

TENSIONES ENTRE DISCURSOS Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES: LA MEB EN LA UPN UNIDAD 301 XALAPA

Virginia Amelia Cruz Mirón

Universidad Veracruzana

Dirección de correo electrónico: mironva@yahoo.com.mx

RESUMEN

En este ensayo, se presenta un análisis de las tensiones entre los discursos nacionales educativos y las prácticas institucionales de la Maestría en Educación Básica en la UPN Unidad 301 Xalapa. La finalidad es contribuir a la reflexión sobre el impacto de las políticas formadoras de docentes a nivel posgrado, y recuperar las respuestas de un colectivo docente en su quehacer cotidiano. No es un trabajo exhaustivo, pero delinea los contextos escolares y los complejos entramados que encierran las prácticas institucionales de las escuelas formadoras de docentes.

PALABRAS CLAVE: discursos, poder, prácticas, profesionalización docente.

ABSTRACT

This essay analyzes tensions between national discourses on education and the institutional practices of the Master's Program in Basic Education at the National Pedagogical University (UPN), Unit 301, Xalapa, Veracruz. Its objective is to contribute to a discussion of the impact of policies regarding the training of educators at the graduate level, in comparison with the responses generated by teachers in their daily activities. While not an exhaustive study, it seeks to map the educational contexts and complex frameworks that structure prevailing institutional practices within the schools that train teaching professionals.

KEYWORDS: discourses, power, institutional practices, educational professionalization



Cruz Mirón, V. Amelia (2018). Tensiones entre discursos y prácticas institucionales: la MEB en la UPN Unidad 301 Xalapa. *Saber en la Complejidad, Revista de Educación y Cultura*, Número 3, 12 p. Revista de la Universidad Pedagógica Veracruzana. ISSN 2448-5683.

TENSIONES ENTRE DISCURSOS Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES: LA MEB EN LA UPN UNIDAD 301 XALAPA

Virginia Amelia Cruz Mirón

INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo XX, la revolución tecnológica y el avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ha puesto en una crisis permanente a las ciencias sociales, cuestionando su utilidad en la solución de los problemas mundiales. La crítica a los fundamentos de la razón, base del mundo moderno desde el siglo de las Luces, provocó la ruptura de todas las certezas en las cuales estaba basado. Aunado a lo anterior, los movimientos políticos en Europa, América y África desde los años setenta, han contribuido al debilitamiento del liberalismo y la democracia. El auge del capitalismo y la globalización, acentuaron esos cuestionamientos.

En este proceso, la escolarización, que había sido determinante en el funcionamiento de la sociedad desde la supervisión y el control directo del estado, dejó de constituir el medio tradicional de socialización. Fue necesario plantear soluciones a escala global, como una medida urgente ante los cambios que modificaron todos los ámbitos de la vida social. Los Informes Faure (1972), Delors (1996) y los Informes Mundiales sobre la Educación (1991, 1993, 1995, 1998 y 2000), todos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), sentaron las bases de la política educativa contemporánea, con recomendaciones que han influido en los cambios de programas educativos y modelos curriculares en todo el mundo.

Desde la perspectiva de UNESCO, en las sociedades con acceso al conocimiento, la educación no será limitada a un espacio-tiempo particular y concluyente, debe continuar durante toda la vida, por lo tanto, el docente abandonará su papel de guía o acompañante durante el aprendizaje, para ser tutor presencial y a distancia, debido a la firme creencia de que el conocimiento estará, en algún momento, disponible de manera virtual en todos los grupos sociales y en todos los niveles. Aunque no se deja fuera la importancia de su papel, no son claras las delimitaciones de su función, ni de su formación, y con algunas diferencias entre los países desarrollados y subdesarrollados, el paradigma indica que

La formación de los docentes debe, por consiguiente, trascender la adquisición de una competencia disciplinaria. Tienen que formar de ella tanto el aprendizaje de las nuevas tecnologías como una reflexión sobre los medios para lograr la motivación y dedicación de los alumnos. Lo que tienen que adquirir los docentes no es tanto una competencia técnica como una capacidad para escoger, entre una oferta cada vez más abundante, los programas didácticos, informáticos y educativos más pertinentes. (UNESCO, 2005, p. 91)

Lo anterior puede tener dos significados contradictorios: el primero considera la necesidad de formar un docente que pueda incorporar diferentes tipos de aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías, mientras el segundo parece colocarlo en una posición

aparentemente independiente para elegir qué, cómo y con qué enseñar entre la diversidad de programas y modelos educativos. Sin embargo, en los escenarios posibles sobre el futuro de la escuela y los docentes, el Estado seguirá siendo el principal rector, la diferencia radicará en el financiamiento en la educación pública para garantizar la igualdad de oportunidades y elevar su calidad, excepto en aquellas sociedades donde la mercantilización de la educación en la sociedad de redes conduzca a la desaparición de la escuela y los docentes. (UNESCO, 2005, p. 82-83)

La misma formación de cuadros de profesionales tendrá que renovarse permanentemente, será importante adquirir competencias en “sistemas de validación de adquisiciones de la experiencia” por ende, la función de su vigencia y prestigio dependerá de la demanda, la utilidad y el reciclaje.

Hoy en día, un título académico es ante todo una calificación social. La cultura de la innovación impondrá que en el futuro los títulos académicos lleven una fecha de caducidad, a fin de contrarrestar la inercia de las competencias cognitivas y responder la demanda continua de las nuevas competencias. (UNESCO, 2005, p. 64.)

La caducidad de los títulos académicos pone en duda la pertinencia y el futuro de las profesiones, y en el caso de los docentes, el asunto puede ser más preocupante en la medida que su función no ha podido desprenderse de la dirección y el control del Estado, el cual no solo determina cómo debe ser la formación docente, sino califica o descalifica su papel según su política educativa. No obstante, en la práctica desde el ámbito universitario hay un proceso de institucionalización que demanda tener un título y continuar al posgrado, desde el cual se define un perfil profesional; estamos frente a procesos contrapuestos.

Al respecto, Heller (2000) asegura que la carga de la organización social, la división del trabajo y la estratificación llevada a cabo por las esferas institucionales puede colocar a las personas en diferentes estratos y, al mismo tiempo, otorgarles un grado diferente de poder, riqueza y prestigio, serán ubicadas como sujetos especializados, pero no podrán ser valoradas como personas humanas en su totalidad. (p.73)

Así como en los siglos XVIII al XX, el progreso era el motor del cambio, nuevamente encontramos un discurso que trata de imponer una visión de una sociedad, en la cual “como un círculo virtuoso, los progresos del conocimiento producirán a largo plazo más conocimientos gracias a las innovaciones tecnológicas” (UNESCO, 2005, p.19). Esta representación del mundo, delinea las formas bajo las cuales las sociedades imaginan, como lo hicieron en el pasado y bajo un paradigma hegemónico, un destino común, para constituir nuevas humanidades, “ocupando el terreno paulatinamente desertado por tradiciones humanas obsoletas, [remediando] la fractura entre conocimientos científicos y ciencias humanas y [facilitando] una aprehensión sinóptica de los conocimientos actuales” (UNESCO, 2005, p. 90).

En esa prospectiva, la educación tiene un papel importante, debido a que las tecnologías de la información han alterado las tradicionales formas de enseñanza y aprendizaje, hay que cambiar sus métodos, contenidos y finalidades, desde tres acciones claves: reformar las instituciones, formar a los docentes y educar con calidad.

La reforma de las instituciones educativas desde los niveles básicos hasta el superior, contempla una modificación radical: de constituir los tradicionales centros de aprendizaje,

tendrán que “desarrollar la facultad de filtrar la información de manera pertinente” (UNESCO, 2005, p.55). No serán los saberes, en el sentido literal del término, el objeto de las preocupaciones educativas, sino la urgencia de responder a diversos contextos y a las necesidades de una sociedad cambiante.

Esa representación del mundo futuro, permea el discurso político y el de las instituciones educativas oficiales, impactando en el diseño del currículum oficial y a todos los actores educativos. En la medida que hay un consenso mundial, donde se pone acento en cambiar los sistemas de educación, el Estado dispone de una serie de instrumentos para lograrlo: reestructuración institucional, incorporación de corrientes pedagógicas, sustitución de planes y programas, diseño de cursos de actualización y evaluaciones permanentes, con tal de responder a esas exigencias. Debido a que el papel central para elevar la calidad de los sistemas educativos recae en el docente, su formación, profesionalización y desempeño está sometido a un cambio permanente, tal cómo se concibe debe ser un profesor en el siglo XXI.

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DEL DISCURSO OFICIAL AL INSTITUCIONAL

En México el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, pretende hacer de los avances científico, tecnológico y la innovación, los pilares del progreso económico y social sostenible, con una política de estado que tiene como finalidad, garantizar el derecho a la educación de calidad, articulando los distintos niveles educativos. **El objetivo es generar “un capital humano de calidad que detone la innovación nacional”** (p.59 y ss.), para lo cual fue diseñado un sistema de profesionalización de la carrera docente, con cambios en los procesos de promoción, reconocimiento y permanencia, con una evaluación permanente, creando además, un programa de estímulos e incentivos para favorecer el desempeño de los docentes.

Como parte de la reestructuración del sistema educativo mexicano, iniciada desde 1992, en 2012, dentro de la estructura institucional de la SEP, fue creada la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. Entre sus catorce atribuciones destacan: fomentar y documentar la sistematización de prácticas exitosas y de las innovaciones educativas desarrolladas en las escuelas; proponer y actualizar estándares de desempeño; impulsar procesos de autoevaluación de las escuelas en coordinación con el INEE, la Dirección General de Evaluación de Políticas y demás unidades de la Secretaría, así como asesorar a las autoridades educativas locales en el establecimiento y seguimiento de las prácticas innovadoras de las escuelas. El éxito de la innovación, radica desde la óptica de las autoridades, en la adaptación y la apropiación de las propuestas de contenido, metodológicas y de programas especiales, diseñados por las autoridades y por especialistas para elevar la calidad de la educación en todos los niveles. (SEP, 2012, p. 9-10)

Para concretarlas, ha sido necesario elaborar un discurso que retoma la innovación como la palanca del desarrollo y un indicador de calidad educativa. Para su aceptación, hay que reproducirlo, no sólo desde la parte oficial, sino introduciéndolo en el debate académico nacional sobre los problemas educativos. Para Bertely (2009)

La innovación educativa puede definirse como la capacidad de crear y promover nuevas opciones pedagógicas que, en contraste con los modelos viejos y tradicionales, buscan contrarrestar los efectos negativos que éstos han tenido en los aprendizajes y la permanencia

y la movilidad escolar de los alumnos, así como atender problemas y retos pendientes en materia educacional. (p. 22)

¿Cuáles son las características de esas nuevas opciones educativas? ¿Se crean como efecto inmediato de querer cambiar? Cambiar el modelo implica solucionar los problemas educativos, y debido al consenso nacional en el discurso que señala que los modelos tradicionales son inoperables y la causa del atraso educativo en el país, hay que hacer una reforma estructural. Para Schmelkes (2009)

Tres son las fuentes fundamentales de innovación en materia de política educativa son: los diagnósticos y evaluaciones de la realidad educativa, los nuevos conocimientos en materia pedagógica y socioeducativa y, en menor medida, las tendencias internacionales, las recomendaciones y acuerdos multilaterales (p.109).

Pero enfatiza que debe ser la escuela y sus docentes quienes deben generar la innovación para poder considerarla una *escuela efectiva*. La autora, señala que **el papel central para promover la cultura de la innovación recae en el docente**, como un profesional de la educación “capaz de tomar decisiones profesionalmente responsables, involucrado en procesos de superación profesional continua que mejorarán tales decisiones, y comprometido con el aprendizaje de cada uno de sus alumnos” (Schmelkes, 2000, p. 122). Las otras funciones que deben desempeñar los docentes son generar procesos por iniciativa propia, involucrarse en las necesidades de la comunidad escolar y su cultura, saber diferenciar los procesos de aprendizaje de los alumnos, acercarse a la literatura pedagógica, prevenir la reprobación, discutir entre colegas, fomentar el descubrimiento en los alumnos, y crear redes de colaboración. (Schmelkes, 2009, p. 123-126)

Laval (2004), ha enfatizado que, **en la paulatina introducción de la innovación, no hemos cuestionado su finalidad**. Como norma de funcionamiento de corte neoliberal, la innovación orienta actividades, señala los nuevos roles de docente, revoluciona las relaciones pedagógicas y aparece como solución permanente y eficaz, ante el atraso de la educación y la supuesta inmovilidad de los docentes. Bajo esa influencia, corremos el riesgo de criticar y/o desechar toda práctica del pasado, porque no hay un referente que permita recuperar las prácticas significativas, aquellas que los docentes y los actores educativos conocen en su trabajo cotidiano. Por lo cual, los rasgos de la profesión docente transitan entre concentrarse en los procesos de aprendizaje y convertirse en gestor de los problemas educativos, cambiando totalmente sus tareas, y sin una delimitación clara de sus funciones; “la profesionalización docente y directiva consiste en perfeccionar y consolidar lo que se hace bien y en perseguir, de manera continua, hacer cosas distintas” (Schmelkes, 2009, p. 127).

Gimeno (2013) **asegura que es pertinente debatir el significado de la orientación progresista en educación, y las imprecisiones y dilemas cuando contraponemos la innovación versus desfase u obsolescencia, cambio versus retroceso, novedad versus anquilosamiento, para él “No toda innovación es nueva o novedosa, mucho menos debe ser considerada progresista”** (p. 21).

La profesionalidad no es una solamente una especialización de saberes y estrategias para poder enseñar, o la adquisición de competencias y habilidades. Para Contreras, (1997) aludimos a “las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo” (p.50), esas cualidades son las que permiten al docente estar en condiciones de llevar a cabo una buena enseñanza. Y dado que ésta última es el objeto central

de la educación, incorpora valores y pretensiones deseables de alcanzar y desarrollar, a la vez que sitúan al docente en su especificidad como sujeto, en un marco de relaciones que van más allá de lo laboral y abarcan tres dimensiones: la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional.

En el mismo sentido, Gimeno (2013, p.252) considera indispensable tomar en cuenta el complejo cultural, social e histórico en el cual el docente se desenvuelve, basado en los siguientes principios:

- a) Las prácticas de la enseñanza son acciones y la manera de comprenderlos desde la teoría de la acción, no solo se basan en el conocimiento, sino en la experiencia propia y ajena, así como el tacto de cada uno.
- b) La educación tiene un carácter moral, los profesores actúan con determinados valores.
- c) Las tareas docentes son desempeñadas por personas estableciendo relaciones donde se expresan maneras de sentir, desear y saber hacer.
- d) Los profesores piensan y actúan desde su *background* cultural, desde el contexto de una organización institucional y con una cultura profesional con la cual afrontan su quehacer.**
- e) Los efectos esenciales que puede obtener con sus alumnos son a largo plazo, por lo que cualquier indicador de calidad no puede dar cuenta de ello.
- f) El destinatario es un ser individual, al que hay que reconocer y estimular.

Bajo este esquema, la profesionalidad se construye desde las aulas y en cada espacio escolar e institucional, en relación directa con los problemas cotidianos. Involucra también dimensiones políticas, **así como acciones de resistencia y negociación desde lo macro y lo micro**. Reducirla a la especialización de ciertos saberes y a la adquisición de habilidades, corre el riesgo de generar y/o reforzar prácticas institucionales burocráticas y clientelares que pueden generar una pérdida o el olvido de los valores de la docencia **No negamos la existencia de innovaciones educativas exitosas, pero si sólo nos centramos en la novedad de los enfoques y desplazamos o ignoramos las dimensiones sociales, cognoscitivas, relacionales, morales de la profesionalización, corremos el riesgo de que la profesionalización quede limitada a una especialización o certificación de carácter técnico.**

LA PROFESIONALIZACIÓN EN UPN. ¿CENTRALISMO VS AUTONOMÍA?

El 25 agosto de 1978, bajo el gobierno de José López Portillo, fue creada la Universidad Pedagógica Nacional como organismo desconcentrado de la SEP, con la finalidad de prestar, “desarrollar y orientar los servicios educativos de tipo superior para la formación de profesionales de la educación” (DOF, martes 29 de agosto de 1978, p. 15-18). Al año siguiente, en 1979, fueron inauguradas las primeras 74 Unidades del Sistema de Educación a Distancia en los estados.

La UPN, nació como una institución académica burocrática-autoritaria, centralizada desde la unidad Ajusco, con una estructura caracterizada como *académico-laboral híbrido*, al combinar funciones propias de una universidad de modelo europeo con docencia e

investigación; academias disciplinares divididas en áreas de docencia e investigación y escuelas para la formación profesional (Unidades regionales) en todo el país. (Alarid y Jiménez, 2005, p.2)

Las disposiciones, planes y programas operaron directamente desde la Unidad Ajusco y eran puestos como modelos a seguir en las unidades, sin embargo en 1992, el gobierno federal transfirió a las entidades federativas el manejo y la entrega de los recursos administrativos y humanos, y delegó su autoridad respecto a las relaciones laborales, provocando una dualidad de mandos, por la parte académica entre los estados y los intereses de grupos políticos estatales del SNTE. El manejo de los recursos de las Unidades y de ingresos propios, fue fiscalizado por las autoridades de cada estado, pero no aumentó el presupuesto, no hubo asignación de plazas y los cargos directivos fueron impuestos por el SNTE. (Hernández, 2013, p.13)

Con el regreso al centralismo, el Programa Integral de Desarrollo Institucional 2014-2018 (2015), contempla cinco proyectos prioritarios para las unidades: Reestructuración Jurídica y Administrativa; Reinserción de la UPN en los Programas de Apoyo del Gobierno Federal; Creación de Programas de Fondos Concursables para todas las Unidades; Fortalecimiento Académico de la Unidad Ajusco y las Unidades UPN y Fortalecimiento de la Infraestructura de la Universidad. Las metas institucionales están dirigidas hacia la innovación educativa, el replanteamiento didáctico en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) y la apertura de programas educativos. (p. 2)

El panorama general describe una trayectoria difícil, con entrecruzamientos jurídicos, ambivalencias de autoridad, redes de intereses de grupos políticos externos e internos, es un sistema que “sigue en su distribución en lo que le permite y en lo que impide, las líneas que le viene marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales”. (Foucault, 1987, p. 37) En el caso particular de Veracruz, las decisiones entre las autoridades de la Coordinación de Unidades Regionales, la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) y la Sección 32 del SNTE, permean la vida institucional de las cinco unidades regionales. Si partimos de la idea de que todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poder que implican” (Foucault, 1987, p. 37), estamos frente a un sistema caracterizado por la burocracia, el clientelismo y las pugnas políticas regionales.

En consecuencia, el proyecto institucional permanece anquilosado, si bien no se impide su fortalecimiento, las funciones sustantivas no pueden llevarse a cabo eficazmente por las divergencias entre los grupos que intervienen en sus funciones sustantivas. Las unidades han resistido ese embate con cierta autonomía, sobre todo en lo relacionado con la formación, capacitación y actualización del magisterio. Las cinco sedes han trabajado casi treinta años con los programas de la Licenciatura en Educación (LE'94) y la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90), además cuenta con tres especializaciones, y por un lapso de cuatro años, fue impartida la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE 2000).

Fue a partir de la Reforma Educativa de 2002, cuando desde la unidad Ajusco los proyectos para profesionalizar a los docentes a nivel nacional, incluyeron los primeros programas de maestría y doctorado. La Maestría en Educación Básica (MEB) fue aprobada hasta 2010 por SEP y SEV, como un modelo pedagógico pensado para profesores frente a grupo, que comprende los cuatro campos formativos, establecidos por el Sistema Nacional de

Formación Continua. **El perfil de egreso, tiene como objetivo que los profesores cuenten con una visión enriquecedora de la docencia, así como poseer competencias pedagógicas para mejorar la intervención docente y propiciar el trabajo colaborativo.** (Gallegos, Guerra, Longoria y Morales, 2009)

Dentro de su estructura curricular, el programa en Veracruz tiene tres especialidades por campo formativo: Realidad, sociedad-tecnología, Inclusión e Integración Educativa y Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria. La elección de las especialidades estuvo relacionada con los perfiles de cada unidad, con el previo estudio de factibilidad en las regiones. La autorización de dicho programa en las cinco unidades de la UPN, constituyó un avance significativo, la MEB responde a la exigencia de profesionalizar docentes como acción sustantiva de la Reforma Integral de la Educación Básica, pero delineó una nueva orientación institucional.

En las cinco regiones, existe una plantilla académica conformada a nivel por profesores de distintas profesiones, edades, niveles, y con diferentes tipos de contrato (personal de base, comisionados, transferidos, de contrato y por honorarios). Impedida para utilizar sus recursos y con infraestructura limitada, fue necesario reorganizar todas las cargas académicas en las cinco unidades para conformar un grupo de académicos dedicados exclusivamente a la MEB. En la primera reunión de asesores del programa, convocada en mayo de 2009, en la ciudad de Veracruz, el consejo de profesores elaboró un diagnóstico de la situación institucional que expuso prácticas y/o debilidades convertidas en *habitus*:

- Falta de comunicación entre autoridades, administrativos y pares.
- Falta de claridad en la toma de decisiones de las direcciones.
- Carencia de mecanismos de transparencia y rendición de cuentas (informes académicos y administrativos).
- Escasos estímulos académicos.
- Duplicidad de funciones.
- Sobrecarga laboral.
- Ausencia de prácticas colegiadas (consejos, redes, colegios, academias) para el fortalecimiento institucional y académico.
- Desconocimiento de la normatividad interna.

Pero también existían algunas fortalezas:

- Docentes con perfiles diversos.
- Experiencia docente desde el nivel básico a superior.
- Experiencias de docentes en funciones de dirección, supervisión y gestión educativa.
- Proyectos académicos en cada unidad.
- Programas de vinculación interinstitucional local, estatal y federal.

Las acciones inmediatas, fueron emitir una serie de disposiciones normativas y administrativas propias para el funcionamiento interno:

- Conformar órganos colegiados.
- Promover el trabajo colaborativo y entre pares.
- Plantear el seguimiento de las trayectorias de alumnos.
- Ubicar las necesidades básicas de infraestructura

- Establecer planes de mejora a corto, mediano y largo plazo.
- Autoevaluar el programa anualmente por unidad y a nivel estatal cada dos años.

Paulatinamente, directivos, académicos y administrativos fueron involucrándose en la aplicación de la MEB. En el 2012, la Unidad 301 Xalapa, presentó su Primer Informe de la MEB, donde señaló que el trabajo colegiado entre docentes había repercutido favorablemente en el Programa, con la planeación previa, la actualización curricular, las reuniones mensuales, el conocimiento y aplicación de la normatividad. Una novedad dentro de la Unidad, fue aplicar de manera permanente y al término de cada trimestre, **un instrumento donde los alumnos podían evaluar el desempeño de los docentes**, con la finalidad de que éstos pudieran mejorar sus prácticas y fortalecer sus debilidades.

En ese mismo año, se realizó en la ciudad de México, la I Reunión Nacional de Maestría en Educación Básica, con el propósito de evaluar el programa y dar seguimiento curricular y de operación, delimitar las líneas de investigación o intervención en el ámbito de la MEB, fortalecer las redes de intercambio y compartir experiencias con académicos e investigadores afines a los ámbitos de la formación de la MEB. (UPN, 2012, pp. 3-4)

Las conclusiones principales fueron que la “MEB nunca aspiró desde su origen ser parte del esquema de la RIEB [se trató] de aportar una oferta de profesionalización [...] a los docentes en servicio” (p. 27), por tanto el programa estaba sujeto a una reactualización permanente, que tendría que construirse desde las Unidades. **Era evidente la fractura entre el diseño y la operación, que solo los docentes y coordinadores del Programa conocían y estaban tratando de resolver.**

En febrero de 2013, fue celebrada la Reunión Estatal de la MEB en Xalapa, para mostrar avances de la evaluación del programa en las cinco Unidades. La Unidad 301, presentó un análisis bajo la metodología de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), con un plan de mejora. En su informe, el colegiado señaló que, a pesar de avanzar en la operatividad interna con el trabajo entre docentes y el involucramiento de administrativos, coordinadores y directores, **era necesario hacer un seguimiento individual de las trayectorias de los alumnos desde inicio del programa**, con tutorías programadas, con la finalidad de apoyar a los estudiantes en sus necesidades individuales. (UPN, Autoevaluación Diagnóstica, 2013, p. 31)

Durante dos generaciones, (2010-2012, 2011-2013) la matrícula estudiantil estuvo conformada en un 70% por profesores frente a grupo, pero el otro 30% eran administrativos y apoyos técnicos, lo cual dificultaba aplicar el programa literalmente. Además, la falta de continuidad de la trayectoria académica de los alumnos, limitaba su desempeño en las tareas que involucraban habilidades para la investigación. Derivado de lo anterior, plantearon redefinir las modalidades de titulación en función de los intereses, experiencias y contextos de cada alumno. (UPN, Autoevaluación Diagnóstica, 2013, p. 13)

Un acierto fue conformar un colegiado con los profesores de mayor experiencia en áreas de docencia e investigación y contratar profesores con amplias trayectorias académicas de otras instituciones universitarias. Constituir órganos colegiados al interior del Programa, entre 2010 y 2013, permitió también trabajar de manera conjunta, en la toma de decisiones tanto administrativas como académicas, autoevaluar los contenidos de las materias, tener conocimiento puntual del rendimiento de los alumnos y elegir las estrategias para elevar la calidad del

posgrado, apostando también a la organización de foros internos y externos, seminarios, conferencias y talleres.

En sus tres primeros años, el posgrado adquirió una personalidad propia, entre las exigencias de Ajusco, y la ausencia de apoyo de las autoridades educativas estatales, **el quehacer educativo de la Unidad no respondía necesariamente al discurso oficial, eran las necesidades educativas particulares de cada maestro en su trabajo cotidiano las que orientaron el programa, centradas en buscar soluciones a los problemas específicos de la enseñanza y el aprendizaje, pero también sobre procesos de gestión y administración escolar.** En este sentido, las definiciones de la formación y el rol del docente dictadas por los organismos internacionales, no operan en la práctica, debido al papel central que los docentes tienen en la educación y a la imposibilidad de controlar los procesos complejos que surgen en su formación.

Por todo lo anterior podemos afirmar que **la profesionalización del magisterio, involucra dimensiones amplias, complejas y una realidad local y regional no contemplada en el diseño de las políticas educativas nacionales.** A pesar del discurso oficial e institucional de la innovación, y de las tensiones generadas por los efectos de elevar la calidad educativa, es la experiencia de las Unidades regionales en la formación docente la que ha resuelto las necesidades de la práctica escolar de sus estudiantes. Para Contreras (1997), sólo reconociendo la capacidad reflexiva del docente y la elaboración del conocimiento profesional en relación al contenido de su profesión, así como sobre los contextos que condiciona su práctica –que van más allá del aula– pueden los docentes desarrollar su competencia profesional. Por tanto, una política educativa que no contemple las especificidades de la práctica docente, las necesidades de su formación, ni las dimensiones involucradas en el desarrollo profesional o en la profesionalización de su magisterio, puede volver este quehacer una actividad cada vez más alejada de su esencia y limitada en sus funciones.

CONCLUSIÓN

Las innovaciones en los modelos educativos sobre la profesionalización docente responden a las exigencias del discurso modernizador oficial, pero desplazan o ignoran las dimensiones sociales, políticas, culturales, cognoscitivas, relacionales y morales de la profesionalización que se dan en la cotidianidad de la vida de las instituciones. Es sin duda, el nivel micro donde operan las verdaderas transformaciones, quizá las más significativas.

La MEB cambió y fortaleció a lo largo de tres años, las prácticas escolares en la unidad. Como brazo ejecutor de las políticas educativas del Estado, las Unidades UPN tienen aún como tarea central definir su función dentro de los límites estatales y locales, donde sí pueden actuar. Independiente de su complejo entramado político y de su regreso al centralismo, es su cultura escolar la que determina su fortaleza y resistencia.

REFERENCIAS

- Alarid D. J. y JIMÉNEZ N. Y. (2005). “La lucha por la revalorización del trabajo académico: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional”, en Ibarra E. (Coord.) Proyecto de autoestudio de las Universidades Públicas, Segunda etapa, 2004-2005. <http://www.laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio2004/docs2005/Alarid.pdf> [Consulta: 13 de enero de 2017]
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Barcelona, España: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Traducción de Alberto González Troyano, Barcelona España: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1999). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Gallegos, M., Guerra y Sánchez, María et. al., (2009). *Programa de Maestría en Educación Básica. Especialidad en Competencias Profesionales para la Práctica en la Educación Básica*, Unidad 096, D.F. Norte, mcs.
- Gimeno, S. J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Barcelona, España: Ediciones Morata.
- Heller, Á. (2000). *Historia y futuro. ¿Sobrevivirá la modernidad?* Traducción de Montserrat Gurguí, Barcelona, España: Ediciones Península.
- Hernández García, H. (2013). *Universidad Pedagógica Nacional: hacia un nuevo modelo organizacional en el estado de Chihuahua*. Chihuahua, México: Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua-Doble Hélice Ediciones.
- Laski, J. (1961). *El liberalismo europeo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Barcelona, España: Ediciones Paidós-Ibérica.
- Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo mexicano*, México: Editorial Siglo XXI.
- Popkewitz, Thomas, S. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata, Segunda Edición.
- Popkewitz, Thomas S. y Marie Brenan, (2000). “Reestructuración de la teoría social y política de la educación: Foucault y una epistemología de las prácticas escolares”, en Thomas S. Popkewitz y Marie Brenan, (Comp.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Colección Educación y conocimiento. Director Miguel A. Pereyra. Barcelona España: Ediciones Pomares-Corredor, 17-48.
- Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018*, (2013). México, Gobierno de la República.
- Schmelkes, S. (2009) “Innovación, calidad y equidad educativa”, en *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. Dirección de Fomento a la Investigación, México: SEP, pp. 106-131.

Treviño, R. E. (2015). *La educación superior y el advenimiento de la sociedad de conocimiento. Equivalencias y diferencias en los discursos y políticas de transformación educativa en los ámbitos nacional e internacional*, México: ANUIES.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2012) Manual de organización de la Dirección General de Desarrollo e innovación Educativa, México, pp. 9-10.

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades de conocimiento. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=141908&gp=1&mode=e&lin=1> [Consulta: 9 diciembre 2016].

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 301. (2013) *Autoevaluación Diagnóstica: Archivo*, mcs.

Universidad Pedagógica Nacional. (2015). *Programa Integral de Desarrollo Institucional UPN, 2014-2018*, México: UPN.

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 301. (2010). *Relatoría de la Primer Reunión de Unidades Regionales en Veracruz: Archivo*, mcs.

Universidad Pedagógica Nacional. (2012) *I Reunión Nacional de Maestría en Educación Básica: UPN*, mcs.