



JUAN JOSÉ LARA OVANDO

En 1971 se presentó Lavoe en Nueva York como cantante de la orquesta de otro brillante músico joven: Willie Colón. Por más de tres años fondearon en bares y centros nocturnos marginales en los que producirían dos discos de culto: *La gran fuga* y *La cosa nostra* con piezas clásicas, *Cheché Colé*, *Te conozco*, *Si yo muero mañana* y *Panameña* entre otras.

Como solista crece tanto que se vuelve el más famoso sonero (pregonador de sonidos y cantos) popular al grado de compararlo con los más grandes, sólo Ismael Rivera, Daniel Santos y Beny Moré lograron tanto impacto como él.

La voz, Lavoe, el cantante de los cantantes, el hombre acosado por la intelectualidad de fines de los setentas cuando se revaloran los lugares y personajes populares, desapareció desde el año 88 cuando distintos sucesos trágicos le abatieran y la droga no lo abandonó, sus éxitos: *Mi gente*, *Calle luna*, *Calle sol* y *Todo tiene su final*; dejarían de ser dulces y contagiosos, perderían entusiasmo, como lo fue perdiendo su voz. En junio de este 1993 dejó de existir pero será impercedera su sonoridad por encima del bongó y de la trompeta; su voz fue su instrumento musical, y eso lo hará siempre un gran intérprete. ■

J.J.L.O.



DE DIOSAS Y HOMBRES



Milagros leía con evidente cara de perplejidad. Mira que escribir un libro de esa naturaleza! y sobre todo con tanta desfachatez, hombre... A su lado, su querida gata Araceli ronroneaba y se lamía las patas.

Todos en su familia le reclamaban a Milagros el haberle puesto nombre de mujer a la gata, y no uno cualquiera de los destinados a los animales de su clase, pero ella no hacía caso a los reproches pues su historia le daba razones para nombrar con cariño a "Ara" como le decía al felino. Hacía tiempo, cuando su marido le confesó un amorío que duró algo de tiempo, Milagros lo único que pudo preguntarle fue: "¿Cómo se llama?" y él le dijo que Araceli. Cuando le regalaron a la gata, sin dudar mucho le nombró frente a los que se encontraban con ella, con cara de inocencia. Claro, los vecinos que se iban a andar imaginando quién era Araceli, así que les hizo gracia el nombre y sobre todo que Milagros aceptara el regalo sin poner reparos. Como Gonzalo no le prestaba mucha atención a ella y sus cosas, escuchaba únicamente lo que quería escuchar y no le hizo caso al diminutivo con que su mujer llamaba a su gata.

Sin darse cuenta, ella empezó a imaginar cómo sería ese mundo que estaba escrito en su lectura. De la misma manera, no supo cuándo empezó a querer a la gata, a pesar del nombre y la intención que le había puesto. ¿Cómo se vería ese Apolo que según eso tenía pechos



de mujer, y Afrodita con genitales de hombre? o Attis, que se había castrado a si mismo, o Dionisos, Cíbeles y Adonis, quienes parecían dioses con los dos sexos encima. El imaginárselos le provocó una sensación chocante, pero con cierto atractivo. Los veía, cerrando los ojos, desnudos con genitales gigantes, pero ambos genitales. Y se imaginaba también que alguno de ellos, Dionisos por ejemplo, tenía los ojos de su marido, pero todo lo demás (cuerpo, resto de la cara, pelo) se presentaba de pronto como Raúl, uno de los compañeros de trabajo de Gonzalo. Y la parte femenina también era Raúl.

La olla de presión le hizo abrir los ojos. Era tiempo de bajarle a la flama y empezar a contar el tiempo de la cocción. Ara le acarició las piernas mientras ella hacía los movimientos de rigor en la cocina: rebanar la lechuga, el queso... no, pero lo más descatado era la primera parte que ya había leído, eso de que antes, unos hombres que vivían en Sumeria o algo así, para hablar de la Creación no hablan de un Dios como el católico que crea a Adán, sino que según eso ¡es una Diosa y crea un primer hombre de barro! y le puso un nombre raro eso sí, EABANI. Esos griegos o como se llamen los otros sí que tenían imaginación. Y mira que llamar a la Diosa ARARU!... ya vez, Ara, sin querer te puse nombre de Diosa, ha de haber sido porque ya sabía que te iba a querer tanto. Pero haste para atrás carajo, que no tarda en llegar Gonzalo y se pone de genio si esto no está listo y a su gusto. ■

E.C.C.

gano

s y de s
y este
ectivan
cionam
licales
ticam
lificaci
apel e

Se ref
o leja
ción d
nso hi
cambi
iedad,
ctiva y
s para
nte su
e la c
que
co, pr
lores
s.

opio
en la
s en
as. Y
mayor
ón en
se se
o. Es
mbic
vamo
izac
se i
les,
er p

AM

EV

G



El Coyote Hambriento *

Vive de nuevo sus veinticinco años mientras peregrina
por la sierra fugitivo del terror del rey Maxtla.

Se encuentra distante cubierto con el polvo del viaje
y la memoria la fija en el imperio perdido

el vió como asesinaron a su padre
los hombres del tirano teozomoc
de qué modo sanguinario arrasaban las ciudades
con qué impunidad repartieron la tierra

El traidor tepaneca murió en Azcapotzalco
su hijo Maxtla mató a su hermano para
hacerce obedecer en el trono
mandó sacrificar a los reyes de Tlatelolco y Tenochtitlan
y ofrecer una mujer hermosa dos pectorales de oro
más cuatrocientas plumas de quetzal
a quien corte la cabeza Netzahualcóyotl

Una cabeza que necesita alivio acorralada por la guerra

Todo ese movimiento a su alrededor lo aturde

Vuelve los ojos y mira la cantidad de gente que le sigue
A donde van
No ven que no se a dónde voy

Parientes y amigos lo rodean mostrándole su estima
los guerreros otomis juran morir donde él muera

El príncipe recupera la calma
dispone el regreso de la mayoría a la ciudad de Texcoco
con la orden de estar atentos al movimiento del enemigo
y apercibirse para dar la batalla

Él deberá seguir entre los montes
convocar a las fuerzas de su reino establecer alianzas
y recobrar el mando de la nación chichimeca
que por derecho le corresponde

* fragmento del libro "Estampas de la Triple Alianza"

Netzahu

Gobierno con
es filósofo y
y poeta que e

Tap el coraje
estudio el us
al que arrancó

Es un hombre
el mejor chichi

unque siembr
ne confabulan
segura el penac
en la firme cabe

En
una etema al re

Garra de puma

Despertó antes del amanecer
apremiando a sus hombres

Apenas rota el alba
cayo como un rayo sobre los tepanecas

Los guerreros de Chalco sometieron Coatlinchán
Acolman fue saqueada por los de Tlaxcala y Huexotzingo

Netzahualcóyotl socorrió ambos combates
con la flor de sus leales
y después dió sobre Texcoco con tal fuerza
que antes del anochecer
en su amada ciudad
celebraba el triunfo



Netzahualcóyotl Acomixtli Yoyontzin

Gobierna con cuidadosa justicia cuarenta y cuatro señorios
es filósofo y astrólogo arquitecto
y poeta que en finos versos redacta profesias

Bajo el coraje de sus armas murieron doce reyes
incluido el usurpador Maxtla
al que arrancó el corazón con las manos

Es un hombre superior
el mejor chichimeca

Aunque siembran odio los de Azcapotzalco
y se confabulan envidiosos los tenochcas
seguira el penacho de la triple alianza
en la firme cabeza de nuestro señor

Oh
gloria eterna al rey Netzahualcóyotl

J.L.D.V.

Suplemento del Organó Informativo
Superación Académica,
SUPAUAO
Octubre-Noviembre de 1993.

Los artículos publicados en esta separata son responsabilidad de su autor.

Juan José Lara Ovando

Profesor adscrito a la facultad de Sociología de la U.A.O.

Elizabeth Contreras Colín

Profesor adscrito a la facultad de Contaduría de la U.A.O.

José Luis de la Vega

Maestro de la facultad de Contaduría de la U.A.O.

José Luis Sierra

Profesor del Área de Talleres de Lectura y Redacción en la Escuela de
Bachilleres, plantel Sur

FORMAS TAYLORISTAS (2)

- Se considera al trabajador como fuerza física fundamentalmente.
- Se tiende a la especialización de los trabajadores.
- Se propicia el trabajo individual.
- Se inhibe la participación del trabajador exigiéndole sumisión ante los superiores.
- Se orienta a la producción de grandes lotes y por procesos.
- El control de calidad se efectúa por inspección, al final de cada etapa del proceso de producción.
- El único responsable de la calidad es el área de control de calidad.
- Altos inventarios especulativos.
- El funcionamiento de la empresa se orienta bajo el principio de "vender lo que se produce".
- Mantenimiento correctivo y preventivo.
- Sistemas contables basados en estados financieros a posteriori (tradicional).
- Poca comunicación con proveedores y clientes.
- Todo el esfuerzo para producir más.
- Concepto estrecho de productividad: "hacer más con menos".
- Se tiende a complejizar el proceso de producción.
- Investigación y desarrollo enfocados al proceso.
- Esporádico análisis de la competencia.
- Robotización indiscriminado de los procesos.

FORMAS TOYOTISTAS.

- Se considera al trabajador como fuerza intelectual creativa.
- Se tiende a la formación de trabajadores polivalentes, multitareas.
- Se propicia al trabajo en equipo.
- Se estimula la participación creativa del trabajador (desde luego únicamente en asuntos técnicos).
- Se orienta a la producción continua de pequeños lotes a través de "celdas de manufactura" (producción flexible, de varios productos).
- El control de calidad se efectúa a todo lo largo y ancho de la empresa durante la realización de cada proceso.
- Los responsables de calidad son todos los trabajadores (calidad total y cero defectos).
- Cero inventarios a través del "justo a tiempo".
- El funcionamiento de la empresa se orienta bajo el principio de "producir lo que se vende".
- El mismo operador realiza el mantenimiento de sus máquinas con un enfoque preventivo (mantenimiento total).
- Sistemas contables basados en las actividades, en "tiempo real" (activity Based Cost).
- "Encadenamiento" con proveedores y clientes. Comunicación en cadena.
- Todo el esfuerzo para satisfacer al cliente.
- Concepto amplio de productividad: mejora continua.
- Se tiende a simplificar el proceso de producción.
- Investigación y desarrollo orientados al diseño de productos sin descuidar el proceso.
- Análisis competitivo (Benchmarking).
- Robotización selectivo. (Los robots no son flexibles).

4º Derivado de lo anterior tenemos el cambio que se refiere a la **necesidad que tiene el empresario** de que sus trabajadores no solo aporten su fuerza física sino también la **creatividad intelectual**. Este elemento es fundamental para flexibilizar la empresas capitalistas y para lograr altos niveles de calidad y eficiencia. Va a significar **capacitación amplia**; es decir no solo en lo técnico, sino en la creatividad. Y todo ello requiere ya no un salario rígido, sino flexible: por productividad, eficiencia y calidad, pero sin menoscabo del salario base.

5º El quinto cambio exige necesariamente la **participación comprometida** de todos los trabajadores a todos los niveles y esto solo se puede lograr "por las buenas", es decir si los trabajadores perciben que las mejoras en las empresas impactan directamente en sus condiciones de trabajo. Esto nos lleva a considerar que en la actualidad los empresarios se ven en la necesidad de cambiar de estrategia y llegar a acuerdos de colaboración "mutuamente benéficos" con los trabajadores (desde luego esto estará limitado por las relaciones de propiedad sobre los medios de producción). Debe aceptar que ahora atender a las condiciones de trabajo no es un costo, sino una **inversión**; ya que de ello depende la producción con cero defectos.

6º Si observamos, todo lo anterior exige un **cambio central** y paradójico: el referido a la **mentalidad del empresario**. El está obligado a responder a las expectativas de sus trabajadores si quiere asegurar sus márgenes de utilidad y he aquí el primer obstáculo serio a que se enfrentará la productividad, derivada no del trabajador sino del empresario.

7º Este último cambio se refiere al tipo de trabajador que se requiere: capacitado, escolarizado, creativo, polivalente, informado, pero dócil. Esta es otra contradicción para la productividad referente a las relaciones laborales:

trabajador técnicamente preparado, pero políticamente dócil. Situación que tendrá que ser hábilmente superada por el trabajador.

PERSPECTIVAS EN LA LUCHA SINDICAL

Todos los cambios abren desde luego un amplio panorama para los trabajadores en el sentido de la orientación que debe seguir la lucha por sus derechos.

Estas nuevas formas de organización del trabajo contienen un importante germen técnico de la **autogestión** que dependerá de los propios trabajadores el que puedan ser inteligentemente aprovechadas en su beneficio.

Las nuevas formas de organización del trabajo requieren en trabajadores mejor informados sobre el funcionamiento integral de la empresa. Sin esa información, ni el sindicato ni el trabajador tienen la posibilidad de ser flexibles. Por consiguiente es necesaria la participación consciente.

El requerir trabajadores polivalentes puede redundar en una disminución en la enajenación que implica el trabajo repetitivo y favorecer el desarrollo de la conciencia de clase y del trabajo a realizar.

Todo esto trae desde luego un cambio cualitativo que debe ser asimilado por los trabajadores para orientar su lucha exigiendo que se materialice su retribución, pues **sin tener salarios justos es imposible tener el concepto de calidad**.

Por otro lado los trabajadores deben adquirir mayor conciencia sobre su capacidad para tomar decisiones de mayor envergadura que la que se restringe a una tarea específica; ya que



En es
trabaj
través
conve
mas si
medio
trabajo,
de calid
producti
Sin embar
todos estos
dentro de l
que de alg
anunciando.
El empresa
ahora sí a
humano no co
como la invers
constituirá una
plicar un obstá
Si hemos dic
organización de
trabajador informado y
que las altas
información nece
participación y
que está det
de las relaciones
deber también que
que tengan los traba
interés en la empre
con si la empresa fu
La gran mayoría de
empresas atrasat
condiciones óptimas
sólo a los traba
productividad. De e
necesario que la tecno
que el trabajador se vue

estas nuevas formas de organización requieren trabajadores participativos que diagnostiquen problemas y hagan sugerencias para resolverlos. En esta forma el "nuevo trabajador" **puede y debe** ejercitarse en la toma de decisiones con mayor contenido directivo.

En estas nuevas formas de organización del trabajo, aunque todo pretenda obtenerse a través de los **pactos y negociaciones** no es conveniente que se prohíba hablar de los temas sindicales; ya que el trabajador por este medio debe apropiarse de la nueva cultura del trabajo, debe incorporar los nuevos conceptos de calidad de vida, salario base, bonos por productividad y conocimiento, etc.

OBSTACULOS.

Sin embargo es muy probable que frente a todos estos cambios encontremos obstáculos dentro de los cuales podemos vislumbrar los que de alguna manera ya se han venido enunciando.

a) El empresario moderno tendrá que considerar ahora sí a la fuerza de trabajo o al **factor humano** no como un simple costo más, sino como la **inversión central** de la empresa, y ello constituirá una contradicción que pueda significar un obstáculo por parte del empresario.

b) Si hemos dicho que las nuevas formas de organización del trabajo se requiere un trabajador informado y participativo, es muy probable que las altas autoridades no den toda la información necesaria. Esto en virtud de que la participación y la información tienen un límite que está determinado por la naturaleza de las relaciones de propiedad. Esto quiere decir también que por mucha participación que tengan los trabajadores nunca tendrán un interés en la empresa como el que depositarían si la empresa fuera propiedad colectiva.

c) La gran mayoría de las empresas mexicanas son empresas atrasadas no disponen de las condiciones óptimas y en ellas fácilmente se culpa sólo a los trabajadores de los errores en la productividad. De ello se desprende que es necesario que la tecnología evolucione para que el trabajador se vuelva productivo y pue-

da obtener bonos por su conocimiento y creatividad.

d) También es posible que el estatismo de las empresas mexicanas muy ligado a la tendencia histórica del empresario mexicano a no invertir sino más bien a recurrir al endeudamiento antes que arriesgar el propio capital, va a impedir la productividad y la calidad, haciendo recaer su exigencia sólo en los trabajadores.

e) Otro obstáculo por parte de los trabajadores es sin duda el analfabetismo formal y funcional y en términos generales el nivel de educación formal y funcional, lo cual constituye un serio impedimento para la comprensión, asimilación de esta nueva cultura del trabajo y el desarrollo de las nuevas estrategias de lucha. De allí que una de las primeras exigencias del trabajador debe ser su instrucción y capacitación.

Norberto Maya Mendoza



f) Un último obstáculo también por parte de los trabajadores es el nulo ejercicio de la participación, ésto como producto del sistema político, autoritario y paternalista al que pertenecemos. Ello nos ha condicionado a una **dependencia** casi absoluta de la autoridad, dejándola siempre a los superiores o al "otro" las decisiones ante la solución de cualquier problema. Ante ésto el trabajador tendrá que empezar a exigir información para poder participar, tendrá que democratizar el sindicato y exigir en forma más decidida la democratización en el sistema político mexicano. Como se ve estos cambios en la organización del trabajador exigen cambios radicales también en el sistema político-social, tarea nada sencilla.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión diremos lo siguiente. Las nuevas formas de organización del trabajo han generado también nuevas condiciones en las cuales se desarrolla la contradicción capital-trabajo, es decir que exigen una **socialización** más amplia del proceso productivo ahora como condición necesaria para el desarrollo de las fuerzas productivas, pero ésto se encuentra trabado por las relaciones de propiedad privada sobre los medios de producción en las que se tiende a privatizar más el capital aunque el trabajo se socialice también cada vez más.

Así pues, los trabajadores mexicanos y latinos en general deberán diseñar estrategias de lucha y respuesta inteligentes, tomando en cuenta no solo lo político sino **lo técnico**. Deben exigir una información completa de lo que en la práctica laboral significa esta nueva forma de producir y el tipo de organización sindical que ello exige.

De lo contrario, el trabajador se verá expuesto por un lado a una lucha desgastante y por otro a vivir la exigencia del patrón ahora bajo los términos de la calidad. En otras palabras la calidad y la excelencia corren el riesgo de convertirse en nuevos instrumentos de explotación y de presión.

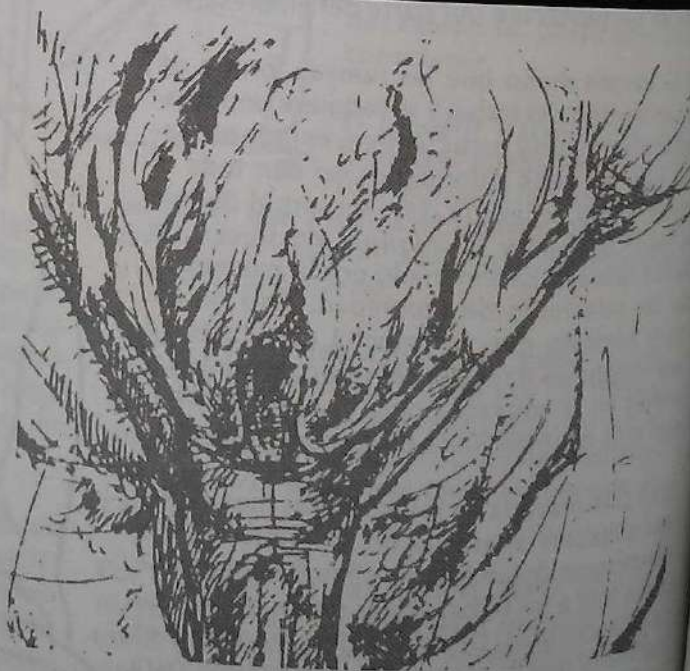
CITAS

(1) A. Pacheco Espejel. Investigador del IPN. La Jornada Laboral 26 de noviembre de 1992.

(2) El nombre de la clasificación se refiere a que en el siglo pasado uno de los grandes impulsores de la producción en masa, tiempos y movimientos, etc., fue Frederik Faylor. Hoy la producción en calidad aparece en Japón con el modelo Toyota.

Superación
Académica

Norberto Maya Mendoza





Norberto Maya Mendoza



LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR EN MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA

INTRODUCCION

José López Salgado

El presente trabajo constituye parte de una investigación que se está realizando, para la formulación del Plan Semiescolarizado de la Licenciatura de Educación Preescolar, para la zona serrana de Querétaro, es el capítulo IV que corresponde a los fundamentos. A éste le anteceden el proyecto de investigación y lo relativo a la caracterización normativa y curricular así como el trabajo de campo.

La primera parte de este documento fue desarrollada por la Mtra. Rocío Méndez Ocampo, también comisionada por la Dirección de la ENEQ para esta labor, donde se exponen los fundamentos jurídicos que sostienen a esta propuesta. Los siguientes apartados, en el orden en que se presentan, refiriéndose al contexto, aspectos teórico-metodológicos y curriculares de los cuales se desprenden las ideas-eje del Plan Semiescolarizado que se está formulando, son aspectos desarrollados por el firmante.

Queda a los participantes de este Foro polemizar las ideas aquí planteadas, de los que consideramos pudieran resultar aportes significativos para el avance de este trabajo.

Docente de la
Facultad de
Psicología de
la UAQ

A. FUNDAMENTOS

1. Jurídicos

Uno de los principios rectores del programa "La Modernización Educativa", emana del artículo 3° Constitucional, que establece los criterios fundamentales para orientar a la Educación Mexicana, en el contexto modernizador vigente; "Que tienda a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y a fomentar el amor a la patria y a la Justicia; que se funde en el progreso científico y luche contra la ignorancia y sus efectos, contra la servidumbre y los prejuicios; que sea democrática y promueva el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; que sea nacional, sin exclusivismos y contribuyan a la mejor convivencia humana". 1

Este es el punto de partida desde donde se desprenden los tres ejes sustanciales del programa de "Modernización Educativa" en México; la "transformación", entendida como nuevas propuestas de planes, programas, ejercicio de la docencia y evaluación educativa; la "Descentralización" como elemento posibilitador que permite que cada región adopte construya sus propuestas acordes a su contexto sociocultural y por último la ampliación de la "Cobertura Educativa", que permita disminuir el rezago Educativo especialmente en zonas urbanas marginadas, rurales e indígenas.

Uno de los niveles educativos, que porcentual y socialmente expresa un mayor rezago es el de preescolar. La Consulta Nacional de programa de "Modernización Educativa" informa que uno de cada tres niños preescolares no tienen acceso al Servicio Educativo.

Querétaro también se enfrenta de manera particular a este rezago, y desarrolla acciones específicas, con el apoyo del Ejecutivo Fede-

ral que indica: "Mi gobierno asume el compromiso de convertir con el concurso de todos y con el apoyo de los estados, los resultados de la consulta en programas eficaces y programas concretos". 2

De manera específica la Escuela Normal del Estado "Corregidora de Querétaro", pone en marcha un curso de habilitación para bachilleres que habrán de desempeñarse como educadores en las comunidades alejadas de la Sierra Gorda Queretana, con la apertura de una Licenciatura semiescolarizada, en la extensión de la Normal de Jalpan. Respondiendo a las necesidades de la entidad y a los ordenamientos del artículo 2° de la Ley de Educación Pública en el Estado de Querétaro, en sus apartados I y XIV que indican:

I. "Crear, sostener, desarrollar, organizar, planear, supervisar y evaluar los servicios educativos del sistema educativo Estatal".

XIV. Proponer adiciones o reformas a los planes y programas de educación preescolar, primaria, secundaria y normal para adecuarlas a las características de la entidad". 3

Esta licenciatura tendrá un sustrato diferencial de las escolarizadas, puesto que se desprende de las condiciones específicas de sus estudiantes. En este sentido de la Escuela Normal del Estado, recupera el Art. 3° de su Ley Orgánica que indica el apartado II, "Formar profesionales en la educación que promueva la elevación del nivel de vida de las mayorías para que contribuyan al desarrollo general del Estado y del país". 4

2. Contextuales

La opción semi-escolarizada, que hoy ofrece la ENEQ a la comunidad queretana de la zona serrana, es una propuesta que difiere del Plan vigente en dos sentidos: 1) Por los destinatarios y su lugar de residencia y 2) Por la estructura y orientación curricular.

En el primer caso, como fue advertido en puntos anteriores, el proyecto está dirigido a egresados del bachillerato que radican en comunidades de la zona serrana, de tal forma que, la opción profesional aquí planteada, contribuya a combatir el déficit escolar en esta zona marginada del servicio educativo. Sin embargo, también pretende enfrentar propositivamente el problema del arraigo en los profesionales de la educación que viven en dichas comunidades. LA población y los objetivos a que se refiere el Programa Escolarizado se ubican más enfáticamente en el contexto urbano.

En relación al segundo aspecto, que consideramos diverso al Plan Escolarizado, es el carácter semi-escolarizado de la propuesta. Tal modalidad no es sólo un cambio de forma, sino que responde a la urgencia con que se expresa la demanda comunitaria por contar con el servicio de educación preescolar. En este sentido, el recién egresado del bachillerato que se incorpore a este programa, además de atender a su formación profesional durante ocho semestres, habrá de desempeñarse, simultáneamente, como docente con grupo a su cargo.

Es decir, que el eje de su formación se centrará en la práctica de la profesión a la que aspira. Esto marca, en consecuencia, la distancia entre ambos planes. Por lo que la propuesta semi-escolarizada habrá de formularse bajo lineamientos diferentes a los que dieron origen al Plan Escolarizado.

3. Teórico-Methodológico

La práctica, como se planteó con antelación, constituye el eje fundamental en torno al cual se organizará la propuesta curricular. En este sentido las líneas de formación, la estructura curricular, sus contenidos, la metodología de trabajo y los criterios de evaluación y acreditación, habrán de considerar a la práctica como centro de la producción de los aprendizajes escolares.

Sin embargo, el criterio de la práctica aquí expuesto, en tanto estructurante formativo, habrá de inscribirse en la investigación como estrategia metodológica, ligada a la conceptualización y transformación de la práctica docente. Esto es, de la práctica profesional.

Práctica e investigación constituyen

los polos de la formación de docentes en Educación Preescolar. De tal forma que los marcos de referencia, y las técnicas derivadas de las propuestas disciplinarias, habrá de retomarse como medios o herramientas de trabajo para reflexionar e intervenir en la realidad social de la profesión.

La práctica social de la profesión se ofrece así como el indicador inicial para la formulación curricular. Es en torno a ésta como determinaremos los fines y estrategias formativas.

Los contenidos, enfoques disciplinarios e instrumentos técnicos, quedarán sujetos a las exigencias del contexto en que se inscribe la práctica profesional. En este sentido, el perfil de egreso no se agotará en la demanda institucional, sino que tenderá a recuperar otro tipo de demandas que apunten a configurar posibles prácticas emergentes.

El abordaje de los contenidos, en esta perspectiva, marca un plano horizontal, sujeto a la lógica interna de la disciplina; en tanto que la práctica indica el plano vertical, a través del cual la teoría toma sentido como instrumento conceptual, en la



construcción-problematización de la práctica y sus objetos de trabajo. En este marco teoría y práctica justifican su relación epistémica en la medida en que centran su atención en la construcción de objetos de trabajo.

Cabe aclarar que lo anterior no parte de un practicismo a ultranza, la postura que sostiene a esta propuesta convoca a elevar la práctica social de la profesión a instancia motora de los procesos formativos; donde la teoría, la investigación y la reflexión-acción se integran metodológicamente para la formación de profesionista capaces de conocer y transformar su quehacer docente.

La articulación teoría-práctica centrará su atención en el proceso de investigación del "bachiller en servicio". La reflexión y problematización de su ejercicio docente, así como la construcción progresiva de objetos de reflexión, conducirá al proceso didáctico, conduzcan gradualmente a la construcción de objetos de investigación que orienten el potencial del estudiante a conceptualizar y transformar su práctica pedagógica.

3.1 Líneas de Formación

Las Líneas de Formación, expresadas en los Planes de Estudio de la ENEQ y UPN, son recuperadas en lo fundamental en la presente propuesta curricular. Sin embargo, por las características de los sectores a quienes se dirige esta opción, se advierte la necesidad de adecuarlas curricularmente a nuevas condiciones.

Los contenidos, y la metodología de abordaje, centran su atención en el proceso formativo que cuenta con el referente de la práctica de manera constante. De tal manera que la información teórica, y su estructurante metodológico, no pueden tener un tratamiento ajeno a la cotidianeidad profesional por que transcurre el estudiante.

Bajo lo anterior es que estas Líneas de Formación sufren algunos cambios, en atención a las necesidades curriculares de esta propuesta. Las variantes están determinadas por la estrecha relación entre teoría-práctica-investigación. Las Líneas de Formación, y su despliegue teórico-metodológico, en el Plan

Semiescolarizado de la Licenciatura en Educación Preescolar, se formulan de la siguiente manera:

3.1.1. Línea Psicopedagógica.

El abordaje del fenómeno educativo, desde las corrientes más representativas de la Pedagogía y la Psicología, será bajo el marco histórico y epistemológico, que permita recuperar de éstas los aportes humanísticos, científicos y tecnológicos que en forma significativa, aproximen al estudiante al tratamiento reflexivo, sistemático y valorativo de las condiciones psicopedagógicas del proceso educativo.

Por otro lado, y partiendo de la conceptualización general propiciada en la fase anterior, se apunta a la habilitación metodológica y táctica para la detección, prevención e instrumentación de experiencias de aprendizaje en el ámbito preescolar.

En este sentido se recuperan los talleres artístico-didácticos y deportivos. El teatro en sus distintas expresiones, así como el desarrollo de habilidades manuales y de coordinación corporal, se proporcionarán con fines didácticos para estimular el desarrollo progresivo del niño preescolar. Esto es, como herramientas psicopedagógicas para el desempeño del educador. En la misma óptica habrán de operar los talleres de Educación Física; el desarrollo corporal como actividad colectiva habrá de proporcionar, además de la socialización, el despliegue de capacidades cognitivas del niño preescolar en la estrategia del juego competitivo, cuerpo a cuerpo. De manera tal que el educador conozca no sólo las potencialidades progresivas del niño preescolar, sino que tienda a su pleno desarrollo bajo una perspectiva integral.

3.1.2. Línea Filosófico-Social-Profesional

El estudio epistemológico, de los fundamentos de las ciencias, pretende la formación conceptual del pensamiento interdisciplinario del estudiante; de manera tal que éste cuente con la perspectiva global del conocimiento, y su integración totalizadora (método-contenido)

para el tratamiento del fenómeno educativo, de acuerdo a las Areas de Conocimiento contempladas en los Programas de Educación Preescolar.

El segundo nivel de esta línea involucra al estudiante en los contenidos específicos del campo profesional. La perspectiva epistemológica y social de la Educación, en el campo de las Areas de Conocimiento, en correspondencia con los elementos psicopedagógicos proporcionados por la línea anterior.

Las Areas de Conocimiento aportarán al estudiante los elementos teóricos, metodológicos y técnicos específicos, para su conceptualización, instrumentación y evaluación al interior del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito preescolar.

3.1.3. Línea Socio-Político-Educativa

El estudio del origen, desarrollo y expansión del Estado mexicano, como Estado-Nación, proporcionará la información económica, política y social que contextua a éste como Estado-Educador.

En este marco socio-histórico se localizarán los rasgos que han definido a los distintos proyectos y política educativa que han racionalizado las prácticas educativas en nuestro país.

En un segundo momento, y contando con los antecedentes de la línea Psicopedagógica y el sustento epistemológico de la educación, se atiende a la reflexión y caracterización de los aportes que la educación de nuestro país reporta a la Pedagogía.

El tercer rasgo, que define a esta línea, recupera la importancia del estudio socio-histórico-político de las condiciones del Estado de Querétaro, particularmente de las zonas rurales y serranas.

La última fase de esta línea atiende a la reflexión del sustento técnico-metodológico de las acciones administrativas y de planeación que caracterizan al Sistema Educativo Nacional, particularmente las que orientan a la Educación

Preescolar. Asimismo se revisarán las tendencias propositivas que el Estado y los estudiosos independientes advierten para el futuro de la educación en México en el escenario internacional que augura el Siglo Veintiuno.

Las tres Líneas de Formación aquí descritas estarán permeadas por una perspectiva metodológica que habrá de operar curricularmente con seminarios de integración donde se proporcionen, con la presencia del docente responsable del seminario y de los conductores de los cursos del semestre en cuestión, las herramientas para la reflexión, problematización e investigación que integre los contenidos de éstas en la recuperación sistemática y en su transformación propositiva. En este sentido, cada espacio curricular, en coordinación con el docente responsable del seminario de integración, proporcionará las herramientas teóricas metodológicas y técnicas bajo la perspectiva curricular que se sugiere en los niveles de Contenido y Metodológicos en la presente propuesta semi-escolarizada.

4. Curriculares

Modelo Semi-Escolarizado

La estructura y organización curricular, bajo la modalidad semiescolarizada, está determinada por las características del destinatario, su lugar de residencia y la actividad que realizará durante la semana en los períodos semestrales. Para abundar en mayores detalles remitidos a los puntos 4.1 y 4.2 del capítulo II de este documento.* Lo que enseguida nos proponemos es mostrar su desarrollo como propuesta curricular.

Partimos, como reiteradamente se ha indicado, de que la práctica pedagógica y el proceso de investigación constituyan los polos de la formación de Licenciados e Educación Preescolar. En este sentido serán los elementos de centración y articulación de contenidos y experiencias de aprendizaje.

Los contenidos, como se organizan en el esquema curricular, se desprenden de las líneas de formación ya caracterizadas en el punto anterior. Sin embargo, la ordenación temática

y su despliegue lógico-disciplinario está marcado por una doble secuencia. Por un lado se observa cierta estructura deductiva, en el plano horizontal, en la que se parte del análisis histórico y epistemológico al plano praxiológico e instrumental, de los contenidos disciplinarios. Por el otro, en el plano vertical, se pretende que los contenidos teóricos, se traduzcan en herramientas de reflexión, problematización y construcción de los aspectos derivados de la práctica pedagógica del estudiante; donde, dado ese proceso deductivo-inductivo, se proporcionen lineamientos para hacer de la práctica un proceso de investigación formación.

En lo que respecta a los niveles que subyacen al mapa curricular, en la orientación teórico-metodológica del proceso formativo, sostenemos dos planos.

4.1. Niveles para la organización de contenidos:

4.1.1. del 1º al 3º Semestre se abordan contenidos



de carácter general que den cuenta del marco contextual de los objetos disciplinarios, en consecuencia con las líneas de formación. Asimismo, se analizará, bajo enfoques epistemológicos, su estructura interna en lo teórico-metodológico. Dejando para un tercer momento lo que tales marcos disciplinarios, particularmente en su articulación interdisciplinaria, aportan al análisis del fenómeno educativo.

4.1.2. El segundo nivel, que abarcaría del 4º al 8º Semestre, estará



centrado en la formación específica que atienda a la reflexión metodológica e instrumental de los contenidos, estrategias e instrumentos procedentes de las Areas de Conocimiento institucionalmente señaladas para el campo de la Educación Preescolar.

4.2. Niveles de aproximación metodológica.

Este segundo plano marca los momentos de acercamiento al proceso de problematización-investigación-

producción, en el que se centran los fines formativos de esta propuesta. Es el espacio, metodológicamente dividido, en el que se apunta a la articulación entre teoría y práctica. A estos niveles corresponden tres momentos en secuencia progresiva:

4.2.1. Nivel analítico
Se persigue, de 1º a 3er. Semestres, desarrollar capacidades cognitivas de comprensión, manejo conceptual y reflexión epistemológica. Paralelo a este proceso, se proporcionarán elementos que propicien la vinculación teórico-práctica. Esto es, se centrarán los contenidos en la reflexión de la práctica del estudiante-docente.

4.2.2. Nivel de problematización y construcción de objetos de investigación.

En esta fase que abarca 4º y 5º Semestres, se aspira a recuperar el nivel analítico en torno a la generación de objetos de investigación; esto es, trascender al registro empírico de la práctica para aproximarse a la problematización conceptual de ésta



y al despliegue metodológico e instrumental para su abordaje. Se pretende, asimismo, la construcción progresiva de objetos de investigación que, atendiendo a los enfoques disciplinarios, en su articulación con la práctica, apunten a la formulación de propuestas de investigación en la perspectiva de la definición del proyecto recepcional.

Durante esta fase se realizarán ejercicios de investigación documental y de campo.

4.2.3. Nivel propositivo.

Este momento cubre de 6º a 8º Semestres. Está última etapa se caracteriza por la elaboración del proyecto de investigación. Su realización será gradual, sujeta a la recuperación de contenidos, así como al registro permanente de la práctica. Los recursos metodológicos y técnicos que demande dicho proyecto serán proporcionados en asesoría colectiva con los responsables de los seminarios que el estudiante este cursando.

Esta etapa culmina con la elaboración de propuestas pedagógicas que respondan al contexto y necesidades particulares de la práctica a que se debe cada estudiante. La exposición formal de este documento constituirá la Tesis (o cualquiera de las opciones sugeridas por el Reglamento de Titulación vigente) para la obtención del Grado. Presumiblemente, su redacción y entrega, para gestionar los trámites respectivos, será durante 8º Semestre.

4.3. Integración-cierre.

El 8º Semestre reservado como un espacio de integración totalizadora; esto es, como el momento de síntesis en que el estudiante recupera, contextual y conceptualmente, la información teórico-práctica de la fase investigativa iniciada, para fines de titulación, durante el 6º Semestre.

Durante el 8º Semestre el estudiante recibirá seminarios y asesorías de contenido, metodología y redacción, relativos al tema elegido. En este sentido, serán el conjunto de coordinadores, orientados por el responsable de los seminarios metodológicos, quienes determi-

nen las líneas de investigación que, atendiendo a las Áreas de Conocimiento, conduzcan los proyectos en esa dirección.

La asignación de Director para proyectos de titulación, será determinada por este conjunto de coordinadores de asignatura y seminarios, tomando en cuenta que el perfil de éste guarde afinidad tanto con la línea temática como con el (o los) autor (es) del proyecto.

Superación
Académica

NOTAS

- (1) Programa de Modernización Educativa 89/94 p.3
 - (2) Programa de Modernización Educativa 89/94 p.1
 - (3) Ley de Educación Pública del Edo. de Qro. Periódico Ofic. "La Sombra de Arteaga". s/fecha.
 - (4) Ley Org. de la ENEQ. DIARIO OFIC. 24-Dic-87
 - (*) Docente de la Maestría en Ciencias de la Educación y de la Licenciatura en Psicología Educativa de la U.A.Q.
 - (**) Ponencia presentada en el Foro Estatal de Análisis de Educación Normal. ENEQ, Mex. Feb. 1993
- * Como se advirtió en la introducción de este trabajo, el presente ensayo forma parte del Cap. IV de la investigación. Para fines aclaratorios los puntos 4.1 y 4.2 del Cap. II refieren a la caracterización de los planes de Estudio de la ENEQ y UPN en los rubros de Filosofía, política educativa y curriculares.



FUNDACION Y DESARROLLO DEL SUPAUAQ

**FUNDACION Y DESARROLLO DEL SINDICATO
UNICO DE PERSONAL ACADEMICO
DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE
QUERETARO: SUPAUAQ (CUARTA PARTE)**

*Por Alejandro E.
Obregón Alvarez*

*Ex-Secretario
Académico de la
U.A.Q.
y Miembro Fundador
del S.U.P.A.U.A.Q.*

Norberto Maya Mendoza



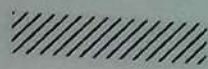
Vistas las circunstancias exteriores que acompañaron a la fundación de nuestro sindicato, demos paso ahora a la transcripción de documentos de primera importancia para la historia del SUPAUAQ: en primer término el acta de la asamblea constitutiva, en aquél 29 de noviembre de 1974, tal como se halla contenida en la Escritura Número 3253, Notaría Pública No. 5, a cargo de los Lics. Alfonso Ballesteros Ríos (Notario de Número o Titular) y Alberto Carrillo Briones (Notario Adscrito), y en cuya carátula se lee:

Testimonio: DE LA ESCRITURA PUBLICA DE PROTOCOLIZACION DE COPIA CERTIFICADA DEL ACTA DE ASAMBLEA CONSTITUTIVA DEL SINDICATO UNICO DEL PERSONAL ACADEMICO DE LA ESCUELA DE BACHILLERES DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO, PARA QUIEN SE EXPIDE EL PRESENTE.

Querétaro, Qro., 29 de noviembre de 1974.

Recordemos, antes de transcribir íntegro todo este testimonio notarial, que propiamente la asamblea constitutiva se refiere solamente a los 36 maestros de la Escuela de Bachilleres que, reunidos para analizar el documento que ya vimos en los artículos anteriores, pero que muy pronto, en cuestión de días, afilió a más maestros a fin de quedar como un sindicato de toda la universidad y no solamente de una escuela. A esas otras asambleas y sus respectivas actas, nos habremos de referir en próximos artículos.

Pues bien, el documento que tengo a la vista, dice textualmente:



ESCRITURA PUBLICA 3253 TRES MIL DOSCIENTOS CINCUENTA Y TRES. En la ciudad de Querétaro, capital del Estado del mismo nombre, a los 29 veintinueve días del mes de noviembre de mil novecientos setenta y cuatro, siendo las diecisiete horas, ante mí Lic. Alberto Carrillo Briones, Notario Público Adscrito encargado del despacho de la Notaría Pública Número cinco de este Partido Judicial y autorizado con el sello del Titular Lic. Alfonso Ballesteros Ríos, comparece: el señor Lic. Eduardo Sánchez Velez y bajo protesta de decir la verdad manifiesta que solicita se protocolice la copia certificada que exhibe del acta de las doce horas del día de hoy, de la Asamblea celebrada en el Edificio de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, para constituir formalmente y fundar el Sindicato Unico del Personal Académico de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, así como copia cotejada de la declaración de principios y del artículo que corresponde a la reglamentación provisional del organismo sindical mencionado y del personal sindicalizado. En tal virtud el suscrito notario agrego al apéndice de este protocolo con el número de esta acta y letras A, B, y C, las copias exhibidas y doy fe tener a la vista los originales, resultando que las copias concuerdan fielmente.-----

El señor Lic. Eduardo Sánchez Velez por sus generales manifestó: ser originario y vecino de esta Ciudad, con domicilio en Hidalgo 57-A, casado, mexicano, al corriente en el pago del impuesto sobre la Renta, que se le descuenta en la Nómina de sueldos de la Universidad Autónoma de Querétaro, Escuela de Bachilleres, con Registro Federal de Causantes No. SAVE-460526. Yo el Notario doy fe conocer al compareciente, que tiene capacidad para este acto; que habiéndole explicado el contenido y fuerza legal del mismo, previa lectura y ratificación firma.- Doy fe.-----

Lic. Eduardo Sánchez Velez. Firma. Ante mí. Lic. Alberto Carrillo Briones. Firma. El sello de autorizar de la Notaría Pública Número cinco.-----

NOTA DE AUTORIZACION.- Querétaro, Qro. veintinueve de noviembre de mil novecientos setenta y cuatro. Con esta fecha autorizo la presente. Doy fe. Lic. Alberto Carrillo Briones. Firma. El sello de autorizar de la Notaría Pública Número cinco. NOTA DEL TIMBRE.- 2.- NOTARIA NUM. 5. 3.-C. JEFE DE LA OFICINA FEDERAL DE HACIENDA 130. Hago de su conocimiento que se otorgó ante mí la escritura cuyos datos son: 4.-Escritura Núm. 3253. 5.-Fecha de la escritura 29-XI-74. 6.-Volumen 35. 7.-Acto(s) jurídico(s) que contiene: Protocolización de copia certificada del acta de asamblea constitutiva del Sindicato Unico del Personal Académico de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro. IMPUESTO DEL TIMBRE. 15.- Exento del Impuesto según. Por no estar incluida en ninguna de las fracciones del artículo 4º de la Ley del Timbre. 17.-Liquidación: \$0.00 18.-Notario cinco Adscrito. 19.-Lic. Alberto Carrillo Briones. Firma. El sello de autorizar de la Notaría Pública Número cinco. 20.-DM-CABA-231201. 21.-Querétaro, Qro. 29 de noviembre de 1974. RECIBIDO 01-12-74. 028381. O.F.H.130. 25.-Otorgantes y generales: SOLICITANTE:

Lic. Eduardo Sánchez Velez originario y vecino de esta Ciudad, con domicilio en Hidalgo 57-A, casado, mexicano, al corriente en sus impuestos, se le descuenta en la Nómina de sueldos de la Universidad Autónoma de Querétaro, Escuela de Bachilleres, Reg. Fed. de Causantes SAVE-460526.

Acta que se levanta para constancia de la celebración de la Asamblea Constitutiva del Sindicato Unico del Personal Académico de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro.

En la Ciudad de Querétaro, Qro., a las 12.00 (doce horas) del día 29 (veintinueve) de noviembre de 1974 (mil novecientos setenta y cuatro) los miembros del Personal Académico inscritos como tales en la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, utilizando como domicilio provisional, el Edificio de la citada Escuela de Bachilleres, estando presentes los abajo firmantes -acordamos constituirnos formalmente en Asamblea Constitutiva a fin de fundar el "Sindicato Unico del Personal Académico de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro", de acuerdo con el Artículo Primero de nuestro Estatuto.

Se procedió de acuerdo con el siguiente Orden del Día.

Primero: Lista de Presentes.

Segundo: Exposición de motivos, realizada por los miembros integrantes de la comisión coordinadora, previamente elegida y constituida por: Lic. Francisco Perusquía Monroy, Lic. Eduardo Sánchez Velez, Ing. Agustín Pacheco Cárdenas, C.P. Dolores Cabrera Muñoz.

Tercero: Toma de opinión de los presentes acerca de la aceptación formal de constituirnos en Asamblea Constitutiva para integrar el Sindicato del Personal Académico de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro. Habiendo estado plenamente de acuerdo todos los presentes, en constituirnos como miembros del Sindicato, cuyos nombres son: Profa. María Dolores Cabrera M., Lic. J. Manuel Lozada P., Lic. Alejandro Obregón A., Lic. Antonio Escobedo López, Ing. Agustín Pacheco Cárdenas, Ing. Gonzalo Gómez M., Ing. Salvador Guzmán R., Q. Ma. Cristina Cabrera de Vega, Dr. César Fernández Requena, Q. Celina Ledesma Villanueva, Q. Ofelia Puga Sánchez, Psic. Martha Valerio de Hdez., Q. Carlos Campillo Sanabria, Q. Raúl del Castillo Guillén, Q. Bernardino del Castillo S., Q. Jorge Alvarez Domínguez, Lic. Francisco Perusquía M., Q. Javier Villanueva Camacho, Prof. Eduardo Miranda Correa, Prof. Hugo Sánchez Velez, Prof. J. Alberto Monsalvo O. de M., Lic. Alvaro Arreola Valdés, Lic. Mariano Amaya S., Prof. Joaquín Ugalde Pérez, Prof. Leticia de la Isla, Prof. Francisco Ramírez Sánchez, Prof. Alfredo Sosa Fonseca, M.C. Roberto Llaca Vázquez, Lic. José Luis Suárez González, Prof. José Luis Sierra Salcedo, Q. José Luis Muñoz Licea, Psic. Susana Valencia Ugalde, Psic. Imelda Rodríguez de González, Lic. Eduardo Sánchez Velez y José Luis de la Vega, con un total de treinta y seis asistentes.

Cuarto: Se procedió a la discusión y aprobación en primer lugar de los Principios Generales.-Los cuales quedaron aprobados por unanimidad, agregándose copia de lo aprobado.

Quinto: Se procedió acto seguido a la lectura y discusión al articulado que corresponde al reglamento conforme al cual se registrá provisionalmente tanto el personal sindicalizado como el mismo organismo sindical. Se agrega así mismo copia de lo aprobado. Previa lectura y ratificación firman ante el Notario Público Lic. Alberto Carrillo Briones: Treinta y seis firmas ilegibles. Ante mí, Lic. Alberto Carrillo Briones. Firma. El sello de autorizar de la Notaría Pública Número cinco.-----

Declarando bajo protesta de decir la verdad, ser mexicanos, mayores de edad, domiciliados en esta Ciudad, al corriente en el pago del Impuesto sobre la Renta que se les descuentan la Nómina y Sueldos de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro y quienes designan al Licenciado Eduardo Sánchez Velez para que protocolice copia de esta Acta. Doy fe. Lic. Alberto Carrillo Briones. Firma. El sello de autorizar de la Notaría Pública Número cinco.-----

El Licenciado Alberto Carrillo Briones, Notario Público Adscrito, encargado del despacho de la Notaría Pública Número 5 cinco de esta Partido Judicial, y autorizado con el sello del Titular Licenciado Alfonso Ballesteros Ríos, CERTIFICO:- Que la presente copia concuerda fielmente con su original que tengo a la vista. Va en dos hojas debidamente cotejadas y que serán timbradas en caso necesario.- Se expide en Querétaro, Capital del Estado del mismo nombre, a los veintinueve días del mes de noviembre de 1974 mil novecientos setenta y cuatro. Doy fe.- Lic. Alberto Carrillo Briones. Firma. El sello de autorización de la Notaría Pública Número cinco.-----

Hasta aquí la primera parte de esta acta notarial, ya que a continuación se transcriben, tal cual, el articulado de los estatutos iniciales y la declaración de principios, así como varios anexos a los que haremos posteriormente referencia.

Importa destacar varias circunstancias que ya hemos comentado en otras ocasiones: la primera y de mayor trascendencia para la historia de nuestra Universidad y de nuestro Sindicato, la intención pionera entre los sindicatos universitarios de organizarse públicamente no sólo para la defensa de los propios agremiados sino, sobre todo, para la defensa de los principios mismos de la universidad en su totalidad. Si bien el principio de organización, defensa, capacitación político-sindical, elevación de salarios y consecución de prestaciones de tipo

social, académico y cultural, al interior del propio organismo sindical son remarcados como una voluntad firme de todos sus agremiados, resalta por sobre esos fines legítimos, la clara conciencia de los tiempos nuevos que estaban viviendo las instituciones de educación superior, y más si tomamos en cuenta los hechos que desde 1966 (separación violenta del rector de la UNAM, Dr. Ignacio Chávez Sánchez), 1968 y 1972 (octubre y junio de dichos años, en los que se dieron los choques violentos entre estudiantes y maestros con los gobiernos de Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez...): la universidad pública había entrado en una etapa crítica en todos sentidos.

Ahora que nuevamente se vuelven a poner en el tapete de las discusiones los hechos señalados (1966, 1968,



Norberto Maya Mendoza

1972), la Universidad Autónoma de Querétaro de ninguna manera permanecía al margen de los cuestionamientos y de la polarización ideológica subyacente a la vida académica y profesional del país. Si bien no tuvimos las manifestaciones violentas que se dieron en otras entidades del país y en la capital sobre todo, no podemos soslayar la situación de indefensión en que las instituciones de educación superior tenían a su personal en general (académico y administrativo). De ahí que las organizaciones colegiadas y sindicales, se multiplicase rápidamente, logrando no solamente el recono-

cimiento oficial para dichos organismos, sino que la educación superior misma entró en un profundo replanteamiento de su papel en las tareas del estado mexicano.

Para esa misma época, tanto la ANUIES como la SEP a través de la Subsecretaría y de la Dirección General que tenían a su cargo las relaciones con las instituciones de educación superior, ya tomaban cartas en los asuntos internos de cada institución: su estructura y organización, sus relaciones laborales, sus esquemas salariales y de capacitación del personal -tanto académico como administrativo-, sus nuevos planes de estudio y el surgimiento y consolidación de los posgrados, de la investigación, así como de la vinculación con los sectores sociales (a través del servicio social, de la extensión y difusión de la cultura) y productivos (de qué manera responder a los requerimientos de mano de obra del mercado de trabajo más inmediato, local y regional, asegurar fuentes alternativas de financiamiento, responder al crecimiento económico y al desarrollo social de cada entidad, etc.).

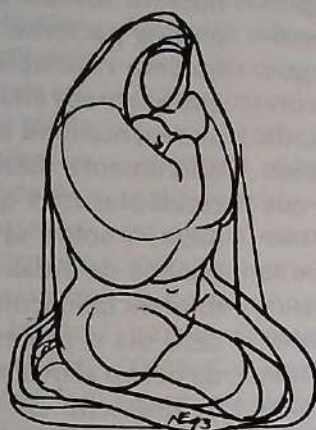
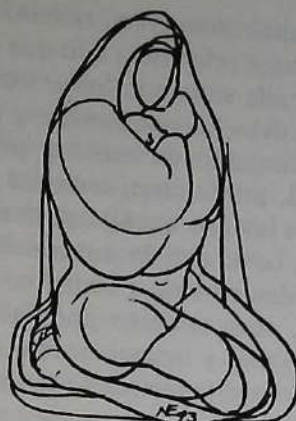
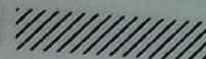
Este interés de parte de las autoridades federales y estatales iba también en función de los diferentes esquemas de subsidio y presupuesto

asignado a las universidades, institutos tecnológicos y otros organismos de educación superior (como los colegiados adscritos al Colegio de México) o directamente encaminados a fomentar la alta calidad de la misma (como el CONACyT, o como se planteó en su momento en el CESTEEM, casi al finalizar el periodo de Echeverría...). La educación superior oficial era comparada e infravalorada en relación con la ofrecida por instituciones de la iniciativa privada, principalmente aquella que había nacido ya vinculada con organismos empresariales, como en el caso de la Universidad Iberoamericana o el Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, por señalar solamente dos casos sobresalientes.

Como veremos, esta mirada hacia el interior de las universidades autónomas y de los institutos tecnológicos regionales y estatales, ponía en entredicho tanto la calidad como la viabilidad académica si algunas de ellas -se temían- caían en manos de sindicatos conformados por activistas de cualquier tendencia ideológica. De ahí que las relaciones laborales fuesen celosamente protegidas con respecto a los grupos de izquierda, a los restos de los grupos del 66, del 68 y del 72; de ahí que algunos proyectos de universidad-industria, de universidad-pueblo o algunas otras denominaciones, fuesen vistos con mucha suspicacia. Pero, como vía precautoria, se utilizaron grupos antisindicales para mediatizar los nacientes sindicatos universitarios como el nuestro.

Por eso es tan interesante documentar y comentar nuestro nacimiento y desarrollo, ya que la calidad académica de una institución universitaria no puede estar ajena a la calidad de vida que se proporciones a su personal, sean maestros, sean trabajadores administrativos... Hasta el próximo.

Superación
Académica



DIDACTICA Y CURRICULUM

INTRODUCCION

La causa por la que planteo las cuestiones de Didáctica y Currículum no es otra cosa que el hecho de que encuentro que, últimamente y en obras y varios autores, el término Didáctica disminuye en su uso, ocupando su lugar otros, como por ejemplo currículum, teoría crítica, socialización. (PRIMERA PARTE)

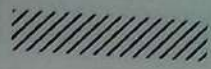
Dr. José A. Ochoa O.

Dr. en educación
adscrito a la
maestría en
Ciencias de la
Educación.
Facultad de
Psicología

El currículum como nominación general hace referencia a lo que el discente de cada situación hace, tiene que hacer, debe hacer o padece; y junto a ello el conjunto de medios (personales y materiales), previsiones, métodos y proposiciones con las que aquello se desenvuelve y en las que, como ámbito, sucede. Demasiadas cosas. Evidentemente a todas no atiende la Didáctica, pero también por ahí andan las preocupaciones y ocupaciones que la caracterizan. No tendría sentido complicar el término Didáctica con lo que no le corresponde, bastante tiene con lo suyo; pero tampoco pretendemos entonces una sinónima no pertinente con lo que podamos querer que signifique currículum. Este <<supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se asigna en la educación escolarizada>> (Gimeno, 1988, p.15); que además <<resulta no ser una realidad abstracta al margen del sistema educativo en el que se desarrolla y para el que diseña>> (Gimeno, 1988, p.16) ¿Pero, cómo coordinar estas insistencias en la concreción con la amplitud que parece dársele a lo que le concierne? Heubner (citado por Mc Neil, 1983, y ambos por Gimeno, 1988, p. 16) lo califica <<como la forma de ponerse en contacto con la cultura>>, y Grundy (citado por Gimeno, 1988; p. 14), dice <<que no es un concepto sino una construcción cultural>> que parece consistir en su concreción, en <<un modo de organizar una serie de prácticas educativas>>; es difícil coordinar esto último con la envergadura de una <<construcción cultural>> pero lo curioso es que después de haber admitido con Grundy que el currículum <<no es un concepto>>, se diga que <<resulte un concepto esencial para comprender la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escuela>> (Gimeno, 1988, p.15). No es que no se entienda el doble uso del término <<concepto>>, es que hay una ambigüedad subyacente de difícil superación y que nada beneficia al efectivamente concreto trabajo en la escuela. Porque, o bien el currículum es la práctica, lo que se hace (esto tiene y tuvo siempre otro nombre), o bien es un análisis y descripción teóricos y críticos, en todo caso programático (pero eso también tiene y tuvo siempre otro nombre).

Cuando M.A. Zabalza se ha aproximado al tema, antes de proponer la primera definición para el currículum, hace unas consideraciones entre las cuales me llamó la atención aquella en la que se refiere a lo que le ocurrió a Chersterston y que Zabalza estima <<como muy caso>>, en la que un obrero se considera, con sus propias palabras, implicado en la construcción de una catedral completa, tras de que otros solo hubieran sabido dar respuesta sobre su parcial labor como picapedreros, preparadores de andamios, etc. Con ello es como si la inicial ironía de M. A. Zabalza hubiera sufrido un trueque, transformándose en una paciente y resignada aceptación y se hubiera visto obligado a hacer la propuesta de que el obrero citado en primer lugar <<tuviera una mentalidad curricular>> de la albañilería difícilmente sabría el ejercicio de levantar catedrales más que aquello que de oídas tuviera. Y sobre el currículum cuanto hay y se conoce de oídas es ¿A qué aspecto singular y diferenciado con el que realmente tropiece cada día el profesor se refiere? ¿Qué le aporta de nuevo al maestro? ¿No es posible, sino real, la sospecha de que algo viene de nuevo a obligarle a una cómoda pero insatisfactoria enajenación?

Además, las metáforas y parábolas dicen lo que dicen, algo dejan entender de un cierto sentido en función del cual se utilizan, pero hay más que no pueden decir y este más, a veces no puede ser eludido aunque nos cueste entrar en ello, quizá por falta de dominio riguroso de ciertas cuestiones concretas. Es evidente que cuando nos referimos a algo que no está del todo claro para la comunicación el circunloquio es inevitable. Aquel obrero preson realizador de catedrales, debía haber hablado, en todo caso, de la significativa aportación de su trabajo personal como secuencia dentro del proceso que acabaría en la hermosa fábrica del templo. Si siguiendo con la analogía, se hubiera preocupado más de lo que concernía a su trabajo, al trabajo, del profesor si hablamos de Didáctica, y no de albañilería, esta otra hubiera sido su reacción. No es que no sea bueno preocuparse por la síntesis de la obra total; es que el ejemplo o parábola elegido es bueno: el maestro sabe de



la inconclusión de su obra, de su implicación concreta en la realidad y la actitud que ello le exige; del dominio del conocimiento y la disposición de este para la comunicación, de la atención al alumno como demandador de aquellos dominios y disposición. Lo que pasa es que estas concreciones necesitan una atención rigurosa y esforzada a aquellos ámbitos del conocimiento a los que diariamente el profesor debe enfrentarse con actitud desentrañante y reveladora de la incitación que contiene para el inevitable ejercicio de conocer del hombre. Y esto no se consigue con fabulaciones envolventes. Hablar al profesor de la vastedad que caracterizan estas referencias curriculares es seguir dejándole solo ante los problemas reales de su trabajo. Si fuéramos capaces de invertir el proceso entendería y se beneficiaría de lo que de bueno queremos ofrecerle. Porque podríamos seguir las interrogantes anteriores y preguntarnos ahora, pensando en el profesor y, si no en ciertas parcelas claras del conocimiento que él debe dominar, al menos sí en un proyecto para su formación y perfeccionamiento: y ¿dónde está esto como preocupación fundamental?; no en las teorías sobre el currículum. ¿No es verdad que, una vez más, se le dan los proyectos a cuya realización él debe colaborar, sin que sepa bien qué es aquello, por qué lo tienen ciertos matices dentro de los más variados cromatismos y que incluso hay un sutil cuidado en que no lo sepa? Convergamos todos, como profesores qué vamos a hacer y cómo hay que hacerlo y no sólo por referencias y dispongamos las piedras angulares, que no son otras que nuestra preparación que no es tema que esté claramente presente en las teorías sobre los currículum, como no podría ser de otra manera, para que no

cayeran en contradicción.

Cuando trata de aproximarse definitivamente a qué sea el currículum (M. A. Zabalza, 1987, p. 14), dice <<que es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, etc... que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones>> Aparte de que este mismo se podría decir algo mejor, es una pena la presencia de la determinación que suponen esos <<supuestos de partida>>, del <<etc.>>, que aparece, y que se califican de <<opciones>> lo que se ofrece más bien como una relación secuencial de acontecimientos. Si no fuera por eso esta definición podría abarcar aquello que a la Didáctica concierne, al menos en cierta medida.

De la Didáctica se han hecho muchas aproximaciones definitorias, casi todas analógicas: es como una de esas cosas importantes de las que San Agustín decía que todos sabemos lo que son, salvo si nos lo preguntan.

Pero ello no justifica ésta a modo de substitución que parece pretenderse con el uso de otros términos y conceptos menos claros y menos prácticos.

De la Didáctica se dijo que era un arte, luego que podría ser considerada como una ciencia, luego como ciencia y a la vez tecnología; más tarde casi exclusivamente como tecnología; ahora tiende a silenciársela. Hay autores quizá Stenhouse es uno de los más claros en este sentido, que saben bien que se trata de una actitud, una forma de hacer que



proyecta desde su singularidad el impulso necesario para poner en ejercicio otras formas de hacer diferentes pero armonizadas por el carácter lógico común que le es inherente. Y esa manera de ser y hacer se aprende como ejercicio y hábito impregnado en aquello que a cada profesor le es propio y en el conocimiento al que dedica preferentemente sus aptitudes y desde el que todo lo que permite, incluido el de la autodignificación. Y esto es lo que indican los principios de realidad y racionalidad en el desarrollo del currículum, tal como los expone Scurati (Zabalza, 1987: p.31) por realidad entiende a la vida concreta de la escuela y a cuanto en ella se desarrolla; por racionalidad, una referencia a la implicación de decisiones y acciones que deben ser tomadas por quienes programan las actividades, no recibidas por estos como un préstamo establecido o impuesto. O también como define el currículum Stenhouse: <<tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica>> (Stenhouse, 1984: p.29) Pero esto ¿porqué se llama currículum? ¿qué clase de discusión y entre quiénes?

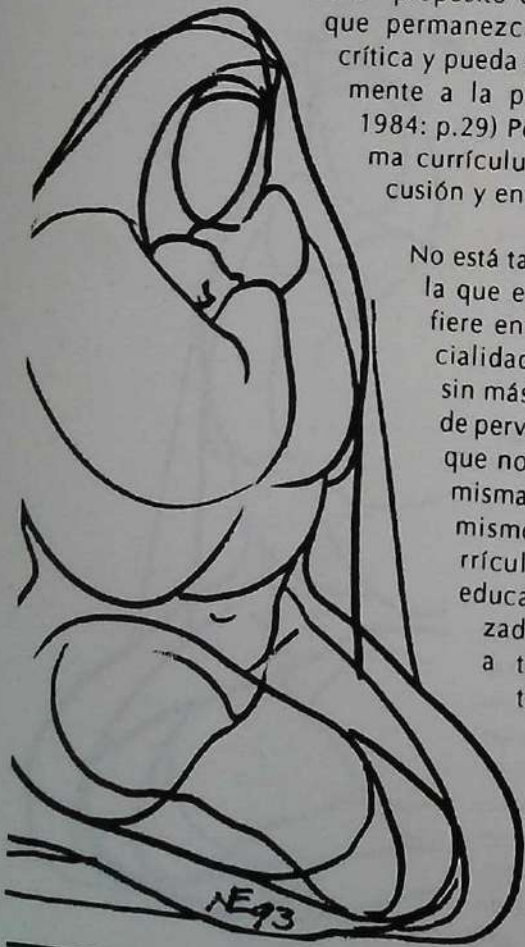
No está tan clara la mediación a la que el mismo Scurati se refiere en el <<principio de socialidad>>; esta meditación, sin más puede ser una puerta de perversión para la escuela, que no está anunciada en la misma definición que este mismo autor hace el currículum, como proyecto educativo didáctico realizado en situación escolar a través de comportamientos de tipo profesional>> Aproximación definitiva desde la que se pretende diferenciar lo educativo y didáctico vinculándolos a deci-

siones de tipo axiológico y técnico, en un dislate derivado de un mal entendimiento del proceso educativo (Zabalza, 1987: p.28).

También desde estas dos últimas cuestiones, que podrían enmarcarse en lo que se llama <<sociología de currículum>>, planteo mis dudas sobre la efectividad y positividad real de cuantas cosas se implican en el currículum y cómo se hace y para qué fines se conjugan esas implicaciones. Si no sé qué quiere decir <<plantearnos los conocimientos a impartir como comunidades de gentes en lugar de como unidades de datos>> (Zabalza, 1987: p.32) si sé que aquí no se recoge, en mi opinión lo que Stenhouse dice directamente o citando a King y Brownell o a Musgrove (Stenhouse, 1984: p.36), que más parece tener que ver con lo que decía, líneas atrás sobre la actitud y manera de hacer que la Didáctica supone.

No entiendo ni en Stenhouse, mucho menos en casi todos los demás, esa especie de manera de salirse de la escuela para ver a ésta con más claridad. Si es cierto que la escuela vive inmersa en la cultura que la sustenta y que de ella toma la temática que define gran parte de su acción, no lo es menos que, de las instituciones sociales, ella es la que tiene mayor responsabilidad de impulsar el proceso cultural, de no devolver nada en el mismo estado en que lo recibió; y esta activa participación se conjuga mal con la afirmación de que los temas escolares están fuera del ámbito escolar de manera absoluta, que ella sólo los transforma y <<hasta cierto punto>>. Pobre visión de la escuela que se limita a mal reproducir y a distribuir los conocimientos que, además, contradictoriamente, se suponen extraescolares. Menos mal que se dice que lo de <<distribuir>> solamente le corresponde más que lo de <<fabricar>>(si el término está bien traducido, hasta aquí llega el infortunio) (Stenhouse, 1984: p. 35-36); y esto, repito, en este autor que es uno de los mejores luchadores, en mi opinión, por la dignificación creativa e investigadora de la escuela en su conjunto y de los profesores en particular.

Por ello, la falta de entendimiento a la que me refería al comienzo del párrafo anterior radica



en que ver con más claridad significa, en efecto, salir de vez en cuando de entre los árboles, incluso, si se me permite planear sobre ellos, pero sin alejarse demasiado, porque el bosque lo constituyen los mismos árboles que la escuela ha sembrado y que permiten y necesitan de las perspectivas que ellos mismos propician. ¿O no es así? Recuérdese el sentido amplio que doy al término escuela, desde el cual permítense también considerar, en cierto modo, la breve pregunta anterior: para mí no cabe duda que, en el proceso actual del decurso histórico y la comprensión que podemos tener de su secuencia, a Newton le debemos más que al Jefe Jerónimo, dicho con todos los respetos y consideraciones, algunas de las cuales podría compartir, porque evidentemente no estoy hablando de sus incompatibilidades, lo que fortalece el fondo de mi cuestión. Las tinieblas se disipan y la luz se hace cuando, dónde y cómo realmente sucede; todos los juicios e interpretaciones tienen valor, pero no el mismo valor.

Así como hay autores que consideran al término currículum como inglés (J. C. Forquín, 1987: p.7) refiriéndose poco después a la «multiplicidad de usos que tiene ese término en la literatura anglosajona sobre la educación» hay otros que quieren remontar su origen a la misma Gracia, cayendo en la incongruencia de que fueron Platón y Aristóteles quienes primero lo utilizaron (Kemmis, 1988: p. 32), según consta en una cita de Marsh, de 1986, que luego trata de rectificarse, dejando la duda de la justificación de esa cita. Hamilton y Gibbon afirman (Kemmis, 1988: p. 32), que el término se acuñó en la Universidad de Glasgow, en 1663, agregando una de sus significaciones latinas que no es la primera que como tal le corresponde (pista de atletismo); escribiendo luego que viene a ser la síntesis de lo que quería designarse con «disciplina» («orden estructural más que secuencial» para los jesuitas, hacia fines del siglo XVI), y «ratio studiorum» (esquema más que secuencia también); pero sobre todo poniendo de manifiesto dos cosas: que este término emerge más como consecuencia de problemas sociales, económicos, políticos e históricos

concretos que escolares en sentido propio; y que detrás está la Reforma Calvinista Escocesa con cuanto toma de la Reforma tal y como se desarrolla en el centro de Europa. Ambos casos son altamente significativos y no olvidables.

De manera más realista, y atendiendo al sentido del problema que subyace a la nominación de currículum, lo ha abortado Johnson, pero respetando lo que aquellas dos cosas citadas como causas de la generación de la entidad han dejado en ella permanentemente impresa. Así dice (Johnson, 1978), que desde fines del siglo XIX hay estudios sobre valoración del currículum. como los de Dewey, realizados hacia 1895 y 1896, o aquellos otros en los que analiza los problemas y las relaciones entre la vida social y el currículum escolar, realizados hacia 1905 y 1914. Pero los estudios directos sobre la temática curricular se asientan alrededor de 1918 y llegan hasta 1938 en una primera etapa (Russell y Caswell); a partir de este año pueden considerarse su generalización en los Estados Unidos. En 1923, Charters, elabora una primera bibliografía de estudios sobre el tema, tras que, en 1918, F. Bobbitt había elaborado el primer libro («El Currículum» en el que se expone «uniformemente» una

teoría sobre su desarrollo. Rugg (1927), Bode (1931), y sobre todo Tayler (1931) tratando de encontrar solución a la problemática entre la preparación del alumno para la vida y los imperativos de los currículos establecidos, entienden que era inevitable una mayor apertura de estos. Desde las tres fuentes que Taba señala, en la mejor síntesis sobre el tema que probablemente existe (estudio de la sociedad, del aprendiz y de los contenidos), y la elaboración de los siete pasos para la concreción curricular, que luego retomaría Tayler, los estudios se han multiplicado y fragmentado en cuanto al concepto en sí y en aquellos que le determina y en función de lo cual se edifica (Brigg, Eisner, Gagne, Tanner, Stenhouse, etc.)

De tal manera que en tanto no varíen las bases y puntos de partida, lo que este término lleva consigo permanece y a ello se vuelve aunque la intención fuera caminar en sentido contrario.

Cuando autores más cercanos en el tiempo retoman el tema y lo hacen desde la escuela, se formulan preguntas como: «¿A qué características de la escolarización y de la enseñanza habría que dar prioridad en las discusiones de las prácticas curriculares?» (Popkewitz, 1987). Cuando se hacen

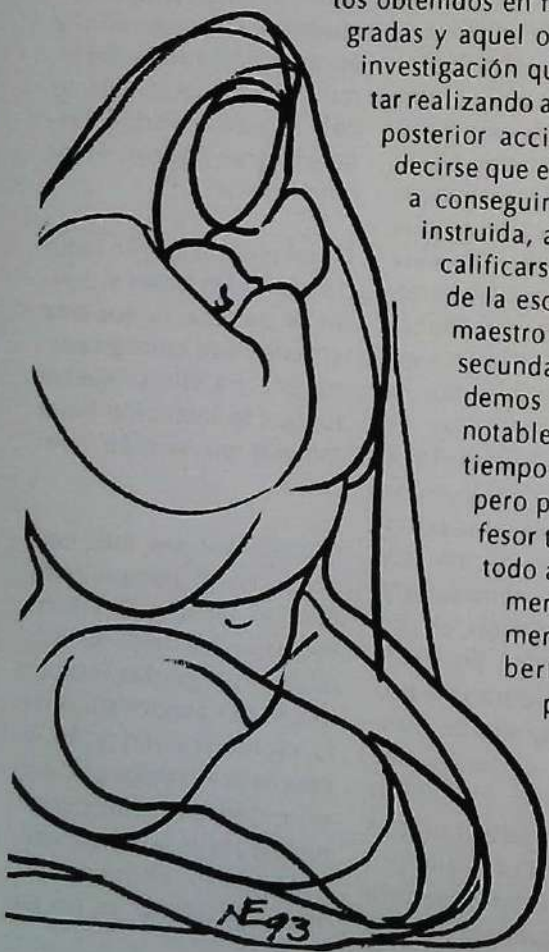
preguntas como ésta lo que resulta extraño es que no busque la solución en la formación del profesor y se siga especulando en torno a las características sociales sobre las que la escuela en sí y de manera inmediata, y con ello los profesores, nada puede. Sin embargo Popkewitz, en este mismo artículo, afirma que el lenguaje del currículum <<tiende a cristalizar lo social, lo cultural y lo político>>, lo que incide en que la proyección sobre el aula de cuantos los currícula proponen, lleva una marca que hace tomarlo, cuando menos, con recelo.

Nos aproxima Popkewitz hacia la Didáctica, de la misma manera que se va haciendo, sucesivamente, cuando se reconsideran como modelos de los currícula los distintos modos de investigación educativa, gran parte de los cuales se apoyan en ciertos datos y teorías psicológicos. Tomando dos de estos acercamientos al proceso educativo, el que pone su

énfasis fundamentalmente en los productos obtenidos en forma de conductas logradas y aquel otro que se refiere a la investigación que el profesor debe estar realizando adecuadamente para su posterior acción en el aula, puede decirse que el primero está llamado a conseguir una mera formación instruida, algo que, en sí, puede calificarse como no específico de la escuela y para lo que el maestro cumple sólo un papel secundario; del segundo podemos concluir que mejora notablemente al anterior, el tiempo siempre sana errores; pero parece como si el profesor tuviera que investigar todo aquello que le afecta, menos lo que verdaderamente le concierne (debería llegar a lo que puede afectarle desde aquello que con toda seguridad le va a concernir), pero suele entenderse despectivamente que el profesor alcanza

mejor el desarrollo de su profesionalidad cuanto más y a fondo domina los conocimientos del ámbito que le corresponde. Su preocupación no puede ser una reiterada mirada sobre lo que le condiciona, lo que él u otros hacen, sino un ejercicio de reflexión e investigación sobre aquellos que le concierne y en función de quienes deben ponerlo a punto; entonces su enseñanza será luz para de aprendizaje; habrá rehecho cada proposición y los términos que la confirman desde la doble perspectiva de una múltiple contrastación que por su inserción en una gran variedad de contextos, y la habrá dispuesto para su introducción en uno nuevo, no definitivo pero muy enriquecedor, porque la comunicación en el aula exige la exactitud limpia de términos y proposiciones junto a la honradez de conocerse los interlocutores como envueltos en una experiencia permanente. Por ello la necesidad de la preparación exquisita del profesor en el dominio lingüístico: lenguaje como instrumento de conocimiento y comunicación acciones en permanente respectividad, lo que conlleva que la palabra de haga en la comunicación en cualquiera de sus formas. Palabra permanente rehecha, fiel a sí misma pero constantemente atenta a la evolución del alumno.

Ante la serie de posibles preguntas: <<¿Qué es el currículum? ¿Un programa de estudios? ¿El contenido de los cursos? ¿La planificación de experiencias de aprendizaje? ¿Las experiencias "Habidas" bajo los auspicios de la escuela? ¿Una serie estructurada de resultados de aprendizaje deseados? ¿Un plan de acción "escrito"? o ¿Hay algo más?>> (Cherryholmes, 1987), estas son las que se formulan Johnson y Zais, tras descartar algunas de ellas, llegan a concluir para el currículum unas a modo de definiciones en las que, para Johnson queda <<como una serie estructurada de resultados de aprendizaje deseados>> con lo que sí se aprecia un resultado. Para Cherryholmes ésta sería una <<definición>> rechazable: no parece oportuno distinguir tan claramente entre lo currículum y enseñanza (personalmente no veo esa clara distinción), y no es bueno una definición a posteriori, es mejor una definición <<antes del acto de la enseñanza>> (si





esto es lo que Johnson pretendía, según Cherryholmes, no se entiende cómo dijo prácticamente lo contrario) (Cherryholmes, 1987). Para Zais, considerando ideas de Taba, al dominio del currículum pertenecen los aspectos más amplios y generales <<de los fines, del contenido y el método>>, en tanto que <<los aspectos más próximos y específicos deberán ser asignados propiamente a la enseñanza>>; lo que enlaza bien como lo que Mc Cutcheon precisa a través del propio Zais, proponiendo como currículo <<lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender en la escuela>>, y tanto por causa del currículum oculto, como del aparente a del cero (<<currículum cero>> es para Eisner aquello que en la escuela no se aprende porque no está previsto en sus cuestionarios). Como observaciones inmediatamente cabe decir que la separación entre lo que suponen los instrumentos y preparativos de la enseñanza y ella misma, como parece indicar Zais y que luego analiza el mismo, no es consistente con un buen entendimiento de lo que la escuela debe hacer y la unidad de su acción; resulta además que no sólo el currículum como acción, como organización de actividades, no lo es todo, sino que hay otras dos formas de currículum también operativas, pero precisamente por su ausencia. Demasiados mediterráneos continuamente descubiertos y bautizados de nuevo, cuando son tan antiguos como la enseñanza misma. Por si fuera poco su trabazón se hace con un uso de lengua más que discutible y unos apoyos continuos en opiniones subjetivas generalmente alejadas de la práctica escolar real y de la construcción con aspiraciones de fiable objetividad.

Siguiendo algunas de las cuestiones de Cherryholmes, resulta que el currículum debe tener en cuenta lo que se valora y estima, por parte del estudiante, y aquello que se desestima y por lo tanto se excluye: ¿a priori o a posteriori? ¿con qué criterios se dan esas valoraciones? ¿qué imperativos conllevan y quién los establece? Cuando lo que se quiere es que el currículum se aproxime a lo que en la escuela interesa verdaderamente, entonces parece identificarse con lo que desde hace muchos siglos se ha llamado Didáctica. ¿Hay otros intereses tras el término currículum?... quédese

éste con ellos y piérdase su generalidad, barullo e inconcreción allí donde no sea perjudiciales, si es que otros intereses esconde, y algo debe de haber cuando tras el intento de algunos autores por defenderse su concreción otros tratan de poner de manifiesto su significación <<como un sistema simbólico que puede ser analizado como un sistema de signos>> (Cherryholmes, 1987); y hoy no se trata de ponerse ahora a dilucidar qué puede entenderse por símbolo y signo y seguir embrollando en busca de clarificación de lo que en sí no la tiene.

Parece, sin embargo, que lo que yo trato de defender supusiera una aceptación de cierta invariabilidad de ideas y conceptos o formas de hacer. Nada más lejos de mi pensamiento como se manifiesta en mi concepción del conocimiento. Sí es cierto que me parece que



algunas revisiones tienen nuevas. Y también lo es que entiendo que esas revisiones no se producen por hablar o escribir sobre su significado y posibilidades, sino por la ejecución de ciertas acciones y la variación real de aquello que no deja en su sitio más que lo que debe quedarse, que siempre hay algo. Lo que pasa es que son muy fuertes los intereses de quienes los tienen y pueden tenerlos, de hacer que en la escuela especialmente cambie todo para que nada cambie (según la célebre frase de Lampedusa, supongo que entre otros). Así aquella cuestión de Musgrove, resumida como pregunta por J. C. Forquín: «¿Por qué los profesores se muestran particularmente reticentes ante las innovaciones que ponen en duda las disciplinas tradicionales?» (J. C. Forquín, 1987), viene a responderse con alusiones que encierran desde un cierto sentido corporativista hasta una consideración de la defensa de lo que forma parte de la propia identidad. Y algo puede haber de todo ello, incluso bastante, pero creo que hay más hábito e incluso comodidad inconcesada para seguir haciendo lo que el sistema hizo con ellos permanentemente: eso sí, advirtiéndoles que aquello no debía ser así, pero que un cúmulo de circunstancias inenarrables (curriculares) impedirían hacerlo de otra manera. Nadie ha puesto en el profesor de manera fehaciente el germen del cambio, pero todo el mundo le exige que cambie, creo también que es la misma escuela la que tiene que propiciar ese cambio desde sí (especialmente la Universidad y comenzando por ella misma); ¿qué otra entidad puede hacerlo? Nadie conoce mejor lo que hay que hacer y ¿quién puede enseñar a los profesores a enseñar? Creo también que en la enseñanza y el aprendizaje, ejercidos ambos por el profesor, está el mejor método

para ir desentrañando lo que el conocimiento va siendo y entendiendo que lo que la escuela hace no va por ahí; porque enseñanza y aprendizaje son absolutamente inseparables de investigación, reflexión y comunicación. Creo también, y ya voy a suspender el relato de mi fe, que el profesor sabe, mejor que nadie en general, que la calidad de su conocimiento tiene las dos formas de contraste más finas; la permanente comunicación con compañeros y alumnos y la búsqueda más exquisita de sus fundamentos y métodos; ambas cosas suponen la superación de la justificación que Musgrove ofrece a su propia cuestión. El profesor puede y debe encontrar la manera de dejar de hacer lo que él hubiera hecho. Uno de los pasos primeros que le corresponden dar para ello es reclamar lo que necesita para conseguirlo, lo que realmente necesita y no dejarse llevar por lo fácil y reclamar simplemente lo que le conserve en su inercia.

Finalmente, unas breves consideraciones de carácter etimológico en las referencias más recientes que aquí se aluden sobre el término currículum se presente a éste como soporte de una acción que, sin embargo, no parece este entre las significaciones posibles era: carrera a pie o en coche, lucha, carro (para correr o batallar); también el lugar donde se corre (aceptación que parece ser la considerada en Glasgow cuando en 1633 comenzó a utilizarse el término). Sólo como «currícula mentis» (ejercicio de la mente o inteligencia) podría tener una primera remota aproximación a lo que puede concernirle al uso actual del término en la aceptación aludida. En Español (creo que en todas las lenguas de España, lenguas Romances, que algo debieron recibir del latín; incluida

la de Euskal Herria, que aunque no romance, no permaneció inmune a las influencias latinas), hasta la última edición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua, sólo tenía sentido este término se venía acompañado del genitivo «vitaes» en la última edición aparece con una doble significación: como «plan de estudios» y como «conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades». Es como si los Académicos hubieran tenido una fuente informativa próxima a la que tuviese A. Pérez, cuando habla de la concreción posible en los diseños del currículum «marco» y «proyecto» curriculares; siendo el proyecto «una propuesta flexible de intervención» (A. Pérez 1986).

Está claro que, como quiera que sea, la historia ha pesado en el criterio de los académicos y que, por concordar con lo que ella enseña o por imposibilidad de hacer otra cosa, los dos ámbitos fundamentales que caracterizan toda aproximación definitoria del currículum, allí están: lo estático y lo dinámico, lo que hay que hacer y con quien hacerlo; pero no ha calado en ello el fino tacto progresista de A. Pérez. Tampoco se perciben ni las raíces ni los modos de planificación, ni los fundamentos ni los métodos para el desarrollo pleno de las posibilidades del alumno. Probablemente no era cuestión de cubrir varias páginas del diccionario ni de entrar en distingos poco apropiados. Que tengan en este caso más suerte que con la desafortunada transcripción fonética de la famosa bebida escocesa (currículum y whisky parecen haber concordado su cuna).

Una cosa está clara, en Español, ni como sustantivo singular, ni en ex-

Diplomado en formación docente

OBJETIVOS GENERALES

Ofrecer a los participantes los conocimientos de las dimensiones de la práctica docente y el quehacer didáctico en el marco de la situación contemporánea de la Educación Superior.

Proporcionar el desarrollo de las habilidades necesarias para la práctica docente que les permita avanzar en la instrumentación de sus cursos desde la perspectiva de una didáctica alternativa, así como el de abrir un espacio de reflexión y discusión en base a las experiencias de cada participante. La totalidad del Diplomado es de 200 hrs. de dedicación directa, organizados de la siguiente manera:

Diciembre '93 del 1 al 7	
Política educativa	20 hrs.
Diciembre '93 del 8 al 14	
Didáctica general	20 hrs.
Enero '94 del 3 al 7	
Teoría curricular	20 hrs.
Enero '94 del 10 al 14	
Elaboración de programas	40 hrs.
Junio '94 del 13 al 17	
Evaluación del proceso E.A.	30 hrs.
Junio '94 del 20 al 24	
Proceso grupal en la enseñanza	25 hrs.
Junio '94 del 27 al 01 de julio	
Comunicación educativa	20 hrs.
Julio '94 del 4 al 8	
Utilización de materiales audiovisuales	25 hrs.

LUGAR

Instalaciones del SUPAUAQ

REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN

Presentar:

- Constancia de docente en ejercicio
- Currículum Vitae
- Exposición de motivos para solicitar ingreso
- Entrevista con el Comité de Selección
- Carta de Compromiso

FECHAS PARA EL PROCESO DE SELECCIÓN

Recepción de documentos, de la publicación de la convocatoria hasta el 5 de noviembre '93.

Entrevistas, del 8 al 19 de noviembre '93.

Resultados e inscripciones del 12 al 26 de noviembre '93.

COSTO

Inscripción global N\$1,600.00

Inscripción por curso N\$225.00

*Los docentes de la UAQ deberán solicitar la exención de pago correspondiente, después de haber cubierto los requisitos y haber sido aprobados como candidatos en el programa.

CUPO LIMITADO

a 30 docentes.

Mayores informes en Dirección de Docencia, Formación de Profesores, Edificio de Rectoría.

1968
2 DE OCTUBRE
1993

**PROGRAMA DE ACTIVIDADES CONMEMORATIVAS
DEL XXV ANIVERSARIO DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DEL 68**

28 DE SEPTIEMBRE
CONFERENCIAS
MOVIMIENTO ARTISTICO
• MARGARITA MAGDALENO

EL PERIODISMO CON RESPECTO AL MOVIMIENTO
• FAUSTO FERNANDEZ PONTE

PELICULA EL GRITO

29 DE SEPTIEMBRE
PELICULA ROJO AMANECER

CONFERENCIAS
LA ACTUALIDAD DEL 68 Y LAS UNIVERSIDADES
• SALVADOR MARTINEZ DE LA ROCCA Y DANIEL CAZES
LA COMISION DE LA VERDAD
• ISRAEL GALAN Y JOEL ORTEGA

30 DE SEPTIEMBRE
CONFERENCIAS
LA LITERATURA DEL 68
• MARCO ANTONIO CAMPOS
QUERETARO EN EL CONTEXTO DEL 68
• MARTIN LARIOS

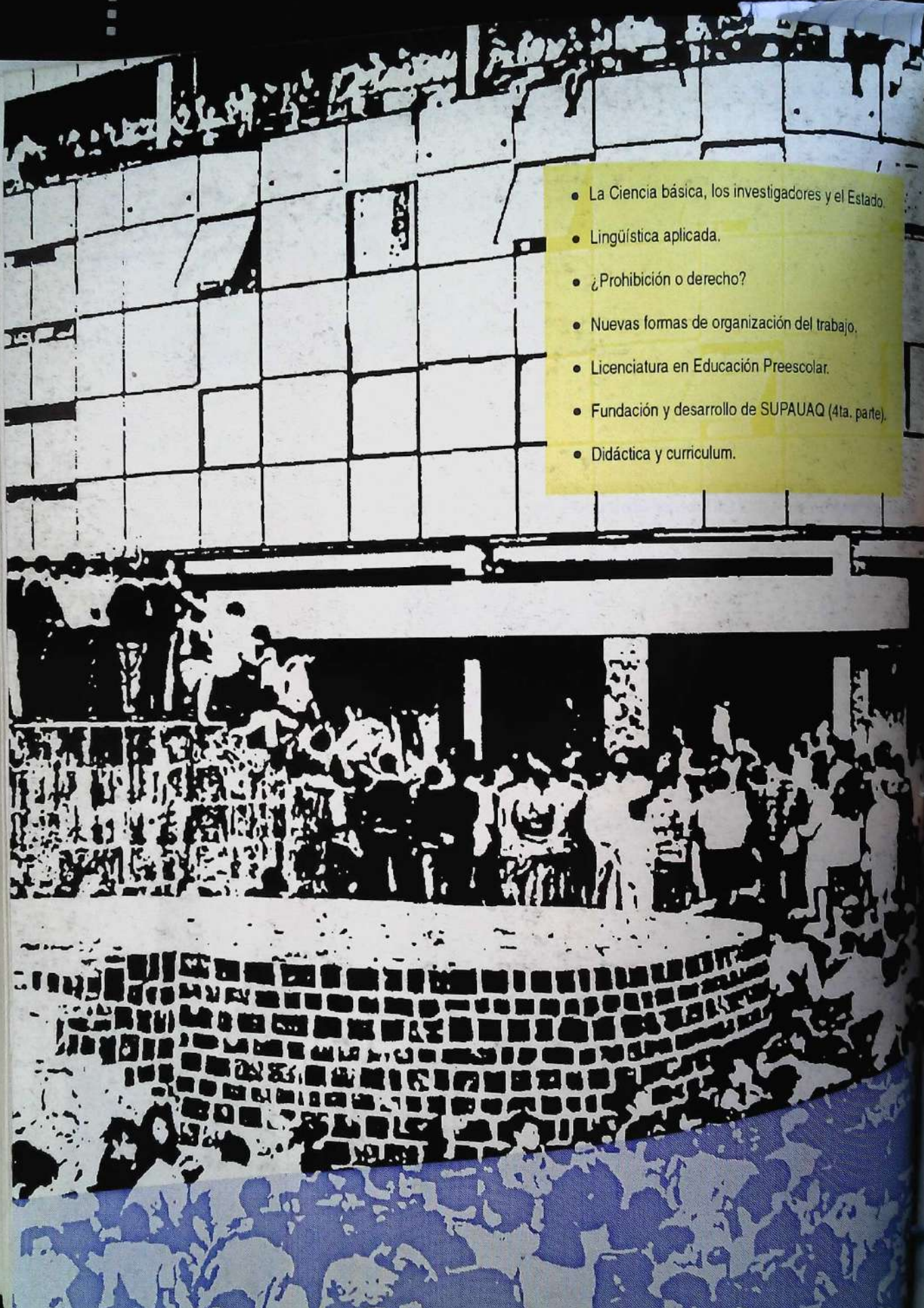
PELICULA LA CANOA

1o. DE OCTUBRE
PELICULA ROJO AMANECER

SEDE DE LAS CONFERENCIAS:
AUDITORIO "FERNANDO DIAZ RAMIREZ"

SEDE DE LAS PELICULAS:
AUDITORIO DE LA FACULTAD DE CONTADURIA Y ADMINISTRACION.



- 
- La Ciencia básica, los investigadores y el Estado.
 - Lingüística aplicada.
 - ¿Prohibición o derecho?
 - Nuevas formas de organización del trabajo.
 - Licenciatura en Educación Preescolar.
 - Fundación y desarrollo de SUPAUQ (4ta. parte).
 - Didáctica y curriculum.