ciertos juicios y opiniones que, sacados de contexto, validan -a través de un mecanismo que quiere aparecer democrático-, los propósitos del grupo en el poder.

Extrañamente, no pocos maestros se sumaron a esta tarea eficientizadora y modernizadora de la educación superior, a cual más le dio por organizar foros, simposios, congresos, -a riesgo de parecer anacrónico-, sobre calidad de la educación, evaluación, reformulación curricular, etc.

Así fue como inicialmente apareció la evaluación en la vida académica, la forma como esta ha ido evolucionando y asentándose en las instituciones, depende en gran medida de la capacidad de respuesta de los grupos académicos y de la correlación de fuerzas entre cada una de las IES y el Estado. La relativa independencia o autonomía que algunas IES como la UAM o la UNAM han mostrado con respecto de la evaluación académica, tiene que ver por supuesto con el papel que socialmente juegan y la fuerza política que han adquirido.

La primera propuesta... apuntaba a convertir a la evaluación global e integral en una práctica constante y sistemática en cada institución educativa. Hoy podemos afirmar que existe una gran disposición en las IES para alcanzar esta meta y, consecuentemente, garantizar que los procesos de evaluación se lleven a cabo como una práctica habitual.

Otra propuesta tendía a diferenciar, como política educativa, entre el compromiso de educar a las masas y la necesidad de evitar la educación superior masificada.¹³

De la evaluación en esta primera etapa, destacaría lo siguiente:

- La evaluación en las Instituciones de educación superior debe servir como elemento regulador; por una parte, nos dice si los procesos son efectivamente eficientes y por otra, nos permite realizar una evaluación institucional. La eficiencia "...está en el egreso, en la calidad de la educación recibida y en la incorporación productiva de la sociedad"¹⁴. En este sentido, no se mentía cuando se afirmaba que una evaluación es, en sí misma, una autoevaluación. Supongo que queda claro por qué ciertos sectores ofrecieron resistencias a tan moderna idea.
- La evaluación de las IES permite también, contar con sistemas más rigurosos de selección, mismos que se definen, a partir de la eficiencia con la que cada IES trabaje "...debían mejorarse los procedimientos de evaluación para medir las potencialidades de los jóvenes para el aprendizaje, la innovación y la creatividad. En resumidas cuentas, la Universidad no sólo ha de ser eficaz y eficiente; debe aspirar a la excelencia..."¹⁵. Resulta evidente que con tales parámetros, y tomando en cuenta el bajo nivel académico del alumnado, la matrícula decrecería terriblemente.
- La evaluación, para que sea considerada como tal, debe contar con el aval de las instancias diseñadas para tal efecto: ANUIES, CONAEVA, CENEVA, etc.

Las evaluaciones autónomas no se valen, porque para que la evaluación sea considerada como tal, debe respetar los cánones preestablecidos por los que verdaderamente conocen de estos procesos, así: "el cambio de mentalidad llegó con vientos de renovación. Si en un principio privaba el escepticismo, hoy ya nadie discute la validez y pertinencia de la evaluación..."¹⁶

¹³ Ibid. P. 9. Las negritas son mías

¹⁴ Ibid. p.10

¹⁵ idem

¹⁶ idem

La evaluación se convierte en requisito indispensable para justificar el otorgamiento presupuestal. Parafraseando el viejo dicho: "evaluarse o morir", esa fue la consigna, por supuesto, en los hechos esto generó una parafernalia y una anarquía tales, que no dudo que algunas instituciones hayan optado por el suicidio al mirarse en el espejo de los resultados y, ¿cuáles eran estos?, lo que ya todo mundo sabía, pero que la ciencia no validaba: que el presupuesto estaba mal distribuido, que la mayor parte de este se destinaba a rubros no sustantivos¹⁷, como los salarios, que no había una vinculación entre la Universidad y la empresa, que había sobrecurso y esta masificación demeritaba la calidad, que la masificación había propiciado contratar maestros sin el perfil idóneo, que el índice de eficiencia terminal era bajo o nulo, que los egresados no encontraban trabajo y si lo hacían, era siempre en otras áreas para las que no habían sido formados; que la Universidad no enseña lo que uno debe saber para poder trabajar, etc., etc.

Ante esto, ¿mediante qué mecanismos nos aseguramos de la eficiencia de los procesos educativos, en este caso de la educación superior?:

Se evalúa todo, y de modo permanente. Cuando se habla de evaluación integral, lo que se está significando es que en la política modernizadora, todo es susceptible de evaluarse y todo debe evaluarse, asignársele tiempos, propósitos, objetivos, metas, si carecemos de ello, es por una falta de planeación y ante una falta de planeación, la institución no justifica su papel formador.

La evaluación es la antesala de los estímulos que, en los hechos, sustituyen cualquier intento de incremento salarial. Agobiados como estamos por la ola evaluadora, poco nos hemos detenido en este aspecto, a no ser justamente en su papel soslayador del salario, no obstante, en el futuro se verá la repercusión que este afán evaluativo ha tenido en la vida académica de las instituciones y que es quizá la parte más afectada y en donde más estragos hemos encontrado. Ante el objetivo de hacer decrecer la inflación a partir de la contención

¹⁷ Para muchos estudiosos y expertos, el rubro de los salarios no es sustantivo, en términos de las funciones que debe cubrir la Universidad

salarial, mediante los famosos "topes" por un lado, y por otro la necesidad de contar con el apoyo de la comunidad universitaria y la "intelligentsia", el Estado se ve en la necesidad de diseñar una política compensatoria, fiel a sus ideales, que eufemísticamente toma el nombre de "Estímulo al Desempeño Docente", que tiene como fin premiar el trabajo de los docentes-investigadores que así lo ameritan, y que por supuesto, deben someterse a los procesos evaluativos que la institución otorgante determine. Huelga decir que estas BECAS, sólo han servido para diferenciar más la ya jerarquizada planta docente, pues estas becas sólo son aplicables a profesores de carrera. Aquí, la evaluación tiene el papel de justificar la exclusión, no se tiene la Beca porque o no se es productivo, o lo que se hace no cumple con los parámetros de calidad requeridos

Según Víctor M. Arredondo¹⁸ se pueden establecer 7 tendencias de la evaluación para la educación superior:

- a) Un cambio en el enfoque de planeación predominante que implica un cambio radical: de la planeación directriz de largo plazo, a la estratégica
- b) una modificación gradual de los criterios de financiamiento, que se supone cambian de meramente cuantitativos, a un financiamiento que toma en cuenta elementos de carácter cualitativo
- c) la aplicación de estímulos diferenciales al desempeño, que, como ya vimos, se traduce en el otorgamiento de BECAS Y ESTÍMULOS, dependiendo del nivel y tipo de producción académica
- d) la complementariedad financiera, que no es otra cosa que el hecho de que las Universidades deben resignarse a buscar financiamiento para sus proyectos en otros ámbitos, esto es, no depender del subsidio público y buscar otras fuentes de financiamiento, a riesgo de perder autonomía.
- e) la conversión de las instituciones en auténticos sistemas sociales abiertos, eufemismo que significa que las IES deben buscar una

¹⁸ citado por KENT, Rollin, op. cit. p.158

mayor vinculación con las demandas sociales, representadas por las necesidades de la empresa:

Los cambios en el mundo contemporáneo y en el país han traído consigo cambios de mentalidad. Actualmente se habla de una mayor productividad y competitividad y de una mejor calidad de vida. Esto sólo es posible mediante el trabajo social conjunto.

...Las acciones institucionales (en este caso), presentan una gama amplia de modalidades desde los encuentros y evaluaciones ocasionales, hasta la incorporación de mecanismos y procedimientos que institucionalizan, como parte del quehacer cotidiano, estas labores de vinculación y participación social. *En virtud de que las casas de estudio comprenden que a una imagen social más fortalecida corresponderá un mayor apoyo y financiamiento social, se espera que la tendencia continúe en aumento*¹⁹.

f) el inicio del proceso global de acreditación por parte de la sociedad civil, otro eufemismo que no es otra cosa que la tendencia, ya toda una realidad actualmente, de establecer procesos únicos de evaluación y certificación, mecanismo que da como resultado una vía más certera de depuración de la matrícula, esto es, una certificación y acreditación homogénea, ubica a "cada quien donde se merece".

g) la influencia creciente de la tecnología, que se refiere a que la educación tiene como imperativo, incorporar los avances tecnológicos en materia de cibernética, informática y telecomunicaciones.

La gama de aplicaciones es sorprendente: administración educativa, sistemas de información; bancos de consulta, "[...] Llega incluso hasta todo tipo de equipamiento para la investigación y la docencia y los sistemas de instrucción basados en la telecomunicación interactiva... [...] En suma, si bien la evaluación de la educación superior ha sido aplicada como estrategia fundamental para impulsar la modernización de este nivel educativo, ésta no actúa de manera aislada [...]"²⁰

Dentro de los elementos evaluativos de la política modernizadora, destacaría las siguientes premisas, a modo de resumen:

¹⁹ Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior. Lineamientos Generales y Estrategia para Evaluar la Educación Superior, México, agosto 1990, p. 17

²⁰ *ibid.*, p. 20

-La evaluación de las IES es absolutamente indispensable, digamos que es una condición de supervivencia

- No se concibe el desarrollo de una actividad académica, sin un proceso de evaluación. "No es posible llevar a cabo la labor académica, sea ésta de enseñanza o investigación, sin una valoración de su evolución histórica, situación actual y perspectivas..."²¹

- La evaluación ha existido siempre, prácticamente desde que surgen las instituciones educativas, pues, al ser parte del proceso de planeación, se torna indispensable conocer la operatividad y eficiencia de esta, no obstante, no ha podido cifrarse en un esfuerzo conjunto y sistemático, a lo cual tiende por supuesto, la evaluación en el marco de la modernización.

- la evaluación en las IES debe derivar de una estrategia nacional y debe sujetarse a los lineamientos generales y la metodología que CONAEVA y CENEVAL estipulen

- la meta fundamental...consiste en operar un Sistema Nacional de evaluación...que impulse y acelere el proceso de modernización de la educación superior.

- El Sistema Nacional de Evaluación descansa sobre tres líneas generales: evaluación institucional, que realiza la propia institución; evaluación del sistema global de la educación superior y de los subsistemas que lo componen, que realizan especialistas y; evaluación de pares, que se guía por la opinión y valoración de miembros calificados de la comunidad académica.

Básicamente, el Sistema Nacional de Evaluación, lleva a cabo su tarea a través de la CONAEVA, LA ANUIES y los CIES, y son las instancias encargadas hasta ahora de instrumentar la evaluación en el nivel superior.

²¹ ibid. p. 111

1.2 LA EVALUACIÓN Y EL SEGUIMIENTO EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO UNA ESTRATEGIA PARA EL ACERCAMIENTO A LOS ASESORES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

En realidad, lo que pretendo establecer en el presente trabajo aparece como una tarea un tanto difícil en la medida en que prácticamente no existen trabajos de esta naturaleza en la educación superior. Decía en el tema anterior, que desde la década de los 70, cuando la ANUIES prefiguró sus actividades, marcó también líneas de desarrollo, crecimiento y evaluación para las Universidades, de forma tal que en rigor, todas las Universidades públicas cuentan con experiencias evaluativas, no obstante, también se anota que estas actividades de evaluación, han estado enmarcadas -las más de las veces-, por un imperativo institucional y que se centran mucho en los aspectos de costo-beneficio y eficiencia de los programas o proyectos evaluados.

Regularmente, cuando han surgido trabajos orientados cualitativamente o que recuperan características de los sujetos, se hace siempre bajo el cobijo de la investigación y no de la evaluación, otro elemento que caracteriza a estos estudios, es que regularmente se tiene como sujeto de estudio a los alumnos²². De estos estudios, he aprendido que una indagación seria sobre las características del sujeto, no demerita su calidad y que pueden servirnos para orientar programas de formación en los que estos mismos sujetos se verán involucrados.

“En este sentido, la perspectiva básica de valor del profesor (*evaluar* consiste en atribuir valor a algo) está fuertemente condicionada por los valores, comportamientos y formas de hacer del colectivo docente al que pertenece y a la posición social que simbólicamente representa,

²² Existen muchos y muy variados al respecto, que retoman la perspectiva cualitativa, solo como muestra, podríamos citar los siguientes: DIAZ BARRIGA, Angel. *Un caso de evaluación curricular*. México, UNAM, CESU; MERINO GAMINO, Carmen. *Plan de vida y expectativas de los alumnos de trabajo social*, México, UNAM y, *La construcción de las cosmovisiones sociopolíticas en estudiantes adolescentes* (ponencia, III congreso de investigación educativa, oct. 1995); ALVARADO, Ma. Teresa. *Seguimiento de cursados de estudios profesionales*; GARDUNO VALERO, Guillermo. *La teoría generacional como una posibilidad analítica de la formación del universitario*. México-UNAM (ponencia); IBARRA, Luis. *Nerds, buenas ondas y muppets, la utopía* (ponencia, oct. 1995) Universidad Autónoma de Querétaro

que no quiere decir que sea la propia... Estos poderes delegados, pero consciente o inconscientemente, crítica o ingenuamente, interesada o espontáneamente asumidos como propios, afectan e influyen en el trabajo de los profesores”²³

Lo que nos hace olvidar continuamente a los profesores como sujetos del proceso educativo, es que partimos del hecho de que son sujetos formados, por lo tanto, ellos se colocan fuera de la “planeación”, regularmente, cuando queremos conocer la efectividad de la institución o de los programas educativos, no reparamos en los profesores. Podemos observar las deficiencias de los alumnos, sus necesidades y expectativas, podemos instrumentar programas de seguimiento, que nos permitan conocer el grado de vinculación social y laboral que alcanzan los egresados, asimismo, podemos diseñar estudios de largo plazo, que nos permitan evaluar cada una de las etapas y fases de un programa, pero casi siempre los maestros están excluidos de este proceso. Decía que no existe una tradición de trabajo académico en este punto, por lo tanto tomaré como punto de referencia, el entorno de la evaluación institucional, para arribar a algunos estudios -muy pocos por cierto-, que han centrado su propuesta en una previa indagación sobre las características de los profesores.

Las experiencias de evaluación de la educación superior datan de los años 70, pero fue en la siguiente década en la que las diferentes propuestas sobre análisis y evaluación del currículum se hicieron presentes en la mayor parte de las instituciones de educación superior. Una característica de la evaluación curricular de esta década, es que apelaba al carácter integral y comprehensivo del currículum, aunque evidentemente, se hacía más énfasis en el elemento formal: el plan de estudios.

Aunque de manera paralela surgieron estudios que apelaban a elementos más concretos del proceso educativo o a la indagación sobre elementos cualitativos o diríamos subjetivos²⁴, la tendencia a

²³ ALVAREZ MENDEZ, Juan Manuel “valor social y académico de la evaluación” en: Volver a pensar la educación Vol. II España, 1995

²⁴ en este campo, son muy conocidos los trabajos de investigación etnográfica, que se difundieron en la década de los 70, de manera paralela a la adopción y demostración del esquema conductual.

evaluar los planes de estudio, continuó siendo un imperativo en las Instituciones de Educación Superior

Una característica que observo en estos trabajos de evaluación, es que los académicos aparecen como un insumo más dentro del esquema planteado por el plan de estudios, cuando más, el acercamiento a los profesores se hacía bajo la consigna de "detectar necesidades", para delinear temáticas de cursos o ubicar el grado de dominio "didáctico" del profesor.

El hecho de que las instituciones de educación superior se hayan visto sometidas a una serie de procesos evaluativos -como paso previo para el otorgamiento del presupuesto-, y que esta misma premisa se utilice ahora para compensar el trabajo académico, a través de las becas y estímulos, ha hecho reaccionar a la comunidad académica, -por lo menos a una parte de ella-, en el sentido de propiciar otra clase de acercamientos al trabajo docente y a la persona que lo realiza. Paradójicamente, los sistemáticos y continuos esfuerzos "evaluativos", sólo han evidenciado nuestra ignorancia sobre este sector, así, mi trabajo, más que responder a la pregunta: ¿qué es un maestro?, se estructura a partir de saber ¿quién es el maestro?. La primera pregunta está orientada muy seguramente por lo que la institución requiere del maestro, la segunda se ubica en un plano más personal -más intimista probablemente-, pero que pretende indagar sobre ese otro aspecto que sistemáticamente hemos soslayado²⁵. El trabajo sobre los asesores (maestros) de la UPN que inicié a partir de la Estrategia de Evaluación y Seguimiento de la LE'94, pretende ubicarse en este segundo plano.

"Aunque de manera abstracta se está de acuerdo en la importancia de los académicos en la vida de las instituciones de educación superior, llama la atención el reducido número de estudios en México sobre este actor universitario"²⁶

²⁵ Entre otros, puede consultarse a KENT, Rollin. "¿Quiénes son los profesores universitarios?", en: Revista Crítica No. 28. México, UAP, julio-septiembre de 1986; DIDOU, Sylvie. "Académicos y proyectos de revaloración de la carrera académica: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana" (*potencia*), III Congreso de investigación Educativa, oct. 1995; DUCOING, Patricia y SERRANO, José A. "La investigación de los maestros. Un análisis de caso" (*potencia*) sept. 1995; ROMO, Rosa Martha. "no importa que me digan maestro, maestro o de tu" (*potencia*) III Congreso de Investigación Educativa, octubre de 1995
²⁶ PÉREZ FRANCO, Lilia, et. al. *Académicos: un botón de muestra*. México, UAM Atzacapotzalco, 1992, p.7

Llama la atención esta ausencia, en un país que, en los últimos años, ha visto crecer sustancialmente el número de sus maestros, a pesar de la crisis y el desempleo²⁷

En 1992 apareció un estudio realizado por académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana, el libro, nos dicen en la introducción, "...pretende ofrecer...una estrategia de investigación sobre los académicos mexicanos...[Que] permita ampliar el número de colegas que contribuyan al debate en torno a las alternativas para el estudio del cuerpo académico en nuestro país, justamente en estos tiempos en que, por medio de la evaluación, se están marcando los parámetros de su desarrollo en el futuro"²⁸. En este, por primera vez se realiza un acercamiento a los profesores de una Universidad pública: se inicia con la ubicación de los elementos que propiciaron el crecimiento del cuerpo académico desde 1969 a 1990, las características de la educación superior y sus retos actuales. Un segundo apartado aborda a los académicos del departamento de sociología de la Unidad Atzacapatzalco de la UAM, en éste, se hace énfasis en aspectos tales como: políticas institucionales de contratación, características del perfil, datos personales, experiencia laboral y académica, antecedentes docentes y de investigación, las condiciones institucionales, etc. Una última parte, establece elementos de análisis de los datos obtenidos. El éxito obtenido en este trabajo, motivó la aparición, en 1994, del texto: **Los rasgos de la diversidad**: un estudio sobre los académicos mexicanos, en el que se apuntalan aspectos ya abordados en el primer estudio: se profundiza sobre el hacer de los académicos en la docencia y la investigación, niveles de relación y formación que propicia la institución, vinculación con la institución, se intenta establecer una tipología de los académicos mexicanos y se hace énfasis en el estudio y análisis de los académicos, por campos y áreas de conocimiento; un apartado especial les merece la cuestión del género, en el que además se destaca la variable generacional e intergeneracional. Básicamente, estos son los elementos que en el caso de la UPN, retomo para hacer el estudio sobre los asesores. En este caso, también me interés

²⁷ Puede consultarse el texto señalado en la nota anterior, para obtener cifras sobre tendencias de crecimiento en la educación superior, asimismo, *México social* de BANAMEX; estadísticas del INEGI, y el Anuario Estadístico de la ANUIES.

²⁸ El texto en cuestión es el de *Académicos, un botón de muestra*, ya citado. A este, siguió otro fechado en 1994, **Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos**, de los mismos autores.

retomar estudios más concretos que tratan de ubicar el perfil, como base para delinear programas de formación, especialmente, el trabajo realizado por José Antonio Serrano²⁹ me fue de mucha utilidad.

Así pues, el acercamiento a los asesores de la UPN, se realizó bajo las siguientes premisas:

- El marco general del que se parte, es la evaluación institucional. Como lo señalé en la Introducción, la problematización sobre la identidad de los asesores, surgió a partir del trabajo desarrollado por mí en el Proyecto de Evaluación y Seguimiento de la LE'94, por lo que el encuadre inicial de esta investigación, se encuentra justamente en el trabajo evaluativo que se impulsó desde la institución y toma igualmente como punto de partida para la formación, las posibilidades formativas y de cultura pedagógica, que el propio curriculum de la LE'94 pueda aportar.
- La evaluación del trabajo docente de los asesores, se dará en un sentido amplio y comprehensivo, en la medida en que tratará de abarcar una serie de elementos que salen propiamente del aspecto didáctico y de dominio de contenidos, estos no tienen un lugar preponderante predefinido en el trabajo de investigación.
- El establecer un perfil básico de los asesores de la UPN, es absolutamente necesario no como una forma de afinar el proceso en aras de la eficiencia, sino como una forma de resignificar los procesos educativos, a partir de resaltar las características de los sujetos, sus expectativas laborales, de formación, las posibilidades de vinculación y fortalecimiento institucional, etc.
- la posibilidad de formación de los docentes, no se agota en el plan de estudios, este ha sido un error tradicional en los trabajos de evaluación curricular y en los que han pretendido ir más allá para elaborar propuestas. Cuando se habla de necesidades de formación,

²⁹ SERRANO, José Antonio. Elaboración de un perfil académico para diseñar programas de formación. México, UPN Pachuca, Hgo. 1995. (proyecto preliminar de trabajo).

generalmente se circunscriben a las necesidades que genera el plan de estudios. En este caso, si bien no se olvida que el marco inicial de actuación está dado por un programa institucional, no se puede repetir el error de hacer que el asesor curse la misma licenciatura que imparte, pero en "otro nivel". Por esta razón, no parto del "deber ser" que se marca en el modelo curricular de la LE'94, sino que pretendo delinear una propuesta formativa, a partir de los elementos que pueda aportar la elaboración del perfil de los asesores.

- el trabajo a realizar, forma parte de un proceso evaluativo de largo plazo, que involucra a docentes, alumnos, plan de estudios, etc., para el caso de este trabajo, trataré de hacer converger estos múltiples aspectos, en una propuesta que apunte a un programa de formación, que no sólo permitirá un desarrollo óptimo de la licenciatura, sino que posibilitará un trabajo más significativo -personal e institucional- del asesor, dentro de la UPN.

1.3 CONTEXTO INSTITUCIONAL: LA EVALUACIÓN EN LA UPN

La evaluación en la Universidad Pedagógica Nacional no es nueva, pero tampoco se puede decir que ha sido una práctica común, sin embargo, encontramos poca documentación al respecto pues, siendo una institución dependiente de la SEP, la mayor parte de las evaluaciones que se han hecho, han respondido a una necesidad de informar a los niveles superiores acerca del funcionamiento general de la institución.

Podría decir que este panorama empezó a configurarse de manera diferente, a partir de 1989, año en el cual se constituyó la Comisión de Evaluación Institucional que tenía como fin elaborar una evaluación y un diagnóstico, sobre el estado y desarrollo de la institución en cada una de sus áreas y constituye la única evaluación realizada en la Universidad, que abarcó prácticamente todas las instancias académicas y de operación del proyecto institucional.

Otro tipo de evaluación desarrollada en la UPN, responde a la necesidad de conocer el funcionamiento de las Licenciaturas para maestros que ha implantado la Universidad: Licenciatura en Educación Básica Plan'79 (LEB'79); Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan'85 (LEPEP'85) y Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90), esta última con mayor consistencia y permanencia. Así, el interés primordial se expresa en la evaluación del aprendizaje, comprendido en las modalidades de las tres licenciaturas ya mencionadas. Sobre la congruencia interna y externa de los planes de estudio, sólo encontramos dos sobre la LEB'79.

Bajo los lineamientos enmarcados en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, cuyo propósito es constituir un Sistema Educativo Moderno, la UPN define sus políticas de evaluación y financiamiento, bajo los siguientes parámetros:

Un sistema educativo moderno tiene como tarea fundamental...preparar a los educandos para contribuir en las fuertes transformaciones que viven y habrá de

experimentar nuestro país y el mundo contemporáneo en materia de conocimientos, desarrollo tecnológico, productividad, competitividad económica, reordenación del trabajo y bienestar

La modernización del sistema de educación superior demanda que las instituciones que lo componen desempeñen adecuadamente su estratégico papel anticipatorio, busquen la excelencia académica, crezcan en la medida que lo exige el desarrollo de la nación; aseguren la oportunidad de ingreso a estudiantes con motivación y aptitudes para cursar estudios de nivel superior; realicen reordenamientos orientados a acrecentar su eficiencia interna, generen fuentes alternativas de financiamiento y fortalezcan sus mecanismos de coordinación y planeación interinstitucional e intersectorial.

[...] plantea, como uno de sus principales lineamientos estratégicos y propósitos, la evaluación permanente de la educación superior y formula como meta la instalación y el funcionamiento de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) en el seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES)³⁰

La necesidad de reestructurar el Proyecto Académico por una parte y las nuevas políticas de financiamiento que se pusieron de moda durante el sexenio salinista, llevaron a la Universidad a elaborar estudios diagnósticos y de evaluación de algunos programas, entre los cuales están los referentes al funcionamiento del Posgrado; la orientación del proyecto de actualización que debía impulsar la Universidad; el cambio en los planes de estudio de las licenciaturas escolarizadas y el reforzamiento del área de extensión y difusión, básicamente a partir del desarrollo de los programas multimedia y del desarrollo de programas de formación a través de la vía satélite.

En lo que respecta a las Licenciaturas para Maestros en Servicio, este es un imperativo institucional de la UPN y una de sus tareas primordiales. Actualmente, contamos aún con un alto índice de maestros³¹ egresados de normal básica, que no han tenido oportunidad de obtener una formación equivalente al grado de licenciatura. La UPN tiene la mayor cobertura en el ámbito de la nivelación con una matrícula total (contemplando las 4 Licenciaturas que ofrece en este ámbito: LEB, LEPEP, LEPEPMI Y LE) de alrededor de 67 000 alumnos³²

³⁰ CONAEVA. Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior. México, agosto de 1990, p. 1-2

³¹ 600 000 aproximadamente, según datos reportados por la rectoría de la UPN, en julio de 1995

³² Evaluación y Seguimiento de la LE 94 "Estadísticas básicas para las UPN. Datos sobre matrícula nacional" (documento interno de trabajo). UPN Ajusco, julio de 1996, P. 2

Una línea prioritaria de desarrollo institucional, la constituye precisamente la necesidad de ofrecer servicios educativos a los maestros, con mayor eficacia y calidad, por tal razón, se buscó replantear el modelo curricular a partir de la construcción de una nueva licenciatura, ésta se desarrolló con el presupuesto del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), los pasos previos para la constitución de la nueva licenciatura, se dieron básicamente en torno del diagnóstico y demanda potencial de la licenciatura.

La práctica de la evaluación ha estado signada por necesidades externas, no obstante entre 1989-1990, se impulsó un trabajo colectivo de evaluación institucional, que sentó las bases para la reorganización académica. Este proceso logró involucrar al principio a un número considerable de académicos y tuvo la virtud de aglutinar también a los trabajadores administrativos y al sector estudiantil. A pesar del esfuerzo desplegado, este intento de auto-evaluación institucional se vio truncado con el cambio de rector y porque no logró convocar de la misma manera, a las Unidades UPN de los estados. Este punto es particularmente relevante, porque denota la imagen que se tiene del trabajo académico que realizan las Unidades. La mayoría de los académicos de la Unidad Ajusco, desconoce la naturaleza de las actividades de las Unidades UPN y por supuesto, hay una alarmante desinformación con respecto de las licenciaturas que ofrecen, esto claro está, repercute en la imagen que como institución se tiene de los asesores de las Unidades.

Los trabajos de evaluación y básicamente los diagnósticos elaborados que sirvieron de base para la conformación de la LE'94, tampoco contemplan al asesor como un elemento central. Primordialmente se trató de ubicar la demanda potencial, la capacidad de cubrir la demanda y la posibilidad de ofrecer un plan más flexible para el maestro-alumno, pero que a la vez pudiera propiciar un proceso de recuperación y análisis de la práctica docente, cuyo resultado casi inmediato debe traducirse en un mayor número de titulados.

Es en este contexto que se define pues, la Estrategia de Evaluación y Seguimiento de la Licenciatura en Educación, que desarrollaré en el capítulo dos.

1.4 LOS ESTUDIOS DE SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: MARCO TEÓRICO DE ANÁLISIS

La Licenciatura en Educación Plan'94 de la Universidad Pedagógica Nacional, nace con el cobijo y el presupuesto otorgado por el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), y por lo menos la primera parte de su funcionamiento, responde a los lineamientos y condicionantes de esta instancia, esta es una de las razones por las cuales la evaluación del programa, se convirtió en una preocupación y un imperativo, sin embargo, en la Estrategia de Evaluación y Seguimiento de esta Licenciatura, se buscó una orientación que nos permitiera obtener información del funcionamiento del programa, a través de encuestas nacionales, pero que también posibilitara un trabajo de recuperación, resignificación y análisis de la información en cada una de las Unidades UPN. La descripción de la estrategia, se realizará en el capítulo dos, pero señalaré que un elemento de primordial importancia, que consideramos nos permitiría esta reorientación del trabajo, fue la creación, en cada una de las Unidades UPN, de grupos colegiados de trabajo, que adoptarían como una labor permanente, la evaluación y el seguimiento de la Licenciatura, el centrarse sobre la investigación del desarrollo del currículum en cada Unidad, nos daría la dimensión de lo específico, de lo particular, significado bajo sus propias limitantes, bajo la connotación y contexto específico de cada Unidad UPN, un estudio sobre el currículum de la LE, permitiría a los académicos recuperar elementos de historias de vida, personal, historia institucional, etc., que en el caso de un grupo nacional de evaluación, deben dejarse de lado, ya que es imposible atender a todas y cada una de las especificidades de las 74 U UPN. Si este trabajo de recuperación de lo particular, lo diverso y lo específico, se realiza por los propios actores del proceso y se resignifica con características de vida personal e institucional, se ubica también el proceso evaluativo, como un proceso generador de conocimientos que se puede convertir en un proceso investigativo sobre el currículum³³

³³ esta idea no es nueva, de hecho, existe ya una tradición en este sentido, lo cual no implica que se haya arraigado como una forma de trabajo académico. Debo mencionar también que son formas de trabajo aun no legitimadas institucionalmente, en el sentido de que puedan ser impulsadas -de inicio-, desde las propias instituciones, pero en la medida en que la investigación sobre el propio currículum y la apropiación de los saberes ha ido avanzando, se ha podido ubicar a la evaluación como un primer paso para generar información sobre determinados procesos. Cfr por ejemplo BARRIOS YASSELLI, Maritza. "Estudio analítico

Uno de los soportes fundamentales de la Estrategia de Evaluación y Seguimiento de la LE'94 (EEyS), es la conceptualización de la evaluación, como una investigación, esto es que la evaluación, puede ser concebida como una investigación evaluativa o una evaluación investigativa y en la cual, "...los aspectos de tipo empírico referidos al conocimiento del fenómeno en sí, de cómo ocurre en la realidad, no pueden separarse de aspectos que podrían calificarse como más subjetivos y que se traducen en los elementos normativos y criterios que orientan tanto el problema o las preguntas de investigación, como las hipótesis sobre el valor de la creatividad educacional"³⁴

Partimos de un primer supuesto: que la evaluación educativa es una actividad de búsqueda, de exploración e indagación, en este sentido, tanto la evaluación como la investigación utilizan la observación o la experimentación para describir las condiciones existentes o para verificar o rechazar planteamientos, supuestos, etc., sobre relaciones entre variables³⁵.

En un primer momento y si partimos del hecho de que la evaluación se caracteriza por generar una información que está orientada a la toma de decisiones, se podría decir que la investigación evaluativa es una investigación aplicada o básica³⁶ o, como dirían Crombach y Suppers, hay una investigación orientada hacia el establecimiento de conclusiones y una investigación, cuyo propósito fundamental está centrado en la toma de decisiones³⁷ en este caso, una investigación orientada por decisiones, es en esencia, una investigación aplicada.

Esta idea de querer tomar a la evaluación como un proceso investigativo, obedece más al hecho de que, siendo la evaluación un campo en proceso de construcción, ha recurrido permanente y

del proceso de Investigación Evaluativa" (documento interno del Seminario Tecnología y Comunicación Educativas) UAM-Xochimilco, TEOBALDO, Martha. La evaluación investigativa. (ponencia) México, UPN, 1995; PÉREZ FRANCO, Lilia et. al. Académicos, un botón de Muestra y Los rasgos de la diversidad ya citados.

³⁴ BARRIOS YASELLI, Maritza op cit p.1

³⁵ Cfr. Idem

³⁶ "...la investigación básica es un intento sistemático de explorar enigmas fundamentales que aún requieren una formulación teórica como problemas; tiene como propósito el desarrollo de teorías y la ampliación de los sistemas de conceptos y relaciones entre dos o más variables o fenómenos" Ibid. p. 2. Esta acepción la incluyo para aclarar la noción de evaluación que estoy utilizando.

³⁷ CRONBACH, L.J. Y SUPPERS, P. Research for Tomorrow Schools. New York, McMillan, 1969. p.36

sistemáticamente, a otras ciencias y metodologías para dar cuenta del hecho educativo, de esto deriva quizá la necesidad de validar "científica y objetivamente" esta evaluación a partir de parámetros estadísticos. Esto es, que la ausencia de un campo construido sobre la evaluación, ha orientado también a la evaluación a una presentación de resultados, tomando como referente la interpretación estadística, hemos cultivado el "datismo" y el resultado, por encima de la interpretación de este. En este sentido, la EEyS plantea una evaluación comprensiva y multireferencial, situada básicamente en los sujetos, por tal razón, cuando hablamos de evaluación de los cursos, ésta se hace bajo la noción de la *valoración*, en donde se privilegia la *opinión* de los sujetos sobre aspectos del plan de estudios.

La evaluación entonces se percibe como un proceso permanente de construcción e interpretación de un determinado proceso educativo, a partir de múltiples referentes y significantes sociales que están en el sujeto que evalúa y en el que es evaluado.³⁸

a) ... en el caso de la evaluación educativa, el objeto de conocimiento es una construcción que realiza el sujeto. En esta construcción adquieren materialización las diversas teorías y concepciones que asume quien se dedica a esta actividad. Por tanto la evaluación educativa (y la curricular) no busca establecer una verdad universal. El cambio de una teoría por otra modifica la construcción del objeto y la comprensión que se realiza sobre el mismo. Por tanto, todo resultado de evaluación educativa es un resultado parcial. Por cuanto deja otras teorías (y explicaciones) fuera de su propio trabajo. b) Que en el caso de la evaluación curricular la comprensión del objeto de conocimiento, está limitada no sólo a las teorías que la evaluación decida manejar, sino también por los fenómenos que puede estudiar. El plan de estudios es un suceso histórico que permanentemente transcurre... El plan de estudios consta tanto de sus fundamentos, como de su propuesta metodológica... Pero también... son las acciones cotidianas que realizan sus maestros y sus alumnos... su trabajo académico. Finalmente también los egresados forman parte del plan de estudios. De esta manera realizar una evaluación que cubra la historicidad y las diversas complejidades de un currículo es hoy más un deseo que una posibilidad. La evaluación curricular realiza un recorte temporal y un recorte de objeto en la realización de su tarea. En este sentido la evaluación también es un acto parcial. c) ... es necesario realizar la **evaluación educativa (y curricular) desde perspectivas teóricas que den cuenta del problema del sujeto.**³⁹

³⁸ Cfr. BARRIOS YASSELLI, M. op cit p.22

³⁹ DÍAZ BARRIGA, Angel. Un caso de evaluación curricular. Análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación. México, UNAM-CESU (cuadernos del CESU No 8), 1988, p.8

Es en este sentido, que digo que nuestra evaluación, es multireferencial y, en la medida en que comprende la evaluación de todo el proceso desde la fase de diseño hasta el impacto, implica recortes distintos en cada momento, interpretaciones diversas, desde enfoques diferentes. El modelo pues, trata de centrarse en la diversidad y en el disenso, más que en el consenso.

Otro soporte básico de la EEyS, es la ponderación que se intenta hacer de la evaluación de procesos, sobre la evaluación de resultados⁴⁰. Si bien la evaluación de procesos la conocemos desde mediados de los 60 (con la aparición del texto: **evaluación formativa** de Scriven, en 1967), esta no ha sido lo suficientemente reconocida y desarrollada. La evaluación del proceso la entiendo como la acción que se desarrolla a lo largo de todo un programa y que puede ir significando cada uno de los momentos y etapas que evalúa, contribuye a integrar en distintos momentos, una serie de factores y elementos que otorgan una dimensión distinta en este caso, al plan de estudios, es un proceso sistemático y permanente, que retoma vectores diferentes del plan de estudios, para contribuir a un mejor análisis de éste.

Es difícil desprender la noción de evaluación, de una necesidad por conocer la eficacia y la eficiencia con la que los procesos se desarrollan. La teoría de sistemas ha dejado su impronta a la evaluación curricular, sobre todo porque está generalmente signada a partir de una necesidad institucional. A partir de este reconocimiento,⁴¹ me interesa rescatar tres elementos centrales en la evaluación curricular, que señala Ángel Díaz Barriga al realizar la evaluación curricular de la Maestría en Ciencias y Técnicas de la Educación, de la Universidad Autónoma Chapingo, estos son:

1) La necesidad de la formulación de un marco teórico para efectuar el trabajo de evaluación, que necesariamente deberá ser comprensivo

⁴⁰ La primera puede revisarse en Scriven y Weiss, por ejemplo y la segunda, más difundida, puede consultarse en Tyler, Mager, Chadwick, etc.

⁴¹ "Frente al 'rigor estadístico' que caracteriza a los modelos de evaluación del rendimiento escolar, no existe en la actualidad un modelo evaluativo que supere sólidamente en cierta forma al sentido común... existe una penetración de conceptos del ámbito de la administración en el de la evaluación. La aplicación de los aspectos formales de la teoría de sistemas (entradas, procesos y salidas) no deja la menor duda". DIAZ BARRIGA, Angel. Op. Cit. p. 20

y multirreferencial, y que convocará diversas teorías, en la medida en que los aspectos que conforman el currículum son variados y múltiples.

2) La dificultad de captar los hechos y situaciones de un currículum. Un currículum está en proceso continuo, es: "... un conjunto de hechos que permanentemente transcurren. En el fondo, la realidad curricular se capta por fracciones que es difícil totalizar; la evaluación hace cortes temporales de procesos que guardan cierto margen de *ineditud*"⁴²

3) El problema metodológico que debe evitar una postura *a priori* en torno al marco teórico sobre la evaluación, y debe privilegiar en este caso, el conocimiento de los sujetos y proceso que se implican en el plan de estudios.

En lo que respecta al seguimiento, recupero la idea de que un estudio de seguimiento, debe centrarse en "prácticas" de los sujetos, en el caso de la LE'94, cuyo propósito es la transformación de la práctica docente, un estudio de seguimiento deberá ponderar la "práctica" del sujeto, la transformación de esta, observar si es cualitativamente diferente, si se corresponde con los propósitos de la Licenciatura, etc. en este sentido, estaría también respondiendo a un imperativo institucional, para obtener indicadores que permitan la toma de decisiones, no obstante, para mí, lo importante de los estudios de seguimiento, es que permite acercarnos a los sujetos y los procesos de una manera más profunda y analítica, son estudios de corte longitudinal y comparativo, que nos permite un conocimiento más "personal" sobre la institución.

El seguimiento que se pretendía hacer en esta Licenciatura, se centra en tres actores:

los asesores: el modelo curricular de la LE'94, descansa en gran medida, en el trabajo del maestro-asesor, es importante por ello, conocer a nuestros maestros, no sólo en términos del perfil que poseen, sino la manera en que ellos resignifican la LE en su práctica

⁴² Ibid. p. 20-21

docente, la forma como van incorporando los distintos contenidos, a lo largo del desarrollo del plan de estudios. Se plantea por ello un trabajo del seguimiento del desempeño del asesor en dos planos: uno que recupera información, valoraciones y opiniones de alumnos y maestros y otro que se centra en estudios de caso, con observación etnográfica, que da cuenta del tipo de docencia-asesoría que se ejerce en la LE'94.

los alumnos: La LE, como los programas anteriores de nivelación y formación de maestros que ha desarrollado la UPN (LEB'79 y LEPEP'85), está dirigida a una población específica: maestros en servicio, que se encuentren ejerciendo la docencia en el nivel básico, lo cual supone que nuestra población se compone de profesores egresados de Normal Básica. A partir de un diagnóstico nacional sobre demanda potencial de la Licenciatura, encontramos que hay un número significativo de profesores que se encuentran laborando como maestros de grupo, -en el nivel primaria sobre todo-, que egresaron del bachillerato y que fueron "habilitados" como maestros. Actualmente, de una matrícula total nacional de 24,500 alumnos (aprox.), el 45%⁴³ son egresados de bachillerato y no de normal básica.

Este panorama, nos llevó a plantearnos la necesidad de contar con estudios que nos dieran cuenta de quiénes son nuestros alumnos, pero también, como en el caso de los asesores, acercarnos al salón de clases para conocer el tipo de práctica que realizan los alumnos y de qué manera esta Licenciatura, puede transformar esta práctica o resignificarla. Así, un primer momento del trabajo consiste en elaborar el perfil del alumno, en cada Unidad UPN. En este caso, al grupo de evaluación le interesa comparar a las dos primeras generaciones; Un segundo plano del trabajo, es el de **realizar seguimiento de los alumnos desorteros, en este caso, se trabaja con estudios de caso y para el análisis, se integran elementos de historia familiar, personal, institucional, relaciones laborales y contractuales, etc.;** finalmente, un tercer plano de este trabajo consiste en hacer observación de algunos alumnos (bachilleres y de normal básica), para caracterizar su práctica docente, son, por supuesto, estudios de

⁴³ Evaluación y Seguimiento de la LE'94. "Estadísticas básicas... op. cit., UPN Ajusco, julio de 1996, p.2

carácter cualitativo de corte etnográfico y se hará a lo largo de tres años.

Se recupera también esta idea de construir un conocimiento sobre el currículum, más que establecer un veredicto sobre su funcionamiento.

Una interpretación requiere de la búsqueda permanente de "indicios"⁴⁴, que nos puedan hablar de los sujetos que están implicados, en este caso, en el proceso educativo, por tanto y como decía al iniciar este apartado, la evaluación es un pretexto inicial para la búsqueda de información sobre los sujetos, búsqueda que no termina porque cada sujeto se significa de manera diferente. Un primer paso del procedimiento metodológico es por tanto, "huellar" la vida académica del sujeto, aproximarse sucesivamente a su historia⁴⁵

Esto que he señalado, se hace posible sólo en la medida en que cada Unidad UPN se desprenda a su vez de la idea de la evaluación como una necesidad institucional y pueda percibirla como un proceso más que nos ayuda a realizar un estudio sistemático sobre la forma en que los sujetos se implican en el proceso educativo y la manera como resignifican el currículum en los diversos ámbitos: institucional, personal, profesional, etc.

Estos son en suma, los elementos básicos que estructuran y vertebran la propuesta de acercamiento al asesor de la LE, que ayudarán por un lado a conformar la información inicial sobre los sujetos formadores de docentes de nivel básico y por otro a la elaboración de propuestas de formación centradas en el sujeto.

⁴⁴ GINZBURG, Carlo. *Señales, raíces de un paradigma indiciario*. México, siglo XXI, 1988.; DEVERAUX, C. *De la Ansiedad al método en las ciencias del Comportamiento*. México, S.XXI, 1977.

⁴⁵ A este respecto, recupero el trabajo de Carlo Ginzburg ya señalado en la nota anterior: ver también GILLY, Adolfo. "Huellas, presagios, historias: Carta al Subcomandante". en: *Viento del Sur*, no. 6, primavera de 1996.

CAPÍTULO 2

EL MARCO INSTITUCIONAL DE LA EVALUACIÓN Y EL SEGUIMIENTO: ESTRATEGIA DE ACERCAMIENTO A LOS ASESORES

2.1 LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN'94.

En este apartado, situaré los aspectos más relevantes que caracterizan a la Licenciatura en Educación Plan'94.

Se mencionó ya que esta nace bajo el presupuesto del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) en el ámbito externo y del financiamiento e internamente, se justifica bajo el proyecto de "Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio", derivado del Proyecto Académico de la UPN, y tiene como fin sustituir a los otros dos programas de nivelación que venía ofreciendo la UPN desde 1979 (LEB'79 y LEPEP'85).

La licenciatura tiene como propósito:

"Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción"⁴⁶

El plan de estudios se estructura a partir de un eje metodológico, tres líneas de formación (psicopedagógica, socioeducativa y ámbitos de la práctica docente) y tres áreas específicas de estudio (preescolar, primaria y gestión), de las cuales el alumno elige una, sin importar su área formativa original, esto es, que un profesor de preescolar puede optar por la línea formativa de primaria o gestión, por ejemplo.

El eje metodológico y las tres líneas de formación, constituyen un área común que comprende todos los cursos.

El área específica es en donde el estudiante profundiza el conocimiento de los tres niveles ya mencionados.

La estructura del plan parte de cursos comunes hacia cursos específicos e intenta establecer un equilibrio entre los contenidos nacionales y los regionales. El plan de estudios tiene espacios en los

⁴⁶ GRUPO DE DISEÑO DE LA LE'94. Presentación del Plan de Estudios de la LE'94, julio de 1994, p. 3

que cada U UPN ofrece los cursos diseñados y desarrollados por éstas.⁴⁷

Estas tres líneas de formación, pueden combinarse si el maestro-alumno así lo desea, en este sentido, el plan de estudios ofrece una gran flexibilidad y se adapta a las necesidades específicas de este.

"La Licenciatura en Educación se flexibiliza en cuanto a que existen opciones terminales de formación para diferentes tipos y funciones de la educación básica: preescolar, primaria y gestión escolar. También los estudiantes pueden ir construyendo su programa curricular al ir identificando los problemas de su práctica docente, diagnosticando y diseñando proyectos innovadores, a través de los cuales se pretende solucionarlos..."⁴⁸

Las modalidades bajo las cuales el alumno puede cursar la Licenciatura son las siguientes: a distancia, semiescolarizada e intensiva (esta última constituye una innovación con respecto de los dos anteriores programas de nivelación). Ofrece además la posibilidad de que el alumno combine -dentro de ciertos límites-, las modalidades en que cursará la licenciatura.

En las tres se conjuga, con distinto énfasis, el trabajo individual y grupal con el apoyo de diversos medios didácticos (además de los materiales impresos, esta licenciatura incluye material audio y videograbado). El asesor desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las tres modalidades.

La Licenciatura está dirigida a maestros de educación básica (preescolar y primaria, aún no se integra el nivel secundaria) y tiene como propósito propiciar el análisis, la transformación e innovación de la práctica docente que estos realizan. Esto se hace bajo las consideraciones siguientes⁴⁹:

⁴⁷ ver cuadro del plan de estudios y catálogo de materias en el anexo número 1

⁴⁸ Grupo de Diseño... op. cit p. 14

⁴⁹ los elementos que describo a continuación, los tome del documento: *Licenciatura en Educación*, elaborado por el grupo de diseño de la LE y difundido por la Secretaría Académica de la UPN, marzo de 1994. Asimismo, retomo información de la ponencia de Xóchitl Moreno en el marco del Simposio Internacional sobre Formación Docente, Modernización y Globalización: "Una propuesta para la formación de docentes: la licenciatura en educación plan '94" septiembre de 1995.

- Recuperar la experiencia, saberes, quehaceres y habilidades que los profesores en servicio han acumulado al interactuar con los alumnos de educación básica para propiciar que cuenten con elementos que les permitan concebir y operar de manera diferente su labor cotidiana.
- Incorporar elementos para proporcionar una preparación de mayor calidad al magisterio, a través del tratamiento teórico, metodológico y práctico de los problemas que surgen en esa misma práctica.
- Considerar como parte de la práctica docente la interacción entre el alumno, los contenidos escolares, el profesor y el entorno en que se encuentran. Una tendencia que se perfila es superar el trabajo individual del profesor en su práctica docente y favorecer el trabajo colegiado en las escuelas de preescolar y primaria, mediante los consejos técnicos o de participación social y la construcción de proyectos educativos en el centro escolar, que recupere la función académica de los cuadros directivos y de supervisión

Los contenidos básicos y generales que estructuran el plan de estudios, se agrupan de la siguiente manera:

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

El modelo pedagógico de acercamiento a la práctica docente, se asume como un espacio de triple movimiento:⁵⁰

a) *la inmersión en la práctica*: se refiere a la apropiación de los diversos discursos que incorpora la LE'94, a la identificación de la manera en la cual se concreta, en la práctica docente, la multireferencialidad y a la forma en la cual se interpreta. Pretende dar cuenta de las implicaciones que tiene el docente frente a estos discursos y sentidos de práctica. Así, no deberán repetirse información expuesta en otra parte, sino la amplíen, profundicen, aclaren o promuevan su generalización.

b) *el distanciamiento*: se trata de favorecer el análisis de las herramientas teóricas y metodológicas para estudiar los hechos significativos de su práctica, tiene la intención de que se reconozca que para cada referente de su práctica existen medios apropiados para abordarla. Se requiere entonces que fomenten la creatividad, sean problematizadores y faciliten los análisis.

c) *la reapropiación* plantea los escenarios y las formas donde es posible realizar una intervención, conlleva un cambio en la mirada inicial con la cual se comenzó a estudiar la práctica docente.

Asimismo, se asume el carácter multireferencial del plan de estudios, en la medida en que propicia diferentes tratamientos teóricos, metodológicos y prácticos según el nivel de los problemas.

Los principios rectores que articulan el plan de estudios son:

1. calidad de la educación "Considerada como la propiedad de los procesos educativos que se caracterizan por ser equitativos en la distribución del aprendizaje, eficientes en la asignación de recursos y eficaces en tanto alcanzan resultados relevantes desde el punto de vista social, económico y cultural, para desarrollar capacidades productivas y de convivencia democrática, tendientes a lograr un desarrollo humano pleno"⁵¹

⁵⁰ CORTES, Francisco. Distamen a la licenciatura en educación. (documento interno de trabajo). UPN Ajusco. 1995, p. 32

⁵¹ Grupo de Diseño. Licenciatura en Educación Plan'94. op. cit. p. 41-48

2. Innovación educativa, que se entiende como una transformación del proceso educativo que se sustenta en la valoración y recuperación de la tradición pedagógica, en la indagación de alternativas y en el cambio y la creatividad permanentes

3. La práctica docente, que se constituye en el objeto de estudio de la licenciatura

4. Perfiles: el alumno de esta licenciatura, posee peculiaridades que no se encuentran en otras licenciaturas, pues cuenta con una práctica profesional y el perfil de ingreso se establece justo a partir de este supuesto: debe ser un maestro frente a grupo de preescolar o primaria (bachiller o de normal básica) el perfil de ingreso está definido también por sus antecedentes académicos, el nivel educativo en el que trabaja, su ámbito de desempeño, su función en la escuela, su situación personal y las necesidades específicas de su entorno inmediato.

Los aspirantes a la Licenciatura en Educación Plan'94, deben cubrir cualesquiera de los siguientes requerimientos

a) ser profesores de Normal básica en servicio de educación primaria o preescolar que se ha formado en diversos planes de estudio y en la actualidad realizan funciones de docencia, técnico-pedagógicas, directivas, administrativas o de apoyo académico en escuelas públicas o incorporadas.

b) Ser bachilleres en planes de estudio no terminales, habilitados como profesores frente a grupo, de educación preescolar o primaria.

En cuanto al perfil de egreso, este se sitúa en la capacidad del maestro-alumno, de analizar y transformar su práctica docente, a través de un proyecto de innovación pedagógica. Esta es una licenciatura *sui generis* en el sentido de que no prepara para un mercado de trabajo, pretende por el contrario, arraigar al maestro-alumno en el grupo, en su ámbito de trabajo.

El egresado de la Licenciatura en Educación:

- Poseerá una conciencia social comprometida con valores como soberanía e identidad nacional, democracia, solidaridad, justicia social e igualdad
- Modificará los elementos que conforman su práctica docente para darle identidad y especificidad a su labor profesional
- Podrá responder en forma crítica a las nuevas alternativas y propuestas educativas, acordes a los retos que se le presenten.
- Será un profesional en la docencia que sustente, transforme e innove su práctica docente con base en las características socio-culturales y necesidades e intereses de sus alumnos en el nivel donde se desempeña.
- Habrá incorporado una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y valores para mejorar su calidad como docente
- Poseerá elementos teórico-metodológicos para interrelacionar la práctica docente y la investigación educativa
- Tendrá un amplio conocimiento de cultura pedagógica en relación con la escuela pública, los sujetos involucrados, etc., entre otros.

5. Estrategia curricular: la estrategia como ya anoté líneas arriba, está signada por el principio de la flexibilidad y la multireferencialidad

6. Modalidades educativas: semiescolarizada, intensiva y a distancia

7. Materiales de estudio: que también pueden ser flexibles en su uso pues el profesor puede sustituirlos sin ningún problema. Los materiales audio y videograbados, ofrecen la oportunidad de establecer una interacción distinta con el contenido y son un importante apoyo, sobre todo en la modalidad intensiva

Otra característica importante del modelo curricular, es el equilibrio que se intenta establecer entre los contenidos nacionales y los

regionales. Así, las áreas contemplan cursos -como ya mencioné antes-, que las U UPN deberán diseñar, en este sentido, se recupera la experiencia de los docentes en el aula, a partir de experiencias locales concretas, de forma tal que se puedan encontrar nexos entre lo nacional, lo regional y lo local.

En suma, estos son los elementos que integran el currículum de la LE'94 y que como pudimos observar, exigen del asesor, el despliegue de habilidades, aptitudes y nuevos conocimientos, así como de una mayor participación en la definición de los contenidos, sobre todo en lo que hace a los programas con contenidos regionales.

2.2 LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN'94 Y EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

La Universidad Pedagógica Nacional fue creada con la intención de profesionalizar la enseñanza básica, a través de programas de nivelación y profesionalización, básicamente a través de estudios de Licenciatura, que se impartirían en todos los estados y ciudades de la República, a través de 74 sedes y la Unidad central de Ajusco.

El esquema de la Escuela Nacional de Maestros, posibilitó la formación de maestros de primaria, que cubrían la demanda de las escuelas oficiales en un tiempo relativamente corto, pues el acceso a la normal se daba al terminar la secundaria y garantizaba al término de los estudios, la obtención de un trabajo profesional, si bien con una remuneración comparativamente baja en relación con otras profesiones.

No me referiré aquí a las condiciones y presiones político-sindicales que propiciaron el surgimiento de la UPN⁵², sólo quiero establecer las condiciones en las cuales surgieron los programas de nivelación y profesionalización de profesores de educación básica y presentar un panorama general de la Licenciatura en Educación, para situar asimismo esta necesidad de la evaluación y la pertinencia de recuperar en este proceso, a los sujetos formadores de maestros.

Hecha la aclaración, diré que uno de los elementos básicos de la política educativa del sexenio 76-82, se ubicó en la necesidad de profesionalizar la docencia, para lo cual se buscó elevar los estudios de normal, a rango de Licenciatura, por supuesto que lo anterior implicaba que los aspirantes a ser maestros, debían cursar el bachillerato, requisito que antes no existía. Paralelamente, se desarrollaron programas de nivelación, que buscaban ofrecer a los maestros de educación primaria inicialmente, espacios de formación que tendrían como resultado final la obtención de un título de

⁵² Entre los estudiosos del sindicalismo magisterial y del ámbito magisterial, se sostiene la idea de que la Universidad Pedagógica Nacional surgió como resultado de la lucha política entre las dos facciones del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y a la presión que el ala derecha de este a través de "Vanguardia Revolucionaria" ejerció sobre el gobierno de José López Portillo, de modo tal que los primeros años de la vida académica de la Universidad, así como su proyecto para el desarrollo y profesionalización docente, estarían signados y condicionados por estos elementos.

licenciatura. Así, los programas de nivelación, que en el caso de la UPN, son las licenciaturas para maestros en servicio, se diseñaron inicialmente como la única posibilidad que tenía el profesor para adquirir una licenciatura, pues de pronto se encontró con que sus estudios de la escuela normal (lo que ahora se conoce como normal básica) tenían el equivalente del bachillerato, por obra y gracia de la nueva política educativa.

Hasta antes de la creación de la UPN, y fuera de los espacios formales que representaban la Escuela Nacional de Maestros y la Escuela Normal Superior, amén de las Normales Estatales, la instancia oficial de actualización y formación para los profesores, era la Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio, de esta, como ya mencioné en la introducción, se retomó el primer programa de nivelación, que fue la Licenciatura en Educación Plan '75. Básicamente lo que la UPN hizo en este programa, fue sistematizar el proceso de titulación y por supuesto, otorgar los títulos.

En 1979, surge la Licenciatura en Educación Básica (LEB'79), y es propiamente el primer programa de nivelación para profesores de educación básica, que impulsa la UPN.⁵³

Ante la demanda de elevar a nivel de licenciatura los estudios de normal básica, el estado se vio en la necesidad de buscar programas de desarrollo profesional, para que los maestros egresados de normal básica, pudieran obtener un título de licenciatura, por esta razón se conocen como programas de nivelación. Esta característica la tendrán todos los programas de licenciatura que impulsa la UPN a nivel nacional.

La LEB'79 estaba dirigida a maestros de primaria en servicio y se impartió en la modalidad abierta en toda la República, a través de las 74 Unidades UPN en los estados, con sus respectivas subsedes, esta licenciatura, tenía como finalidad, profesionalizar la labor del maestro de primaria, propiciando un arraigo en su salón de clases, esto es, no contempla un mercado de trabajo para el egresado, pues este se encuentra ya laborando en el campo profesional. El modelo de

⁵³ Hay múltiples referencias que documentan la historia de la UPN en este sentido, en este caso, los datos aquí asentados los tome del documento ya citado de YUREN CAMARENA, Teresa, et. al. Formación de Docentes, tomo 11

funcionamiento logístico y operativo, que asienta este plan, prevalecerá en sus elementos básicos, en las siguientes licenciaturas: diseño del plan de estudios a partir de un grupo coordinado desde la Unidad Central de Ajusco, la elaboración de materiales de estudio y de trabajo (Antologías, cuadernos de trabajo, guías para el asesor y guías para el estudiante), que si bien subsanan la carencia de materiales en los estados, definen también un modelo inflexible de trabajo. Para el caso específico de la LEB'79, la puesta en marcha del programa implicó también un férreo control hasta en la evaluación de los aprendizajes, pues los exámenes eran elaborados y evaluados en la Unidad central de Ajusco, esto para efectos de lo que me interesa señalar con respecto de los asesores, tuvo consecuencias negativas en las Unidades UPN, pues en la práctica ellos se convirtieron en operadores de programas sobre los cuales no tenían ningún control, eran programas que ellos no diseñaban, con materiales y actividades de trabajo preestablecidas y con formas de evaluación de los aprendizajes fuera de su alcance, considero que esto propició una cultura y un desarrollo de la práctica docente en las Unidades, que requiere un acercamiento crítico y analítico muy puntual y que es absolutamente necesario recuperar.

A estas alturas, quiero hacer una puntualización: las licenciaturas de nivelación se ofrecen exclusivamente en las Unidades UPN y se dirigen también (por lo menos las dos primeras), exclusivamente a maestros en servicio, con grupo a cargo. Oficialmente, estos maestros, al interior de los programas de nivelación, se conocen como **maestros-alumnos** y los maestros que imparten los cursos de estas licenciaturas, se conocen como **asesores** o menos comúnmente, como **maestros-asesores**, esta última denominación se debe a la modalidad de trabajo de la LEB'79, que fue la modalidad abierta y los profesores asistían no a clases, sino a "**asesorias**", en días previamente convenidos con el asesor. Este señalamiento era necesario pues a lo largo del trabajo me referiré al estudiante de estas licenciaturas, como al maestro-alumno y al maestro de las mismas, como el asesor.

La vida de la LEB'79 fue efímera, como ya señalé en la introducción, pues contando con un tiempo regular de 4 años para cursarla, significa que egresaron de ella 3 generaciones, no obstante, prácticamente ningún alumno culminó los estudios en este lapso pues

la modalidad abierta si bien propició mayor flexibilidad con respecto del tiempo, "alargó" el tiempo de la licenciatura casi hasta el infinito, pues aunque en 1985 surgió una nueva licenciatura, oficialmente no desapareció la LEB'79, dándose el caso de que en 1985 y 1986, en algunas Unidades UPN la demanda para la LEB'79 fue mayor que para la LEPEP'85.

Una serie de cambios en la política educativa y el número casi infinito de maestros que requerían de estudios de nivelación, llevó a reconsiderar el modelo de la LEB'79 y a buscar otro modelo que otorgara más alternativas y surgió así la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan'85 (LEPEP'85), que además de contener dos líneas de formación: Preescolar y Primaria, ofrecía la posibilidad de ser cursada en dos modalidades: abierta y semiescolarizada esta última con mucho mayor demanda y con mayor eficiencia terminal, pues implica la asistencia sabatina obligatoria a asesorías, que en los hechos son clases, con horarios y temas de estudio y trabajo predeterminados, que obligan al maestro-alumno a un trabajo más sistemático y constante. LEPEP'85 **se construyó sobre la base de otorgarle al espacio de la práctica docente un lugar importante**, en el que, como punto culminante de este acercamiento y análisis de su propia práctica que hacía el maestro-alumno, teníamos una propuesta pedagógica, que era también el trabajo recepcional de titulación. Un trabajo de esta naturaleza implicó, desde el plan de estudios, la priorización del área metodológica, que confluía en un espacio definido como *taller integrador*, que debía ubicar tanto los elementos formativos, de análisis e investigativos, vistos en toda la carrera, necesarios para la elaboración de esta propuesta pedagógica. Este elemento de primordial importancia, no se pudo desarrollar a pesar de todos los esfuerzos realizados, porque se olvidó un hecho elemental pero no por ello menos importante: la formación del asesor

De manera más enfática que la LEB'79, LEPEP'85 pretendía que el maestro-alumno virara hacia su propia aula, con mirada analítica y actitud investigativa, pero ¿cómo miramos un problema de nuestra propia práctica docente, tan cotidiana, tan conocida, sin caer en el típico problema de la reprobación, la deserción, etc.?; esto exigía por principio, que el asesor, formador del maestro de primaria, tuviera también un acercamiento a los contenidos de la educación básica y

un mínimo conocimiento de las características de la práctica docente en preescolar y primaria, cosa que por supuesto, no existía. Aunado a lo anterior, tenemos la ausencia de un espacio formativo en investigación, que acusaba no sólo al maestro-alumno, sino también al asesor.

Por otro lado, el modelo seguido para el diseño del plan y programas de estudio, y para la operación del mismo (menos directivo que LEB, pero a fin de cuentas con pocos espacios para el asesor), dejaba poco a la imaginación y al trabajo creativo del asesor que, a estas alturas, estaba ya muy acostumbrado al esquema de trabajo diseñado "por los del Ajusco".

Así las cosas, nos llegó la ola modernizadora, que nuevamente, centró como causa del rezago y la baja calidad de la educación, en la profesionalización y actualización docente y para acabar pronto, nos cambió planes, programas, métodos y libros de texto, amén de que desapareció la educación especial y convirtió a la educación secundaria como parte de la educación básica.

Mientras esto ocurría "allá afuera", al interior de la UPN se dio un proceso de evaluación, reorientación y redefinición de las líneas proclinatorias de desarrollo institucional, que por otra parte, estaban muy acordes con la moda de la evaluación que por esos tiempos atacó a las instituciones de educación superior y en este contexto a sólo 5 generaciones de distancia, la LEPEP'85 desapareció, dando lugar a la Licenciatura en Educación Plan '94.

En 1990, surgió la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90), que está encaminada igualmente a "nivelar" y profesionalizar la docencia de los profesores de educación básica indígena. En términos generales, la historia de cómo surge este programa es más o menos similar al surgimiento y desarrollo de las restantes licenciaturas de nivelación, no obstante, en la medida en que desconozco los ámbitos específicos de su historia y construcción, sólo me limitaré a señalarla y ubicarla como parte de la trayectoria curricular de la Universidad en el ámbito de la nivelación y la profesionalización.

La LE'94 surgió con la consigna de mejorar lo ya hecho con los planes anteriores de nivelación, razón por la cual desde el propio diseño, se conforma de una manera más abierta y con mayores opciones de participación para las Unidades UPN de los estados. El diseño del plan de estudios, va a descansar inicialmente sobre tres presupuestos o tres quimeras: 1) que el currículum girara en torno a la noción de profesionalización de la docencia, más que en el de la nivelación; 2) buscar una mayor participación de las Unidades UPN, a través de la conformación de grupos de trabajo, de una participación activa en los procesos evaluativos y de centrarse en contenidos y problemáticas educativas regionales que elaborarían los propios asesores y; 3) hacer un currículum abierto que propiciara una formación menos rígida, de modo tal que no hay líneas fijas de formación, pues un maestro de nivel primaria, puede perfectamente elegir el área de preescolar y viceversa, en este sentido, el énfasis mayor está puesto en la posibilidad de analizar críticamente la práctica profesional que se desarrolla.

La LE'94 surge con tres líneas de formación: Preescolar, Primaria, y Gestión y con posibilidad de incluir una más que es la de Integración (educación especial); contempla asimismo tres modalidades de estudio: abierta, intensiva y semiescolarizada, esta última con mayor matrícula. Otra particularidad de este plan, es que surge como "licenciatura única" que implica en los hechos, la desaparición formal y oficial de los dos planes anteriores, por lo que también se elabora un programa paralelo de convalidación de estudios (para maestros-alumnos que habían cursado parcialmente las licenciaturas anteriores).

La estructuración del plan de estudios de la LE'94 contempló la necesidad de una participación amplia de las Unidades UPN, por lo cual el grupo de diseño contó inicialmente alrededor de 50 participantes. Por la premura institucional, la LE'94 inició su operación aún cuando el plan de estudios estaba incompleto, es así que la primera generación cursó la licenciatura casi de manera paralela a su diseño.

Como ya dije en la introducción, una virtud de la LE'94 es que contempló paralelamente un proceso evaluativo que en lo inmediato, hizo ver la necesidad de contar -para el diseño de los cursos del

cuarto semestre en adelante- con la asesoría de expertos en los campos disciplinarios que al interior del plan se destacaban como los más importantes, esto enriqueció claramente la orientación de los contenidos y propició asimismo la reestructuración de algunas áreas, sobre todo de la línea de gestión. Otro efecto inmediato de los procesos evaluativos paralelos que se implementaron, fue el de poder obtener una primera valoración de los cursos del primer semestre, que propició una valoración externa por expertos y provocó un reajuste en los contenidos y orientación de los cursos del primer semestre, para la tercera generación.

Más adelante describiré puntualmente el modelo de evaluación, sólo señalaré aquí que éste, se ubicó inicialmente en un plano muy general, muy apegado al modelo CONAEVA, en el que se enfatizaba la necesidad de contar con evaluaciones internas, externas y de pares, no obstante, se acentúa la necesidad de la evaluación como una manera de generar conocimientos sobre la propia licenciatura y los sujetos que en ella participan. La particularidad de los procesos educativos en las regiones y los estados, configuran de manera diferente a la LE'94 y los ámbitos específicos en los que el maestro-alumno desarrolla su práctica establecen necesidades diferentes que es necesario conocer, pretendíamos entonces que el punto de arranque de estos conocimientos se diera a partir de la LE'94 y creo que esta es una virtud de este modelo evaluativo. Así pues, la evaluación fue un proceso importante en el diseño y reconstrucción de la LE'94, en el que, a través de aproximaciones sucesivas, llegamos a la necesidad de acercarnos de manera prioritaria al asesor.

2.3 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA LE'94.

En el presente apartado, expondré la "Estrategia de Evaluación y Seguimiento del Programa de Reformulación Curricular de Licenciaturas para Maestros en Servicio", misma que orientó los trabajos de evaluación y seguimiento de la Licenciatura en Educación Plan'94. Esta fue elaborada en julio de 1994 y evaluada a su vez en 1996. La Estrategia establece las bases generales para la evaluación y el seguimiento de la licenciatura, y por esa razón, algunos aspectos pueden aparecer muy endebles o incluso contradictorios, no obstante, debemos tomar en cuenta que constituye el primer ejercicio de este tipo en la Universidad Pedagógica Nacional, en el que participaron compañeros maestros de diferentes estados de la República y de la Unidad Ajusco de la UPN. Es necesario aclarar pues, que lo que se exponga en este apartado, no constituye necesariamente, la orientación con la que se realizó el trabajo de tesis.

El diseño del curriculum de la Licenciatura en Educación Plan'94, contempló como una actividad prioritaria, la evaluación permanente y sistemática tanto de la fase de planeación, como la puesta en marcha del plan de estudios, de este modo, paralelamente a la constitución del grupo que diseñó el plan de estudios, se conformó un grupo de evaluación y seguimiento, que tendría como tarea inicial, elaborar un modelo o estrategia general de evaluación y seguimiento para la nueva Licenciatura. El diseño de la Estrategia de Evaluación y Seguimiento, se elaboró bajo las siguientes

a) premisas:

- El carácter nacional, la Licenciatura en Educación Plan'94 se imparte en 74 Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, así como en cada una de las subseces en todo el país por lo tanto, una propuesta de evaluación y seguimiento, debía conformarse sobre esta misma base. Una propuesta flexible y comprehensiva, que pudiera integrar las diferentes visiones y manifestaciones sobre la licenciatura

- **Su carácter institucional.** este es un punto especialmente ríspido en cualquier proceso evaluativo, pues toda propuesta o modelo se debate entre la posibilidad de una evaluación si no cualitativa, por lo menos que pueda apuntar hacia ella y el requerimiento institucional que se establece en demandas inmediatas de aceptación del proyecto, resultados del mismo, costos, etc. La Estrategia de Evaluación y Seguimiento no escapó a esta dicotomía que se presentó en dimensiones mayúsculas tomando en cuenta que se trata de un modelo pensado para 74 Unidades UPN. La solución se encontró en plantear por un lado procesos generales -cuantitativos- de evaluación, que en este caso respondían a la exigencia de obtención rápida de información sobre diferentes aspectos de la Licenciatura y, por otro impulsar procesos específicos y particulares de evaluación en cada una de las Unidades UPN, que recuperarían estas peculiaridades y resignificarían de algún modo la información que estábamos obteniendo por la vía de las encuestas y cuestionarios.

- **La multireferencialidad.** La evaluación no podía privilegiar un sólo aspecto, el modelo debía contemplar todos y cada uno de los elementos que conforman el curriculum: los alumnos, los maestros, las expectativas de formación; las demandas de formación de docentes; el entorno social, el plan de estudios; las estrategias seguidas para el diseño del plan de estudios y la difusión del mismo; los cursos de capacitación para los asesores; la evaluación externa a través de los expertos; el impacto social, etc. Ninguno de ellos se privilegió de entrada. En los hechos, estos aspectos se fueron evaluando o midiendo casi paralelamente.

- **Impulsar la evaluación y la investigación.** La estrategia se diseñó sobre la base de que un proceso evaluativo es, de alguna manera, un proceso investigativo del curriculum y que a través de ésta podíamos generar conocimientos -si bien específicos- sobre el propio proceso curricular de la LE'94. Impulsar la evaluación significó también crear una cultura de la evaluación en las Unidades UPN, no como una idea obsesiva sobre la obtención de datos, si como una manera de ir radiografiando todos y cada uno de los procesos que intervienen en el curriculum. La riqueza de una Licenciatura como ésta, es vasta, y en la medida en que se trata de una licenciatura para maestros en servicio, ofrece una oportunidad única para acercarse a la práctica docente del magisterio nacional, conocer más de cerca los elementos

que guían y orientan su formación, sobre el desarrollo de su práctica en el aula, la forma como valora la educación básica, en suma, la forma como se genera, valora y transmite el saber. Consideramos también pertinente que los asesores de las Unidades UPN pudieran encontrar un punto de convergencia y difusión de las actividades que realizan en sus centros de trabajo

- **flexibilidad.** De alguna forma, ya mencioné la necesidad de contar con una evaluación que respondiera por un lado al requerimiento institucional de contar con información oportuna sobre el funcionamiento del plan de estudios y por otra, el contar con espacios para desarrollar una evaluación de carácter cualitativo, que rescatara los procesos específicos del desarrollo del curriculum en las Unidades. Esto implicó contemplar un modelo evaluativo flexible, capaz de posibilitar y abarcar formas diferentes de acercarse al objeto y a los sujetos y de hacer converger estos conocimientos y estructurarlos a partir del modelo de la LE'94.

Tomando en cuenta lo anterior, se diseñó la "Estrategia de Evaluación y Seguimiento del Programa de Reformulación Curricular de Licenciaturas para Maestros en Servicio"⁵⁴. De dicha estrategia, expondré lo siguiente:

- la evaluación se concibe como un proceso participativo, continuo y sistemático. Asimismo, considera la función de la evaluación como un elemento primordial para la toma de decisiones

- se recupera el carácter inicial del proceso de evaluación

⁵⁴ El diseño del curriculum de la LE'94, se realizó con el presupuesto del Programa de Reformulación Curricular de Licenciaturas para Maestros en Servicio (FOMES), razón por la cual la estrategia diseñada, aparece con este nombre y no como Estrategia de evaluación de la LE'94.

b) La estrategia establece como propósitos:

-Contribuir al conocimiento valorativo de las problemáticas del programa de reformulación curricular
-Sistematizar información relevante a directivos y participantes en el programa para la toma de decisiones
- Organizar el monitoreo y seguimiento de la implantación de la nueva licenciatura para maestros
- Promover la creación de programas de investigación evaluatoria sobre la nueva licenciatura.

c) La estrategia retoma los lineamientos establecidos por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), estos son:

concebir y articular un proceso de evaluación de la educación superior, en este caso de la LE'94
sentar las bases para dar continuidad y permanencia a este proceso.
proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas.
atender las cinco líneas de evaluación señaladas en el PROMODE (desempeño escolar, proceso educativo, administración, política educativa e impacto social)
apoyar con insumos, a las diversas instituciones responsables de la evaluación.

Una característica que quiero destacar es, además del carácter nacional, que esta estrategia debía contemplar la evaluación de la licenciatura en tres modalidades de trabajo distintas: abierta, semiescolarizada y a distancia.

d) La estrategia define a la evaluación como:

...un proceso continuo (en tanto se trata de un proceso permanente) , integral (comprende todos y cada uno de los elementos que integran el curriculum) y participativo (debe involucrar a todos los sujetos que intervienen en el curriculum)

que permitirá identificar problemáticas, analizarlas y explicarlas mediante información relevante. La evaluación como resultado, proporcionará juicios de valor, que sustentarán la consecuente toma de decisiones. La evaluación es un proceso continuo porque los factores que intervienen o influyen en la problemática del programa son dinámicos o cambiantes, por lo que la compilación de información, su análisis y sistematización inciden en una ininterrumpida toma de decisiones⁵⁵.

La evaluación es integral debido a que -además de considerar todos los componentes del objeto de estudio, tales como elementos, estructura, procedimientos y resultados- debe ser realizada en relación con el contexto en que se encuentra inmersa, así como con sus interrelaciones. El análisis evaluatorio debe considerar el desarrollo histórico del programa, así como su prospectiva.

La evaluación es participativa porque considera indispensable que todos los sujetos incluidos en el proceso de evaluación sean tanto sujeto como objeto del mismo y, por tanto, intervengan en la decisión de los criterios y procedimientos, así como en la puesta en marcha y utilización de los resultados del proceso.

e) Sobre la modalidad de evaluación.

Dada la complejidad que reviste la Licenciatura, la Estrategia establece que la evaluación debe realizarse como un proceso de aproximaciones sucesivas, de tal forma que los resultados de las primeras etapas, serán los insumos necesarios para realimentar y precisar los siguientes pasos del proceso.

Se destaca que la evaluación, debe contribuir al conocimiento valorativo de la licenciatura, y a la articulación de los momentos de diseño y puesta en marcha de la misma, debe propiciar asimismo la discusión entre los diferentes grupos de trabajo, a fin de favorecer la toma de decisiones para el mejoramiento de la organización y los productos curriculares.

Se enfatiza que la apuesta mayor de esta estrategia, está centrada en la participación de los diferentes grupos de trabajo involucrados

⁵⁵ Grupo de Evaluación y Seguimiento de la LE '94. Estrategia de Evaluación y Seguimiento de la LE '94. UPN, 1995. p.12. Cfr. CENEVAL. Lancamientos...op cit. p.74.

en el diseño, operación y evaluación de resultados. "...La evaluación del programa será más útil en la medida que logra ampliar los canales y procedimientos de participación entre el equipo de diseño, la comunidad de la UPN y los miembros del entorno social, fundamentalmente los maestros en servicio"⁵⁶.

f) De los lineamientos de CONAEVA, también se retoman las tres modalidades en el proceso de evaluación:

autoevaluación: consiste en los procesos evaluativos que se generan en los propios espacios susceptibles de ser evaluados. La virtud de esta modalidad es que genera una auténtica toma de conciencia respecto del papel que desempeña cada quien dentro del programa. Este proceso de evaluación ha mostrado ser sumamente eficaz cuando los resultados se utilizan con el afán de realimentar y ajustar la operación interna de los programas evaluados

evaluación interna: esta busca generar información complementaria, a cargo del personal de la misma institución, que permita valorar y comparar la efectividad, la eficiencia y la relevancia de las diversas acciones institucionales

evaluación externa: genera información que, por el hecho de provenir de enfoques distintos, es estimulante para propiciar líneas de innovación real. Puede reflejar las expectativas y puntos de vista de los diferentes sectores que intervienen en la licenciatura, sobre la relevancia e impacto social del programa. Puede, por otra parte, ser de ayuda para sensibilizar a la sociedad sobre las prioridades, el potencial y la importancia estratégica del programa.

Tanto los criterios, como los elementos de evaluación, la EEyS, las retoma íntegramente de la propuesta de CONAEVA, por lo que estos los incluyo en el anexo 2⁵⁷.

Lo presentado hasta aquí, es una descripción de la Estrategia de Evaluación y Seguimiento de la LE'94 (EEyS) que como mencioné, recoge básicamente la orientación de la evaluación institucional,

⁵⁶ ibid. p. 32

⁵⁷ consultar el anexo 2 al final del trabajo.

definida por CONAEVA. Evidentemente, la puesta en marcha de este modelo, se realizó con muchos desniveles y en el camino hubo que realizar una serie de ajustes, centrándonos prioritariamente en la valoración de los cursos por un lado (a través de cuestionarios nacionales para maestros-alumnos y asesores) y por otro, la búsqueda de acercamientos cualitativos a los sujetos a través de la conformación de los perfiles nacionales del maestro-alumno y del asesor y de la caracterización de la práctica docente de estos, a través de estudios cualitativos. Un elemento que vino a enriquecer estos conocimientos, fue el trabajo desarrollado por las Comisiones Internas de Evaluación de la LE '94 (contempladas en la EEEyS), que se desarrollaron y trabajaron de manera heterogénea en cada una de las Unidades UPN, pero posibilitaron aproximaciones y conocimientos más específicas sobre los sujetos y el desarrollo de la licenciatura.

Una valoración sobre la EEEyS, motivó un replanteamiento y reorientación de los trabajos y propició un nuevo modelo de evaluación para la licenciatura, que si bien propiciaba estudios de corte cuantitativo sobre el plan de estudios, buscó hacer mayor énfasis en la realización de evaluaciones cualitativas, contemplando como unidad de análisis la transformación de la práctica del docente y la incorporación de los nuevos saberes que posibilita la licenciatura⁵⁶. Este modelo, intenta revitalizar a las Comisiones Internas de Evaluación, posibilitando a su vez espacios de discusión e intercambio a nivel local, estatal, regional y nacional, de manera sistemática y continua. Este es el camino sobre el cual se encuentran actualmente las Unidades UPN.

⁵⁶ ver: CORTÉS, Francisco, HERNÁNDEZ, Verónica, et. al. Proyecto de Evaluación y Seguimiento de la LE '94 (Versión 1996).

2.4 DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA LE'94 EN LAS UNIDADES UPN: UN ACERCAMIENTO A LOS RESULTADOS.

Puesto que en el apartado anterior realicé la descripción de la Estrategia de Evaluación y Seguimiento, en este apartado destacaré únicamente la puesta en marcha de la misma y los resultados obtenidos hasta el momento.

Cada uno de los objetos de evaluación que observamos en el anexo número 2, ha sido objeto de evaluación en el corto periodo de vida que lleva la Licenciatura. A continuación, señalaré las actividades realizadas, así como los productos obtenidos, tomando como referente cada uno de los objetos ya mencionados.

OBJETO No. 1 Planeación y organización del programa de reformulación

Representa la fase de diseño del plan de estudios de la nueva Licenciatura y en esta, se desarrollaron las actividades valorativas y evaluativas siguientes:

Elaboración de un perfil del grupo de diseño: en este, tratamos de indagar aspectos tales como: formación profesional, experiencia laboral, nivel de acercamiento a la educación básica, conocimiento de los programas de formación de maestros, experiencia específica en la elaboración de materiales impresos y audiovisuales. Este primer paso fue de mucha utilidad, pues el grupo de diseño se conformó mediante una convocatoria a nivel nacional, a todos los maestros de la UPN, esto es, no fue un grupo de trabajo nucleado por un interés personal común, sino que se conformó a partir de un imperativo institucional, lo cual le da un matiz diferente al trabajo colegiado. El esclarecimiento de los aspectos ya señalados, sirvió para detectar necesidades y posibilidades de avance y desarrollo del diseño curricular de la Licenciatura.

Valoración de la estrategia del trabajo grupal: las reuniones de trabajo para la reformulación curricular, implicaron estancias prolongadas de todos los participantes, así como una convivencia diaria de hasta 18 horas. El hecho de que en el grupo participaran maestros provenientes de los estados de la República, implicó asimismo el establecimiento de una forma de trabajo intensiva, de discusiones álgidas muchas veces y que, además, mantuvo costos económicos bastante altos. Hasta el mes de julio de 1995, en el que se concluyó la elaboración de todos los cursos y materiales de estudio de cada uno, el grupo de diseño se reunió periódicamente cada tres meses, por un lapso de 1 o 2 semanas.

Una de las exigencias institucionales se dio en el sentido de observar la pertinencia de esta organización del trabajo, así como la valoración de los resultados obtenidos en cada etapa.

Valoración de la estrategia para la discusión del plan de estudios. La Licenciatura en Educación Plan'94, como ya se anotó, tiene carácter nacional y se imparte en 74 Unidades UPN distribuidas en las 32 entidades federativas. Una de sus características básicas, es la posibilidad de someter cada uno de los programas que conforman el plan de estudios, a una discusión amplia y abierta, en la que participan, además de los diseñadores, el personal docente y directivo de estas Unidades. Para instrumentar estas discusiones, se organizaron foros o reuniones locales (en cada una de las Unidades UPN, estatales y regionales (las Unidades UPN se agrupan en 6 regiones: noreste, noroeste, bajo, centro, golfo y sureste), en los que se analizó cada uno de los cursos, materiales y programas que el grupo de diseño elaboró. En este caso, la estrategia de evaluación seguida apuntó hacia: la organización de las reuniones, la viabilidad de estas como espacios de análisis; la recuperación de la opinión de y valoración de los cursos, básicamente los desacuerdos con los programas y materiales de estudio, pues al encontrarnos en la fase de diseño, nos interesaba señalar aquellos elementos que se consideraba estaban mal planteados en el plan de estudios.

La participación de los asesores-expertos en la fase de diseño: una virtud más del currículum de la LE'94, es que incorporó la asesoría directa de expertos, que en este caso identificamos como **asesores-expertos**. El papel de estos consistió en asesorar los trabajos de diseño de programas, materiales y en general, de cada una de las líneas que conforman el currículum. En este caso, se evaluó la eficacia y la pertinencia de la asesoría, de acuerdo a los resultados obtenidos en cada una de las líneas en las que intervinieron.

Las actividades que el grupo de evaluación y seguimiento desplegó en esta fase, fueron muy importantes en el sentido de que sirvieron de instancia mediadora entre el grupo de diseño y sus destinatarios finales, asimismo, generó información relevante en torno a la propia estrategia de trabajo seguida en la elaboración del currículum, así como la viabilidad de la nueva propuesta. Los medios que se utilizaron para la valoración y la evaluación fueron variados: encuestas; cuestionarios; entrevistas; análisis de los documentos generados en las reuniones locales, estatales y regionales; sobre todo las relatorias, resúmenes analíticos, etc.

OBJETO No. 2 Plan de estudios

El plan de estudios ha sido objeto de evaluación, desde la fase de diseño, como ya lo hice notar, sin embargo, la evaluación más importante por su alcance, es la que se está llevando a cabo ahora, en la etapa de desarrollo del plan de estudios. Las actividades realizadas en este rubro, son las siguientes:

evaluación del plan de estudios: se realizó una primera aproximación al análisis del plan de estudios, en su planteamiento general, atendiendo a los criterios ya señalados en el anexo no. 2 : congruencia interna y externa, verticalidad, horizontalidad, innovación, etc. Los resultados obtenidos en esta evaluación, nos ubicó de otra manera frente al plan de estudios, de modo tal que se pudo revalorar la estrategia de evaluación seguida hasta el momento, para enfatizar ciertos aspectos que al grupo de evaluación le parecieron de particular interés, así, decidimos que el nuevo modelo de evaluación, en lo que

respecta al plan de estudios, debía hacer énfasis en tres aspectos básicos: la innovación, la pertinencia del eje metodológico como el punto que nuclea y vertebra el plan de estudios y la capacidad del plan de estudios para motivar la transformación de la práctica docente del maestro-alumno.

evaluación de los cursos. esta es la actividad que ha ocupado la mayor parte del tiempo y que, por sus dimensiones y alcances es ahora la más importante. Se trata de un estudio longitudinal comparativo, que se lleva a cabo con las dos primeras generaciones. La evaluación de los cursos se realiza cada fin de semestre, mediante dos cuestionarios: uno para maestros-alumnos y otro para asesores. Este se aplica a nivel nacional, en todas las Unidades UPN e inicialmente se había contemplado una muestra del 20% sobre la matrícula total en cada una de las Unidades, a partir del cuarto semestre, el tamaño muestral se incrementó a fin de obtener una mayor representatividad en los resultados locales. Hasta el momento, se cuenta con la evaluación de los cuatro primeros semestres, realizadas desde el punto de vista de los alumnos y los maestros, a nivel nacional.

evaluación de expertos. Tanto el plan de estudios, como los cursos han sido evaluados por académicos expertos en cada una de las temáticas competentes a los cursos, los resultados, han retroalimentado diferentes procesos: la evaluación, la implantación y el rediseño. Actualmente, contamos con 3 dictámenes al plan de estudios y con dictámenes de los cursos de los 4 primeros semestres.

OBJETO No. 3 Materiales de estudio

Esta licenciatura, contempló por primera vez en la Universidad, el contar con una serie de materiales impresos, audiograbados y videograbados, como parte fundamental de soporte y apoyo a los cursos. Esta es la razón por la cual los materiales de estudio, si bien son considerados en la evaluación del plan de estudios y los cursos, se contemplan por separado, pues requieren -por su novedad-, una aproximación más específica para observar su funcionamiento.

pertinencia y viabilidad. La evaluación se ha realizado en tres niveles: local, nacional y por expertos.

local: es la evaluación que realiza cada unidad UPN, en la cual considera tanto los materiales impresos como los audiovisuales.

nacional: es la que instrumenta el grupo de evaluación y que también se realiza tanto para los materiales impresos, como para los audiovisuales, ambas, tienen la característica de que son posteriores al desarrollo de los cursos y recogen la opinión tanto de maestros como de alumnos.

de expertos: en este caso, sólo se contempla la evaluación del material impreso y la realiza el experto que evalúa el curso correspondiente.

OBJETO No. 4 Capacitación de asesores

Los asesores (maestros), son un elemento central para el desarrollo del plan de estudios. La apuesta más fuerte dentro del modelo curricular, está en el trabajo del asesor y la capacidad de éste para posibilitar un trabajo de innovación pedagógica en sus alumnos. Al ser ésta una licenciatura para maestros en servicio, la capacidad de interacción del asesor juega un papel sumamente importante en el proceso pedagógico, esta es la razón por la cual la estrategia de evaluación contempló como un *aparte*, la capacitación de los asesores, que por cierto, no es el término más afortunado, pues los propósitos de formación son más ambiciosos.

La evaluación del trabajo de los asesores se ha realizado en 4 líneas básicas:

- *evaluación hecha por los alumnos:* esta se realiza mediante el cuestionario diseñado para los cursos, que contiene un apartado denominado "desempeño del asesor", como se trata de un cuestionario nacional, los resultados obtenidos suelen ser generales, no obstante, cada Unidad UPN conserva los resultados locales, lo cual, en un buen espacio de discusión, resulta de gran valor para los actores de este proceso.

Los aspectos que se evalúan son: capacidad didáctico-pedagógica, interacción grupal, dominio de contenidos

- *evaluación del asesor*: no constituye necesariamente una autoevaluación, en todo caso diría que es una autoevaluación dirigida, se realiza mediante el cuestionario elaborado para evaluar los cursos, en el cual se incluye un apartado de "desempeño y autocrítica", que contempla los aspectos ya señalados en el párrafo anterior

- *perfil socioeducativo del asesor*: se realizó mediante la aplicación de un cuestionario a nivel nacional, que pretendía ubicar aspectos tales como: situación familiar, personal, formación, experiencia laboral, situación institucional, conocimiento de la educación básica, expectativas de formación, entre otros

- *desempeño del asesor en los cursos regionales*: antes del inicio de cada semestre, los asesores asisten a un curso que es propiamente, un espacio de análisis y discusión de los nuevos cursos que se impartirán en el siguiente semestre, es un espacio de puesta en común de los conocimientos básicos que requerirá el asesor para impartir los nuevos cursos de la Licenciatura. El trabajo de evaluación se realiza aquí en dos vertientes:

la primera, consiste en hacer una evaluación de los cursos inmediatos anteriores, en el que también se realiza una autoevaluación y, la segunda, consiste en la aplicación de un cuestionario que indaga sobre aspectos de los cursos y el grado de involucramiento del maestro con los nuevos contenidos, al presentar los resultados, también tomamos en cuenta las relatorias que se elaboran en cada uno de los cursos.

OBJETO No. 5 Implantación nacional del nuevo plan de estudios

Básicamente, el trabajo realizado en este rubro ha sido de carácter estadístico, en el que se han establecido los recursos de personal docente con los que cuenta cada Unidad UPN, demanda potencial de la Licenciatura en cada uno de los estados, viabilidad de implantación de las tres modalidades que contempla la licenciatura: abierta,

intensiva y semiescolarizada, también se han realizado estudios sobre matrícula, abandono y reprobación. Asimismo, y en el caso del Distrito Federal, contamos con estudios de distribución de la demanda potencial y zonas de influencia de las 6 unidades UPN.

OBJETO No. 6 Impacto social

Este aspecto ha sido abordado en dos líneas y en ambas, el grupo de evaluación ha fungido más bien como instancia gestora de los mismos: por un lado, se han realizado estudios sobre la respuesta que ha tenido la licenciatura, frente a otros programas de nivelación y formación de docentes; y por otro, se han impulsado tres proyectos de investigación que pretenden indagar sobre la práctica docente del asesor y del alumno, estas investigaciones, son de corte cualitativo y son estudios específicos que abordan de 1 a 3 sujetos, en un estudio de largo plazo, cuyos resultados no conoceremos sino en unos 2 o 3 años más. En la medida en que la transformación de la práctica docente, es el propósito central de esta Licenciatura, la posibilidad de indagar sobre el impacto en este rubro constituye una fuente importante para el análisis de la pertinencia y congruencia del plan de estudios y para ver la efectividad de su impacto.

CAPÍTULO 3

LA CONSTRUCCIÓN DEL PERFIL DEL ASESOR DE LA LE'94 (EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA).

3.1 ALGUNOS ELEMENTOS DE ANÁLISIS PARA EL ACERCAMIENTO AL ESTUDIO DEL ASESOR

El encuadre inicial de la Estrategia de Evaluación y Seguimiento de la LE '94, a partir de las necesidades institucionales de contar con información sobre el funcionamiento del nuevo plan de estudios, dejó su impronta en la orientación y el carácter que se dio a esta a nivel nacional, como ya he expuesto a lo largo de este trabajo, no obstante, la posibilidad de incursionar y explorar otros caminos que llevaran ya no solamente a la obtención de información, sino que efectivamente nos permitieran un acercamiento más "personal" hacia los procesos y sujetos que intervienen en la Licenciatura, contó entre sus primeros aciertos, la evaluación de la Estrategia de Evaluación y Seguimiento, que llevó al grupo de evaluación a un replanteamiento de sus orientaciones y prioridades, asimismo, los resultados que se habían obtenido en la evaluación de los cursos de los 3 primeros semestres, particularmente me llevaron a situar la atención en el asesor, la caracterización de su labor, su percepción de la nueva Licenciatura, su forma de involucrarse con los nuevos contenidos, su formación previa, así como sus expectativas y necesidades de formación.

El trabajo de acercamiento al asesor de las Unidades UPN, fue necesariamente deductivo y de aproximaciones sucesivas, lo que se posibilitó gracias a la información que pude obtener a partir de la evaluación sistemática de los cursos de la LE'94 y del trabajo específico de las U UPN en cuanto a la evaluación y la investigación sobre sus asesores. Una caracterización inicial del asesor, la obtuve a partir de una primera investigación de carácter descriptivo y cuantitativo: **perfil nacional del asesor de la LE'94**, que sirve de base a este capítulo. Paralelamente a esta investigación, decidí ubicar en el plan de estudios, los aspectos centrales con respecto del trabajo del asesor: modalidades de estudio, caracterización de la asesoría en cada una de ellas, formas de recuperación y análisis de la práctica docente, manejo de nuevos contenidos disciplinarios e investigativos, y la caracterización de los cursos de capacitación para el asesor, básicamente.

A partir de este primer panorama, que es el que presentaré en este capítulo, pude focalizar algunos núcleos problemáticos que podría decir que se encuentran en tres planos, fuertemente imbricados: los que se derivan del papel que se le asigna al asesor desde el plan de estudios; los que tienen que ver con el desarrollo histórico institucional del asesor en las Unidades UPN y los derivados de su historia y formación personal. Evidentemente, pueden existir más, pero estos son los puntos que a mi parecer requieren de un trabajo puntual de análisis y reflexión en torno a las políticas de formación y profesionalización que ha desplegado la UPN en las Unidades y Subsedes respectivas.

El trabajo en torno al seguimiento de alumnos desertores o abandonadores que iniciaron las Unidades UPN de Chihuahua, Chih.; Acapulco, Gro. y Guadalupe, N.L., en donde se privilegió el ámbito cualitativo, fue de gran ayuda para orientar estas líneas de trabajo que mencioné en el párrafo anterior.

Después de que se presentaron los resultados de la investigación sobre el **perfil nacional del asesor...**, algunas U UPN decidieron elaborar estudios parciales en torno a sus maestros (asesores), retomando el modelo del cuestionario nacional o centrándose en aspectos más específicos y de interés para la propia Unidad (Autlán, Jal.; Chihuahua, Chih.; Oaxaca, Oax.; Mexicali, B.C.; Puebla, Pue.; Uruapan, Mich.; Orizaba, Coahuila y Veracruz, Ver.; Guadalupe, NL. y Culiacán, Sin.), algunos de los resultados, los presento aquí, como una forma de reforzar la exposición y la argumentación.

El trabajo de seguimiento del asesor, activado a partir de la EEyS, se ha realizado como ya expuse líneas arriba, a partir de ejercicios de aproximación al análisis de los componentes y procesos del currículum, se constituye asimismo, con el acercamiento analítico e interpretativo de los sujetos que en este caso, comparten la experiencia curricular de la LE'94.

En realidad, la mayor parte de los estudios de seguimiento que se han realizado en la educación superior, tienen como propósito el de exponer el grado de eficacia del plan de estudios "una estrategia evaluativa del proceso de análisis de los sistemas educativos de la institución, para conocer la ubicación, desempeño y desarrollo

profesional de los egresados y determinar si la formación profesional es adecuada para su realización profesional y si da preparación para las necesidades de superación⁵⁹

Los referentes para el análisis cualitativo en el caso del seguimiento, he tenido que centrarlos a partir de un punto general que son las ciencias sociales, esto es, el marco de interpretación lo sitúo en un plano amplio, pues el análisis de lo obtenido y observado en un estudio de seguimiento, no puede tener como referente el plan de estudios, a riesgo de caer en una postura sumamente pobre y limitada de los sujetos y procesos educativos; todo lo contrario, pienso que un currículum es sólo el punto de arranque, es el pretexto para conocer una serie de vivencias, conocimientos, que desencadenan los contenidos en el sujeto, por lo tanto, requiere de un respaldo interpretativo mucho más rico y extenso⁶⁰ del que retomaré a partir de los núcleos problemáticos ya mencionados:

- la significación de lo personal: edad, sexo, escolaridad de los padres, etc.
- la formación académica y el acercamiento a su práctica profesional
- trabajo académico en la UPN y desarrollo profesional
- expectativas de formación
- y el desdoblamiento que se hace del asesor, en términos de una ausencia formal desde el currículum (desde lo institucional, se entiende) y una fuerte presencia de este en la práctica y desarrollo del currículum, en el que implícitamente, la apuesta más fuerte para el óptimo desarrollo del plan de estudios, está centrada en el trabajo del asesor.

⁵⁹ IPN, Esqueleto del plan para institucionalizar el seguimiento de egresados en el sistema de educación

tecnológica. México, IPN. p.1

⁶⁰ DEVERAUX, G. op. cit.: BOURDIEU, Pierre y PASSERON, J.C. La reproducción. Ed. LAIA . (col. papel 451).

GOFFMAN, Erving. La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrotu. y Estigma, Buenos Aires, Amorrotu

DÍAZ BARRIGA, Ángel. op. cit.

Retomando a Félix Angulo Rasco⁶¹, diré lo siguiente:

1. Evaluar el sistema educativo debería significar evaluar todo el sistema. Es decir, recoger información tanto sobre el papel de la administración como sobre los aprendizajes, valores, motivaciones y circunstancias socioeconómicas y culturales sobre los alumnos
2. La información que genere la evaluación del sistema educativo debería ayudarnos a comprender con más profundidad los logros y dificultades del mismo, las circunstancias y determinantes de la desigualdad. Asimismo, debería potenciar aquellos procesos educativos que propician la recreación crítica del conocimiento en la escuela. (y) las relaciones democráticas...
3. Los instrumentos y estrategias de recogida de información no deberían restringirse a las pruebas nacionales, los tests u otras técnicas por el estilo, sino desarrollar estrategias alternativas como los estudios de casos y los grupos de discusión, u otras
4. Los instrumentos y estrategias deberían ser sensibles a las complejidades de los fenómenos sociales y educativos, a la ecología de la escuela y a las necesidades de los alumnos...
5. Deberían potenciarse instrumentos y estrategias a través de los cuales los distintos grupos sociales pudieran expresar libremente sus opiniones, sus críticas, sus incertidumbres y sus problemas
6. La validez de los instrumentos y estrategias debería tener en cuenta los usos a los que serán destinados y limitar aquellos que conllevasen consecuencias negativas...
7. La evaluación del sistema educativo debería hacer explícito el sentido de escolaridad, educación y enseñanza que subyace a sus procedimientos, sus criterios y sus orientaciones, aceptando que la pluralidad de puntos de vista y de valoraciones es su terreno social de desarrollo, no un obstáculo que neutralizar

⁶¹ ANGULO RASCO, Félix. "La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas al por qué y al cómo" en: Volver a pensar la educación, vol. 11, p. 215

8. La evaluación del sistema educativo no es un acto puntual, sino una dinámica de conocimiento social y público sobre la calidad de los procesos e intervenciones educativas tanto de reforma actual como de cualquier otra iniciativa educativa...
9. La evaluación ...no puede ser una "responsabilidad" exclusiva de una institución, sino el compromiso de todos los grupos y sectores relacionados directa e indirectamente con el sistema o ámbito educativo
10. Antes de emprender cualquier macro-proceso de evaluación, resulta necesario negociar y recoger un amplio consenso social sobre la misma. Un consenso que no puede remitirse únicamente [a la instancia encargada de la evaluación], sino que debería plantearse directamente con colectivos de docentes, de padres de familia, de alumnos, así como con colectivos amplios de especialistas.

Aunque parece ser que me he desviado del camino para regresar a un plano más general, señalar estos elementos es de primordial importancia para mí, en la medida en que permite recuperar esta idea de la evaluación, más como una obtención de valoraciones y opiniones de cada uno de los sectores y actores intervinientes en el proceso, ya sea de línea directa o indirecta, esto es, concebir el entorno del proceso educativo como un agente de opinión, permite también devolverle su dinámica e imagen social y evita que la evaluación se encierre en el círculo vicioso en donde la educación se valida a sí misma, en la medida en que queda encerrada en las paredes de lo institucional y no traspasa esos muros así sea para echar una mirada a la forma como está impactando la comunidad. Podrá decirse que este tipo de trabajos restan objetividad a la evaluación, pero un mayor "rigor científico" desde la psicometría tampoco nos ha esclarecido mucho en los últimos años, lo que acontece en el campo educativo.

Así pues y de acuerdo a lo ya expuesto, reitero esta idea de que la evaluación debe ser el punto de partida o el pretexto, para que en este caso los sujetos, puedan tener un espacio de valoración y

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA 79

manifestación de sus sentires y opiniones con respecto del curriculum en el que se están desarrollando.

3.1.1 El perfil del asesor: una aproximación descriptiva

En el presente capítulo, mostraré los resultados de un primer acercamiento al **perfil nacional socioeducativo del asesor de la LE'94**. La obtención de esta información, representó un aspecto esencial en el desarrollo de la Licenciatura, pues permitió conocer aspectos tales como: formación académica; áreas de formación; experiencia docente; experiencia laboral; y otras características propias de los asesores de las Unidades UPN. Esto servirá como antecedente, para definir posteriores acciones de formación, capacitación y actualización de los asesores -entre otras acciones-, en el contexto de la LE'94.

a) sobre el cuestionario

Para obtener los datos que conforman el perfil, se diseñó el Cuestionario Nacional para Asesores (**CNA-1**), que debía aplicarse a todos los asesores que participan en la LE'94. Para su distribución y aplicación, se tomó como base la Segunda Reunión Regional de la LE'94, llevada a cabo en enero de 1995, los responsables de la evaluación en cada Unidad UPN, fueron responsables directos de su aplicación.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo durante los meses de enero, febrero y marzo, aunque el acopio y concentración de los cuestionarios en la Unidad Ajusco, concluyó hasta el mes de mayo, dadas las condiciones y características específicas de organización y operación de cada Unidad UPN.

El perfil del asesor, se contempló desde un principio como un estudio integral que debía proporcionar información suficiente para conformar una base de datos y que pudiera servir como punto de partida para desprender ulteriores estudios. Es por ello que se decidió contemplar a todos los asesores que intervienen en la LE'94 (1000

aproximadamente)⁶² La licenciatura inició en septiembre de 1994 por lo que se tomó como base el número de asesores que habían trabajado durante el primer semestre, más los que se integrarían durante el segundo semestre, que inició en febrero de 1995.

Así pues, este estudio presenta resultados parciales, pues recoge 290 cuestionarios de 44 Unidades UPN y que, sin querer generalizar, es un número altamente representativo, ya que estaríamos hablando de un 29% aproximadamente, del total de los asesores que participan en la LE'94, y de más del 50% de las Unidades UPN⁶³.

El cuestionario se diseñó con un total de 51 preguntas⁶⁴, distribuidas en los siguientes apartados: DATOS GENERALES; FORMACIÓN ACADÉMICA; INGRESO EN LA ACTIVIDAD ACADÉMICA; CARACTERÍSTICAS DE SU SITUACIÓN LABORAL A SU INGRESO EN LA U.P.N.; SITUACIÓN ACTUAL y TRAYECTORIA.

b) sobre el carácter del estudio

Este estudio sobre el asesor, es de carácter descriptivo, ya que establece características de **identidad** entre los sujetos investigados; define criterios para poder perfilar o conocer **de quién se trata**. Un estudio puede no tener una población y una muestra, puesto que cualquier número de sujetos que se investiga o se caracteriza, son por sí mismos, grupos de estudio, ya sea 1, 20, 60, ó 400.

Es también un estudio cualitativo en la medida en que las características de los sujetos no pueden ser cuantitativas, -se posee la característica o el atributo-, y lo que se cuantifica es el patrón o la medida⁶⁵. No obstante, en este primer acercamiento, todavía no se establecieron elementos de correlación de variables, que permitieran

⁶² Esta es una aproximación, pues el número de asesores se ira incrementando en la medida en que se avance en el desarrollo de la LE'94 y desaparezcan las otras dos licenciaturas de formación: LEB y LEPEP

⁶³ Contamos con Unidades que enviaron 1 o 2 cuestionarios y otras que enviaron 30 ó más

⁶⁴ Ver Anexo (3) al final. Las preguntas marcadas en negritas son las que se tomaron en cuenta en el presente estudio

⁶⁵ Cfr. Enrique de la Garza Toledo; Eduardo Weiss; entre otros.

caracterizar a cada grupo o Unidad UPN, en su dimensión concreta y específica.

Por la misma razón, la información que se obtuvo de los cuestionarios, es presentada como: **resultados a nivel nacional y en frecuencias simples**, ubicando las respuestas de cada pregunta por separado. Pretender presentar los resultados a nivel de regiones hubiera significado un exceso de parcialización en los resultados, pues como ya se señaló, el nivel de participación de las Unidades UPN fue bastante heterogéneo. En lo que a los participantes investigados se refiere, el número es un criterio que valida los resultados obtenidos, sin embargo, esta parte del proceso de evaluación recupera datos cualitativos de los asesores y los resultados cuantitativos en ningún sentido pretenden ser generalizables.⁶⁶

El diseño del cuestionario se realizó al interior del equipo de evaluación, pero tanto el procesamiento como el análisis de los resultados, es de mi entera responsabilidad⁶⁷. Este estudio sobre el perfil del asesor, resultó novedoso e inédito, en la medida en que arrancó casi de manera paralela a la implantación de la Licenciatura, la cual, como se dijo al principio, contempla la Evaluación y Seguimiento como un aspecto vital en su desarrollo. La LE'94 cuenta actualmente con una población mucho mayor que cualquier licenciatura en el ámbito educativo, por lo mismo, acciones como las que llevaron a la realización de este estudio, deben formar parte del esfuerzo cotidiano por construir mejores espacios de formación y desarrollo para quienes participan en la misma.

Por último, la información que obtuve de los cuestionarios, la agrupo en 4 aspectos que son:

1. DATOS PERSONALES
2. FORMACIÓN ACADÉMICA
3. DESEMPEÑO PROFESIONAL Y ACTIVIDAD ACADÉMICA
4. SITUACIÓN ACADÉMICO-LABORAL ACTUAL Y DESARROLLO PROFESIONAL

⁶⁶ Véase el anexo 4 sobre número de cuestionarios aplicados y Unidades que participaron.

⁶⁷ Véase HERNANDEZ ANDRES, Verónica. Perfil Nacional socioeducativo del Asesor. Un acercamiento cuantitativo. (documento base para la investigación). UPN, 1995

Sólo me interesa puntualizar que el Cuestionario a partir del cual se realizó el estudio sobre el perfil, se aplicó en las 74 Unidades UPN y sus respectivas subsedes, esto es contempló a la totalidad de los asesores. El procesamiento de la información se realizó con los cuestionarios que cada Unidad UPN envió. Dado que este cuestionario se aplicó en la etapa inicial de desarrollo de la LE'94, sólo 44 U UPN enviaron los cuestionarios contestados, aún así, contamos con una participación mayoritaria. Una vez que fueron difundidos los resultados preliminares, algunas U UPN que no habían participado al principio, nos hicieron llegar sus propios estudios sobre el perfil de sus asesores, que en general, confirma la tendencia que aquí presento.

3.2 ELEMENTOS DE HISTORIA PERSONAL Y FORMACIÓN ACADÉMICA: EDAD, ESCOLARIDAD DE LOS PADRES, DEPENDIENTES ECONÓMICOS, ESTADO CIVIL, NIVEL DE ESTUDIOS Y TIPO DE FORMACIÓN

El estudio acerca del asesor que presento, resulta como ya mencioné, un trabajo inédito en el contexto del desarrollo de las licenciaturas de nivelación de la UPN, poco o nada se conoce acerca de ellos, a no ser por la posibilidad de acercamiento que se ha dado a través de espacios como los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE); las reuniones Regionales que se dan para la discusión de los planes de estudio o las que se realizaron en el proceso de discusión del Proyecto Académico de la UPN; o en todo caso, el espacio de intercambio que existe en los Concursos de Oposición para ingreso de personal académico a las Unidades, no obstante, la información que podemos obtener en estos acerca de los asesores, es mínima y con poca posibilidad de sistematización. Ahora bien, ¿por qué es necesario conocer al asesor?, ¿es esto importante desde lo que el plan de estudios de la LE'94 exige?, ¿en qué medida se supondría que estas aproximaciones y acercamientos pueden propiciar un mejor desarrollo del plan de estudios?. Al respecto, me parece importante recuperar la historia mínima de los planes de estudio anteriores al de la LE'94.

En la introducción anotaba que la UPN, desde su creación en 1978, ha experimentado ya una serie de cambios en el campo de la profesionalización y nivelación de profesores de educación básica, siendo así que en un lapso de 16 años, ha puesto en marcha 4 licenciaturas dirigidas a maestros de educación básica en servicio, cuya finalidad es la nivelación y profesionalización.

Estas licenciaturas tienen en común, que van dirigidas a maestros de educación básica en servicio y que pretenden arraigar al maestro al salón de clases, de tal forma que se propicia una movilidad horizontal y no vertical (profesional y laboralmente hablando), en este sentido es que podría pensarse que en la medida en que proporcionan al maestro herramientas y elementos teórico-metodológicos para el análisis y mejora de su práctica docente, tienden básicamente a ser

programas de formación y profesionalización. Evidentemente, y en la medida en que la descentralización y el presupuesto lo han permitido, esto ha acarreado beneficios también en el aspecto salarial y escalafonario. Por parte del maestro de primaria que ingresa a estas licenciaturas, la expectativa está puesta en la obtención del título de licenciatura con el fin de obtener otra ubicación laboral u otro ingreso salarial y puede ser que, por lo menos inicialmente, el acento no esté puesto necesariamente en la necesidad de mejorar su práctica como docente, o minimamente actualizarse en el manejo de algunos contenidos.

La gran cantidad de maestros que egresaron de las escuelas normales⁶⁸ y que no poseen el grado de licenciatura, llevó a la UPN a diseñar estrategias de nivelación flexibles y masivas, de tal manera que el sistema de estudios pudiera permitir una cobertura amplia en cada una de las 74 Unidades UPN y sus más de 100 subseces en toda la República. La exigencia de que los alumnos de estas licenciaturas fueran maestros en servicio, llevó a plantear la necesidad de buscar modalidades de estudio, diferentes al sistema escolarizado, y fue así como aparecieron las modalidades: abierta y semiescolarizada.

Lo anterior trajo en los hechos, un replanteamiento de la interacción pedagógico-didáctica, pues para empezar, el asesor debía trabajar con un alumno, que desarrollaba ya una práctica profesional, que quizá estaba más actualizado que el propio asesor en los manejos de contenidos y métodos de la educación básica, pero que requería de un acercamiento analítico de la misma en el transcurso de su estancia en la Licenciatura. Todos estos elementos, exigían un "maestro *sui generis*", que debía desarrollar su labor en condiciones -por lo menos al principio-, desventajosas material y laboralmente, pues ante el hecho de que los maestros-alumnos de estas licenciaturas no irían a "clases", sino a asesorías en tiempos convenidos previamente o, en el caso de la modalidad semiescolarizada, a "asesorías sabatinas", propició que un alto porcentaje de los asesores de las Unidades fueran contratados como maestros de asignatura.

⁶⁸ en febrero de 1996, las estadísticas de la UPN nos marcaban más de 400 000 maestros que cuentan únicamente con la normal básica, que ahora se considera en el mismo nivel que el bachillerato.

Las condiciones en las que surgieron las U UPN, también obstruyeron su desarrollo -aún a la fecha-, como campus universitarios. La mayoría se ubicó en pequeñas oficinas, casas-habitación adaptadas o en el mejor de los casos en edificios pequeños, de tal manera que, muchas de ellas tuvieron que buscar espacios en comodato (secundarias o primarias), para el desarrollo de los cursos sabatinos. Las consecuencias de esto saltan a la vista y la más importante para efectos de lo que me interesa señalar es la imagen que institucionalmente vamos construyendo del asesor, como un mero repetidor de cursos ya hechos y materiales ya elaborados y con un margen mínimo de participación.

Justo este es el asesor que desde el plan de estudios se pretende que lleve al maestro-alumno a investigar su práctica docente y a transformarla, que posibilite en él la elaboración de propuestas pedagógicas y de proyectos de innovación educativa y cada vez que en los planes de las licenciaturas de nivelación, se han elevado más las expectativas con respecto de lo que se espera de los egresados, paradójicamente nos hemos alejado cada vez más, de la realidad con respecto de nuestros asesores. Quizás al término de este trabajo, me dará cuenta de que centrarse en el asesor no modifica sustancialmente el desarrollo de la licenciatura, pero en este momento me parece que es necesario buscar caminos mediante los cuales podamos re-conocer a los sujetos y re-significarlos para poder entender las prácticas que estamos propiciando al interior -en este caso-, de la LE '94.

3.2.1 ELEMENTOS DE HISTORIA PERSONAL DEL ASESOR: edad, sexo, estado civil, dependientes económicos y escolaridad de los padres.

A partir de los datos agrupados en este punto y que pueden consultarse en los cuadros al final de este apartado, podemos observar que contamos con un mayor número de maestras (CUADRO 3.2.1.1), en relación a los maestros, esta tendencia es importante, en la medida en que confirma que el ámbito docente sigue siendo una profesión femenina. En este caso, los resultados son relevantes en el

sentido de que regularmente el ámbito de la educación superior no contaba con una población mayoritaria de profesoras. Las Unidades UPN que no se incluyeron en este trabajo, han iniciado también trabajos en este sentido, y la tendencia sigue siendo la misma

Por otra parte, la mayoría de nuestros maestros son casados (CUADRO 3.2.1.2), contamos con pocos divorciados y pocos también que viven en unión libre. Quizá una primera lectura que haríamos de estos datos es que se trata de una población "tradicional" y con cierta tendencia a mantenerse dentro de ciertos cánones sociales. Lo interesante sería observar si estas orientaciones se deben a la extracción normalista de los maestros, o es la práctica profesional en el ámbito de la educación básica lo que mantiene esta tendencia (la Unidad UPN de Autlán inició un estudio en julio de este año, que va encaminado a dilucidar este aspecto en lo que se refiere a sus asesores).

Con lo que respecta a la edad, se observa que la mayor parte de nuestros maestros son jóvenes (CUADRO 3.2.1.3), la mayoría de ellos se ubican en un rango de 31 a 41 años. Esto es muy importante en términos de la formación y de las posibilidades de crecimiento al interior de la institución, este fue un descubrimiento importante pues la percepción inicial de los asesores de las U UPN es que sobrepasaban la mayoría los 40 años y que entonces pocos requerían espacios de formación.

En cuanto al número de dependientes económicos (CUADRO 3.2.1.4), los asesores tienen familias cuyos dependientes económicos oscilan entre 2 y 4 mayoritariamente. Podríamos pensar que se trata de familias jóvenes y estables, tomando en cuenta los datos arrojados en los cuadros anteriores a este.

Respecto de la escolaridad de los padres (CUADRO 3.2.1.5), hay una percepción casi generalizada de que los asesores de las U UPN provienen en su mayoría de padres normalistas, quizá por la imagen que tenemos del desarrollo de la profesión magisterial en los estados

y podremos observar en los cuadros que esto no es necesariamente cierto. No obstante, encontramos que existe un porcentaje alto de padres y madres con primaria incompleta o completa, la frecuencia mayor se ubica en estos rangos. También tenemos que del lado materno hay más maestras, pero cuando arribamos a la educación superior, el padre supera a la madre con el 100%. En general, la escolaridad de nuestros asesores, supera con mucho la escolaridad de sus padres.

3.2.1 ELEMENTOS DE HISTORIA PERSONAL: EDAD, SEXO, ESTADO CIVIL, DEPENDIENTES ECONÓMICOS Y ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

3.2.1 ELEMENTOS DE HISTORIA PERSONAL DEL ASESOR

3.2.1.1 SEXO

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MASCULINO	118	40.7
FEMENINO	172	59.3
TOTAL	290	100

3.2.1.2 ESTADO CIVIL

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SOLTERO(A)	73	25.2
CASADO(A)	186	64.1
UNIÓN LIBRE	11	3.8
DIVORCIAD(A)	14	4.9
VIUDO(A)	3	1.0
NO CONTESTÓ	3	1.0
TOTAL	290	100

3.2.1.3 EDAD

RANGOS DE EDAD	DE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
22-24		1	0.4
25-27		4	1.4
28-30		10	3.4
31-33		49	16.9
34-36		34	11.7
37-39		53	18.3
40-42		37	12.7
43-45		20	6.9
46-48		26	8.9
49-51		15	5.2
52-54		11	3.8
55-57		6	2.1
58-60		0	0.0
61-MAS		1	0.4
NO CONTESTÓ		23	7.9
TOTAL		290	100

3.2.1.4 NÚMERO DE DEPENDIENTES ECONÓMICOS

NÚMERO DEPENDIENTES ECONÓMICOS	DE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
0		25	8.6
1		32	11.0
2		60	20.7
3		84	29.0
4		55	19.0
5		19	6.5
6		7	2.4
7		2	0.7
8 ó MÁS		2	0.7
NO CONTESTÓ		4	1.4
TOTAL		290	100

3.2.1.5 ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

NIVEL DE ESCOLARIDAD	PADRE		MADRE	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NINGUNA	13	4.5	21	7.2
ESTUDIOS PARCIALES DE PRIMARIA	89	30.7	96	33.1
PRIMARIA COMPLETA	80	27.6	79	27.2
SECUNDARIA	29	10.0	24	8.3
CARRERA TÉCNICA POST-SECUNDARIA	11	3.8	16	5.5
BACHILLERATO EQUIVALENTE	4	1.4	5	1.7
CARRERA TÉCNICA POST-Preparatoria	6	2.0	1	0.4
NORMAL	8	2.7	16	5.5
NORMAL SUPERIOR	7	2.4	5	1.7
ESTUDIOS PARCIALES DE LICENCIATURA	2	0.7	0	0.0
PASANTE DE LICENCIATURA	5	1.7	3	1.0
LICENCIATURA	18	6.2	9	3.1
POSGRADO	6	2.1	2	0.7
LO IGNORO	1	0.4	1	0.4
OTROS	2	0.7	0	0.0
NO CONTESTÓ	9	3.1	12	4.2
TOTAL	290	100	290	100

3.2.2 FORMACIÓN ACADÉMICA⁶⁹

La formación académica de los asesores es un punto especialmente relevante en este proceso, pues una de las consecuencias de este trabajo, se espera que sea justamente la elaboración de una propuesta de formación.

Una opinión generalizada acerca de los asesores de las U UPN es la de que la mayoría provienen del ámbito de normal, que contamos con menos universitarios y que la mayoría posee una escolaridad significativamente menor con respecto de la Unidad Central de Ajusco, por supuesto que las consecuencias de esto se dan en el sentido precisamente de los programas que desde el centro se han desarrollado para la formación de los asesores de las Unidades. En este sentido, veo como una especie de desdoblamiento institucional en cuanto a la imagen del asesor: por un lado es el que acciona y posibilita que el maestro-alumno pueda analizar su práctica y a partir de ello pueda innovarla o transformarla⁷⁰ (en este caso vemos a un asesor dinámico, erudito, que investiga, actualizado y por supuesto lo suficientemente disciplinado y capaz de poner en práctica programas y materiales previamente elaborados, esto es, creativo pero no tanto) y por otro lado, el asesor es el profesor que trabaja en condiciones desventajosas y que, como trabaja en "provincia", no cuenta con oportunidades de formación adecuados, por lo que su práctica docente es tradicional, anacrónica y desactualizada, si no es que francamente deficiente, de tal modo que debemos pensar en programas de formación y actualización, que le abran caminos para mejorar su práctica y su hacer profesional al interior de la institución (el asesor aquí se convierte entonces en un "ser en falta" como diría Freud o en un "sujeto en carencia" como diría Tyler), amén de que institucionalmente, pasa a ocupar el lugar del alumno. Claro está que los programas de formación y actualización -por lo menos los primeros que se impulsaron-, estuvieron fuertemente controlados desde el

⁶⁹ Los datos estadísticos de este apartado, podrán consultarse en los cuadros al final del mismo

⁷⁰ Las interpretaciones que hago aquí están necesariamente en los extremos y no pretenden ser alarmistas, o quejumbrosas, si me interesa dejar claro, que institucionalmente, se "juega" con estas imágenes y es a partir de estas percepciones como orientamos nuestro actuar. Particularmente en este punto, me fueron de gran ayuda los trabajos de Erving Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*; *Internados*; y *Estigma*, ya citados.

centro, lo que refuerza esta visión del asesor como reproductor de programas.

Sobre la formación académica, el nivel máximo de estudios (CUADRO 3.2.2.1) de los asesores se ubica mayoritariamente en estudios parciales de maestría y maestría con falta de tesis. En este caso, no fue posible establecer si hay un mayor número de normalistas o universitarios, pues como observamos, la diferencia es relativa. El problema aquí es que sólo se consideró el nivel máximo de estudios, soslayando la formación de origen de los asesores. Encontramos que la mayoría ha trascendido la formación profesional inicial y ha incursionado en los posgrados o en la normal superior (CUADRO 3.2.2.3), pero tenemos también que una gran parte de ellos, aún no obtiene el grado correspondiente.

Aún cuando no se haya podido establecer cuántos asesores son de extracción normalista, a partir de la observación de los cuadros del punto 3.2.2, podremos ver que una gran parte de ellos conoce el campo de la educación normal (CUADRO 3.2.2.2). Este elemento es importante en la medida en que el asesor debe trabajar con maestros de educación básica.

Es importante observar que el nivel de escolaridad de los asesores se ha incrementado significativamente en los últimos años, sobre todo en el centro y norte del país, esta tendencia, pude constatarla a partir de los datos que en este rubro aportaron las Unidades UPN de Chihuahua, Guadalupe, Mexicali, Culiacán y Guanajuato. Considero que este es un elemento central que es perentorio retomar, en términos de cómo impacta esto el plan de estudios, así como la manera en que este se ve enriquecido y transformado a partir de una interacción distinta que los asesores pueden establecer con los contenidos.

Dentro de lo que me interesa destacar en cuanto a la formación del asesor, están las áreas originales de formación y en el CUADRO 3.2.2.4, se puede observar que la mayoría se ubica en el ámbito educativo, pedagógico y psicológico, lo mismo ocurre con el posgrado (CUADRO 3.2.2.5). En la medida en que la LE'94 requiere una visión

amplia de la disciplina, estos elementos de la formación tendrán que ser considerados en un programa de formación

A pesar de que estos datos sobre la formación inicial son importantes, considero que esto no es tan decisivo o por lo menos no más importante que los espacios que la propia LE'94 pueda abrir para que la interacción que el asesor establezca con los contenidos pueda efectivamente enriquecerlo en el desarrollo de su práctica.

3.2.2 FORMACIÓN ACADÉMICA

3.2.2.1 NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS

NIVEL DE ESCOLARIDAD	FR.	%
ESTUDIOS TÉCNICOS	0	0.0
ESTUDIOS PARCIALES DE LICENCIATURA	0	0.0
LICENCIATURA, CON FALTA DE TESIS	5	1.7
LICENCIATURA	26	9.0
NORMAL	10	3.4
ESTUDIOS PARCIALES DE NORMAL SUPERIOR	7	2.4
NORMAL SUPERIOR	30	10.3
ESPECIALIZACIÓN POST-LICENCIATURA	15	5.2
ESTUDIOS PARCIALES DE MAESTRÍA	56	19.3
MAESTRÍA, CON FALTA DE TESIS	97	33.5
MAESTRÍA	32	11.1
ESTUDIOS PARCIALES DE DOCTORADO	2	0.7
DOCTORADO, CON FALTA DE TESIS	10	3.4
DOCTORADO	0	0.0
NO CONTESTÓ	0	0.0
TOTAL	290	100

3.2.2.2 FORMACIÓN NORMALISTA

FORMACIÓN NORMALISTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NORMAL	113	46.3
ESTUDIOS PARCIALES DE NORMAL SUPERIOR	13	5.3
NORMAL SUPERIOR	118	48.4

NOTA: EN ESTE PUNTO SE CONSIDERÓ A **TODOS LOS ASESORES QUE CUENTAN CON ESTUDIOS DE NORMAL, INDEPENDIEMENTE DEL NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS**, POR LO QUE LAS CIFRAS DEL CUADRO ANTERIOR, NO COINCIDEN CON LAS ANOTADAS AQUÍ, POR LA MISMA RAZÓN NO SE CONTEMPLA EL TOTAL. Se observamos que contamos con un porcentaje alto de maestros normalistas.

3.2.2.3 ESCOLARIDAD UBICADA POR GRADO

ASESORES CON GRADO	FR.	%
TOTAL DE ASESORES	290	100
CON GRADO DE LICENCIATURA	275	94.82
ESTUDIOS DE MAESTRÍA	175	60.34
CON GRADO DE MAESTRÍA	34	11.72
ESTUDIOS DE DOCTORADO	12	4.13
CON GRADO DE DOCTORADO	0	0.0
ESPECIALIZACIÓN	83	28.4

3.2.2.4 GRADO DE ESTUDIOS UBICADO POR DISCIPLINA

GRADO	DE	LICENCIATURA		MAESTRÍA		DOCTORADO	
		FR.	%	FR.	%	FR.	%
ÁREA ESTUDIOS							
EDUCACIÓN		71	24.5	112	38.6	4	1.4
PEDAGOGÍA		26	9.0	18	6.3	4	1.4
SOCIOLOGÍA		26	9.0	5	1.7	0	0.0
PSICOLOGÍA		43	14.8	6	2.0	0	0.0
HISTORIA		24	8.3	5	1.7	2	0.7
DERECHO		3	1.0	2	0.7	0	0.0
FILOSOFÍA ECONÓMICO- ADMVAS.		7 5	2.4 1.7	2 11	0.7 0	0 1	0.0 0.4
LIC. DE UPN CIENCIAS NAT. Y SALUD		13 9	4.5 3.1	0 4	0.0 1.4	0 0	0.0 0.0
MATEMÁTICAS LETRAS LITERATURA	Y	15 33	5.1 11.4	0 7	0.0 2.4	0 1	0.0 0.4
NO CONTESTÓ		15	5.2	0	0.0	0	0.0
TOTAL		290	100	175	60.34	12	4.13

3.2.2.5 ESTUDIOS DE ESPECIALIZACIÓN UBICADOS POR ÁREA

ÁREA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
EDUCACIÓN	40	13.7
PSICOLOGÍA	6	0.7
HISTORIA	1	0.4
LÉNGUA Y LITERATURA	2	0.7
FILOSOFÍA	3	1.0
MATEMÁTICAS	11	3.7
ECONOMÍA	2	0.7
ADMINISTRACIÓN	9	3.0
COMPUTACIÓN	4	1.4
CIENCIAS NATURALES	3	1.0
LEYES	1	0.4
DANZA	1	0.4
TOTAL	83	28.4

3.3 DESEMPEÑO PROFESIONAL, ACTIVIDAD ACADÉMICA Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA⁷¹

Profesionalmente, los asesores encuestados cuentan con amplia experiencia, pues la mayoría de ellos ha incursionado en otros campos de su profesión, previo a su ingreso en la UPN. El cuestionario a partir del cual se obtuvieron los datos aquí presentados, no indagó de manera puntual los ámbitos, instituciones y cargos que desempeñaron los asesores, pero un gran número de ellos tiene como experiencia laboral profesional previa, el ámbito educativo en sus diferentes niveles, ya sea en la docencia o en cargos académico-administrativos, es significativamente bajo el número de asesores que ha incursionado en la investigación. Asimismo, poco más del 50% dice haber laborado en alguna institución de educación superior, antes de ingresar a la UPN (CUADRO 3.3.1).

En el cuadro correspondiente, podemos ver que un poco más del 50%, realizó actividades de docencia e investigación y el 92% (CUADRO 3.3.2) ha ejercido su profesión antes de ingresar como docentes a la UPN. Poco se ha indagado sobre la trayectoria profesional del asesor, que como observamos es considerable sobre todo en el ámbito de la docencia en prácticamente todos sus niveles (CUADRO 3.3.3), aunque se concentra especialmente en tres niveles: secundaria, bachillerato y licenciatura (CUADRO 3.3.3.1). Ante esto, dos ausencias importantes llaman mi atención: el nivel preescolar y la educación especial.

Tanto la LEPEP'85 como la LE'94, contemplan el nivel preescolar como línea de formación, no obstante, en términos del perfil de conocimientos y de experiencia, los asesores prácticamente no poseen experiencia profesional en estos niveles.

Siempre en referencia a la docencia, un aspecto relevante es el hecho de que los asesores que han ejercido la docencia, cuentan ya con un gran número de años en esta actividad (CUADRO 3.3.3.2), pues de

⁷¹ Los datos estadísticos de este apartado, se encuentran agrupados en los cuadros que se incluyen al final del mismo

261 que se han desempeñado como docentes, 54 tienen una experiencia docente de entre 2-5 años; 76 se ubican en el rango de 6-10 y 71 en el rango de 11-15.

Contrariamente a lo que yo suponía, si se ha manifestado un cambio sensible en cuanto a la situación laboral de los asesores en la UPN, pues los datos que observamos nos muestra que ahora contamos con más profesores de carrera, esto es, los asesores -si bien no en su mayoría-, han logrado asegurarse laboralmente a partir de la obtención de plazas de medio tiempo y tiempo completo. (CUADROS 3.3.4.1.y 3.3.4.2) A este respecto, me interesa señalar que el comportamiento a nivel nacional en este rubro es bastante heterogéneo, y que si hiciéramos un estudio puntual por U UPN, el panorama sería distinto, dependiendo de las regiones y de los estados de que se trate. La tendencia general se da en el sentido de que encontramos mayor estabilidad laboral y por tanto más plazas de medio tiempo y tiempo completo en el norte del país y en la medida en que vamos bajando en la geografía, encontramos condiciones menos ventajosas laboralmente en las U UPN ubicadas en el centro y sur del. De cualquier modo, comparando los cuadros 3.3.4.1. y 3.3.4.2 con los cuadros 3.4.1.1 y 3.4.1.2 (estos dos últimos en el apartado 4), observaremos que a nivel nacional, la tendencia a la estabilidad laboral es positiva. Ahora bien, cómo ha repercutido esto en el desarrollo institucional de las Unidades, es algo que será obligado indagar en un tiempo no muy lejano.

Es necesario aclarar que los comportamientos contractuales, son diversos en las U UPN y dependen mucho -ahora más con la descentralización-, de las políticas educativas estatales y del nivel económico de los Estados. Por esta razón estos datos se deben tomar con cautela. Asimismo, en este caso contamos con una mayor participación de asesores de medio tiempo o tiempo completo, sin embargo, la mayor parte de los asesores de las U UPN, siguen siendo profesores contratados por horas.

3.3.1 VALORACIÓN DE LA DOCENCIA

La forma particular en la que las U UPN surgieron y se desarrollaron, propició también desviaciones en la forma de entender el trabajo académico en estas, como consecuencia de ello, encontramos que la docencia ocupa casi la totalidad del tiempo de los asesores (CUADRO 3.3.8), por esta razón me pareció particularmente relevante la forma como los asesores valoraron la actividad académica al ingresar a la UPN. De una serie de opciones que se le dieron para ubicar su respuesta, la mayoría respondió numerando en orden de importancia cada una de ellas, de tal forma que tenemos lo siguiente (CUADRO 3.3.5): ingresar a la UPN representó para la mayoría, la posibilidad de desarrollar una vocación académica (respuesta interesante si consideramos que la mayoría dice haber trabajado en el ámbito educativo y la docencia, previamente a su ingreso a la UPN); en segundo lugar, está la percepción de que trabajar en la UPN, permite al asesor mantenerse actualizado en su profesión; la continuación de la profesión académica está en tercer lugar y en el cuarto lugar se ubica la necesidad de combinar el trabajo académico con el ejercicio de su profesión; en quinto lugar encontramos la posibilidad de colaborar en la transformación de la sociedad y por último, sólo 13 asesores admiten que su ingreso a la UPN tuvo como objetivo obtener un ingreso adicional. 7 asesores admiten como motivo de ingreso, el que la UPN fue su única opción de empleo en ese momento. Por lo menos en el campo de las manifestaciones conscientes, los asesores vieron en la UPN, posibilidades de desarrollo académico-vocacional, así como de actualización en su profesión, evidentemente, se desconoce hasta qué punto efectivamente estas expectativas se vieron cumplidas y si no fue así, qué caminos buscó el asesor para cubrir estas ausencias, esto es parte del camino que debe construirse al interior de cada Unidad.

Siguiendo en el terreno de la valoración, para el asesor, su contratación en la UPN representó más una fuente de prestigio social (CUADRO 3.3.6), que una posibilidad de mejorar sus ingresos económicos. Resulta interesante observar que en términos económicos hay una valoración ligeramente superior del trabajo de los asesores, con respecto del empleo de sus padres, no obstante en cuestión de prestigio social, se percibe un mayor aprecio por el trabajo en el ámbito universitario en relación con el empleo de los

progenitores. Esto es, que los asesores de la UPN ya no encontraron una mayor movilidad económica realizando labores académicas, pero aún reporta un aprecio social significativo.

Paralelamente al punto anterior, se podría señalar la manera en que las U UPN recibieron a los asesores en el momento de su ingreso. Dado que la actividad sustantiva en las U UPN -como ya se mencionó-, es la docencia, se esperaría que las Unidades ofrecieran cursos de capacitación a los asesores de nuevo ingreso, sin embargo esto no ha sido así en la gran mayoría de los casos (CUADRO 3.3.7). Con respecto de apoyos para continuar estudios formales, resulta significativo el número de los que sí han sido apoyados, pues la política institucional ha ignorado este rubro. Sólo a raíz de la nueva política de financiamiento, encontramos un incremento en este tipo de apoyos. Si relacionamos este punto con el relativo a formación académica, encontraremos que los espacios de formación los ha buscado el propio asesor, con independencia de los apoyos oficiales.

3.3 DESEMPEÑO PROFESIONAL, ACTIVIDAD ACADÉMICA Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA

3.3.1 LABORÓ EN ALGUNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN DOCENCIA O INVESTIGACIÓN ANTES DE INGRESAR A LA UPN

TRABAJO EN ALGUNA INSTITUCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	155	53.4
NO	119	41.0
NO CONTESTO	16	5.6
TOTAL	290	100

3.3.2 TRABAJÓ EJERCIENDO SU PROFESIÓN ANTES DE SU INGRESO A LA UPN

EJERCIÓ SU PROFESIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	267	92.0
NO	18	6.2
NO CONTESTÓ	5	1.8
TOTAL	290	100

3.3.3 EJERCIO LA DOCENCIA ANTES DE INGRESAR A LA UPN

EJERCIO LA DOCENCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	260	89.6
NO	29	10.0
NO CONTESTO	1	0.4
TOTAL	290	100

3.3.3.1 NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE HA EJERCIDO LA DOCENCIA

NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PREESCOLAR	3	0.6
PRIMARIA	118	23.0
SECUNDARIA	151	28.0
BACHILLERATO	147	27.2
LICENCIATURA	102	19.0
POSGRADO	14	2.2
NO CONTESTO	0	0
TOTAL	535	

NOTA: EL TOTAL DE ESTE RUBRO ES MUCHO MAS ELEVADO QUE EL TOTAL DE LA MUESTRA UTILIZADA Y ELLO SE DEBE A QUE CADA UNO DE LOS MAESTROS, HA EJERCIDO LA DOCENCIA EN DIFERENTES NIVELES

ANTIGÜEDAD DOCENTE POR RANGOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
0-1	19	7.3
2-5	54	20.7
6-10	76	29.2
11-15	71	27.3
16-20	25	9.8
21-25	8	3.0
25 o MAS	5	1.8
NO CONTESTO	3	1.1
TOTAL	261	90.0

NOTA: EL TOTAL DE ESTE CUADRO COMPRENDE SOLAMENTE A LOS PROFESORES QUE RESPONDIERON HABER EJERCIDO LA DOCENCIA ANTES DE SU INGRESO A LA UPN.

3.3.4 SITUACIÓN LABORAL AL INGRESAR A LA UPN

3.3.4.1 TIPO DE CONTRATACIÓN

TIPO DE CONTRATACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
DEFINITIVO	76	26.2
TEMPORAL	205	70.7
COMISIONADO	5	1.7
NO CONTESTO	4	1.4
TOTAL	290	100

3.3.4.2 MODALIDAD DE CONTRATACIÓN

MODALIDAD DE CONTRATACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
TIEMPO COMPLETO	61	21.1
MEDIO TIEMPO	97	33.4
POR HORAS	123	42.4
NO CONTESTO	9	3.1
TOTAL	290	100

3.3.5 VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD ACADÉMICA AL INGRESAR A LA UPN

COMO VALORARON SU ACTIVIDAD ACADÉMICA AL INGRESAR A LA UPN INDICADOR	PRIMER LUGAR		SEGUNDO LUGAR		TERCER LUGAR	
	FR.	%	FR.	%	FR.	%
EMPLEO MIENTRAS ENCONTRABA OTRO MEJOR	1	0.4	0	0.0	7	2.4
DESARROLLO DE UNA VOCACIÓN ACADÉMICA	108	37.2	48	16.5	20	6.9
OBTENER UN INGRESO ADICIONAL	13	4.5	20	6.9	45	15.5
MANTENERSE ACTUALIZADO EN SU PROFESIÓN	63	21.8	76	26.2	36	12.4
CONTINUAR CON SU PROFESIÓN ACADÉMICA	34	11.7	60	20.7	50	17.2
COLABORAR EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD	18	6.2	41	14.2	22	7.6
DESEMPEÑO ACADÉMICO QUE PODÍA COMBINAR CON RESP. FAMILIARES	12	4.1	15	5.2	15	5.2
COMBINAR TRABAJO ACADÉMICO CON EL EJERCICIO DE SU PROF.	24	8.3	17	5.9	31	10.8
PARTICIPAR EN LA CONDUCCIÓN DE LA INSTITUCIÓN	6	2.0	7	2.4	11	3.8
OBTENER PRESTIGIO SOCIAL	4	1.4	6	2.0	5	1.7
OBTENER UN EMPLEO PUES FUE SU ÚNICA OPCIÓN EN ESE MOMENTO	7	2.4	0	0.0	6	2.0
NO CONTESTO	42					14.5

NOTA: AUN CUANDO NO SE PIDIÓ QUE SE JERARQUIZARAN LAS RESPUESTAS, LA MAYORÍA DE LOS ASESORES RESPONDIÓ ESTA PREGUNTA UBICANDO LAS ACTIVIDADES, EN ORDEN DE IMPORTANCIA, NUMERÁNDOLAS DEL 1 AL 3. POR LA MISMA RAZÓN, NO SE CONSIDERA EL TOTAL.

3.3.6 LUGAR QUE OCUPÓ SU CONTRATACIÓN EN UPN EN COMPARACIÓN CON EL EMPLEO DE SU PADRE O EL JEFE DE FAMILIA

LUGAR QUE OCUPÓ SU CONTRATACIÓN	EN TÉRMINOS ECONÓMICOS		EN CUANTO AL PRESTIGIO SOCIAL	
	FR.	%	FR.	%
INDICADORES				
CONSIDERABLEMENTE MEJOR	44	15.2	79	27.2
MEJOR	83	28.6	124	42.8
SIMILAR	65	22.4	57	19.6
INFERIOR	72	24.8	13	4.5
CONSIDERABLEMENTE INFERIOR	17	5.9	1	0.4
NO CONTESTO	9	3.1	16	5.5
TOTAL	290	100	290	100

3.3.7 APOYO DE LA UPN PARA DESARROLLAR TRABAJO ACADÉMICO Y PARA FORMACIÓN ACADÉMICA

APOYO DE LA UPN	SI		NO		NO CONTESTO		TOTAL	
	FR.	%	FR.	%	FR.	%	FR.	%
RECIBIÓ CAPACITACIÓN RESPECTO DE LAS FUNCIONES QUE DEBÍA DESEMPEÑAR	78	26.9	208	71.7	4	1.4	290	100
RECIBIÓ APOYO PARA CONTINUAR ESTUDIOS FORMALES	75	25.9	198	68.3	17	5.8	290	100

3.3.8 ACTIVIDAD QUE DESARROLLÓ DURANTE SU PRIMER AÑO DE TRABAJO EN LA UPN

ACTIVIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ASESORIA DE GRUPOS	272	40.8
ELABORACIÓN DE PROGRAMAS	26	3.9
ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO	61	9.2
COLABORACIÓN EN TALLERES Y LABORATORIOS	69	10.4
DIRECCIÓN DE TESIS	77	11.6
INVESTIGACIÓN	37	5.5
DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN	77	11.6
GESTIÓN INSTITUCIONAL	15	2.2
GESTIÓN SINDICAL	12	1.8
OTRAS	16	2.4
NO CONTESTO	4	0.6
TOTAL	666	

NOTA: DEBIDO A QUE LA PREGUNTA SE DISEÑÓ PARA QUE SE ELIGIERAN LAS OPCIONES CORRESPONDIENTES, EL TOTAL ES MUCHO MAS ELEVADO QUE LA MUESTRA, PUES LOS MAESTROS NO REALIZAN UNA SOLA ACTIVIDAD.

3.4 SITUACIÓN LABORAL ACTUAL EN LA UNIDAD UPN⁷²

De este punto sólo destacaré algunos aspectos que me parecen relevantes.

En primer lugar señalaré que en términos del trabajo que el asesor realiza, la docencia sigue siendo la actividad más importante y fue de hecho la actividad más importante desde el momento de su ingreso (CUADRO 3.4.2).

En segundo lugar, si bien la tendencia nacional nos muestra una mejora sustantiva en cuanto a la situación contractual de los asesores (CUADRO 3.4.1.1 y 3.4.1.2), la mayoría sigue laborando en condiciones desfavorables en este sentido. Es importante hacer notar que en los últimos años, se ha ido incrementando el número de asesores que sólo están comisionados en la U UPN, por otra dependencia de la SEP, esto es, que no es personal académico de la Unidad, asimismo, se ha observado una mayor intercambio en términos de que cada vez encontramos más maestros que cumplen estancias sabáticas en las Unidades, lo cual representa una oportunidad de intercambio de experiencias importante para el desarrollo de las U UPN.

En tercer lugar, diré que si bien se observa cierta diversificación en las actividades que desempeña el asesor (CUADRO 3.4.2), la docencia y las actividades colaterales a ella son las que persisten preponderantemente. Una actividad que ha ido en aumento (necesariamente) es la de titulación, cuestión compleja si se atiende al hecho de que una U UPN puede ofrecer hasta 4 licenciaturas de nivelación simultáneamente, hecho que de paso, contribuye a una mayor atomización del trabajo.

En este sentido, se podrá observar en los CUADROS 3.4.3.1 y 3.4.3.2 correspondientes, que casi la totalidad de los asesores participa por lo menos en dos programas de licenciatura diversificando también el tipo de materias. Si se comparan estos datos con los siguientes que indagan sobre la docencia que el asesor ejerce en otras instituciones,

⁷² Los datos correspondientes a este apartado, se localizan al final del mismo.

vemos que la gran mayoría son docentes de otros niveles educativos (CUADROS 3.4.4.1 y 3.4.4.2), en otras instituciones y en este sentido, el asesor es profesor de tiempo completo, si bien este tiempo está distribuido en 2 o más instituciones. En estas preguntas es necesario considerar que muchos asesores se abstuvieron de responder asertivamente, pues, al tratarse de un cuestionario elaborado en la Unidad Ajusco y ante el fantasma creado por las indagaciones sobre doble plaza, cruce de nóminas, etc., por la cuestión de las becas y estímulos, decidieron abstenerse de dar información verídica. En los hechos, creo que es mayor el número de asesores que trabaja en otra institución, esto explica el gran total que obtenemos en los cuadros 3.4.4. y 3.4.8

En cuarto lugar, señalaré que si bien resulta alto el número de asesores que dice estar realizando investigación (CUADRO 3.4.5.2), muchos de estos trabajos están vinculados directamente con los trabajos de tesis para la obtención del grado de maestría y, por lo tanto esta investigación no responde necesariamente a las líneas prioritarias de desarrollo académico de las U UPN. No obstante lo anterior, encuentro particularmente relevante el hecho de que hay poca tradición de trabajo colegiado, pues muchas investigaciones se hacen de manera individual; (CUADRO 3.4.5.2) por otra parte, son pocos los asesores que registran sus proyectos formalmente y piden u obtienen apoyos de tiempo, logísticos o administrativos, ya no digamos financieros, pues esto los compromete demasiado con la institución. También debe tomarse en cuenta que esta pregunta fue muy general y no ubicó el ámbito de procedencia de la investigación: para titulación, por trabajo específico de la UPN, que se realice en otra institución, etc. vemos que la mayoría son investigaciones de carácter individual y sólo 10 cuentan con apoyo de la institución (regularmente en la carga horaria, más que presupuestalmente).

En lo que respecta a otro tipo de apoyos tales como becas y estímulos, (CUADROS 3.4.6.1 y 3.4.6.2) en la medida en que los profesores que no son de carrera no pueden optar por ninguno de estos estímulos, excepto el de fomento a la docencia, son pocos asesores realmente los que reciben algún tipo de beca. Particularmente es importante anotar que la beca de fomento a la docencia, se obtiene contabilizando un número de horas-clase por semestre y que no requiere que el asesor se someta a un proceso de

evaluación, como en el caso de la beca al desempeño docente. El hecho de que haya pocos asesores que cuenten con este tipo de apoyos, se debe más a cuestiones presupuestarias de los estados, pues las U UPN dependen directamente del gobierno estatal para estos efectos.

En la medida en que han surgido más programas de nivelación, se ha abierto también para los asesores, la posibilidad de incursionar en otros ámbitos académicos, en este sentido, puede observarse que es significativo el número de ellos que ha ocupado algún cargo de gestión en la Unidad (CUADRO 3.4.7.1Y 3.4.7.2), sea este académico, académico-administrativo, administrativo o sindical. En este caso, se contempla a todos los asesores que coordinan proyectos, Licenciaturas, Maestrías, Comités editoriales, Comisiones de Titulación, etc., excepto claro está, a los directores de Unidad.

En términos de su desarrollo profesional paralelo al trabajo académico en la Unidad, la mayoría de los asesores cuenta con otro empleo (CUADRO 3.4.8), ya sea institucional, de iniciativa privada o individual, en donde desarrolla actividades relacionadas con su profesión, pero no con la docencia, por lo menos no directamente.

3.4.1 VALORACIÓN DE LAS FUNCIONES DESARROLLADAS POR LA UPN

En este punto podemos observar la forma como los asesores perciben a la UPN, de acuerdo al desarrollo de las funciones sustantivas que desarrolla su propia Unidad (CUADRO 3.4.9). En primer lugar se ubica a la docencia, pero con una calificación promedio digamos, mientras que en el caso de la investigación y la superación académica, la mayor frecuencia de respuesta la encontramos en MALA. Para el asesor entonces, la institución tiene un funcionamiento deficiente en estos aspectos.

En términos de cómo consideran a la UPN, observamos una respuesta más indulgente, en relación con la que califica las funciones de la Unidad (CUADRO 3.4.11), no obstante, la mayoría califica a la UPN como un adecuado lugar de trabajo, lo cual hace ver que hay

mucho por mejorar todavía y que aún no se ofrece a los asesores, las condiciones óptimas para el desarrollo de su labor.

Lo anterior resulta significativo, cuando tenemos que un gran número de asesores, preferentemente haría investigación si pudiera elegir (CUADRO 3.4.10); en segundo lugar se ubican los que prefieren la docencia. Este es un rasgo importante de la valoración del trabajo docente, a la vez que un indicador relevante para caracterizar la investigación. En el tema 5, veremos que una de las necesidades de formación manifestada por los asesores, lo es precisamente la investigación. No deja de llamar la atención, el hecho de que los asesores en su gran mayoría, tienen escasa o nula producción en el rubro de la investigación (CUADRO 3.4.13)

Ahora bien, sobre la valoración que el asesor hace de su trayectoria académica, en función de su situación laboral (CUADROS 3.4.12 y 3.4.12.1), tenemos que el hecho de mantener dos trabajos, representa para los asesores un signo de prestigio y los ayuda a valorar mejor su trayectoria laboral, el hecho de que vean en la combinación del empleo un oportunidad de un mejor desarrollo académico y mejorar las condiciones de trabajo de su especialidad, es signo importante de cómo valoran su desarrollo profesional.

En este capítulo, he presentado los resultados que obtuve a partir del procesamiento del cuestionario nacional para obtener el perfil del asesor de la LE'94, así sea de manera descriptiva, aún así, esto me permitió obtener un panorama más cercano y real de la planta docente con la que cuentan las Unidades UPN. En el siguiente capítulo, intentaré establecer algunas líneas de orientación para el análisis.

3.4. SITUACIÓN ACADÉMICO-LABORAL ACTUAL EN LA UNIDAD UPN

3.4.1 CARACTERÍSTICAS DE SU SITUACIÓN LABORAL ACTUAL EN LA UPN

3.4.1.1 TIPO DE CONTRATACIÓN

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
DEFINITIVO	189	65.2
TEMPORAL	82	28.3
COMISIONADO	16	5.5
NO CONTESTÓ	3	1.0
TOTAL	290	100

3.4.1.2 MODALIDAD DE CONTRATACIÓN

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
TIEMPO COMPLETO	110	37.9
MEDIO TIEMPO	91	31.4
POR HORAS	86	29.7
NO CONTESTÓ	3	1.0
TOTAL	290	100

3.4.2 ACTIVIDADES QUE DESARROLLA ACTUALMENTE EN LA UPN

ACTIVIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
IMPARTIERON DE CLASES Y ASESORIA GRUPAL	283	33.6
ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO	56	6.7
ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO	58	7.0
COLABORACIÓN EN TALLERES Y LABORATORIOS	51	6.0
DIRECCIÓN DE TESIS	156	18.5
INVESTIGACIÓN	87	10.3
DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN	88	10.4
GESTIÓN INSTITUCIONAL	29	3.4
GESTIÓN SINDICAL	23	2.7
OTRAS	12	1.4
NO CONTESTO	0	0
TOTAL	843	

NOTA: DADO QUE LOS MAESTROS PUEDEN MARCAR MAS DE UNA RESPUESTA, EL TOTAL AQUI SEÑALADO ES MUCHO MAS ALTO QUE LA MUESTRA

3.4.3 PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN LOS QUE PARTICIPA

3.4.3.1 LICENCIATURA EN LA QUE PARTICIPA

LICENCIATURA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
LEB'79	138	44.13
LEPEP'85	189	65.10
LE'94	222	76.20
LEPEPMI'90	10	3.44
MAESTRÍA	4	0.6
NO CONTESTO	14	4.82
TOTAL	577	

NOTA: LA MAYOR PARTE DE LOS ASESORES PARTICIPA EN 2 LICENCIATURAS POR LO MENOS, RAZÓN POR LA CUAL EL TOTAL AQUÍ SEÑALADO ES MUCHO MAS ELEVADO QUE EL DE LA MUESTRA

3.4.3.2 NUMERO DE MATERIAS QUE IMPARTE

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1 MATERIA	31	10.7
2 o 3 MATERIAS	146	50.3
MÁS DE 3 MATERIAS	93	32.0
NO CONTESTO	20	7.0
TOTAL	290	100

3.4.4 EJERCE LA DOCENCIA EN OTRA INSTITUCIÓN

3.4.4.1 DOCENCIA EN OTRA INSTITUCIÓN

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	126	43.3
NO	149	51.4
NO CONTESTO	15	5.2
TOTAL	290	100.0

3.4.4.2 NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE EJERCE LA DOCENCIA

NIVEL EDUCATIVO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PREESCOLAR	6	2.8
PRIMARIA	57	26.8
SECUNDARIA	38	17.8
BACHILLERATO	32	15.4
LICENCIATURA	59	27.7
POSGRADO	8	3.7
OTROS	13	6.2
NO CONTESTO	0	0

NOTA: EL TOTAL DE ESTE CUADRO NO SE CONSIDERÓ, PUES HAY MAESTROS QUE TRABAJAN EN 2 O MÁS NIVELES SIMULTÁNEAMENTE.

3.4.5 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA QUE REALIZA

3.4.5.1 REALIZA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	121	41.7
NO	147	50.7
NO CONTESTO	22	7.6
TOTAL	290	100

3.4.5.2 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

CARACTERÍSTICAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
INDIVIDUAL	68	56.2
COLECTIVA	53	43.8
NO CONTESTO	0	0.0

FORMALIZADA O REGISTRADA EN LA INSTITUCIÓN	64	52.9
SIN FORMALIZAR REGISTRAR EN LA INSTITUCIÓN	47	38.8
NO CONTESTÓ	10	8.3

CON ASIGNACIÓN DE RECURSOS ESPECÍFICOS	10	8.3
SIN ASIGNACIÓN DE RECURSOS ESPECÍFICOS	101	83.4
NO CONTESTO	10	8.3
TOTAL	121	100

NOTA: EL 100% CORRESPONDE AQUÍ AL NÚMERO DE ASESORES QUE DESARROLLA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

3.4.6 TIPO DE ESTÍMULOS Y BECAS QUE RECIBE POR PARTE DE LA INSTITUCIÓN

3.4.6.1 RECIBE BECA O ESTIMULO

RECIBE BECA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	58	20.0
NO	219	75.5
NO CONTESTÓ	13	4.5
TOTAL	290	100

3.4.6.2 TIPO DE BECA O ESTIMULO

TIPO DE BECA O ESTIMULO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
DESEMPEÑO DOCENTE	38	65.5
FOMENTO A LA DOCENCIA	17	29.3
ESTUDIOS DE POSGRADO	3	5.2
NO CONTESTÓ	0	0.0
TOTAL	58	100

NOTA: EL 100% DE ESTE CUADRO CORRESPONDE AL NÚMERO DE ASESORES QUE CUENTAN CON BECA O ESTIMULO

3.4.7 CARGO DIRECTIVO O DE GESTIÓN QUE DESEMPEÑA EN LA UPN

3.4.7.1 TIENE ALGÚN CARGO DE GESTIÓN

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	77	26.5
NO	200	69.0
NO CONTESTÓ	13	4.5
TOTAL	290	100

3.4.7.2 TIPO DE CARGO DE GESTIÓN QUE DESEMPEÑA

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ACADÉMICO	34	44.2
ACADÉMICO-ADMVO.	29	37.6
ADMINISTRATIVO	2	2.5
SINDICAL	16	20.8
NO CONTESTO	0	0.0
TOTAL	81	

NOTA: EL TOTAL DE ESTE CUADRO NO COINCIDE CON EL DEL CUADRO ANTERIOR, DEBIDO A QUE ALGUNOS ASESORES DESEMPEÑAN 2 CARGOS DE GESTIÓN AL MISMO TIEMPO, DEBIDO A ELLO TAMPOCO SE CONTEMPLA EL PORCENTAJE

**3.4.8 DESARROLLA ACTIVIDADES
RELACIONADAS CON SU PROFESIÓN,
PARALELAMENTE A SU TRABAJO ACADÉMICO**

DESARROLLA ACTIVIDADES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	175	60.3
NO	94	32.4
NO CONTESTÓ	21	7.3
TOTAL	290	100

3.4.9 VALORACIÓN DE LAS FUNCIONES DESARROLLADAS POR LA UPN

FUNCIONES INDICADORES	ASESORÍA Y DOCENCIA		INVESTIGACIÓN		SUPERACIÓN ACADÉMICA	
	FR.	%	FR.	%	FR.	%
MUY BUENAS	47	16.3	16	5.5	27	9.3
BUENAS	161	55.5	51	17.6	73	25.2
SUFICIENTES	57	19.6	71	24.5	56	19.3
MALAS	15	5.2	97	33.4	87	30.0
MUY MALAS	2	0.7	27	9.3	23	7.9
NO CONTESTÓ	8	2.7	28	9.7	24	8.3
TOTAL	290	100	290	100	290	100

3.4.10 QUE ACTIVIDAD REALIZARÍA PREFERENTEMENTE, SI PUDIERA ELEGIR

ACTIVIDAD	FR.	%
DEDICARSE EXCLUSIVAMENTE A TAREAS DE INVESTIGACIÓN	23	7.9
DEDICARSE EXCLUSIVAMENTE A TAREAS DE DOCENCIA	73	25.2
DEDICARSE EXCLUSIVAMENTE AL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN	1	0.4
DEDICARSE PRINCIPALMENTE A TAREAS DE INVESTIGACIÓN Y <i>PARCIALMENTE</i> A LA DOCENCIA Y ASESORIA	101	34.8
DEDICARSE PRINCIPALMENTE A TAREAS DE DOCENCIA Y <i>PARCIALMENTE</i> A LA INVESTIGACIÓN	71	24.5
DEDICARSE PRINCIPALMENTE AL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN Y <i>PARCIALMENTE</i> A LAS LABORES ACADÉMICAS	12	4.1
DEDICARSE PRINCIPALMENTE A LAS LABORES ACADÉMICAS Y <i>PARCIALMENTE</i> AL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN	7	2.4
NO CONTESTO	2	0.7
TOTAL	290	100

3.4.11 CÓMO CONSIDERA A LA UPN

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
UN EXCELENTE LUGAR DE TRABAJO	122	42.0
UN ADECUADO LUGAR DE TRABAJO	147	50.8
UN INADECUADO LUGAR DE TRABAJO	14	4.8
NO CONTESTO	7	2.4
TOTAL	290	100.0

3.4.12 VALORACIÓN DE SU TRAYECTORIA ACADÉMICA EN FUNCIÓN DE SU SITUACIÓN LABORAL (QUÉ OPCIÓN REFLEJA MEJOR SU TRAYECTORIA)

INDICADORES	FR.	%
SOLO HA TRABAJADO EN UNA INSTITUCIÓN	66	22.8
HA TRABAJADO BÁSICAMENTE EN UNA INSTITUCIÓN CON EVENTUALES COLABORACIONES CON OTRAS	109	37.6
HA TRABAJADO COMBINANDO DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	68	23.4
SIEMPRE HA TRABAJADO COMBINANDO MAS DE DOS INSTITUCIONES	43	14.8
NO CONTESTÓ	4	1.4
TOTAL	290	100

3.4.12.1 RAZÓN QUE LO LLEVO A COMBINAR SU ADSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL

	FR.	%
LA BÚSQUEDA DE UN MEJOR DESARROLLO ACADÉMICO	99	44.19
LA BÚSQUEDA DE UNA CONDICIÓN ECONÓMICA MAS FAVORABLE	51	22.7
LA BÚSQUEDA DE MEJORES CONDICIONES DE TRABAJO EN MI ESPECIALIDAD	41	18.3
NO CONTESTO	33	14.7
TOTAL	224	100

NOTA: EN ESTE CUADRO SOLO SE CONSIDERÓ A LOS ASESORES QUE HAN **COMBINADO** SU ADSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL. POR LO QUE EL TOTAL ES DISTINTO AL TOTAL DE ESTE ESTUDIO

3.4.13 PARTICIPACIÓN Y PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN LA UPN DESDE SU INGRESO

ACTIVIDADES DESARROLLADAS	FR.	%
MATERIALES DE APOYO A LA DOCENCIA	96	33.1
PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	71	24.5
LIBRO DE TEXTO	10	3.4
REPORTES DE INVESTIGACIÓN	60	20.7
ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	42	14.5
LIBROS DE INVESTIGACIÓN	1	0.4
ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	59	20.3
ARTÍCULOS DE DIFUSIÓN O PERIODÍSTICOS	64	22.0
INFORMES DE DESARROLLO TECNOLÓGICO	0	0.0
APLICACIONES DE DESARROLLO TECNOLÓGICO	0	0.0
EXPOSICIÓN O PUBLICACIÓN DE OBRA ARTÍSTICA	3	1.0
OTRAS	1	0.4
NO CONTESTO	70	24.1

NOTA: EN LA MEDIDA EN QUE LAS ACTIVIDADES QUE REALIZA CADA ASESOR SON MÚLTIPLES, EL TOTAL ES MUCHO MÁS ELEVADO QUE LA MUESTRA.

CAPÍTULO 4

**HACIA UNA RESIGNIFICACIÓN DE LA DESCRIPCIÓN A
PARTIR DE LAS INTERRELACIONES POSIBLES.**

4.1 LA RESIGNIFICACIÓN DE LA HISTORIA PERSONAL DE LOS MAESTROS

He anotado ya que no hay antecedentes directos en México -en la educación superior-, que nos lleven a acercarnos de una manera más "personal" al estudio de los maestros, el trabajo más reciente y significativo - por el ámbito de estudio y por la difusión obtenida-, es el realizado en la UAM Atzacapotzalco, (por maestros de la misma institución, sobre sus propios maestros), que elabora - metafóricamente hablando-, un audiovisual⁷³ bastante completo de los maestros universitarios.

Las licenciaturas para maestros han posibilitado a la Universidad Pedagógica Nacional, contar con una planta docente única y diversa, que se traduce necesariamente en la posibilidad de acercarse de igual manera a diferentes tipos de prácticas de la educación. Justo en el ámbito de esta posibilidad, ubico la del acercamiento a los asesores, que se realiza, como ya he anotado a lo largo de este trabajo, a partir de la caracterización de su labor; que como ya vimos, es básicamente docente; su formación previa; así como sus necesidades actuales de formación; interesa ahora situar el análisis a partir de lo que anteriormente anoté como núcleos problemáticos y particularmente en este apartado me centraré en el referente a la historia personal del asesor.

El ámbito de acción que por decreto se le asigna a la Universidad Pedagógica Nacional, ha contribuido por supuesto, a configurar los rasgos de "personalidad" de su planta docente y de paso, ayuda a definir a sus maestros. De esta forma, a partir de los datos presentados en el capítulo anterior, puedo comentar lo siguiente:

El personal de la Universidad Pedagógica Nacional es predominantemente femenino, en esto, responde a la tendencia general de la docencia, considerada una profesión mayoritariamente femenina.

⁷³ No quise utilizar la imagen de "fotografía", porque la cualidad de este trabajo es justamente darle vida y movimiento a una imagen que ya conocíamos, pero que suponíamos estática y acartonada o, por lo menos ya "muy vista y conocida", para seguir con el calor.

Con respecto del estado civil, la mayoría es casado, lo que implica una serie de responsabilidades y necesidades que en cierta medida deben ser cubiertas por el salario, podría decir también que esto puede significar una mayor estabilidad -o la búsqueda de-, una mayor estabilidad en el empleo, si las posibles expectativas fueran cubiertas por las condiciones de trabajo actual en la institución.

Sobre la edad, encontramos una mayor frecuencia (53 de 290 encuestados, ver cuadro correspondiente al final del apartado 3.2.1) en el rango de 37-49 años, no obstante, abriendo un rango más amplio, la gran mayoría se ubica entre los 31 y 40 años. Podríamos establecer otra lectura, tomando como base una vida profesional de 30 años tenemos que: de los asesores que respondieron el cuestionario, 1 se encuentra en el inicio de su carrera, 150 están dentro de la primera mitad de su vida profesional, 98 se encuentran en la segunda mitad y 18 estarían próximos a jubilarse (ver datos al final del apartado 3.2.1).

Tomando como base el promedio de vida del mexicano que es de 75 años aproximadamente, tendríamos entonces que el personal docente de la Universidad puede ser clasificado como joven y con mayores posibilidades de desarrollo profesional y adaptación al cambio, considerando que, a menor edad hay una mayor flexibilidad en términos de las estructuras mentales, personales, políticas, etc. Este elemento debe ser valorado con cuidado para que la institución pueda cumplir con las expectativas de crecimiento profesional, y propiciar espacios de formación que respondan a las expectativas y necesidades de los sujetos.

En los datos que se incluyen en el capítulo tres, podemos encontrar que la escolaridad del padre es más alta en relación con la escolaridad de la madre y que existe diferencia en cuanto a la primaria completa, que es más alta en los padres en relación a las madres. Un dato interesante, es el que se refiere a los antecedentes normalistas del asesor, pues vemos que siendo mayor la escolaridad del padre, con mayor frecuencia en estudios superiores, de éstos sólo 8 cursaron la normal, mientras que, por el lado de la madre, 16 obtuvieron estudios de normal. Observamos pues, una inversión de las frecuencias en relación al sexo: el doble de las madres cursaron la

normal (más maestras, que maestros) y la mayor parte de los padres que tienen estudios superiores, lo hicieron en otro espacio (más licenciados que licenciadas), reafirmando, así sea de manera tenue, que la docencia es una carrera femenina.

Puedo decir que la elección vocacional del asesor no se vio condicionada por la carrera de los padres. Observamos también que 241 de los 290, han tenido mejores oportunidades de estudio que sus progenitores, hecho que puede explicarse por múltiples causas: mayor esfuerzo de los asesores, mayor esfuerzo de los padres por darles a sus hijos la oportunidad de acceder a estudios profesionales, una mayor oferta y cobertura educativa, que, por otra parte coincidiría con la etapa de crecimiento sostenido del Estado. Los docentes reportan un nivel de formación mínimo de Licenciatura (que es el requisito indispensable para ingresar a la UPN), si comparamos este dato con la mayor frecuencia obtenida por los padres que fue de primaria, entonces hay un salto de tres a cuatro niveles educativos entre una generación y otra.

Por el rango de edad en la que se encuentran los asesores encuestados, estos pertenecen aún a las generaciones (y familias), que tuvieron en la educación una oportunidad -quizá la única para muchos-, de movilidad y ascenso social; por otra parte, si proyectamos la información de la escolaridad de los padres, así como la valoración que el asesor hace de su trabajo como académico de la UPN, en términos de que esta actividad le reporta más una situación de prestigio social y que en relación con el empleo del padre o tutor la mejora se da precisamente en este aspecto y no en el económico, veremos que los asesores provienen en su mayoría de un medio sociocultural desfavorecido;⁴ en términos de otras oportunidades educativas y de empleo, por lo que una actividad de tipo académico en la Universidad, es altamente apreciado. A este respecto es importante cómo el asesor puede valorar positivamente su trabajo docente en la Universidad, pero la misma actividad docente, desarrollada en el nivel de educación básica, no tiene la misma aceptación, en términos del prestigio social que reporta.

⁴ evito deliberadamente cualquier calificativo, pues en este caso solo me interesa señalar que los maestros no provienen, en su gran mayoría, de la clase media o alta de ese tiempo, en este sentido, el magisterio mexicano sigue la tendencia de la conformación del cuerpo magisterial de otros países.

Aspectos como el anterior, me parecen sumamente relevantes y considero que en donde debemos buscar las incidencias es en la forma como se conforman los cuerpos académicos, los saberes, valores y tradiciones que sustentan.

Llama la atención (ver datos al final del tema 3.4) que en términos de remuneración económica, el asesor perciba su ingreso a la UPN como SIMILAR, en relación al ingreso paterno. Podríamos aducir que el asesor se convirtió en Población Económicamente Activa en la etapa de crisis, de acuerdo, pero, ¿qué lo obligó a seguir en la institución?. Encontramos un elemento que quizá pueda ser un indicio: si bien económicamente no encuentran mejora entre sus ingresos y el de sus progenitores, asumen el trabajo en la institución como de mayor prestigio en relación con el empleo de sus padres. ¿Hay una valoración real del quehacer académico entonces?, en una época en que se tiende a depreciar el valor y la calidad de las escuelas públicas, ¿por qué encuentra el asesor que trabajar en la UPN le aporta prestigio social?.

Trataré de adelantar algunos indicios:

- El medio cultural del que provienen los maestros, es académicamente pobre (en términos de conocimientos validados por la escuela), si tomamos en cuenta la escolaridad de los padres.
- La edad de los asesores, permite suponer que ingresaron a la escuela justo cuando aún era muy valorado el acceso a la educación superior, como una vía de ascenso y movilidad social. Por supuesto que existían actividades que podían remunerar en cantidades similares, pero no en condiciones iguales, pues el tiempo de estudios requerido era menor.
- Para muchos asesores, no hubo oportunidad de acceso a la educación superior, pero encontraron en el magisterio, una posibilidad de trabajo profesional, con prestigio social, aunque con menos ingresos. Si un asesor nació en 1950, y estudió la normal básica, esto lo coloca como trabajador profesional (con plaza de maestro), en 1968, a la edad de 18-20 años aproximadamente, con una magra remuneración salarial, pero con una compensación y valoración social alta todavía.

Lo interesante de todo esto es ver qué nociones, valores y saberes se movilizan alrededor de esta valoración social del trabajo profesional.

"...la expansión de la educación superior y la crisis económica no pueden constituirse como meta-explicaciones...La tendencia a la feminización y a la incorporación temprana, o los cambios en los procesos de reclutamiento y en los sistemas de reproducción, entre otros, son aspectos que no pueden ser explicados sólo a partir de la expansión del sistema [educativo]";⁷⁵ "

Decía que un aspecto importante es indagar sobre la manera como se constituye el cuerpo académico, en este sentido, es importante recuperar la idea de que hay una serie de elementos de interacción que se establecen al interior del espacio escolar, mediados por lo institucional, lo personal y el aspecto profesional, esto es, hay una "cultura magisterial", que establece valores, códigos, lenguajes y formas específicas de acción e interacción, que incide de una manera muy directa, en el desarrollo de los programas de actualización, vaya pues, tiene que ver con el modo como los profesores "reciben" y perciben cada curso, como se comportan generalmente ante la actualización, que casi siempre es impuesta por instancias superiores o ajenas a ellos (por lo menos es el sentir en términos de que los cursos nada tienen que ver con el entorno específico de su práctica).

Al respecto, los profesores de extracción universitaria que hemos estado involucrados en algún momento en programas de formación y actualización del magisterio, compartimos la idea (que en este caso resulta ser un conocimiento de sentido común), que proporciona una manera de actuar frente a los profesores, de una manera más cercana a lo que Goffman denominaría como "estigma", esto es, a partir de una caracterización, dada más por las condiciones de "simple vista", otorgamos una forma de actuar a uno o varios sujetos, y es a partir de esta "visión", que nosotros establecemos una práctica relacional con el otro⁷⁶, así, comúnmente creemos que el maestro de nivel básico es un sujeto poco interesado en su objeto de trabajo, politizado, pero con poco trabajo de acción política hacia la comunidad, desactualizado,

⁷⁵ IBARRA COLADO, Eduardo. "La casa de los espejos. Destellos, reflejos, luces y sombras sobre los académicos mexicanos." en Universidad Futura. México, UAM-A. vol. 5, num. 15 otoño de 1994, p. 8

⁷⁶ GOFFMAN, E. Estigma, op. cit.

muy directivo o paternalista por el rol que juega frente a los alumnos, pero también muy acostumbrado a exigir una actitud similar de condescendencia para sí mismo, poco motivado, con pocos hábitos de estudio, con una formación incompleta, cuyo espacio de trabajo lo lleva más a "enseñar" lo que otros establecen y poco apto para la investigación y la discusión teórica.

Por supuesto que existe reciprocidad en la forma como ellos suelen mirar el quehacer universitario: los profesores de la Universidad somos "rolleros", gozamos de muchos privilegios, somos apolíticos y totalmente apáticos, no nos interesamos genuinamente por la educación básica, ni por sus problemas, y pretendemos dar soluciones para ellos, generalmente con total desconocimiento tanto de los contenidos, como de los problemas que ellos enfrentan cotidianamente.

Recupero esta idea no con fines lastimeros, sino porque me parece que es importante conocer el escenario y las bases de relación que se han venido estableciendo entre "actualizadores y actualizados", en los programas de formación y actualización, en una relación de opuestos, pero obligada. Un primer paso entonces es el acercamiento que podamos hacer a esa "cultura magisterial", intentar una apropiación de esta forma de mirar y entender la educación que tienen los maestros. En este sentido, esta relación contradictoria se da también entre los asesores de las U UPN y los profesores de la Unidad Ajusco, aunque con ciertos matices y considero que este elemento ha incidido más de lo que se ha querido reconocer, en la forma como los asesores han recibido los cursos de actualización o de capacitación para la nueva Licenciatura.

En la medida en que la historia personal de los maestros, está signada por la institución en mayor o menor medida, es que considero que debe tomarse en cuenta para "resignificar" su práctica.

4.2 RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL: LA DOCENCIA EN LA LE'94

En el capítulo tercero, en el apartado correspondiente a la formación profesional, se observa que la mayoría de nuestros asesores encuestados guardan alguna relación con el normalismo, asimismo que prácticamente todos provienen de áreas afines a la educación, por último, prácticamente todos han ejercido la docencia previamente a su ingreso a la UPN, amén de que, por lo menos en el discurso, aún hay un aprecio mayoritario de la docencia, sobre todo cuando los propios asesores la perciben como una posibilidad de desarrollo vocacional, profesional o de actualización, de forma tal que la docencia al interior de la LE'94, podría aparecer por lo menos de entrada, como una actividad grata para el asesor.

Ahora bien, en términos de requisitos formales, vemos que en las U UPN, 285/290 asesores poseen el título de Licenciatura. (pueden proceder de normal básica, pero con estudios de licenciatura sin título, y con experiencia previa en docencia en el nivel superior, ver cuadros correspondientes a formación académica), por lo tanto, el personal cumple ampliamente este requisito.

Los asesores se caracterizan por sus aspiraciones de superación profesional, pues 212 realizaron estudios de posgrado, de los cuales 200 son de maestría y 12 de doctorado (los datos se localizan en el apartado 3.2.2). En general, las áreas de los estudios son coincidentes con las áreas de trabajo de la UPN, no obstante, notamos que prácticamente no tenemos asesores con estudios de filosofía, quizá esto es lo que en los hechos, le da a la UPN un perfil más pragmático.

Vemos que la mayoría ya tenía experiencia laboral en algún área del nivel de educación superior (ya sea en docencia o investigación, apartado 3.3.). Sin embargo, un número bastante elevado no manifiesta experiencia previa, esto puede deberse más a las políticas de contratación temporal que se han adoptado en los últimos años. Observamos que la gran mayoría había ejercido su profesión.

Un elemento de legítima preocupación, lo encontramos al observar que no contamos con personal suficiente y experimentado en el nivel preescolar, pues la UPN ofrece Licenciaturas con formación terminal en este nivel educativo.

La mayor parte de los asesores, reporta tener formación en: educación, pedagogía y psicología, lo cual nos hace suponer que hay correspondencia entre la formación y la práctica profesional. Esto se refuerza cuando observamos que la mayoría también ha ejercido su profesión, previo a su ingreso a la UPN y hay un gran número de ellos que combina dos trabajos.

Desgraciadamente, el cuestionario no abundó sobre el tipo de práctica profesional del asesor, fuera de la UPN. Un análisis de grano fino de la información, apoyada por otras fuentes, nos ayudaría a relacionar de mejor manera estos elementos. Por ejemplo, habría que ubicar los niveles de correspondencia entre la formación del asesor y las materias que imparte en la U UPN, así como con el resto de las actividades y funciones que desempeña en la institución.

En la medida en que se observa -a pesar de la preeminencia del campo educativo-, cierta diversidad en la formación de origen de los asesores, ¿qué elementos son los que homogeneizan la percepción que institucionalmente se tiene de los docentes?

En el caso de la profesión académica, hay un elemento singular, pues en las sociedades modernas se ha impuesto, como regla para la ocupación de múltiples cargos en la división del trabajo, la obtención de certificados. La profesión académica participa en esta cuestión de manera relevante, de tal modo que no sólo interviene en el control de su propia reproducción, sino que indirectamente se constituye en juez para la determinación de oportunidades de empleo de otras profesiones.⁷⁷

El rasgo de identidad de los académicos, es la diversidad, la heterogeneidad que le otorga su origen disciplinario:

Por ello, sus situación es fundamentalmente distinta de cualquier otra profesión, en tanto su característica central es la heterogeneidad disciplinaria, antes que la integración alrededor de normas, valores y actitudes que se presentan en otras profesiones, cuya particularidad central es la homogeneidad disciplinaria, a pesar

⁷⁷ HALSEY, A. H. y TROW, M.A. Los académicos británicos. Cambridge, Mass. 1971.

de la posibilidad de múltiples especializaciones dentro de ellas. Aquí cabe hacernos la pregunta de cuáles son, si existen, las normas, valores y actitudes compartidas que se derivan del carácter mismo de la academia y cuáles son las que los diferencian en función del desarrollo y perspectiva disciplinaria⁷⁸

Un concepto a dilucidar entonces, es la cuestión de la práctica. Estaríamos de acuerdo en que existen elementos para caracterizar una práctica -o para descartarla-. En este sentido, ¿qué elementos son los que definen la práctica profesional y docente, a partir de dónde leemos la práctica del docente? Considero que esto es importante en la medida en que nos ayuda a establecer las mediaciones entre práctica y formación o entre formación y práctica.

Comúnmente, se piensa que la práctica profesional del maestro, es la práctica docente. Por supuesto que esto sólo ocurre en el caso del docente con un cierto perfil de formación, pues nadie supondría que la práctica docente define la práctica profesional de un médico o un abogado, por más que estos se dediquen profesionalmente a la enseñanza.

Labaree considera que existen dos elementos clave que configuran la identidad profesional de una actividad o quehacer práctico: un determinado *corpo de conocimientos formales* y una reconocida *autonomía en el trabajo*. Ambos aspectos, imprescindibles en la identidad o práctica profesional, se encuentran estrechamente relacionados y mutuamente exigidos...

...En el ámbito educativo son conceptos controvertidos cuyo contenido y relaciones dependen obviamente de las diferentes posiciones que se mantengan respecto al proceso de producción del conocimiento válido, al fenómeno de elaboración y transmisión de la cultura de la comunidad, al concepto de aprendizaje..., a la relación teoría/práctica, y a la justificación racional y ética de la intervención educativa en virtud de la función social que desempeña...⁷⁹

Del mismo Pérez Gómez, retomo una caracterización hecha sobre el docente, que a su vez recoge dos posturas: la de John Elliot y la de Kenneth Zcheiner:

⁷⁸ PÉREZ FRANCO, Lilia, et. al. *Académicos, un botón de muestra* op cit, p. 32

⁷⁹ PÉREZ GÓMEZ, Angel. "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa" en: *Volver a pensar la educación*, vol.11, p. 340

El enfoque práctico artesanal: que concibe la enseñanza como una actividad artesanal. La concepción es la siguiente: El conocimiento acerca de la enseñanza, se ha ido acumulando lentamente a través de los siglos y ha dado lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto con la práctica experta del maestro a través de un largo proceso de inducción y socialización. Esta forma de ubicar el trabajo docente, a pesar de su obsolescencia, sigue siendo un enfoque fuertemente apoyado con bastante influencia en la *percepción social* de la profesión, de las instituciones formadoras de docentes y en el hacer de los propios maestros.

A pesar de sus protestas contra las pretensiones de colonización intelectual y profesional de los teóricos universitarios, y de sus reivindicaciones de independencia corporativa, los profesores disfrutaban de escasa autonomía real dentro de este enfoque, reducidos a meros reproductores de las presiones socializadoras del contexto social en general y del escolar en particular. En esta situación, la actividad docente tiene más que ver con la supervivencia que con la profesionalidad⁹⁰

Enfoque técnico-academicista: En este enfoque, el conocimiento experto se desarrolla como derivación más o menos directa o lejana del conocimiento científico elaborado por especialistas externos, y en sí mismo es indiferente a la calidad de su aplicación práctica... El conocimiento experto no surge pues de la práctica del docente, sino que se deriva desde fuera y se aplica en la intervención técnica,...cuanto más previsible mejor. El práctico, el docente, no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias ...aquéllas que requiere para la ejecución correcta del guión diseñado desde fuera

Enfoque hermenéutico-reflexivo: El enfoque hermenéutico parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada pro el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello el docente debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su

⁹⁰ BULLOUGH, R. "Acomodación y tensión: Maestros, papel y cultura del maestro" en: SMYTH, J. *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. Londres, Falmer 1987

creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.

En este enfoque, el conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica del docente.

El conocimiento profesional así concebido sufre, por tanto, una génesis dialéctica, los docentes construyen de forma permanente su propio conocimiento...

¿Qué ocurre pues, con los asesores de las U UPN?. Es muy importante no olvidar el hecho de que estas, desde su creación hasta la descentralización, se han dedicado a desarrollar las Licenciaturas para maestros en servicio, que son diseñadas -con mayor o menor participación de las U UPN-, en la Unidad Ajusco. Ahora bien, por las características de los destinatarios de estas licenciaturas, y condicionamientos de tipo político, de recursos, etc., ha llevado a que los materiales de estudio básicos y de apoyo y, en general, todo lo relacionado con estas -que no sea la docencia-, se elabore, desarrolle y resuelva en la Unidad central, que es el Ajusco, esto es, hay un nulo o muy estrecho margen de acción académica de los asesores, en estas licenciaturas. **A diferencia de los profesores de otras universidades, el profesor de las U UPN no elabora el programa de su curso, no selecciona la bibliografía, no establece el modo de trabajo (en gran medida, este está condicionado por la modalidad de estudio que el maestro-alumno elija y por las actividades que se sugieren generalmente en los materiales correspondientes) y hasta el campo de investigación y asesoría de tesis, está condicionado también por el programa curricular del que se trate.** Vaya, se diferencia hasta por el hecho de que no son profesores, sino asesores (como veremos más adelante, no existe una diferencia en términos del trabajo pedagógico-didáctico, entre lo que puede ser el "dar clase" y la asesoría, no obstante, en el papel se trata de establecer claramente que el alumno de estas licenciaturas asiste a asesorías y no a clases.) y aunque aparentemente no hay diferencia entre uno y otro, habrá que estudiar las connotaciones e

implicaciones valorales y de (des)prestigio que existen al hacer referencia a uno u otro.

Cuando hablamos del asesor de las U UPN, tenemos la imagen de un profesor que dedica casi la totalidad de su tiempo a la docencia, que no realiza investigación y que significancias más, significancias menos, en general está desactualizado con respecto del tema educativo, por supuesto, las condiciones de infraestructura de las Unidades, no le permiten acceder con facilidad a programas de formación y cursos de actualización y, por regla general, está en desventaja con respecto de un profesor de la Unidad Ajusco. Este dato se refleja de una manera muy clara en los procesos de otorgamiento de becas y estímulos en los que los profesores de las U UPN del Distrito Federal (6 en total), entran en el mismo proceso de negociación, junto con el personal docente de la Unidad Ajusco y al hacer una comparación del trabajo desarrollado y de los puntajes obtenidos, los asesores de las Unidades UPN están siempre dentro de los puntajes más bajos.

Otro aspecto esencial en esta relación entre formación y práctica profesional es el de las modalidades de estudio que comporta cada licenciatura y del hecho de que las cuatro Licenciaturas que hasta el momento se han desarrollado en las Unidades UPN, tienen un ámbito de acción y destinatarios específicos que necesariamente significan y determinan la práctica docente del asesor, de algún modo, diría que esta es una "práctica cautiva", no porque deliberadamente obligue al asesor a ceñirse a ciertos cánones para impartir su docencia, sino que al estar presentes una serie de elementos condicionantes -que el asesor puede percibir como restrictivos-, como los que ya he mencionado, se pierde la perspectiva de la formación profesional original y se entra en una práctica homogeneizada hasta cierto punto por el propio diseño curricular.

La LE'94 ha reproducido el mismo modelo docente de las anteriores licenciaturas, pues la actividad docente no ha sido analizada con miras a una caracterización de la asesoría y quizá hasta del tipo de asesoría requerida, dependiendo de la modalidad en la que el maestro-alumno esté inscrito. La docencia es un elemento presente en el diseño curricular, pero se trata de la docencia del maestro-alumno, como ya mencioné en páginas anteriores, transformar la

práctica docente es el eje a partir del cual se estructura el currículum, no obstante, poco se repara en la necesidad de trabajar y analizar la docencia de los asesores y establecer conceptualmente las diferencias, si es que existen. Así pues, la docencia en la LE'94 está signada aún por una serie de condicionantes y sobreentendidos, que tiende a ver en el asesor al instrumentador del plan de estudios y que propiamente no tendría mucho que aportar al proceso. En este sentido diría que hace falta una re-valoración del docente-asesor.

4.3 EXPERIENCIA DOCENTE Y VALORACIÓN DE LA DOCENCIA

Valorar el trabajo docente en términos de la satisfacción profesional y laboral que acarrea a los sujetos, resulta difícil y la respuesta resulta ser casi siempre ambivalente pues por un lado la docencia se percibe -laboralmente por lo menos-, como el último recurso de trabajo dentro de las opciones de trabajo profesional y por otro hay una tendencia a sobrevalorar la actividad docente que se realiza, entendiéndola bien como un servicio, o como una misión salvadora de los sujetos que por alguna razón han sido excluidos de la educación. El docente se convierte entonces en factor imprescindible para la transformación de los sujetos a los que se va a educar. Veamos algunos comentarios al respecto:

"yo pienso que ser asesor es muy importante porque puedes ayudar a elevar la calidad de la educación si formas buenos maestros de educación primaria, porque ellos son la base de la educación de los niños y si yo soy la que forma a esos maestros, pues mi trabajo es importante"

"...yo quería entrar a la Unidad (Unidad UPN), porque aquí se dedican a la educación y México solo se puede salvar si hay una buena educación, una buena base y nosotros trabajamos con los maestros de educación básica, entonces hay que hacer investigación, bueno a mí me gustaría aunque ahorita tengo grupos de asesoría y trabajo en una subsección y pues no me da tiempo de hacer otra cosa ¿no?, pero creo que es lo primordial, la educación"

"A mí me gusta la docencia porque hay mucha gente que está marginada y la tienes que ayudar para que salga adelante y cómo lo logras, pues con la educación y por ejemplo, tienes maestros que vienen y te preguntan: cómo le hago para enseñar esto o aquello, cuando se atorán con sus niños o la planeación... y pues sí yo no sé, pues investigo y les digo, les enseño y entonces... contribuyo con mi granito de arena"⁴¹

Estas valoraciones de la docencia, demuestran que el maestro se encuentra atrapado entre las pocas posibilidades de desarrollo profesional y económico que en los hechos le ofrece esta actividad y el hecho que ejerce el poder "formar a otros", cumplir una misión, ser docente da cierto "poder" sobre el otro porque si algo tenemos claro es que el otro es un "sujeto en falta", está incompleto como hace poco

⁴¹ Esta información la obtuve en los cursos regionales de evaluación de la LE'94, durante el año 95 (son registros que elaboré en forma de apuntes para la investigación).

me decía otra maestra y entonces nuestra vocación deviene misión divina, pues ayudamos a los otros a "alcanzar su completud". Aquí el problema que tenemos es que se trabaja con profesionistas de la educación, con maestros que a su vez están ya formando y educando a los niños y entonces la identidad docente del asesor, de alguna forma se ve invadida, escudriñada por aquellos otros que son sus alumnos y docentes a la vez. En este sentido, al asesor le es más difícil definir los límites de su identidad y cuidar su imagen institucional, es un maestro más expuesto a la mirada de sus propios alumnos.

Este tipo de interrelaciones resultan muy interesantes pues en el caso de los asesores, la relación con sus alumnos se extiende más allá de la propia U UPN en donde muchas veces el alumno puede ocupar un lugar de mayor jerarquía que el asesor. La posibilidad de convivir en otros espacios formales o informales, fuera de la Universidad, trastoca y desdibuja esta imagen ideal que tenemos de los docentes.

En términos de la experiencia docente, observamos que la mayor parte de nuestros asesores ha tenido experiencia docente previa a su ingreso a la UPN.

Por los datos reportados en el rubro de antigüedad en la docencia, 220/261 indican estar en la mitad de su vida profesional como docentes.

Encuentro que la mayoría admite que en términos de ingresos económicos, resultan remunerados de manera similar que sus padres, pero le reconocen al trabajo académico, un mayor reconocimiento en términos de prestigio social. Esto puede ser signo de que la actividad docente aún goza de una valoración social alta y que profesionalmente para los asesores resulta estimulante, esta correlación es positiva, cuando vemos que la mayoría admite que una motivación para ingresar a la UPN lo es la búsqueda de un mejor desarrollo profesional, el desarrollo de una vocación académica y la posibilidad de mantenerse actualizado.

No quiero tomar estos datos con mucho optimismo o ligereza, pues el cuestionario no es suficiente para afirmar tácitamente lo anterior. Existen profesiones en donde la docencia es valorada como una

actividad secundaria, si no es que de segunda, esto es, hay profesiones en donde se percibe la docencia como una actividad que demerita la calidad profesional del enseñante, o que habla de la calidad de su formación. Las expectativas que se generan alrededor de las profesiones como la abogacía, la medicina, la administración, no cuentan como primera opción el trabajo docente y se considera que un profesionalista de estas carreras que se dedica prioritariamente a la docencia, no posee una formación sólida, esto es, en la jerga común se dice que "no la hizo". En estos ámbitos la docencia puede ser valorada positivamente como una actividad complementaria, siempre que efectivamente sea una actividad complementaria. Quizá para tener mayor claridad en este punto, debimos haber indagado de manera más puntual, el tipo de práctica profesional que el asesor realiza fuera de la UPN

A partir de los procesos de evaluación realizados tanto por el grupo de evaluación, como por las Unidades UPN, encontramos que la percepción que los docentes tienen de sí mismos, por lo menos con respecto de los contenidos de la LE, es la de falta de dominio de los contenidos, así como una carencia en la actualización de los mismos. Podríamos decir que, en este sentido, la institución no ha cumplido con la expectativa inicial del asesor, de mantenerse actualizado, ¿por qué entonces sigue valorando positivamente la profesión?. Es probable que un análisis de intervención institucional nos ayude a dilucidar este aspecto en el sentido de ubicar relaciones de poder y subordinación que propicia la propia institución.

Los alumnos perciben también estas carencias, no debemos olvidar que los alumnos de las U UPN son profesionales, esto es, son maestros en servicio, con conocimiento del campo de trabajo, rasgo peculiar que no se encuentra en otras licenciaturas.

Veamos algunos puntos de vista que han vertido los alumnos:

Los alumnos perciben a los asesores como buenos académicos. En general, están preparados para desempeñarse en clase, son capaces y tienen experiencia en su trabajo.⁸² Sin embargo, los alumnos también manifiestan que los asesores son demasiado

⁸² U UPN 081. "Un punto de vista sobre los asesores" en: Evaluación de la LE'94, 1995, p.109

"apapachadores". "Hay asesores que consideran el aprendizaje más desde la perspectiva cuantitativa que cualitativa ya que encargan tareas excesivas, trabajos y lecturas..."⁸³

En una evaluación reciente, encontramos que para el alumno, el asesor no domina los contenidos de los cursos y carece de habilidades didácticas para conducir el curso. Reconocen sin embargo, que hay una gran disposición de ayuda de parte de estos hacia los alumnos, asimismo, la mayoría de los alumnos dice que los asesores incentivan y motivan el aprendizaje ⁸⁴. El proceso de aprendizaje resulta entonces más una experiencia afectiva que cognitiva. Resulta significativo cómo algunos maestros-alumnos se expresan de algunos de los asesores, en algunos cuestionarios encontramos anotaciones como éstas:

"gracias a la maestra Guadalupe, por habernos dado todo lo mejor que hay en ella"; o: "el maestro de Grupos en la Escuela me hizo ver lo importante que es la educación y todo lo que hay que hacer por los niños"; ⁸⁵ Curiosamente, cuando tratamos de acotar lo aprendido en estos cursos en términos del contenido, los propios alumnos reconocen haber aprendido "muy poco" y es por esta razón que decía que resulta más una experiencia emotiva que cognitiva.

Un aspecto que es de particular relevancia, es que la UPN no ha desarrollado programas tendientes a recuperar la experiencia docente de sus asesores, a pesar de que el modelo de dos de sus licenciaturas, centran el trabajo en el asesor, tampoco ha habido una preocupación por desarrollar un programa fuerte en torno a la asesoría, en suma, ¿qué implica ser asesor y no maestro o profesor? ¿qué diferencias existen entre asesorar y dar clase?

La tendencia institucional ha sido hasta el momento, ignorar la práctica docente previa del asesor y centrarse en el modelo platónico del saber que precede al hacer. Esto es, el asesor de la UPN puede transitar libremente por los programas curriculares de diferentes

⁸³ Ibid. p. 111

⁸⁴ Grupo de Evaluación y Seguimiento de la LE'94 Desempeño del Asesor. Resultados del Cuestionario Nacional de Valoración Curricular CNVC2.

⁸⁵ Estos son datos que no se trabajaron sistemáticamente en los informes de evaluación y que fueron recuperados por mí en forma de apuntes para fundamentar el análisis sobre el desempeño del asesor.

licenciaturas y lo que le otorga sentido y estructura su práctica, es el contenido a enseñar, con independencia de su práctica y de su experiencia. Un principio de actuación bastante raro en un programa curricular que pretende que el alumno transforme su práctica docente. En este sentido, diríamos que la percepción institucionalmente válida del docente, se suscribe al primer enfoque que describíamos en el tema anterior y aquí el *quid* se encuentra en el hecho de que este asesor, debe propiciar la reflexión, la crítica y el análisis de otro sujeto que a su vez es docente. ¿Dónde aprende pues, el asesor a analizar su práctica?

La mayoría de los asesores encuestados, realizan otra actividad fuera de su trabajo en la UPN y un gran porcentaje de ellos se dedica a la docencia en otras instituciones ya sea públicas o privadas, esto es, contamos con personal que dedica quizá el 100% de su tiempo a la docencia y por supuesto que esto repercute en la forma como se mira el trabajo docente. De este modo, aún y cuando se tenga un fuerte aprecio por esta actividad y se la valore positivamente, también es necesario mirar que en muchos casos, la docencia se convierte en la única fuente de ingresos de los maestros -aún y cuando esto no se reconozca abiertamente-.

¿Una mayor actividad docente, o un mayor número de años dedicados a ella, da como resultado una valoración positiva o una alta valoración de la docencia?, creo que la respuesta es negativa, pues también podemos observar que la mayoría, si pudiera elegir, se dedicaría prioritariamente a la investigación, teniendo como segunda actividad la docencia. Esto es, ante una posibilidad de elección, la docencia no sería la actividad primordial del asesor, así, vemos que para los asesores, la docencia es una actividad importante, que les permite por una parte, mantenerse actualizados en su profesión y por otra, les permite desarrollar una vocación, pero no es primordial, ¿por qué?, este es un aspecto sobre el que es importante profundizar, pues los programas de actualización y capacitación que se han ofrecido al interior de la LE, tienden básicamente a “mejorar la docencia” de los asesores.

4.4 ALGUNOS ELEMENTOS PARA DESARROLLAR PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA LOS ASESORES DE LA UPN

Como anoté en la introducción al iniciar este trabajo, uno de mis propósitos al acercarme a los asesores, era el de poder derivar algunas sugerencias de trabajo en relación a los programas de formación, actualización y capacitación para los académicos de las Unidades UPN.

Prácticamente desde que se creó la UPN y concretamente a partir de que se impulsaron las licenciaturas de nivelación, los académicos de las Unidades han acudido a un sinnúmero de cursos de actualización o capacitación, cuyo fin es habilitarlos en los nuevos contenidos curriculares, es así que comparativamente con otros profesores universitarios, encontraremos que este sector recibe una mayor cantidad de cursos, sin embargo son tan focalizados y tan centrados en términos de cómo debe operar cada plan de estudios, que están muy lejos de cubrir una mínima expectativa de "actualización".

Aquí la pregunta es: ¿por qué cada que surge una nueva licenciatura, hace falta "capacitar" a los asesores que imparten docencia en ella?; ¿por qué los asesores deben necesariamente acudir a cursos si quieren impartir materias de un nuevo plan?; ¿realmente los asesores carecen de los conocimientos básicos disciplinarios?; ¿cuál es la especificidad de estos contenidos, que hace necesaria la actualización o capacitación de los asesores?.

Las licenciaturas que imparte la UPN a nivel nacional, tienen como finalidad ofrecer un programa de nivelación, centrándose en la profesionalización de la docencia. En la medida en que esta noción no ha sido trabajada al interior de las licenciaturas, profesionalizar la docencia en los hechos, viene siendo lo mismo que la nivelación, abrir espacios mediante los cuales el maestro de educación básica, pueda acceder a estudios profesionales. El salto cualitativo en términos de la formación que se adquiere, está puesto aquí en la capacidad que el maestro-alumno pueda desplegar para analizar e investigar su práctica como docente y mejorarla y esta es también la apuesta de la LE'94. Las líneas del plan de estudios y los contenidos se centran en la idea de transformar cualitativa y positivamente la práctica del

maestro-alumno. Parafraseando a Chevallard⁸⁶, el proceso de transposición aquí no se da en el contenido, sino en el maestro, pues la otra apuesta fuerte dentro del currículum de la LE, es que el maestro-alumno puede mirar y analizar su práctica, ayudado por el asesor. Si el saber precede al hacer, el saber en este caso está depositado plenamente en el asesor, no obstante, hay una ruptura en esta visión, una cierta distorsión, que provoca una desconfianza tal, que vuelve imprescindible el "darle" previamente el curso al asesor.

El supuesto inicial del programa de fortalecimiento docente de la LE'94 estaba fuertemente arraigado en este principio, de tal modo que la propuesta de formación de asesores implicaba prácticamente cursar la LE'94, sólo que en espacios diferentes a los que tienen los maestros-alumnos. Una primera tarea que realicé en el grupo de evaluación, fue abrir la posibilidad de hacer un acercamiento -así fuera general y descriptivo- a los asesores, para "perfilarlos" en términos de su formación, experiencia y necesidades.

Un primer obstáculo a vencer en esta tarea fue la de reorientar la Estrategia de Evaluación y Seguimiento, que como ya se observó en el apartado correspondiente, seguía fielmente los lineamientos de CONAEVA y estaba signada fuertemente por los requerimientos institucionales. La evaluación debe sólo ser un pretexto a partir del cual pueda generarse información sobre los sujetos y los procesos.

Los resultados obtenidos, fueron interesantes en la medida en que los asesores de las Unidades UPN, no varían sustancialmente en términos de su formación y experiencia laboral, de los docentes de la Unidad Ajusco. Algunos mitos o "imágenes", fueron fácilmente rebatidas: por ejemplo, la proporción entre asesores normalistas y asesores universitarios es casi igual; la mayoría de los asesores tienen estudios de posgrado y tienen una larga trayectoria en la docencia. Universitarios o normalistas, se involucran de manera similar en los planes de estudio, en el sentido de que básicamente se dedican a la docencia (asesorías) y a la dirección de trabajos de titulación. Universitarios y normalistas, están alejados de la educación básica en términos de sus intereses profesionales, pues valoran más la docencia en el nivel superior.

⁸⁶ CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica. LAIA, 1983.

Lo recorrido hasta el momento ha tocado múltiples aspectos, que confluyen en una necesidad y una realidad ignorada hasta el momento. El trabajo desarrollado en el equipo de evaluación y seguimiento, me posibilitó el pretexto para ir descubriendo otros ámbitos de trabajo y por qué no de evaluación, más en el sentido de conocimiento y de acercamiento⁸⁷, que de medir efectividad en este caso.

El que las Unidades UPN -no todas- conformaran grupos de evaluación posibilitó la realización de un trabajo más horizontal y participativo y contribuyó, así fuera en mínima parte, a que la evaluación no se viera tanto como una imposición de un grupo "central" hacia las Unidades, sino justamente como una opción de acercamiento a los diversos procesos que se desencadenan con la puesta en marcha de un currículum.

La historia de la UPN es muy rígida en lo que respecta a los programas de nivelación, cuando se trata de los asesores, invariablemente, en todos los planes de las Licenciaturas que se han desarrollado, hay un apartado especial para la "capacitación del asesor" un viaje con eterno retorno al mismo punto de partida, pues es justo aquí en donde se denota trágicamente, esta ausencia de memoria histórica que yo mencionaba al principio. Surge una nueva licenciatura, se diseña en el centro, se desarrolla en los estados y semestre tras semestre, los asesores encargados de la docencia, deben asistir a un curso para ser capacitados en los nuevos contenidos. No existe en el panorama de la educación superior del país, un caso semejante. ¿Realmente los contenidos son tan novedosos que requieren forzosamente la concurrencia a un curso para poder impartirlos?; ¿será sólo desconfianza hacia las habilidades docentes del asesor?; ¿se desconfiará de la formación del asesor? y en última instancia ¿qué y quién es el asesor?.

⁸⁷ Resultaría en este caso, un acercamiento interesado en el sentido de Habermas, o una forma de huellear el conocimiento al sujeto, en el sentido de Ginzburg. En ambos casos, obtenemos una información sustancial sobre los sujetos.

Una primera valoración sobre el trabajo del asesor, incluida en la evaluación de los cursos del primer semestre de la LE'94⁸⁸, nos alertó sobre el papel que este juega en la realidad en el desarrollo del plan de estudios, pudimos percatarnos que los alumnos hacían una valoración altamente positiva del trabajo del asesor. Un estudio posterior⁸⁹ nos indicó que las experiencias de aprendizaje en el aula, son más significativas para el alumno en términos afectivos que cognitivos y por supuesto aquí la pregunta fue: ¿para qué han servido los cursos de capacitación que se imparten cada semestre?, ¿el asesor hace caso omiso de los materiales que se diseñan *ex profeso* para él?

Ante tal panorama, una primera respuesta institucional se dio en el sentido de profesionalizar también al asesor, a partir de un programa por etapas que abarcaba sucesivamente, diplomados, una especialización y una maestría, en los hechos, era prácticamente como cursar la LE'94 en *versión plus*. ¿Por qué tanta desconfianza hacia los saberes del asesor? Curiosamente, y al contrario de lo que ocurre en otras Universidades, aquí se da por sentado que los asesores poseen habilidades didácticas, puesto que también se da por sentado que la mayoría son normalistas, *ergo*, no requieren cursos de didáctica, ni cosas parecidas. No, su problema es más fuerte, es una ausencia, una carencia de su formación, carencia que se intenta subsanar con el eufemismo de actualización o capacitación. ¿Qué hacer entonces?

Lo que obtuve en términos de la información y conocimiento de los asesores, me lleva a pensar que una propuesta básica de formación de asesores, debe orientarse por los aspectos siguientes:

- La formación debe asentarse en el supuesto positivo de que el asesor es un profesionalista, con dominio de la disciplina (de su disciplina de origen, se entiende y un segundo paso estaría en averiguar su trayectoria profesional, que puede dar un panorama más o menos diferente con respecto de la formación de origen).

⁸⁸ DELGADO REYNOSO, Juan Manuel, HERNÁNDEZ ANDRÉS, Verónica, et al. Valoración de los maestros-alumnos a los cursos del primer nivel de la LE'94. UPN, mayo 1995

⁸⁹ HERNÁNDEZ ANDRÉS, Verónica.; WISNIEWSKI, Piotr, et al. Valoración de los cursos del segundo nivel. UPN, 1996.

- Un programa de formación no puede desprenderse de manera específica y cerrada, de un plan de estudios nuevo, pues entonces lo que ocurre es que se deposita en el asesor, una expectativa que se quiere que cubra el alumno. Es en este sentido que apuntaba antes que el Plan de estudios debe ser solamente un pretexto o si se quiere, un punto de partida para la formación de los asesores.
- Una pregunta a resolver es: ¿Por qué se requieren cursos de capacitación para los asesores? Hemos visto que ha habido un cambio continuo de planes de estudio en las licenciaturas de formación y que nada se ha recuperado de estos cambios con respecto de los asesores. Por lo tanto, es perentorio romper con este esquema de "formación" para los asesores y buscar espacios en los que ellos puedan significar su práctica y su experiencia docente y encuentren también un espacio propicio de crecimiento profesional y personal.
- Un plan de estudios nuevo, debe ser lo suficientemente comprehensivo, para poder incorporar los saberes de los maestros que desarrollarán la docencia. Actuar en sentido contrario crea una dicotomía irreconciliable entre los que diseñan y los que desarrollan la docencia
- Debe haber un programa, que permita recuperar y valorar la trayectoria docente de los asesores tanto dentro de la UUPN, como fuera de ella, de tal manera que efectivamente pueda considerársele un interlocutor válido para la conformación y diseño de los nuevos programas de nivelación o de posgrado que desarrolle cada Unidad UPN.
- El papel de la UPN en el ámbito de la educación superior, es muy específico y focalizado: la formación de docentes, sin embargo hasta el momento ha sido un trabajo exogámico, pues es poco o nada lo que se ha hecho al interior, para sus propios docentes. Un programa de formación, debe necesariamente recuperar y documentar esta experiencia
- Debemos atender al hecho de que los asesores, básicamente realizan docencia (pudimos observar que la mayoría de nuestros asesores imparte docencia en otros niveles educativos y contaba con

experiencia docente previa a su ingreso a la Universidad) y por lo tanto, están en contacto continuo con cierto tipo de conocimiento, lo que debemos hacer es develar justamente estas interacciones que los docentes establecen con los contenidos y la posibilidad de revalorarlos o replantearlos pero a la luz del avance propio de las disciplinas y no de los recortes que cada nuevo plan de estudios realice

-La valoración que los asesores hacen de la docencia es muy importante en términos de un programa de formación y lo que pudimos observar en los apartados anteriores, es que si bien los asesores consideran su trabajo en la Universidad como una actividad que da prestigio social, también es cierto que preferentemente se dedicarían a la investigación y después a la docencia, si les fuera dada esta posibilidad.

- Las necesidades de los asesores en términos de la formación, no están enfocadas prioritariamente a contenidos disciplinarios, sino a tópicos de investigación. Vimos en los cuadros correspondientes al capítulo tres, que la mayoría posee estudios de posgrado, pero hay muy pocos titulados, por lo tanto, lo que manifiestan es justamente una carencia en este ámbito

- Un programa de formación debe recuperar la expectativa personal y esto es importante en la medida en que el sujeto se ve interpelado y reflejado. Un programa que ignore las necesidades de los sujetos a los que va dirigido, no podrá posibilitar una interacción óptima en la medida en que los sujetos asisten casi por obligación.

- Las licenciaturas de nivelación han confiado demasiado en los contenidos, de tal modo que estos se podrían aprender bien independientemente del maestro. Esto es, percibo como una cierta despersonalización del asesor, que se promueve desde el propio plan de estudios

En los trabajos que desarrollé con los grupos de evaluación de las U UPN, para analizar los datos del perfil en cada Unidad y en el trabajo de asesoría que desarrollo actualmente con formadores de docentes del estado de Michoacán, he encontrado una tendencia que es, evidentemente, una necesidad: acudir a la historia personal de los

maestros, en términos de su formación, su contexto, su entorno, para a partir de ello sugerir líneas de formación. Un maestro de la región Sureste menciona: "...y en lo que se refiere a la formación, los programas institucionales suelen ser, como diríamos, como esquizofrénicos, pues tienden a separar de manera tajante lo que el maestro es, de lo que el maestro debe hacer o hace..." y otra maestra abunda: "...sí, es siempre entre el deber ser y lo que eres en la realidad, el maestro debe dar una imagen y esa es la imagen que tratan de cultivar los cursos de actualización por ejemplo, de que el maestro siempre tiene que saber, estar actualizado, leer los últimos libros..."⁹⁰

Lo que aquí aparece en el discurso, es un problema de recuperación de los saberes. Particularmente en el caso de los asesores, los cursos parten siempre de esta idea que yo ya mencionaba en capítulos anteriores, la de un ser en falta. Hay entonces como una escisión entre lo que el maestro es por efectos de su desarrollo personal, académico, social, biológico, etcétera y la imagen institucional de lo que un asesor debe ser o los requerimientos que la licenciatura le establece a este asesor en particular, que claro está, resultan incompatibles y en ello, es el asesor el que debe procurar siempre estar a la altura y en todo este proceso, por ejemplo, cómo se ha involucrado el asesor en los programas de nivelación que ha impulsado su Unidad?, si participó en LEPEP 85 y tomó los cursos correspondientes, qué es lo que recuperó de esa experiencia para trabajar en LE'94?.

A estas alturas, es necesario decir que los programas de formación deben ser necesariamente focalizados, particulares, específicos. Lo que ha contribuido de modo contundente a desdibujar o anular la identidad del asesor, ha sido el excesivo centralismo en el modelo académico de la UPN, sin embargo, estos vicios no se eliminaron con el proceso de descentralización, pues el hecho de que la Unidad Ajusco ejerza la rectoría académica sobre las U UPN, ha servido

⁹⁰ Reunión Regional de Evaluación (región sureste). *Relatoría de la sesión no. 2*, (mayo 1995), información resumida en el documento: HERNANDEZ ANDRES, Verónica, et.al. *Sistematización de las relatorías de las reuniones regionales para analizar los programas indicativos* mayo-junio de 1995.

como pretexto para reproducir un esquema por demás paternalista en los programas de nivelación.

La Universidad debe hacer un esfuerzo muy grande para posibilitar que cada Unidad UPN, pueda desarrollar de manera autónoma e independiente, los programas de formación que considere pertinentes, de acuerdo a sus necesidades específicas. Partir de un programa general, para las 74 Unidades, tiende a la homogeneización y a ignorar la historia tanto de la institución, como de los sujetos

Un estudio como el que presenté aquí, contribuyó a establecer algunas líneas y orientaciones para acercarnos a los asesores de las Unidades, y creo que en ese sentido fue útil pues ayudó a esclarecer -así fuera minimamente-, este ámbito tan presente como ignorado. Un programa de formación centrada en los sujetos, tendría por fuerza que abundar más en lo particular, descubrir la diversidad y reconocerla. Las Unidades UPN se conforman de manera muy particular, se configuran a partir de aspectos particulares: el desarrollo regional, la política educativa estatal, el desarrollo económico del estado, el contexto político, la cultura magisterial, etc. y estos son los elementos a los que también tendríamos que prestar atención si queremos redimensionar el proceso formativo, y devolverle el rostro.

Trabajar la formación, a partir de la noción del sujeto, es una idea que ha sido ya trabajada en algunos espacios de la UPN, concretamente, la investigación desarrollada por Valentina Cantón: "Una propuesta de formación docente a partir del reconocimiento del particular" y "Hacia una Pedagogía del particular", han señalado caminos posibles para el desarrollo de propuestas más específicas, de alcances más modestos en términos de su cobertura, pero digamos que más "humanizados".

Considero que los criterios y ejes que orientan el quehacer académico de la UPN en lo que hace a la formación de maestros, deben necesariamente contemplar los aspectos siguientes, si realmente se busca un trabajo significativo con los asesores:

- Recuperación de la cultura pedagógica y elementos de identidad docente, que caracterizan a los asesores de la UPN

- Revaloración del trabajo del asesor, a partir de una consideración puntual de su experiencia y trayectoria docente
- Un análisis puntual de la práctica docente que realiza el asesor, en el entendido de que la **asesoría** comporta características específicas que la definen y distinguen del "dar clase". Este acercamiento a la práctica, tendrá que orientarse de la misma manera en que se pretende que el maestro de educación básica recupere y analice su práctica, que exige tres momentos: *la inmersión en la práctica; el distanciamiento; y la reapropiación* (como ya vimos en el capítulo 2), y tendrá que partir de una necesidad manifiesta del propio asesor. Este trabajo sólo se podrá realizar en espacios horizontales de investigación, con una participación efectiva de los asesores.
- Un programa de formación, es relevante sólo en la medida en que recupera elementos o aspectos específicos en los que los sujetos se puedan ver reflejados, el resto es mera administración de la eficiencia. Consecuentemente, los espacios formativos o formadores de los maestros, deben tomar en cuenta las peculiaridades del proceso educativo en la región y en la propia U UPN. La tendencia tiene que ser necesariamente más cerrada, más particular y por qué no, más subjetiva (en términos de recuperar al sujeto como eje central del proceso).

CONCLUSIONES

CONSIDERACIONES FINALES (A MODO DE CONCLUSIÓN)

Elaborar un trabajo como este, surgió de la necesidad personal de aproximarme de una manera más sistemática y organizada, a los asesores de la UPN, que participan en una Licenciatura que comporta características muy especiales como ya vimos: es una Licenciatura dirigida a una población con un perfil más o menos cerrado y sin embargo es masiva; está diseñada para sujetos que están ya laborando en el campo profesional y consecuentemente no contempla un mercado de trabajo, tampoco se espera que propicie una movilidad vertical, pues se trata justamente de arraigar al maestro en el salón de clases; el planteamiento de trabajo pedagógico-didáctico es diferente o inédito, pues combina el sistema abierto con el escolarizado, que da un híbrido que difícilmente puede explicarse, pero que sirve para crear un nuevo status académico: el **asesor**; el modelo es paternalista en el sentido de que procura allegarle al maestro-alumno todo lo necesario para sus cursos: antologías, cuadernos de trabajo, materiales de apoyo como videos, audios, etc. y por lo tanto podría decir también que es muy directivo.

Por otra parte, impulsar un programa de evaluación a nivel nacional abordando todos y cada uno de los aspectos planteados por CONAEVA, en una licenciatura que estaba apenas iniciando implicó también una dificultad mayúscula, que en cierto modo me obligó a cuestionar la validez de estos procesos. Un primer paso importante en este sentido, creo que lo dimos al impulsar la conformación en cada Unidad UPN, de comisiones de evaluación, con la idea de generar procesos más participativos y de acercamientos específicos a las problemáticas particulares de cada Unidad. Esta forma de trabajo ha sido realmente importante en términos de cómo se ha podido documentar e historiar el desarrollo de la LE en cada U UPN en particular.

El siguiente logro en este proceso, fue la posibilidad de iniciar un estudio sobre los asesores, a nivel nacional, cuyos resultados presenté en el capítulo tres. Despertar este interés por estudiar a los asesores, ha sido un desenlace positivo y actualmente cinco

Unidades UPN⁷³ coordinan investigaciones que se enfocan a caracterizar al asesor ya sea desde el plano de la formación o desde el tipo de docencia que ejercen.

Ver en la evaluación una forma de generar conocimiento sobre los procesos educativos -curriculares en este caso-, ha sido para mí una experiencia de aprendizaje. En un proyecto como el de la LE'94, de alcances nacionales y con una matrícula masiva, resultó sumamente difícil ubicar estudios que nos dieran cuenta del funcionamiento y la eficacia del nuevo plan de estudios y privilegiar al mismo tiempo lo cualitativo por encima del dato. Lo que ocurrió en los hechos es que se realizaron evaluaciones nacionales sobre los cursos, de carácter cuantitativo y paralelamente buscamos favorecer otro tipo de acercamientos de carácter cualitativo, básicamente en torno a los sujetos: asesores y maestros-alumnos.

Las evaluaciones de los cursos contribuyeron a dibujar un panorama interesante acerca de la apropiación de los contenidos y básicamente, a la valoración que se estaba haciendo del nuevo plan de estudios, tanto por los maestros-alumnos, como por los asesores. Puesto que obtuvimos una valoración positiva de los cursos y esa tendencia se ha confirmado en las sucesivas evaluaciones semestrales, teníamos que buscar otros ámbitos de acercamiento a los procesos específicos de las Unidades UPN.

Utilizando como pretexto la evaluación, intenté esta aproximación al sector de académicos de las Unidades. Decía en páginas atrás, que hay pocos estudios que toman como unidad de análisis a los maestros, los estudios de seguimiento que conocemos, son sobre alumnos y aún así, pocos abordan aspectos más "personales" sobre los sujetos. La visión que tenemos de los asesores, es ambivalente y bastante marcada por una tradición oral institucional, en este caso y parafraseando a Freud, la imagen mató al sujeto. ¿Qué tanto se asemeja el asesor a esta imagen institucional que tenemos de él o qué tanto se distancia?, ¿al interior del nuevo plan de estudios, era importante conocer al asesor?. Creo que el resultado fue positivo en muchos sentidos: se obtuvo una primera caracterización de los

⁷³ HERNÁNDEZ PÉREZ, Cecilia (comp.) *Informe sobre las comisiones internas de evaluación*. Grupo de evaluación y seguimiento de la LE'94, 1995.

asesores, pudimos identificar las áreas disciplinarias de formación, al igual que las preferencias disciplinarias posteriores, las expectativas de crecimiento profesional e institucional, las demandas en términos de la formación y de su ámbito laboral, así como la valoración que hacen de la docencia y de la universidad y cómo proyectan a futuro, su trabajo en la institución.

Casi todos los asesores poseen otro empleo, sin embargo, la mayoría de ellos no dejará su trabajo como docente en la Universidad, a la que siguen considerando como una buena opción de crecimiento profesional. Paralelamente, la mayoría de ellos aún busca opciones de formación básicamente en el posgrado, que podría ser un buen espacio que la propia institución debiera aprovechar.

Un replanteamiento de la evaluación que la institución realiza, tendría que buscar rescatar el conocimiento sobre los sujetos y básicamente en este caso, de los maestros.

Cuando se trata de impulsar programas de formación para los maestros, las aproximaciones que puedan hacerse a los sujetos de esa formación y el rescate de las especificidades de las historias de los maestros, resultan imprescindibles si queremos re-humanizar los procesos educativos y hacer algo más que aportar nuevos contenidos o actualizar los que ya se poseen. Una institución como la UPN, tendrá que voltear la mirada hacia estos aspectos que son generalmente soslayados.

El hecho de que la Universidad Pedagógica Nacional, sea un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, la sujeta más a los vaivenes de la política educativa, de lo que suelen estar otras Instituciones de Educación Superior y eso ha marcado sensiblemente el desarrollo de los programas de nivelación en este caso. El hecho de tener que coordinar estos trabajos en el nivel Licenciatura, con 74 Unidades y sus respectivas subsedes, ha acarreado una serie de desniveles en el desarrollo de la propia Universidad que van desde lo laboral, pasando por lo sindical, hasta lo académico.

Poco conocemos hasta el momento (a no ser por algunos datos de matrícula, presupuestos, número de asesores), de las Unidades UPN

y la forma como las licenciaturas de nivelación han impactado en la demanda potencial en la formación de maestros de educación básica y si las licenciaturas ya desarrolladas han podido propiciar un cambio cualitativo en la educación básica en los estados, y justo estos son los aspectos que deben privilegiarse en un estudio evaluativo. La preocupación por abatir la reprobación, la deserción y el rezago en la titulación, hizo olvidar la finalidad para la cual fueron diseñadas estas licenciaturas y entre ellas la LE'94, así es que una reorientación en la evaluación, tendrá que centrarse en este aspecto necesariamente, si queremos otorgarle a la evaluación un papel y un sentido diferentes.

Pudimos observar que las licenciaturas de nivelación han aparecido y desaparecido más o menos inexplicablemente del panorama, por lo que en este campo hace falta un trabajo de evaluación más sistemático y continuo.

Un primer problema que enfrentamos al intentar re-orientar la evaluación institucional, es el hecho de que los estudios evaluativos que se centran en el sujeto, gozan de poco reconocimiento institucional y académico, quizá porque se consideran demasiado parciales o subjetivos, no obstante, partir de una primera caracterización de los sujetos (los asesores en este caso), representó una experiencia altamente enriquecedora y constructiva, incluso para los propios asesores de las Unidades.

La reconstrucción del perfil del asesor, fue descubriendo paulatinamente una serie de aspectos tales como: ubicación del nivel económico de procedencia; amplia trayectoria docente; percepción y valoración de la Universidad; valoración de su trabajo docente. Para las Unidades UPN que inicialmente recuperaron estos elementos, fue importante en el sentido de que les permitió encontrar aspectos que apuntaban hacia la construcción de **una identidad del asesor**. La elaboración de este trabajo de evaluación propició también un trabajo muy fuerte con algunas Comisiones Internas de Evaluación de las Unidades UPN, que recogieron esta idea de impulsar la evaluación, como una necesidad de documentar e historiar el desarrollo de la LE, en contextos más específicos e individuales y por tanto, más significativos para ellos.

En lo que se refiere al trabajo del asesor y a su formación, considero que resulta imperativo acercarse al trabajo que este desarrolla en la Unidad, tratar de caracterizar esa práctica, observar con sentido crítico la asesoría, diferenciarla -si se puede-, de lo que tradicionalmente conocemos como "dar clase" y tener presente que una "falla" en la asesoría, no se debe necesariamente a una deficiente formación del asesor.

Por otra parte, no debemos olvidar que el asesor puede y debe buscar espacios de formación, que no tienen por qué estar ligados necesaria y obligatoriamente con un programa de nivelación que desarrolle la UPN, en este sentido, creo que se ha tendido a confundir el ámbito de incidencia de una licenciatura, con los campos o disciplinas en las que el asesor puede ser formado.

Por último, me interesa señalar que estoy muy lejos de querer ubicar al asesor como el centro de los programas de nivelación de la UPN, en todo caso, el trabajo realizado ha demostrado que ha sido un elemento ignorado dentro del proceso educativo y particularmente en lo que hace a los programas de formación. Una de mis preocupaciones iniciales se dio en el sentido de que el diseño curricular de la LE, depositaba fuertemente el éxito de ésta, en el asesor, lo cual suponía de entrada, que había un conocimiento mínimo de este. La ausencia del asesor en los estudios, evaluaciones, y propuestas de formación, fue lo que motivó esta inquietud que se fue documentando a lo largo de estas páginas.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. "valor social y académico de la evaluación" en: Volver a pensar la educación. vol. II. España, 1995. p.173-193

ALVAREZ M., Germán. "La demanda de educación superior. Ausencia de políticas". (ponencia) III Congreso de Investigación Educativa. México, UPN. 1995

ALVARADO, María Teresa. Seguimiento de egresados de estudios profesionales. México, UNAM. 1993, 172 pp.

ALVIRA, Martín Francisco. Metodología de la evaluación de programas. Madrid. Centro de Estudios Sociológicos. 1991

ANGULO RASCO, Félix. "la evaluación del sistema educativo: algunas respuestas al por qué y al cómo" en: volver a pensar la educación. vol. 11. p. 194-219

ANUIES. La evaluación de la educación superior en México. México, 1984. 107 pp.

_____. Anuario Estadístico. México, ANUIES, 1994

_____. Procedencia de los alumnos de primer ingreso a la Licenciatura. México, ANUIES. 1990 y 1992.

APPLE, Michael. Maestros y textos. Barcelona, 1989.

_____. Política, economía y poder en educación. México, UNAM-ENEP Aragón, ANUIES, UAH. 1990.

ASTORGA CH., Eugenio. "Factores familiares y características del docente en el desempeño académico que influyen en la formación" en: Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. México, UPN. 1995.

BANAMEX. México social 1992, 1993, 1994 y 1995. México, Banco Nacional de México. 1993-1996.

BARRIOS YASSELLI, Maritza. "Estudio analítico del proceso de investigación evaluativa" (documento interno del seminario: tecnología y comunicación educativas). UAM-XOCHIMILCO, 1995

BELTRÁN LLAVIDOR, Francisco (comp.) Investigación y evaluación curricular en el posgrado. México, UNAM-ENEP Aragón. (col. Antologías núm. 73). 1995.

BOURDIEU. La reproducción Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona. Laia (col. papel 451). 1981 285 pp.

BULLOUGH, R. "Acomodación y tensión: maestros, papel y cultura del maestro" en: SMYTH, J. Educating teachers Changing the nature of pedagogical knowledge. Londres, faklmer. 1987

BURTON, Clark. "Diversificación de la educación superior: viabilidad y cambio", en: Universidad Futura vol. 5, núm. 14, primavera de 1994

CACHO, Manuel. "La formación de docentes en la UPN. El caso de la Unidad de León" en: Simposio Internacional: Formación docente, Modernización Educativa y globalización. México, UPN. 1995

CANTÓN A., Valentina. Uno más uno más uno no es igual a tres. Una propuesta de formación docente a partir del reconocimiento del particular. México, UPN (material en prensa). 1995-1996.

CARRIÓN C., Carmen. (coord.) Evaluación de la educación. México, CMIE, 1991.

CASANOVA C., Hugo. "La racionalidad de la universidad contemporánea: de la planeación a la evaluación". (ponencia). III Congreso de Investigación Educativa. México, UPN. 1995

COMISIÓN NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Lineamientos Generales y Estrategia para evaluar la educación superior. México, 1990. 139 pp.

CONAEVA. Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. México, CONAEVA, 1993

CORTÉS, Francisco. Dictamen a la Licenciatura en Educación. México, UPN Ajusco, 1995 (documento de trabajo)

COVARRUBIAS, Francisco. La dialéctica crítica. México, UNAM-CCH Sur, 1988

CRONBACH, L.J. Y SUPPERS, P. Research for tomorrow schools. New York, McMillan 1969.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. Evaluar las evaluaciones. Cuadernos de Pedagogía, número 219. noviembre de 1993

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica. Barcelona, LAIA, 1983

DELGADO R. Juan Manuel, HERNÁNDEZ A. Verónica, et. al. Valoración de los maestros alumnos a los cursos del primer nivel de la LE '94. UPN Ajusco, mayo de 1995

DE LA GARZA T., Enrique. Hacia una metodología de la reconstrucción. México, UNAM-Porrúa, 1988

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Un caso de evaluación Curricular. México, UNAM-CESU (cuadernos del CESU No. 8). 1988

_____ (coord.) Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. II Congreso de Investigación Educativa, México, CMIE, 1995

DIDOU, Sylvie. "Académicos y proyectos de revaloración de la carrera académica: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana" (ponencia). III Congreso de investigación educativa. oct. 1995

DIETERICH STEFAN, Heinz. "Globalización y Educación en América Latina". (ponencia), UPN, septiembre de 1995

DEVERAUX, G. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México, siglo XXI, 1977

DUCOING, Patricia y SERRANO, José Antonio. "La investigación de los maestros: un análisis de caso" (ponencia) III Congreso de Investigación Educativa. octubre de 1995

EZCURRA, Ana María. et. al. Formación Docente e innovación educativa. Buenos Aires, 1994.

FOLLARI, Roberto. Práctica educativa y rol docente. Buenos Aires, 1995.

FUENTES, Olac. et.al. "Debate sobre el sentido de la evaluación institucional" en: Universidad Futura. vol. 2, 1992. núm. 6-7

GAGO HUGET, Antonio. "Prólogo" a: evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. México, CONAEVA, 1993

_____ "en torno a los rasgos de la diversidad" en: Universidad Futura. vol. 5, núm. 15. p.85-86

GARDUÑO VALERO, Guillermo. "La teoría generacional como una posibilidad analítica de la formación del universitario". México.UNAM (ponencia). III Congreso de Investigación Educativa. 1995

GILLY, Adolfo. "Huellas, presagios, historias. Carta al subcomandante" en: Revista Viento del sur. no. 6. primavera de 1996

GIMENO SACRISTÁN, José. "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas". (dossier). Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. México, UPN, septiembre de 1995.

GINZBURG, Carlo. Señales, raíces de un paradigma indiciario. México, S. XXI, 1978

GOFFMAN, Erving. La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires, Amorrortu. 1988

_____. Estigma. Buenos Aires, Amorrortu. 1982
GOFFMAN, Irving. Internados. Buenos Aires, Amorrortu. 1987

GRUPO DE DISEÑO DE LA LE'94. Presentación del plan de estudios de la LE'94. UPN, julio 1994

GRUPO DE DISEÑO DE LA LE'94. Licenciatura en Educación. México, UPN, marzo de 1994

GRUPO DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA LE'94. "Estadísticas básicas para las Unidades UPN. Datos sobre matrícula nacional" (documento interno de trabajo), julio de 1996.

GRUPO DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO. Estrategia de evaluación y seguimiento de la LE'94. México. UPN, julio de 1994

_____. Estrategia de Evaluación y Seguimiento. UPN 1995

_____. Proyecto de evaluación y seguimiento de la LE'94 (versión 1996). México. UPN, enero de 1996

_____. Informe sobre el proceso de diseño curricular de la Licenciatura en Educación. Plan'94. México, UPN, febrero de 1995.

GIMENO SACRISTÁN, José. "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas". (documento de trabajo). Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. México, UPN, septiembre de 1995.

HALSEY, A.H. y TROW, M.A. Los académicos británicos. Cambridge, Mass. 1971

HERNÁNDEZ ANDRÉS, Verónica. Perfil nacional socioeducativo del asesor. Un acercamiento cuantitativo. UPN, nov. 1995 (documento de trabajo)

HERNÁNDEZ A., Verónica. et. al. Desempeño del asesor: resultados del cuestionario nacional de valoración curricular CNVC2. México, UPN 1996 (informe preliminar de trabajo)

HERNÁNDEZ A., Verónica. et. al. "Sistematización de las relatorías de las reuniones regionales para analizar los programas indicativos". documento de trabajo del grupo de evaluación y seguimiento. México, UPN

HERNÁNDEZ, Verónica, WISNIEWZCKI, Piotr, et al. Valoración de los cursos del segundo nivel CNVC2 (presentación de resultados a partir de un análisis multifactorial y multivariado) UPN Ajusco, 1996.

HERNÁNDEZ PÉREZ, Cecilia (comp.) informe sobre las comisiones internas de evaluación de la LE'94 en las unidades UPN. Grupo de evaluación y seguimiento de la LE'94. UPN

IBARRA Luis. "Nerds, buenas ondas y muppets: la utopía". (ponencia) oct. 1995, Universidad Autónoma de Querétaro. III Congreso de Investigación Educativa

IBARRA COLADO, Eduardo. "la casa de los espejos. Destellos, reflejos, luces y sombras sobre los académicos mexicanos" en: Universidad Futura. México, UAM-A. vol. 5 núm. 15 otoño de 1994, p.3-11

IPN. Esqueleto del plan para institucionalizar el seguimiento de egresados en el sistema de educación tecnológica. México, IPN. (mimeo). Sin datos.

KENT SERNA, Rollin y DE VRIES, Wietse. "Evaluación y financiamiento de la educación superior en México" en: Universidad Futura, vol. 5 núm. 15 otoño de 1994. México, UAM Azcapotzalco. p.12-23

_____. "La excelencia académica como restablecimiento de la normalidad" en: Universidad Futura, vol. 5, núm. 15. p.80-81

_____. "¿Quiénes son los profesores universitarios?" en: revista Crítica, no. 28. México, UAP julio-septiembre de 1986

KOHN, Alfie. "por qué no funcionan los programas de incentivos" en: Universidad Futura. México, UAM-A vol. 5 núm. 15 otoño de 1994. p.61-66

LOERA, Armando. "Dictamen del programa: reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicio". México, UPN. (documento de trabajo de la LE'94), mayo de 1994.

MARTÍNEZ, María Teresa y BLANCO, Javier. Condiciones de operación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria plan UPN 1985. México, UPN. (informe preliminar, segunda parte: asesores). marzo de 1992

MERINO GAMIÑO, Carmen. La elección de carrera y el plan de vida de los alumnos de primer ingreso a la licenciatura de trabajo social. México, UNAM. 1988

_____ "La construcción de las cosmovisiones sociopolíticas en estudiantes adolescentes" (ponencia) III Congreso de investigación educativa, oct. 1995

McLAREN, Peter. Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires, 1994.

MORÁN OVIEDO, Porfirio. "Formación de profesores y profesionalización de la docencia: una consideración desde la perspectiva del CISE" en: Revista Perfiles Educativos. Número 38. oct.-dic. 1987. México, CISE-UNAM. P.42-49

MORENO, Xóchitl. "una propuesta para la formación de docentes: la licenciatura en educación plan 94". en: Formación Docente, modernización y globalización. México, UPN. septiembre de 1995

ONU. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. Informe sobre desarrollo humano 1994. México, F.C.E., 1994.

OROZCO, José Luis. "para aproximarse al estado pragmático" en: Revista viento del sur, no. 6 primavera de 1996, p. 74-79

PÉREZ FRANCO, Lilia. et. al. Académicos: un botón de muestra. México, UAM Atzacapotzalco. 1992

Los rasgos de la diversidad. México, UAM Atzacapotzalco, 1994

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa" en: volver a pensar la educación, vol. 11, España, 1995. p. 339-353.

PLÁ J. Alberto. "Una reflexión histórico-metodológica sobre la crisis de fin de siglo en Latinoamérica" en: Revista Viento del sur no. 6. primavera de 1996. p.52-66

PUIGGRÓS, Adriana y KROTSCH, Carlos (comp.). Universidad y evaluación. Estado actual del debate. Buenos Aires. 1994

ROMO, Rosa Marta. "no importa que me digan maistro, maestro o de tú" (ponencia) III Congreso de investigación Educativa. octubre de 1995

RUIZ, José M. Cómo hacer una evaluación de centros educativos. Madrid, 1996.

SERRANO, José Antonio. "Elaboración de un perfil académico para diseñar programas de formación". (proyecto preliminar de trabajo). México, U UPN Pachuca, Hgo. 1995

TENTI F., Emilio. "Una carrera con obstáculos". en: Simposio Internacional: Formación docente, Modernización educativa y Globalización, México, UPN. 1995

TEOBALDO, Martha. "La evaluación investigativa". en: Formación docente y diversidad cultural. México, UPN. 1995

_____ "Evaluación de la calidad educativa: una experiencia orientada a la formación docente". (documento de trabajo) dossier. Simposio internacional: Formación docente, modernización educativa y globalización. México, UPN, septiembre de 1995.

UNGER LEIDER, Charles. "Globalización, profesionalización y Políticas educativas en la Columbia Británica". (dossier). en: Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. México, UPN, septiembre de 1995.

UPN (Rectoría- Dirección de Planeación). Informe de autoevaluación institucional. Informe para el Sistema integral de evaluación y CONAEVA. México, SIE-UPN. octubre de 1993.

U UPN 081 CHIHUAHUA. Evaluación de la LE'94. México, U UPN chihuahua, 1995.

YURÉN CAMARENA, Teresa. et. al. Formación Docente. Tomos 1 y 2. México, SEP. 1989

ZEICHNER, Kenneth y LISTON, D.P. Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1. Plan de estudios de la LE'94

ÁREA COMÚN			
EJE METODOLÓGICO	LINEA PSICOPEDAGÓGICA	LINEA ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	LINEA SOCIOEDUCATIVA
El maestro y su práctica docente	El niño desarrollo y proceso de construcción del conocimiento	Grupos en la escuela	Formación docente, escuela y proyectos educativos 1857-1940
Análisis de la práctica docente propia	Corrientes pedagógicas contemporáneas	Institución escolar	Profesionalización docente y escuela pública
Investigación de la práctica docente propia	Construcción social del conocimiento y teorías educativas	Escuela, comunidad y cultura	
Contexto y valoración de la práctica docente	Análisis curricular	Sociedad, cultura y educación en...	
Hacia la innovación	Planeación, evaluación y comunicación en el proceso enseñanza aprendizaje		
Proyectos de innovación			
Aplicación del proyecto			
La innovación	Seminario de formalización de la innovación		

Los espacios sombreados corresponden a los cursos del área específica.

CATÁLOGO DE CURSOS DEL ÁREA ESPECÍFICA		
LÍNEA DE PREESCOLAR	LÍNEA DE PRIMARIA	LÍNEA DE GESTIÓN ESCOLAR
Metodología, didáctica y práctica docente en preescolar	El aprendizaje de la lengua en la escuela	La gestión como quehacer escolar
El juego	Alternativas para el aprendizaje de la lengua en el aula	Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar
El niño preescolar: desarrollo y aprendizaje	Expresión, creatividad y comunicación	Los marcos normativos de la educación
El niño preescolar y los valores	Construcción del conocimiento matemático en la escuela	Bases para la planeación escolar
Psicomotricidad	Los problemas matemáticos en la escuela	El directivo y las relaciones en el colectivo escolar
El niño y su relación con la naturaleza	Construcción del conocimiento de la historia en la escuela	Estadística básica
El niño y su relación con lo social	Educación geográfica	La organización del trabajo académico
El niño y la ciencia	La formación de valores en la escuela primaria y en la sociedad	Computación básica
Génesis del pensamiento matemático en el niño en edad preescolar	El niño, la escuela y la naturaleza	La autoridad y la escuela
Desarrollo de la lengua oral y escrita en preescolar	Salud y educación física	Evaluación y seguimiento en la escuela
Expresión literaria en preescolar	Problemas educativos de primaria en la región	El entorno sociocultural y la organización en y para la escuela
Expresión y creatividad en preescolar	Problemas de aprendizaje en primaria en la región	La planeación estratégica

ANEXO 2. criterios de evaluación determinados por CONAEVA y retomados en la Estrategia de Evaluación y Seguimiento de la LE'94

congruencia externa o relevancia social	relación que se establece entre una propuesta y las necesidades que se comprometió a satisfacer. Debe considerar las características del contexto específico que el programa curricular opera
congruencia interna	se concibe como la consistencia lógica entre los diferentes elementos contenidos en una propuesta, para lo cual, requiere establecer la pertinencia de cada uno de los componentes del plan de estudios, a la luz de los objetivos que se persiguen
eficiencia	es la relación que existe entre los resultados y los medios utilizados para lograrlos. Requiere determinar la racionalidad en el uso de los recursos
eficacia interna	es la relación entre las metas y los objetivos y los resultados alcanzados. Para valorarla es indispensable identificar la efectividad o nivel de contribución real de cada uno de los componentes e insumos
eficacia externa	es la relación entre los objetivos planteados y su contribución a la solución de los problemas sociales, políticos, económicos, culturales, científicos o tecnológicos para los que fueron establecidos. Para valorarla, se requiere indagar el nivel de logro de los objetivos de largo alcance con estudios sobre seguimiento de egresados e impacto social del plan de estudios
innovación	se entiende como la transformación del proceso educativo que se sustenta en la valoración y recuperación de la tradición pedagógica, en la indagación de alternativas y en el cambio y creatividad permanentes
costo-beneficio	es la contrastación de los costos del programa educativo, con las beneficios o impacto económico que el programa trae como consecuencia. El costo educativo se percibe como una inversión que habrá de producir dividendos económicos a largo plazo
costo-eficacia	se refiere a los costos del curriculum y el plan de estudios y su contrastación con su correspondiente nivel de logro de los objetivos propuestos tanto de corto como de mediano alcance.

elementos de evaluación

OBJETOS DE EVALUACION	CRITERIOS	CATEGORIAS
1. Planeación y organización del programa de reformulación	<ul style="list-style-type: none"> ◊ congruencia externa ◊ congruencia interna ◊ innovación ◊ eficacia interna y externa ◊ costo beneficio y ◊ costo eficacia 	<ul style="list-style-type: none"> ● política educativa ● desarrollo institucional ● organización ● programación ● presupuestación ● evaluación
2. Plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> ◊ congruencia interna y externa ◊ eficacia interna y externa ◊ costo beneficio y costo eficacia 	<ul style="list-style-type: none"> ● modelo de formación ● perfiles ● estructura ● modalidades ● organización curricular ● evaluación ● acreditación ● titulación
3. Materiales de estudio	<ul style="list-style-type: none"> ◊ congruencia interna ◊ innovación ◊ costo-eficacia 	<ul style="list-style-type: none"> ● estructura ● estrategia didáctica ● contenidos disciplinarios ● estrategia de evaluación ● modalidad de estudio
4. Capacitación de asesores	<ul style="list-style-type: none"> ◊ perfiles ◊ necesidades desde el plan de estudios ◊ expectativas de formación 	<ul style="list-style-type: none"> ● perfil profesional ● asesoría ● plan de estudios ● contenidos ● modalidad ● evaluación
5. Implantación nacional del nuevo plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> ◊ desarrollo del proceso ◊ dificultades y necesidades que se generan ◊ capacidad de oferta y demanda ◊ costo-eficacia 	<ul style="list-style-type: none"> ● proyecto institucional ● organización ● infraestructura ● recursos humanos
6. Impacto social	<ul style="list-style-type: none"> ◊ congruencia externa ◊ costo-beneficio ◊ costo-eficacia ◊ innovación 	<ul style="list-style-type: none"> ● atención a la demanda ● extensión educativa ● profesionalización

ANEXO 3 . Cuestionario Nacional del Asesor (CNA-1)*

DATOS GENERALES**

1. lugar de nacimiento
2. lugar de residencia
3. **sexo**
4. **año de nacimiento**
5. **estado civil**
6. **número de dependientes económicos**
7. **escolaridad de los padres**

FORMACIÓN ACADÉMICA

8. **nivel máximo de estudios**
9. **área de estudios por grado y año de titulación en cada uno**
10. **especializaciones cursadas**

INGRESO A LA ACTIVIDAD ACADÉMICA

11. **¿antes de su ingreso a la U.P.N., colaboró en actividades de docencia, investigación o desarrollo en alguna institución de educación superior?**
12. **Indique en qué año y en qué institución fue contratado por primera vez como docente a nivel licenciatura**
13. **Antes de su primer contrato como docente de Licenciatura en la UPN, ¿había trabajado ejerciendo su profesión?**
14. **¿Antes de esa fecha dio Usted clases en otro nivel educativo?**
15. **Antes de esa fecha, había sido contratado para desarrollar investigación o docencia en alguna institución de educación superior?**

CARACTERÍSTICAS DE SU SITUACIÓN LABORAL A SU INGRESO EN LA U.P.N.

16. **indique las características de su contratación inicial como profesor de licenciatura y modalidad de contratación**
17. **además de sus labores docentes, ¿fue contratado para desarrollar otras funciones?**

* Las preguntas señaladas en negritas son las que se tomaron en cuenta para la elaboración del perfil socioeducativo del asesor

** Es necesario aclarar que el formato original del cuestionario es completamente diferente al que aquí se presenta, lo realicé de esta manera por una razón práctica y por cuestiones de espacio.

18. cuando ingresó como docente a la UPN. ¿desarrollaba simultáneamente este trabajo y otras actividades fuera de esa institución?
19. ¿cuál era, al momento de su ingreso a la UPN, su estado civil?
20. ¿cuántas personas dependían económicamente de Usted?
21. cuando obtuvo su ingreso a la UPN, consideró la actividad académica como una oportunidad de: (se incluyen 11 opciones).
22. en comparación con la ocupación de su padre o de la persona que ocupó el lugar de jefe de la familia, su primer contrato como docente en la UPN representó para Usted: (en términos económicos y de prestigio social, se incluyen 5 opciones).
23. en comparación con su situación actual como profesor en esa institución, su posición al ingresar por primera vez como docente de licenciatura era (en términos económicos y de la jerarquía de puestos académicos se incluyen 5 opciones)
24. al obtener su primer contrato como docente de licenciatura en la UPN. ¿cómo percibía sus condiciones personales en relación a (se incluyen 5 opciones con 4 escalas)
25. durante su primer año de trabajo como docente de una licenciatura en la UPN ¿recibió capacitación y apoyo para estudios?
26. indique qué tipo de actividad desarrolló durante este su primer año de vida académica en la UPN

SITUACIÓN ACTUAL

27. indique las características de su actual relación laboral con esta institución y modalidad de contratación
28. señale las funciones que desarrolla actualmente (5 opciones)
29. indique las actividades que desarrolla (10 opciones)
30. ¿cómo distribuye su tiempo entre los distintos programas de licenciatura?
31. ¿cuántas horas de clase y de asesorías tiene y cuántas materias imparte?
32. ¿en qué parte del plan de estudios de la LE'94 se ubican los cursos que imparte en este ciclo escolar?
33. ¿imparte simultáneamente clases en otro nivel en institución?
34. ¿realiza actualmente algún proyecto de investigación educativa? características de la investigación
35. ¿recibe actualmente alguna beca o estímulo por parte de la institución y de qué tipo?
36. ¿tiene algún cargo de gestión en la institución y de qué tipo?
37. ¿desarrolla actividades relacionadas con su profesión simultáneamente a su trabajo académico?
38. ¿colabora actualmente en otra institución de educación superior?

39. ¿cómo valora usted las condiciones en las cuales se dan las siguientes funciones, desarrolladas por la institución? (asesoría, investigación y superación académica: se dan 5 opciones)

40. si pudiera elegir hoy, por cuál de las siguientes alternativas optaría: se dan 7 opciones, para elegir sólo una

41. en el espacio cotidiano de trabajo, ¿cuál es el criterio central de prestigio académico y cuál debería ser?: se dan 9 opciones para elegir sólo una en cada aspecto

42. ¿cómo considera a la institución en que trabaja?: se dan 4 opciones para elegir sólo una

43. si es profesor de horas o medio tiempo, ¿quisiera tener un contrato de tiempo completo?

44. para mejorar la calidad de su trabajo docente, ¿cuál de las siguientes opciones le parece más urgente? se dan 2 opciones

TRAYECTORIA

45. entre su primer contrato como docente de licenciatura y su situación actual, su vinculación contractual con la actividad académica ha sido: se dan 3 opciones

46. ¿la Unidad UPN donde obtuvo su primer contrato como asesor de Licenciatura es la misma en la que actualmente presta sus servicios al ser entrevistado?

47. de las siguientes modalidades, ¿cuál refleja mejor su trayectoria académica?: se dan 4 opciones

48. la principal razón que lo motivó a variar o combinar su adscripción institucional fue: se dan 3 opciones, para elegir sólo una

49. indique las modalidades de producción académica en las que ha participado a lo largo de su experiencia laboral en la UPN: se dan 10 opciones, para elegir las necesarias

50. indique cuáles son los tres productos publicados de su actividad académica que considere más relevantes

51. indique cursos o temáticas específicos que requiere desarrollar para mejorar su participación como asesor

ANEXO 4. Unidades UPN que enviaron cuestionarios

UNIDADES U.P.N. QUE PARTICIPARON EN ESTE PROCESO			
021	MEXICALI	141	GUADALAJARA
022	TIJUANA	142	TLAQUEPAQUE
031	LA PAZ	143	AUTLAN
051	SALTILLO	144	CIUDAD GUZMAN
052	TORREON	145	ZAPOPAN
053	PIEDRAS NEGRAS	151	TOLUCA
054	MONCLOVA	153	SAN CRISTOBAL ECATEPEC
061	COLIMA	171	CUERNAVACA
081	CHIHUAHUA	181	TEPIC
082	CIUDAD JUAREZ	191	MONTERREY
083	PARRAL	192	GUADALUPE
094	D.F. CENTRO	213	TEHUACAN
095	ATZCAPOTZALCO	251	CULIACAN
096	NORTE	252	MAZATLAN
097	SUR	253	LOS MOCHIS
098	ORIENTE	261	HERMOSILLO
099	PONIENTE	262	NAVOJOA
101	DURANGO	263	NOGALES
111	GUANAJUATO	281	CIUDAD VICTORIA
121	CHILPANCIINGO	282	TAMPICO
122	ACAPULCO	283	MATAMOROS
123	IGUALA	284	NUEVO LAREDO
TOTAL DE UNIDADES		44	