



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO
DEL ESTADO



UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 241

**LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL PROYECTO
ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL:**

Entre el discurso crítico y la práctica neoliberal

(El caso de la Unidad 241)

TESIS:

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN DESARROLLO
EDUCATIVO CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE PROFESORES**

PRESENTA:

JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS

SAN LUIS POTOSÍ, S. L. P.

MAYO DE 2018

Contenido

Introducción.....	1
Capítulo I. Elementos para el Diseño del Proyecto	9
La Idea que Subyace en la Investigación	9
Definición del problema	11
Hacia Una Definición del Concepto “Proyecto Académico”	12
El proyecto académico de UPN.....	16
Perspectiva teórica.....	25
La percepción.....	25
El concepto de ideología.....	32
La teoría materialista de la falsa Conciencia.	38
El concepto de Identidad.....	42
Enfoque Metodológico.....	49
Capítulo II. La formación docente en el contexto de las reformas educativas	58
La formación de profesores en la Unidad 241-UPN	58
Características de los docentes de la Unidad 241-UPN	73
La Construcción de Identidades.....	85
Primera visión: Del conservadurismo normalista al liberalismo universitario.	92
Segunda Visión: Del servidor público al profesional de la educación.	98
Tercera Visión: De la tradición crítica a la visión tecnócrata.	102
Cuarta visión: Del activismo académico a las identidades emergentes.	106
El dilema del docente de UPN.....	109
Capítulo III. Trayectorias Académicas y Laborales	113
Trayectoria del docente 01AA.	117
Trayectoria del docente 02PH.	124
Trayectoria del docente 04FM.	136
Capítulo IV. La dialéctica institucional	144
Génesis de un espacio académico-político.....	144
La forma de ingreso como símbolo de estatus académico.....	147
Universitario o normalista, una contradicción que no cesa	150
Del enfoque crítico a la perversión del currículum.....	155

Las implicaciones de un currículum impuesto	158
El trabajo colegiado y la tendencia a la balcanización	165
Capítulo V. Apuntes para la construcción de un proyecto académico	171
Elementos a considerar	173
Conclusiones	178
Referencias bibliográficas	189
Páginas electrónicas	195

Introducción

La idea central que guía el trabajo de investigación, parte de una visión personal que quedó fija en mí desde los primeros acercamientos que tuve con la institución allá en los inicios de la década de los noventa. Durante los estudios de la Maestría en Formación Docente, escuché atento, sorprendido, atónito, un discurso crítico -diría yo radical-, solo comparable con aquel que en mis años de estudiante tantas veces viví en los “círculos de estudio”, cuando grupos de activistas se reunían a discutir y tratar de entender la realidad que se presentaba ante nosotros. En ese entonces se percibía un ambiente prerrevolucionario, que se respiraba tanto a nivel nacional como internacional.

La postura era compartida tanto por los docentes encargados de los seminarios, como por los compañeros estudiantes de la maestría. Vale decir que el grupo estaba conformado en un 50% por docentes de la Unidad de origen universitario y se distinguían del resto, profesores de origen normalista, que se desempeñaban en diversas instituciones y áreas de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE), por la radicalidad en sus exposiciones. Siempre me dije, con estos maestros en las aulas, formando a otros docentes que a su vez trabajan en comunidades a lo largo y ancho del estado, el cambio social está a la vuelta de la esquina. En mi ingenuidad, soñaba con la “conciencia de clase” que se estaría incubando en cada maestro que asistía a las aulas de la Unidad 241-UPN.¹

¹ La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior, creada por decreto presidencial el 25 de agosto de 1978. Cuenta con 72 Unidades y 208 subsedes académicas en todo el país. La población estudiantil de las Unidades está integrada por un total de 56,044 alumnos, con una planta académica de 3,608 docentes, según el diagnóstico de Unidades UPN, 2016

Las historias de algunos docentes, ligadas al activismo político de izquierda que marcaron su quehacer durante los años de estudiante, y los contenidos curriculares que proponían la revisión y estudio de autores que se identifican con las diferentes tendencias de la teoría crítica, son factores que considero favorecían la permanencia de ese discurso.

La caída de los Estados donde se dieron los primeros intentos de construcción socialista, la irrupción de nuevos paradigmas, aunados a otros factores como la renovación de una parte importante de la planta docente, y la reorientación de la oferta educativa, tiende a socavar la concepción que el propio docente tiene de su trabajo. Sin embargo, el persistir en un discurso crítico en el aula y reivindicar un pasado de glorioso activismo, se convierte en un común denominador de una parte importante de los docentes de la Unidad 241-UPN. Quizá sea un modo de salvaguardar la propia identidad profesional y la pertenencia a una institución que se preciaba de ser vanguardia del pensamiento pedagógico, pero que al paso del tiempo, la hegemonía del proyecto neoliberal impulsado desde el Estado, se ha encargado de desdibujar, al introducir nuevos enfoques que ponen en crisis no solo la permanencia o vigencia de un proyecto académico, sino también la identidad docente, que se ve afectada al confrontarlo con una práctica que no coincide con su discurso.

Por esta razón resulta interesante conocer cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo; su percepción sobre el planteamiento teórico e ideológico del currículum en su quehacer académico; cómo se apropian de los cambios curriculares propuestos por los organismos internacionales para la formación de las nuevas generaciones de profesionales de la educación.

Se habla entonces de la percepción que los docentes tienen sobre el proyecto académico de la UPN. De este modo, se pretende tomar los discursos de diferentes actores a partir de la entrevista biográfica, como un elemento que permite reflexionar y recordar la trayectoria vital de una persona. El cruce entre las distintas narrativas biográficas es un recurso válido para conocer de qué manera se apropian del mencionado proyecto académico. Por esta razón, en el presente trabajo se privilegian las voces de los docentes.

Aunque la investigación que nos ocupa está encaminada a indagar sobre las percepciones de los docentes, no se puede soslayar que el tema guarda una íntima relación con los conceptos de cultura, identidad e ideología. Lo anterior se fundamenta en la postura de Giménez (S/F p.2) quien sostiene que “los conceptos de cultura e identidad son conceptos estrechamente interrelacionados, al grado que “la identidad no es más que el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores”. Es en este sentido que consideramos la afirmación de Jennifer Nías (1989), citada por Bolívar (2005), que define la identidad como “un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo”. (p. 155)

Se comparte la idea de Bolívar (2005), cuando afirma que los estudios existentes sobre la identidad son plurales, según las principales dimensiones (sociales, culturales, personales y profesionales) que, en principio, configuran este concepto, y que las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. (p.2)

En todo caso, la presente investigación pretende responder con el uso del enfoque teórico de ideología, desde su acepción marxiana de “falsa Conciencia”, Hasta que punto el quehacer académico de los docentes de la Unidad 241-UPN, se encuentra entrampado entre el discurso crítico y la práctica neoliberal. De ahí que el marco teórico se haya desarrollado a partir de fuentes primarias, recurriendo a textos de Marx y Engels en lo fundamental, tratando de evitar en lo posible la intromisión de otras corrientes teóricas que desde dentro de la misma concepción marxista, tienen interpretaciones diversas en cuanto al concepto de ideología.

Entonces, el problema de investigación se articula desde dos ejes de análisis: uno que parte de la necesidad de conocer quiénes son los docentes que laboran en la Unidad 241-UPN desde sus trayectorias académicas y laborales, contexto e identidad, y un segundo que busca desentrañar las percepciones que se han venido construyendo sobre el proyecto académico a su paso por la institución.

Ambos ejes se vinculan sobre la base de que:

no existe ni el hombre abstracto ni el hombre en general, sino el hombre que vive dentro de una sociedad dada y en un momento histórico dado, que está determinado por la configuración social y el desarrollo histórico concretos, con independencia de que a su vez, puede y deba actuar sobre ellos.

(Fernández, 1985. P. 86)

En un primer capítulo, además de introducir sobre la idea que orienta la investigación, se expone la conceptualización de lo que en este trabajo se entenderá por proyecto académico, tanto a nivel general como de manera concreta, al definir puntualmente los

principios que orientaron en su origen el proyecto de UPN. En un siguiente apartado se enuncian las aportaciones que diversos investigadores han hecho en torno a la historia de la Universidad Pedagógica Nacional, desde su creación como proyecto académico, sus programas, y el perfil de su planta docente. En seguida se presenta el planteamiento del problema y se concluye con una breve descripción del método utilizado para la obtención de la información necesaria para el estudio y análisis de tema que nos ocupa. Por separado, se hace la revisión de algunas investigaciones que trabajan el concepto de “percepción”, con la finalidad de clarificar desde qué perspectiva teórica y metodológica analizan su objeto de estudio, considerando que puede contribuir a delinear con mayor nitidez el problema que nos ocupa.

El sentido de la revisión, radica en la necesidad de profundizar sobre las diferentes perspectivas desde donde se aborda el concepto de “percepción”, aún y cuando las investigaciones analizadas no estén orientadas a lo que es el objeto de estudio, interesa en este sentido, dejar en claro la relación tan estrecha que existe entre los conceptos, “ideología” y “percepción”, al grado que los hace inseparables.

Con la idea de entender el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional, como una universidad de Estado, en el Capítulo II, se dedica un apartado para dar una visión muy general de la forma en que las diferentes reformas educativas han incidido en el desarrollo de planes y programas académicos de la UPN, y así tener elementos para reflexionar sobre la naturaleza de las instituciones formadoras de docentes, que por su carácter de instituciones de Estado, se ven obligadas a reaccionar ante los cambios que proponen las reformas educativas que históricamente se han venido implementando en el país, y ponen

de manifiesto que a cada giro en la política educativa, corresponden cambios en la oferta educativa de UPN².

En este mismo capítulo se aportan elementos para conocer quiénes son los docentes que laboran en la Unidad 241-UPN; para ello, se parte en primera instancia de un estudio de corte cuantitativo que pone de relieve aspectos relacionados con las características socio-laborales de los y las docentes,- edad, sexo, formación inicial, condición laboral, antigüedad en la institución- y otros elementos que permiten tomar distancia y valorar las condiciones desde donde los docentes construyen sus percepciones sobre el proyecto académico. En otro de los apartados se muestran los resultados del análisis de las entrevistas, que ofrecen la posibilidad de introducirnos en la identidad de los docentes, como otro de los elementos íntimamente ligados al “desde donde” los docentes construyen sus percepciones.

Un tercer capítulo que se construye a partir de la técnica del biograma, está dedicado al análisis de las trayectorias académicas y laborales de los docentes entrevistados, en él se destacan los aspectos más relevantes de la vida de los académicos. Los ejes de indagación se establecieron a partir de la comprensión de las trayectorias profesionales y de las historias personales, tomando como referente la compleja construcción social, donde elementos como: la forma de inserción a la estructura académica; los antecedentes de

² Prudenciano Moreno, en su texto, “Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, menciona al menos cuatro momentos donde se plantea la necesidad de elaborar un nuevo proyecto académico, que responda a las condiciones de ese momento histórico: Uno bajo la rectoría de Olac Fuentes Molinar en 1993; el proyecto académico de 1996, durante el rectorado de Jesús Liceaga Ángeles; el proyecto académico en la rectoría de Sylvia Ortega Salazar 1999 e incluso, plantea la política educativa y el proyecto académico en la UPN en 2006. En la actualidad se impulsa desde los Capítulos Regionales la necesidad de refundar la institución.

formación; los modos de participación institucional; la condición de género y el origen social intervienen como determinantes en ese continuo de creación y recreación del ser docente.

En el capítulo cuarto, espacio dedicado al análisis de la información recabada sobre la percepción que los docentes tienen sobre el proyecto académico, también presenta los resultados obtenidos de la indagación realizada. A partir de la construcción de siete categorías³, fue posible dar cuenta de la dinámica que se establece entre cada relato de vida y la trayectoria profesional; la contrastación entre narrativas y los elementos que articulan los referentes compartidos de identidades profesionales, y que al explicarlos desde la teoría, nos muestran una serie de hallazgos, que permiten conocer la percepción que los entrevistados tienen sobre el proyecto académico de la Universidad Pedagógica Nacional, en el caso concreto de la Unidad 241.

El capítulo quinto, contiene un recuento de las propuestas que se consideraron más relevantes en relación al proyecto académico, algunas de ellas vertidas por los docentes en las entrevistas realizadas. Con éste material y bajo el título de “Apuntes para la construcción de un proyecto académico”, se pretende aportar algunas ideas sobre la situación actual y el futuro de la Universidad, pero sobre todo, de las condiciones a que se ven enfrentadas las Unidades que la conforman. En él, queda la voz y el pensamiento de

³ Las categorías de análisis que se construyen a partir de los relatos son las siguientes: La forma de ingreso como símbolo de estatus académico; Universitario o normalista, una contradicción que no cesa; Del enfoque crítico a la perversión del currículum; Las implicaciones de un currículum impuesto; El modelo participativo en el imaginario docente; El trabajo colegiado y la tendencia a la balcanización; Asambleas, Grupos y la lucha por el poder.

aquellos que con sus opiniones dibujan la Universidad que desde su perspectiva le daría continuidad al proyecto, en tiempos en que se pone en duda hasta su propia existencia.

Capítulo I. Elementos para el Diseño del Proyecto

No basta con utilizar la metodología marxista para ser marxista. Para serlo verdaderamente, hay que unir el método de investigación a la práctica, hay que unir la explicación del mundo a su transformación.

Héctor Agosti

La Idea que Subyace en la Investigación

En el diseño del proyecto se parte de la idea de que los docentes no han asumido el proyecto académico como eje rector de su práctica, es decir, hay un divorcio entre el discurso curricular -como concreción del proyecto- y su práctica docente. Incluso se podría decir que el docente por omisión consciente o inconsciente e incluso desconocimiento, “conspira” contra la ejecución del currículum prescrito, en un proceso donde el estudiante se ve atrapado. Se considera que existe algo similar a lo que menciona Anzaldúa (2004) en el sentido de que “Es frecuente ver maestros que manejan programas, materiales y discursos de orientación piagetiana o constructivista, pero mantienen una enseñanza tradicional donde continúan fomentando la dependencia y sumisión de los estudiantes” (p. 132).

En este mismo sentido, Rodolfo Bohoslavky, citado por Anzaldúa (2004), afirma que “el profesor puede pensar que sus intenciones son buenas, puede pretender en el alumno la

reflexión crítica, el aprendizaje creador, la enseñanza activa, pero si el vínculo es de sometimiento, resultaría extraño que los objetivos pudieran concretarse”. (p.31)

A lo anterior han contribuido los cambios curriculares propuestos por los organismos internacionales, que al ser introducidos en programas académicos diseñados bajo el modelo de competencias, desvirtúan la orientación teórico-política del proyecto académico original de UPN y al parecer, -sin tener evidencia empírica alguna-, los docentes no han medido el alcance y el impacto que estos cambios de enfoque tienen en su práctica.

Por otra parte, la introducción de estos nuevos modelos ha creado un clima de anarquía e hibridación en la ejecución del currículum, al propiciar que en la confusión, no exista compromiso real con alguna de las propuestas curriculares y la simulación sea un elemento que está siempre presente en la labor docente. Es decir, se enseñan contenidos sustentados en un discurso crítico, pero desde programas diseñados a partir del modelo de competencias.

Si se define la docencia desde la perspectiva analítica de Bourdieu, como una práctica social que se ubica en un contexto socio-histórico determinado, entonces no hay duda de que existe un condicionamiento de su quehacer a las necesidades impuestas por ese medio social. Visto desde esta perspectiva, la formación docente es producto de un proceso de construcción social, cultural y política que conlleva la adquisición de compromisos ideológicos y éticos. En este sentido, (Piña, 2003) menciona que la red simbólica de cada uno de éstos orientará la forma en la que se relaciona con los otros (colegas, alumnos, entre otros).

Más aún, cuando Guillermo García, citado por Anzaldúa (2004), señala que: “en la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña (el contenido), sino el tipo de vínculo educador-educando que se da en la relación”, lo que se infiere es que si se establece una relación autoritaria, los alumnos en consecuencia aprenden la modalidad autoritaria, aunque en el discurso se les haya enseñado que la educación debe ser liberadora. (P. 42).

Definición del problema

En tal sentido, el problema se puede plantear de la siguiente manera: Existe una relación de contrarios entre el proyecto académico-político que propone la Universidad Pedagógica Nacional y la forma en que el docente lo percibe y lleva a la práctica. Pareciera, que el docente conspira en contra de la ejecución del currículum, no queda claro el compromiso político e ideológico con la línea de acción propuesta en el modelo educativo adoptado por la UPN, se observa incluso un divorcio entre el discurso académico de los docentes y lo que es en realidad su práctica.

El supuesto que da sustento a la investigación, sostiene que existe una relación de unidad y lucha en contra de la ejecución del currículum, el docente de la Unidad 241- UPN no cree en lo que enseña, los contenidos de las antologías son solo eso, contenidos que se deben vaciar en la cabeza del estudiante, sin la más mínima intención de que estos puedan ser aplicados en su práctica, o en el mejor de los casos son desvirtuados para que resulten cómodos y no causen alteraciones a la institución ni sobresaltos a las “buenas conciencias.

El propósito de la investigación estuvo encaminado a profundizar en el análisis de la relación que existe entre la propuesta curricular del proyecto académico-político de la Universidad Pedagógica Nacional y la forma en que el docente de la Unidad 241 lo percibe

y le da sentido. Pero además, tiene la intención de: describir cómo perciben los docentes de la Unidad 241- UPN el planteamiento teórico e ideológico del currículum a través de la narrativa-biográfica; poner de manifiesto la tensión que se establece entre el discurso crítico y la práctica neoliberal de los docentes de la Unidad 241- UPN; y, conocer en qué medida la adopción de nuevas propuestas o modelos pedagógicos diametralmente opuestos a los que dieron origen a la UPN, colocan en situación de crisis la identidad de los docentes de la Unidad 241.

En todo caso, el presente trabajo pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cómo perciben los docentes de la Unidad 241- UPN el planteamiento teórico e ideológico del currículum en su quehacer académico? ¿Cuál es la tensión que se genera a medida que los docentes se van apropiando de los cambios curriculares y modelos pedagógicos impuestos desde un modelo neoliberal? ¿En qué medida la adopción de nuevas propuestas o modelos pedagógicos pone en crisis la identidad del docente de UPN? . Pero además, tiene la intención de: describir cómo perciben los docentes de la Unidad 241- UPN el planteamiento teórico e ideológico del currículum a través de la narrativa-biográfica; poner de manifiesto la tensión que se establece entre el discurso crítico y la práctica neoliberal de los docentes de la Unidad 241- UPN; y, conocer en qué medida la adopción de nuevas propuestas o modelos pedagógicos diametralmente opuestos a los que dieron origen a la UPN, colocan en situación de crisis la identidad de los docentes de la Unidad 241.

Hacia Una Definición del Concepto “Proyecto Académico”

Existen diversos significados para el concepto “académico”, por lo cual, encontrar una definición específica para “proyecto académico” resulta una labor difícil, dada la confusión

que puede generarse cuando también se habla de proyecto educativo, proyecto pedagógico, o proyecto escolar. Por esta razón, en principio, es necesario dejar claro lo que se entiende por academia más allá de la raíz griega del término. Retomando la definición (ABC), la Academia ha sido establecida como el espacio en el cual diferentes tipos de estudios son desarrollados, buscándose así transmitir el conocimiento adquirido por el ser humano a través del tiempo. Aunque hoy en día es utilizado para denominar no sólo a individuos sino también a entidades, objetos o proyectos que se relacionan con niveles superiores de educación.

En cuanto al concepto de proyecto, este nos remite a identificarlo con un plan de acción encaminado al logro de objetivos y metas; el instrumento que permite articular toda una gama de actividades que dan cuerpo al plan. Parafraseando a Moreno (2007), también nos remite a pensar en la herramienta estratégica mediante la cual la institución educativa define su plan de acción. En todo caso se puede pensar, sin caer en reduccionismos que cuando hablamos de “proyecto académico”, se está haciendo referencia a criterios, instrumentos, procedimientos y actividades para la generación, y distribución de contenidos de una o varias áreas de conocimiento, de conformidad con los planes y programas definidos por la política educativa, generada por el grupo en el poder (p.169).

Desde otra posición, se estaría recurriendo a identificarlo como un modelo de actividad educativa, diseñada para una institución, con la finalidad de responder a las necesidades de formación elaboradas y aprobadas por la clase gobernante, de conformidad con el proyecto de nación que se intenta construir.

En todo caso, la intención de entender qué es el “proyecto académico”, nos enfrenta a un problema histórico y teórico: en cuanto al sentido histórico, remite a la dinámica del cambio constante, a su adecuación y ajuste permanente, de conformidad a los requerimientos que desde el poder se desean para el “desarrollo de la sociedad” o para la “reproducción del sistema”, según se vea; la parte teórica obliga a la búsqueda de una explicación desde la dialéctica de la institución, es decir, observarla en su desarrollo histórico, en constante cambio; analizarla en su relación con agentes externos, y la interrelación con los diferentes elementos que la integran de manera interna y entender sus contradicciones para comprender el origen de los cambios y los factores que los determinan.

Quizá la definición de “proyecto académico”, se pueda comprender recurriendo al concepto de “dispositivo, acuñado por Michel Foucault, para referirse a un complejo entramado de fuerzas y discursos, que permiten el ejercicio del poder” (Anzaldúa, 2004).

Para Foucault, el dispositivo es la red que se establece entre un conjunto de elementos resueltamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas: en síntesis lo dicho cuanto lo no dicho. (Foucault, 1983. P. 184)

En el proyecto académico se van entretrejiendo las tres instancias o líneas que Foucault (1991) sostiene forman parte de todo dispositivo: Saber, el poder y la subjetividad, su planteamiento que propone “no imaginar un universo de discurso dividido únicamente entre dominantes y dominados, sino como una multiplicidad de eventos discursivos que

pueden actuar en estrategias diferentes” (p. 122). Lo anterior me permite explicar y explicarme no solo la existencia de discursos contrarios en el seno de la institución, las acciones de resistencia, las filias y fobias en la relación laboral, la diversidad de formas de entender el currículo, la unión y lucha de grupos antagónicos; sino también, la convivencia en un espacio de identidades diversas y la ruptura entre el discurso y la práctica y los avances y retrocesos en el continuo transitar de la vida institucional.

Como menciona Larrosa, el sujeto no es algo que pueda analizarse independientemente de esos discursos y esas prácticas, que se suscitan en el contexto institucional:

Indudablemente los sujetos pedagógicos construyen y modifican la experiencia de sí en el interior de los diferentes dispositivos pedagógicos que conforman la institución escolar. En este sentido, el sujeto pedagógico aparece como el resultado de la articulación entre los diferentes discursos, saberes, poderes y las prácticas institucionalizadas que lo capturan en un momento histórico, político determinado. (Larrosa, 1995. P 266).

El proyecto académico como dispositivo pedagógico, está determinado por una serie de relaciones de carácter socio-económico, político, cultural, en el que están inmersos no solo docentes, influyen, son parte también del quehacer de las instituciones, forman parte de la percepción de los docentes. De ahí que los “sujetos pedagógicos”⁴ deban analizarse desde ahí, puesto que es esa articulación compleja donde se constituye lo que es. (Larrosa, 1995)

⁴ Puiggrós (2006), define la educación como una práctica compleja donde la práctica educativa se constituye a partir de la mediación de unos sujetos con otros. A esta relación mediada es a la que denomina “sujeto pedagógico”

El proyecto académico de UPN

Aurora Cuellar, citada por Moreno (2007. P. 35), en su “Informe sobre el proyecto: el SEAD de la UPN, afirma que el proyecto académico de UPN funda su contenido en lo dispuesto por nuestro artículo 3º constitucional [...] conquista del liberalismo mexicano del siglo XIX”, y en el mismo documento se menciona como objetivo de la UPN [...] “la formación de mentes científicas, reflexivas, críticas y responsables”. Es decir, parafraseando a Prudenciano Moreno: Los fundamentos teóricos y filosóficos que sustentan y orientan a la UPN son los mismos que rigen para la política educativa del país, lo que se ve reflejado en el Plan Nacional de Educación de López Portillo (1976-1982), que en sus objetivos prioritarios planteaba: elevar la calidad de la educación; mejorar el ambiente cultural del país y elevar la eficiencia administrativa y financiera del sistema educativo, los cuales se propuso concretar con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional. (Moreno (2007)

Olac Fuentes Molinar, citado por Moreno (2007. P. 41), señala que las licenciaturas ofrecidas por UPN, se apartaban del modelo convencional:

El propósito es superar el enfoque educacionista, que prescinde de los factores sociales, y una pedagogía envejecida, de inspiración idealista y expresión retórica, tan influyente en la formación de maestro. Se intenta impulsar el pensamiento crítico y un cierto rigor analítico, pero dentro de los márgenes requeridos por el mejoramiento en la eficiencia del sistema educativo.

Como parte del proyecto académico de UPN, en 1981 se integra el Sistema de Educación a Distancia (SEAD), con el propósito de llevar los servicios educativos a la población que no podía asistir al sistema escolarizado. Inicia con 64 Unidades en toda la república y para 1983 este subsistema representaba el 96% del alumnado de UPN. (Kovacs, 1983)

Lo anterior resulta de suma importancia pues la Licenciatura en Educación Básica, que estaba dirigida a los maestros en servicio para su mejoramiento profesional, tenía un enfoque académico-experimental, con el cual se pretendía un cambio en la orientación pedagógica y psicológica, tendiente a superar las corrientes conductistas del modelo norteamericano y al normalismo tradicional, para sustituirlo por un enfoque acorde con la realidad educativa del país, más orientado a las teorías psicogenéticas de Jean Piaget y al constructivismo de Vygotsky. (Moreno 2007)

En la parte operativa, el SEAD incorporó técnicas innovadoras como el autodidactismo, la participación activa y la autoevaluación, para lo cual, se hizo necesario la elaboración de paquetes didácticos, que incluyeron antologías que contenían los contenidos programáticos; un manual para el estudiante y el cuaderno de evaluación. El propósito, era lograr la autoformación, bajo un modelo de asesorías, donde la autoevaluación jugó un papel importante en la motivación del alumno a partir del conocimiento del logro alcanzado.

De lo anterior se desprende que aunque no existe un documento formal donde se especifique que el enfoque crítico es el marco teórico oficial y deberá guiar el quehacer académico de la Universidad Pedagógica Nacional, se considera que éste permea una buena porción de los factores y elementos que están presentes en el desempeño de su labor

educativa, desde su lema, hasta los autores incluidos en los materiales impresos, pasando por las metodologías y teorías que se recomiendan para el análisis de la práctica docente y para la comprensión de la estructura social.

Existe sin embargo y así lo menciona Moreno (2007), que como parte de la reestructuración de las licenciaturas y maestrías en 1982, se determinó dar otra orientación a las ya existentes: “se dará una formación general sobre la concepción materialista de la historia, las relaciones sociales de producción, las clases sociales, el Estado, etc. y una introducción a las principales teorías económicas del mundo contemporáneo; Marx, Keynes, neoclásicos y monetaristas”. (p. 61)

Lo anterior pone de manifiesto la firme intención de introducir en planes y programas una serie de contenidos encaminados a la formación de un nuevo tipo de maestro, “crítico, reflexivo, analítico”, dotado de herramientas en ciencias sociales que lo hicieran posible, y de las cuales carecían los maestros egresados de las escuelas normales. Era a final de cuentas un intento por neutralizar el enfoque educacionista y de alguna manera suplir las deficiencias y la baja calidad de la enseñanza en las normales, pero desde una perspectiva crítica.

Trabajos consultados sobre el origen y desarrollo de UPN

Dentro de las investigaciones realizadas sobre la UPN y sus docentes, se encontraron trabajos elaborados por agentes externos, es decir vistos desde otras instituciones, pero también desde la narrativa de los propios docentes. De estos últimos, se rescata el estudio realizado por Juan Manuel Delgado Reynoso, (2002) de UPN Ajusco, que hace un recuento

histórico de los relatos producidos por docentes de la propia institución en un periodo que abarca desde 1978 hasta 2001. En él incluye artículos, ensayos, tesis e informes de investigación. El supuesto básico que anima su trabajo tiene su fundamento en que los académicos de la Universidad Pedagógica, al tiempo de desempeñar su papel de actores como docentes, elaboran como autores el relato histórico de la institución.

Lo anterior da consistencia a la idea que viene orientando la investigación que nos ocupa, en el sentido de que es a partir de la narrativa de los docentes que se pretende conocer cómo se ha venido construyendo la percepción sobre el proyecto académico en la Unidad 241. Sin embargo, este planteamiento no es ajeno a la estructura económica de la sociedad, que en última instancia es lo más importante y se refiere a la producción de mercancías y al modo en que una sociedad se organiza para producir, lo cual determina y condiciona en última instancia el pensamiento del hombre.

A decir de K. Marx.

El hombre produce al hombre, así mismo y al otro hombre [...] Así como es la sociedad misma la que produce al hombre en cuanto hombre, así también es producida por él. [...] Toda la llamada Historia universal no es otra cosa que la producción del hombre, el trabajo humano. (Marx, 1844)

Otro de los elementos que contribuyen a la comprensión de lo que es en la actualidad la UPN, y del cual se rescatan algunas ideas que nos han sido de mucha utilidad en el diseño de la metodología, es la periodización que Delgado utiliza para sistematizar su información y que tiene que ver con diferentes periodos en el desarrollo de la institución. El autor señala en la investigación que se está comentando, que se pueden distinguir cuatro etapas: la

primera que inicia con el periodo fundacional, en seguida el periodo de redefinición institucional, al que continúa un periodo de descentralización y achicamiento, y por último el periodo de transición o vuelta al origen.

Desde luego que si en su análisis llega hasta el 2001, queda pendiente el periodo comprendido entre esta fecha y el 2016, en el que sin duda se han profundizado los cambios generados en la política educativa a partir de 1992 y que en consecuencia dejan su huella en el resquebrajamiento de la estructura interna de UPN, al grado de que hoy se discute el carácter nacional de la Universidad, su estatuto jurídico y sobre todo la vigencia de un proyecto académico que a partir de las reformas neoliberales hace crisis y crea incertidumbre al abandonar su planteamiento ideológico de origen.

La investigación de Aurora Elizondo (2000), *La Universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?* Aporta elementos importantes para entender el origen y significado de la tensión entre lo universitario y lo magisterial. Desde su análisis, la creación de UPN se concibe como un nuevo espacio de ritualización y cualificación, y de conformación de un nuevo saber social. El saber universitario-magisterial. Algo así como la hibridación entre las culturas normalista y universitaria.

Su visión de UPN como una institución que busca expresar ambos saberes en forma articulada, de encontrar en este hecho la concreción de una nueva cultura producto de la simbiosis entre la formación normalista y universitaria, si bien, aporta elementos para comprender las contradicciones generadas por la participación en un espacio universitario de ambas culturas, deja fuera de discusión la posibilidad de que ésta se muestre como contradicción irreconciliable y que incluso se ha ido profundizando ante la pérdida de

espacios que por muchos años fueron exclusivos y la apertura a la función docente a profesionistas de otras disciplinas universitarias.

Quienes también investigan el origen y desarrollo de UPN, son Escobar Cruz, Claudio; Castañeda Macías, Jesús; Martínez Nolasco, Marcelino. En su trabajo titulado: El papel del SNTE como actor político en la creación de la Universidad Pedagógica Nacional: en sus inicios la “universidad de los maestros”. La aportaciones que de este trabajo se desprenden son significativas, pues permite definir el carácter de “universidad de Estado” de la UPN, estatus que la hace diferente de las universidades autónomas; situación que no es poca cosa, pues de ello se desprende en buena medida la identidad del docente, permeada por su inserción a una estructura de poder institucional, vertical y centralizada, sujeta a la burocracia del binomio SEP-SNTE.

Las aportaciones que los autores mencionados hacen, permiten entender de qué manera la creación de UPN, como producto de las presiones políticas del momento, origina la falta de un proyecto a largo plazo, lo que conlleva a un desarrollo institucional sujeto a los vaivenes-educativos sexenales, obligada a responder a las exigencias que se presentan conforme cambian los gobiernos en turno.

El texto: Los maestros y el proceso político en la Universidad Pedagógica Nacional, de Olac Fuentes Molinar (1979), resulta de gran utilidad pues a partir de su propuesta, se puede entender cómo en el terreno ideológico el proyecto de UPN resulta de mucha utilidad al Estado: en primer lugar porque contribuye a reforzar la visión de un Estado benefactor, el agente civilizador preocupado por la educación de las masas. Pero también adquiere relevancia en el discurso oficial, al grado que durante años, -como menciona el

autor- la retórica más exaltada se dedica a demostrar la vocación educadora del Estado y se reviven temas caídos en desuso, como el apostolado de los maestros.

En el documento, “Reflexiones sobre el futuro de la UPN”, Fuentes (1992) hace una severa crítica a los vicios y estructuras absoletas de la universidad, a la vez que propone modificar rutinas, costumbres y afectar intereses para buscar una nueva organización nacional. Menciona que planes y programas tienen un enfoque demasiado teorista que no concede atención a los problemas concretos de la educación. Además, propone diseñar un nuevo proyecto académico desde un enfoque participativo. A pesar de que nunca se realizó, el documento sienta las bases para repensar lo que hoy se manifiesta como una necesidad y que es materia de la presente investigación.

En Proyecto académico y política educativa en la Universidad pedagógica Nacional 1978- 2007, una visión retrospectiva, de Prudenciano Moreno Moreno. Se encontró una investigación relevante, que permitió definir una de las categorías de análisis básicas que se abordan en esta investigación. Desde su perspectiva, la UPN formaría profesionales orientados hacia actividades de docencia, investigación científica y dirección administrativa de la educación, capaces de conocer la problemática social-educativa del país y de generar alternativas de solución. Y no solo eso, tendría la encomienda de formar profesionales para el mercado de trabajo, como para el desarrollo de la disciplina; lo que equivalía a echarse a cuestas la tarea de formar maestros investigadores.

Los trabajos de Karen Kovacs (1983, 1990), resultaron de capital importancia, pues a través de ellos se consolida la idea de que el análisis de las percepciones de los docentes, deben tomar en cuenta que el desarrollo de UPN, no solo está inmerso en un contexto

político, sino que es inseparable de él. Y que desde este punto de vista los problemas funcionales pueden y deben analizarse en términos de las contradicciones que surgen entre los grupos que la constituyen. Este enfoque concibe al actor involucrado como un individuo político, interesado fundamentalmente en la persecución tanto en lo individual como en lo colectivo del poder. Por esta razón, el enfrentamiento entre diversos grupos, suscitado por este proyecto, denota que la profesionalización del magisterio implica la reestructuración, no solo de un sistema de formación profesional, sino fundamentalmente de una estructura de poder.

En el caso concreto de investigaciones realizadas hacia dentro de la Unidad 241, el estudio insignia: La Universidad Pedagógica Nacional, una imagen mitificada donde el relato actuado se hace creíble, de Yolanda López Contreras (2007), abre un panorama muy amplio para observar la institución desde las creencias, mitos y ritos, elementos que permiten entender y entenderse desde la perspectiva de la existencia de un mito institucional, que es el eje rector para observar las diferentes realidades que entretejen esa realidad institucional que crea y es creada por quienes en ella laboran. Resulta un texto clave en el desarrollo de este proyecto, pues desde otras miradas que ponen énfasis en aspectos psico-sociales y laborales, somete a un profundo escrutinio los procesos relacionados con la construcción del poder, identidad e ideología, conceptos que son parte medular de esta investigación.

La revisión del trabajo de López Contreras, aporta abundante información que conduce a la construcción del objeto de estudio, las diversas perspectivas teóricas que utiliza para desentrañar el entramado que sostiene la cultura institucional, tomando como referencia el origen y el contexto institucional donde se mueven una serie de actores que con su actuar,

dan sentido al ejercicio de la docencia en una institución sui géneris, como lo es la Unidad 241 de UPN. De éste estudio se recupera en buena medida la metodología que orienta, no solo el trabajo de campo, sino también y de manera relevante, el análisis de la información.

Democracia académico-sindical y reestructuración educativa en la UPN, es otra de las investigaciones realizadas sobre el tema, el trabajo de Yuri Jiménez Nájera tiene gran importancia para el propósito que se persigue en la investigación que me ocupa, pues aporta elementos que dan sustento a algunas de las afirmaciones claves que se utilizan para entender la dinámica institucional. Una de las premisas en que basa su trabajo es el cambio de modelo económico –procesos de reestructuración productiva- como los llama, que se han presentado en el país desde la década de los ochenta y que transforman al Estado mexicano caracterizado hasta entonces como “desarrollista” a otro “neoliberal”, y las repercusiones que ello tiene para la vida académico-sindical de UPN. En este mismo sentido, queda de manifiesto a lo largo de su investigación el carácter político del proyecto académico. Desde su creación, como producto de la negociación entre la cúpula del SNTE y el candidato a la presidencia, hasta las luchas por el poder que se generan entre grupos de académicos en apoyo o en contra de rectoría, ponen de manifiesto de manera concreta y definen a la Universidad como un espacio de lucha política. De ahí la relevancia del trabajo realizado por la maestra Jiménez. Su utilidad a la presente investigación, radica en que contribuye a clarificar dos conceptos que son clave: la definición del proyecto UPN como académico-político y las implicaciones de carácter académico que conlleva la puesta en marcha del modelo neoliberal por el que hoy transita la economía mexicana.

Perspectiva teórica

La percepción.

Uno de los conceptos que permiten el análisis de la información obtenida a partir de la entrevista autobiográfica es el concepto de percepción, que si bien es cierto, resultó ser la base -aunque no el único- para definir el enfoque teórico, es necesario realizar un acercamiento para tener claridad en cuanto a las implicaciones que tiene en el proceso de construcción de un marco teórico desde el cual se pueda observar desde diferentes ángulos el objeto de estudio.

Los estudios sobre percepción, resultan muy escasos, los consultados no abordan el tema de los docentes de educación superior en su relación con el trabajo docente. Existe una investigación realizada por Ángel Alberto Valdés Cuervo (2010) que aborda el tema de las percepciones en los docentes de secundaria acerca de los problemas de disciplina. Resulta interesante pues en su desarrollo sostiene, citando a Castelló (2001), que toda percepción comporta una interpretación, más que tratarse de un fenómeno puramente sensorial, es necesario considerarlo como una actividad psicológica compleja, vinculada a un cuadro de referencias particular.

De esta investigación, resultó importante recuperar el enfoque teórico, pues cita a autores cuyas propuestas resultan muy interesantes. Entre otros, menciona a Gergen (1996) de quien rescata la tesis que sostiene: “la manera en que interpretamos el mundo influye en la forma en que lo comprendemos, sentimos y actuamos en él”. Idea que resulta muy útil, cuando se recurre al método de narrativas biográficas, y con ello a la necesidad de trabajar

con el decir de los docentes. Es desde un discurso permeado por la forma en que el docente interpreta el mundo, desde donde se busca conocer la percepción que ha venido construido, a partir de su trabajo como docente de UPN. Es siempre a partir de la ideología, cultura y el contexto, desde donde se construye el relato...

En el trabajo, *Dos miradas sobre la misma práctica (las concepciones de profesores y estudiantes en la UPN)*, María Guadalupe Carranza Peña / Armando Ruiz Badillo / Jessica Cervantes Ramírez, (2009), se proponen identificar la percepción que tienen sobre la práctica docente, alumnos y docentes pertenecientes a la Licenciatura en Pedagogía de la UPN. La relevancia que tiene para este trabajo radica en la concepción que plantean sobre el trabajo docente, el cual visualizan como una práctica social compleja y dinámica, que asume rasgos de: simultaneidad, imprevisibilidad, inmediatez y multirreferencialidad. Es decir, por los rasgos que caracterizan la práctica docente, ésta se debe abordar desde distintos enfoques y referentes, pues solo así se tendrá la posibilidad de ampliar las interpretaciones y en consecuencia mayor objetividad.

La investigación *Percepciones actuales sobre conservación de la biodiversidad y ética ambiental en un área protegida denominada Reserva de la Biosfera Sierra de Huautla* (2009), realizada por Rúben Rodríguez Cuevas y Prisciliano Pérez Nava, se propone recuperar las percepciones de niños y adultos de las localidades rurales, de un modo participativo y reflexivo, implementado estrategias de Investigación -acción con alumnos de primarias y telesecundarias rurales. Los aspectos que se rescatan por la perspectiva que ofrecen para el análisis y comprensión del concepto de percepción. En su investigación se hace mención a la teoría que se centra en el argumento de que las percepciones son las representaciones y trayectorias sociales. A partir de Moscovici, Reigota, y Schultz, los

autores sostienen que éstas pueden agruparse en naturalistas, globalizantes y antropocéntricas; el resultado es una concepción particular de la lectura del mundo, de la vida y una interpretación resultado del quehacer intersubjetivo. Los autores mencionan que no hay manera de comprender cómo la realidad puede llegar a ser una idea, ni cómo la vida real pueda producir ilusiones; éstos serían hechos místicos e incomprensibles.

De igual manera, la investigación que se comenta, aporta en términos teóricos otras formas de análisis que integran el concepto de ideología, término que resulta ser inseparable cuando se pretende abordar el tema de las percepciones. Los autores sostienen que desde la concepción de las estructuras simbólicas de la vida, se pueden reconocer las visiones socioculturales a las que se integran la ideología y los ideales, como recursos precisamente de la vida social para interpretar el mundo y para actuar en él. Para Ricoeur, -mencionan-, la ideología sería una forma derivada de la interpretación religiosa de ver el mundo, reconocida como un modo de adentrarse en éste y posteriormente atravesar por otras maneras de conocimiento, es decir, la existencia como filosofía idealista.

Otro de los planteamientos que dan consistencia teórica a la investigación de Rúben Rodríguez Cuevas y Prisciliano Pérez Nava y que nos resulta de utilidad, es la definición de ideología, entendida como: “el conjunto de representaciones que expresan los individuos en sus contextos de trabajo y comunicación socio-cultural” (P.7). De ahí la importancia de esta investigación, que conduce a un conocimiento social no reduccionista ni simplificador de la praxis.

La investigación de Alba Irene Carranza Ramírez (2012) titulada la Percepción de docentes y estudiantes sobre el cambio curricular en enfermería, tiene cierta analogía con

una de las ideas que subyacen en el proyecto que nos ocupa, pues de alguna manera se pretende conocer como los cambios en el currículum son interpretados y puestos en práctica por los docentes de UPN. En el trabajo de Carranza Ramírez, el interés por analizar la percepción de docentes y estudiantes respecto al cambio curricular, consiste en buscar y explorar las experiencias subjetivas e individuales de las y los participantes, en el proceso de modificación del plan de estudios, lo cual se proponen hacer desde el enfoque cualitativo, bajo un diseño fenomenológico.

El análisis de los datos se hizo a la luz de varias teorías, entre otras, la propuesta por Neisser sobre la percepción. En el aspecto metodológico, el aporte que se considera adecuado es la utilización del grupo focal, para formar una perspectiva conjunta del fenómeno en estudio, pues su comprensión es a partir de la visión subjetiva, la intersubjetiva y transubjetiva.

Cheybar y Kuri, Edith, (2006) también trabajan en una investigación que titulan: La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. El interés que guarda para los propósitos de la presente investigación es su concepción sobre la formación docente, pues fortalece la idea de ver en ella una actividad comprometida con la transformación social que requiere el reconocimiento y la convicción individual de los miembros de la comunidad educativa y la sociedad, lo cual, necesariamente, lleva a una toma de conciencia sobre la realidad y ésta a su vez a crear condiciones que conduzcan a un cambio cualitativo tanto en lo educativo como en lo social. Esta concepción, coincide con el modelo de profesor que se pretende formar en UPN, al menos, desde el discurso teórico, que es el objeto de estudio.

Cuando el docente se asuma como un agente crítico, capaz de cuestionar la realidad y de visualizar la práctica educativa en su extensa complejidad, podrá transmitir esta actitud a sus alumnos y así fomentar un proceso de reflexión y una práctica transformadora y emancipadora que contribuya a modificar ideologías, tradiciones, actitudes y prácticas, entre otros aspectos, que permitan realizar cambios para propiciar la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, en la que todos y cada uno de los sujetos puedan desarrollarse.

En su trabajo, Chehaybar y Kuri señalan algunas referencias teóricas que fortalecen la visión que se desea investigar. Cuando se refieren a un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayuda a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo considera preciso. La autorreflexión y el diálogo entre los participantes del grupo son constantes, de esta forma el individuo puede hacerse consciente de sus propios condicionamientos, liberarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a unas experiencias y a una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el estado, la cultura y la religión.

A manera de conclusión, se puede decir que la literatura revisada hasta el momento, permite dar cuenta de que la investigación relacionada con la percepción docente, es muy diversa y varía mucho en cuanto objeto de estudio. Nos encontramos ante una realidad que niega el tema de estudio, al no encontrar en ellas una definición clara de lo que se debe entender por percepción, en algunos de ellos se alcanza a observar ciertos visos que indican, que su mirada es desde la psicología, cuando la relacionan con un proceso cognitivo, el aprendizaje, la memoria y la simbolización. Pero de igual manera, se pudo

observar que en algunos estudios el concepto de percepción es confundido con otros conceptos como serían los valores sociales, las actitudes, las creencias o los roles sociales, que no son otra cosa que prácticas sociales, lo que algunos llaman estructuras significantes, lo anterior de acuerdo a los planteamientos de Luz Vargas Melgarejo. (1994. P. 51)

A partir de la lectura: Sobre el concepto de percepción, de Luz Vargas Melgarejo, se puede construir una idea que se acerca en buena medida a la teoría que será utilizada para el análisis de la narrativa docente. En este sentido para la presente investigación la percepción se entiende desde la perspectiva antropológica como: el pensamiento simbólico que se conforma a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que están presentes en la forma en que se los sujetos se apropian de su entorno. De tal manera que la percepción depende de la forma en que los sujetos ordenan, clasifican y elaboran todo un sistema de categorías, que les sirven como referente para interpretar los estímulos que percibe. (Vargas, 1994)

Según Rivera, Arellano y Molero (2000), afirman que desde la Psicología, se tienen diversas definiciones, una de ellas es la que se construye a partir del punto de vista ecologista de Gibson, que la define como un planteamiento simple donde en el estímulo está la información, sin necesidad de procesamientos mentales internos posteriores. Esta afirmación parte de la idea de que “en las leyes naturales subyacentes en cada organismo están las claves intelectuales de la percepción como mecanismo de supervivencia: por lo tanto, el organismo solo percibe aquello que puede aprender y le es necesario para sobrevivir” (p.68).

En otro apartado (Rivera, et.al. 2000), apuntan que según la teoría clásica de Neisser, la percepción se define como un proceso activo-constructivo en el que quien percibe, antes de procesar la nueva información en su conciencia, y echando mano a información preexistente, “construye un esquema informativo anticipatorio, que le permite contrastar el estímulo y aceptarlo o rechazarlo según se adecue o no a lo propuesto por el esquema”. Siguiendo a los autores citados, la psicología moderna, define la percepción “como un conjunto de procesos y actividades relacionadas con la estimulación que alcanza a los sentidos, mediante los cuales obtenemos información respecto al hábitat, las acciones que efectuamos en él y nuestros propios estados internos” (p. 69)

Esta definición considera tres elementos que resulta necesario tener en cuenta:

- La percepción como imagen mental que se forma con ayuda de la experiencia y necesidades y es el resultado de un proceso de selección, interpretación y corrección de sensaciones. Vargas (1994) llama estructuras significantes a los elementos del contexto físico, cultural e ideológico con que se clasifican los objetos percibidos.
- La percepción del individuo es subjetiva, selectiva y temporal. Varía de un individuo a otro. Al estar mediada por las condiciones del contexto depende de los estímulos y sensaciones que varían de acuerdo al momento histórico y al desarrollo que el sujeto tiene desde su infancia.
- La persona no puede percibir todo al mismo tiempo y selecciona su campo perceptual en función de lo que desea percibir y evoluciona en la medida que se enriquece la experiencia. Son las pautas generadas por los valores sociales, las creencias y las actitudes entre otros, quienes actúan para dar significado a la realidad, de tal manera que esa realidad es percibida de manera diferente por cada

individuo, que es quien selecciona, organiza e interpreta los estímulos de acuerdo a sus niveles de percepción.

El concepto de percepción que se ha construido a partir de las lecturas de Vargas (1994), Rivera (2000), resulta de vital importancia para la presente investigación, pues a partir de este concepto es que se logra articular con la idea de “falsa conciencia”, congruente con la teoría materialista que guía la presente investigación. Los autores antes mencionados, coinciden en señalar la percepción como una apropiación subjetiva de la realidad, con la particularidad de que los objetos percibidos no son necesariamente los objetos de la realidad, sino una representación de ellos, lo cual deja abierta la posibilidad de apropiarse de una realidad falseada.

Vargas (1994) explica que en el proceso de construcción de las percepciones juega un papel muy importante el contexto físico, cultural e ideológico donde se desarrolla el sujeto, pero también el aprendizaje social, donde el papel de los modelos ideológicos resulta ser la base para la construcción de elementos interpretativos.

El concepto de ideología.

La teoría de la Ideología, es otra de las herramientas que posibilita el análisis y comprensión de la información recabada a partir de la entrevista autobiográfica. Luis Villoro (2007) menciona que el concepto de ideología fue utilizado por Destutt de Tracy, para referirse a su teoría de la formación de ideas. Sin embargo son Marx y Engels los que le dieron un sentido especial de “conciencia falsa”, determinada por las relaciones sociales, refiriéndose a ella como una forma de error socialmente condicionado. De ahí que el término esté relacionado a la teoría marxista.

La corriente denominada “Sociología del conocimiento” de Karl Mannheim (1987), sostiene que hay dos sentidos distintos y separados del término ideología, uno particular y otro total. El primero expresa cierto escepticismo respecto de las ideas y representaciones que surgen desde el campo idealista, pues se considera a estas como disfraces más o menos conscientes de la “verdadera realidad”, por lo que no podría reconocerla sin perjudicar sus intereses. En cuanto al sentido total que es más abarcativo, se refiere a la ideología de una época o de un grupo histórico social concreto, por ejemplo una clase, o un sector de clase como sería el magisterio.

En la obra, “El concepto de ideología”, Villoro (2007) apunta que a fin de cuentas estas dos concepciones del término, le dan mayor amplitud al significado, de tal manera que se incluye a cualquier conjunto de creencias, verdaderas o falsas, que estuvieran condicionadas socialmente, desde esta idea se llega a lo que el mismo autor denomina panideologismo, pues a partir de ella, cualquier creencia podría ser tachada de ideología. Más adelante señala que algunos sociólogos anglosajones se refieren a ideología como “sistemas organizados de creencias irracionales, aceptadas por la autoridad, que cumplen una función de dominio sobre los individuos”, (p. 16)

Sin embargo, en un esfuerzo por ordenar los distintos sentidos que el concepto de ideología tiene, incluso para autores como Marx y Engels. Villoro (2007) logra agrupar en cuatro formulaciones lo que se entiende por ideología desde esta perspectiva:

- Conjuntos de enunciados que tienen estas dos características: a) presentan los productos de un trabajo como cosas o cualidades de cosas independientes de ese trabajo: b) explican el proceso de producción por esos productos cosificados. (p. 16)

Marx y Engels le dan este sentido cuando hacen crítica a la religión o a la filosofía idealista, al considerar que son doctrinas que cosifican (reifican) a las ideas y que luego a partir de ellas pretenden explicar a su productor o al proceso histórico de su producción. Es decir, explicar una actuación política por las ideas que declaran tener sus actores y no por la función objetiva que realmente cumple, (el equivalente a juzgar a un docente por sus declaraciones o discurso en el aula, y no por las acciones que realiza en su práctica cotidiana).

- Conjuntos de enunciados que presentan como un hecho o cualidad objetiva lo que es una cualidad subjetiva. Se formula de varias maneras: a) enunciados que presentan intereses particulares, de clase como de interés general. b) enunciados de valor que se expresan como enunciados de hechos. c) enunciados que expresan deseos o emociones personales y se presentan como descriptores de cualidades objetivas. (p. 17)

Como se puede observar, el uso del concepto adquiere una especie de disfraz con el que se pretende ocultar los intereses y preferencias propias de un grupo social, para hacerse pasar por intereses y valores que deben ser aceptados por todos, sin importar que representen solo las necesidades de unos cuantos. Desde esta caracterización, la ideología ya se presenta como una forma de falsear la realidad, al presentarse como conocimiento lo que es un error.

- Conjuntos de enunciados que expresan creencias condicionadas, en último término, por las relaciones sociales de producción. (p. 18)

Este concepto de ideología está relacionado con el lugar que ocupan los grupos sociales en el proceso de producción social, o a determinadas épocas históricas, de tal manera que se desde esta postura se puede hablar de: ideología de las clases medias, de la burguesía o del proletariado. De igual manera se justifica hacer referencia a la ideología del siglo XIX, por ejemplo.

- Conjuntos de enunciados que expresan creencias que cumplen una función social: a) la cohesión entre los miembros de un grupo; b) el dominio de un grupo o una clase sobre otros.

Esta formulación se encuentra más extendida entre autores marxistas, como en el caso de Althusser, cuando se refiere a los aparatos ideológicos del Estado, entendido como un aparato de dominación, cuya función es mantener el dominio de una clase social sobre el resto, lo que implica mantener por otro lado la unidad de la clase o grupo hegemónico.

En las cuatro caracterizaciones formuladas, se pueden distinguir dos formas aceptadas de concebir la ideología: una a la que se refieren las primeras dos acepciones, que tiene que ver con “enunciados falsos”, mismas que definen la ideología con relación al conocimiento; mientras que las dos últimas se refieren a sus implicaciones relacionadas con la sociología, lo cual permite su utilización por separado.

Por otra parte, y para retomar el concepto de ideología desde la perspectiva noseológica, que es la que interesa para desarrollo de la presente investigación, resulta necesario retomar los principios metodológicos que subyacen en las dos primeras caracterizaciones, para poder entender la definición marxista de ideología.

En el prólogo a la segunda edición del Capital, Marx (1978) es contundente al afirmar:

Mi método dialéctico no solo es fundamentalmente distinto del de Hegel, sino su directo contrario. Para Hegel, el proceso de pensamiento, que él convierte incluso, bajo el nombre de idea, es un sujeto independiente, es el demiurgo de lo real, lo cual sólo constituye su apariencia externa. Para mí lo ideal no es, por el contrario, nada más que lo material traducido y transpuesto a la mente de hombre. (p. XXIII)

La propuesta teórica que plantea Marx y que guía este trabajo recoge este planteamiento: Las representaciones mentales que tienen los individuos no son independientes de la vida real. Por el contrario, son la **expresión consciente** de sus relaciones reales y la **confirmación de su producción, de su comercio, de su organización política y social**". De esta manera, prosigue Marx, el **representar el pensar**, aparece aquí como una emanación directa de su comportamiento material. Esto es que para enfrentar a la ideología, el único camino es hacer que lo real corresponda a la realidad. (Lenin, 1980)

Esto quiere decir, siguiendo a Marx, que la fuente donde se forma la vida espiritual de la sociedad, de la que emanan las ideas sociales, las teorías, concepciones e instituciones políticas, no hay que buscarla en éstas mismas ideas, teorías, concepciones e instituciones políticas, sino en las condiciones de vida material de la sociedad, en el ser social, del cual son reflejo estas ideas, teorías y concepciones. Según sean las condiciones de existencia de la sociedad, las condiciones en que se desenvuelve su vida material, así son sus ideas, sus teorías, sus concepciones e instituciones. (CC del PC (b) de la URSS, 1947)

En todo caso se debe tener presente como diría Marx en la Ideología Alemana:

Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por lo tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase dominante, son también las que confieren el papel dominante a sus ideas,” (Marx, p.46,)

La oposición de la ciencia a la ideología proviene, así, de que si la ideología tiene un papel encubridor y justificador de intereses materiales basados en la desigualdad sociales, el papel de la ciencia –y así lo entendió Marx- la suya debe consistir en lo contrario; esto es, en analizar y poner al descubierto la verdadera estructura de las relaciones sociales, el carácter histórico y no natural de aquella desigualdad social.

Con base en lo anterior, resulta entonces que los términos alienación y enajenación, están estrechamente ligados e incluso se usan como sinónimos de “falsa conciencia”; tal aseveración no resulta fuera de lugar, si se parte de una realidad objetiva, al afirmar que de la alienación económica depende la alienación política y social. Pero además, recordemos que en el modo de producción capitalista, los medios de producción son propiedad privada y desde ahí se desenvuelve la enajenación. Marx en los Manuscritos Económicos y Filosóficos” (1844) señala que las formas en las que se presenta la enajenación, presuponen una enajenación fundamental que se refiere a los medios de producción, pues en la medida en que los medios de producción le son enajenados al sujeto, es que éste se halla enajenado en su relación consigo mismo y respecto a los otros.

Es en este orden de ideas Fernández (1985), siguiendo los planteamientos de Marx, afirma que es el propio Estado quien genera una ideología, una falsa conciencia, un imaginario colectivo, para que el trabajador no perciba la venta de su fuerza como

mercancía, que no tome conciencia de su condición de explotado, para que no vea en la propiedad privada la causa de su explotación. Solo de esta manera, el trabajador se percibe así mismo como un sujeto libre,- he ahí la falsa conciencia- que no aspira a su liberación. (p. 115)

La teoría materialista de la falsa Conciencia.

Para iniciar el abordaje de la falsa conciencia, se debe partir por poner sobre la mesa el concepto de conciencia. Desde la perspectiva de Marx, “La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real”. Es decir, pensamiento y ser están, diferenciados y, al mismo tiempo, en unidad el uno con el otro” (Marx, Engels, 1844. p. 26). Según esta idea, el pensamiento y el ser no son idénticos, en el sentido de que se correspondan uno al otro de manera mecánica, su identidad consiste que son parte de un mismo proceso dialéctico. Por lo anterior, se puede afirmar que: “El ser social de los hombres es el proceso entero de su vida social; en tanto que esta vida social es vivida también en la conciencia, nos hallamos ante el ser consciente” (Fernández, 1985, Pág. 69).

Lo que Marx descubre y explica, es que no existen ideas simplemente falsas de la realidad, sino una realidad falseada, invertida, alienada. Las falsas ideas no son sino expresión ideal de una realidad falseada. La conciencia invertida de la realidad, no es más que la conciencia producto de una realidad invertida. (Fernández, 1985. Pág. 53)

Lo que en realidad está en el fondo, según lo explica Marx (1984) no es otra cosa que la enajenación del trabajo. En la medida en que el hombre es despojado del producto de su

trabajo, cuando se ve en la necesidad de trabajar para otro, cuando él ya no decide sobre el proceso de producción, cuando se ve obligado a vender su fuerza de trabajo a cambio de un salario, es cuando deja de “ser para sí”, para convertirse en un “ser en sí”.

Desde la perspectiva de Marx en los manuscritos sostiene que:

Un ser se considera independiente en cuanto es dueño de si y solo es dueño de si en cuanto debe a si mismo su existencia. Un hombre que vive por gracia de otro se considera a sí mismo como un ser dependiente, vivo, sin embargo, totalmente por gracia de otro cuando le debe no solo el mantenimiento de mi vida, sino que él además ha creado mi vida, es la fuente de mi vida; y mi vida tiene necesariamente fuera de ella el fundamento cuando no es mi propia creación. (Marx, 1984)

Siguiendo este orden de ideas para referirnos a la falsa conciencia, Villoro (2007) afirma que la ideología no es solo, una creencia injustificada, sino también una conciencia invertida de la realidad, esto es, una creencia falsa. Es desde esta concepción que se desarrolla en lo fundamental el aspecto teórico de la investigación. Es a partir de este concepto que se busca desentrañar la percepción que el docente ha construido en torno al proyecto académico. Se considera que desde esta perspectiva teórica es posible explicar esa dicotomía entre el discurso académico y el actuar del docente.

Como lo menciona Marx:

Totalmente al contrario de lo que ocurre en la filosofía alemana, que desciende del cielo sobre la tierra, aquí se asciende de la tierra al cielo. Es decir, no se partirá de lo que los hombres dicen, se imaginan o representan,

tampoco de los hombres dichos, pensados, imaginados, representados para llegar, a partir de ellos, a los hombres vivientes; se partirá de los hombres realmente activos y, a partir de su proceso vital real, se explicitará el desarrollo de los reflejos y ecos ideológicos de ese proceso vital. (Marx, Engels, 1845. P.27)

No se debe perder de vista que toda situación de dominio requiere ciertas creencias comunes destinadas a afianzar el orden existente. Al decir de Villoro (2007). Un pensamiento que responde a los intereses particulares de una clase, o de un grupo social, su papel es intentar justificarlos. El concepto de ideología corresponde a este tipo de pensamiento por las creencias que origina. Pero en cualquier situación de dominio, puede darse también un pensamiento que busca romper o modificar ese orden.

En este trabajo se intenta utilizar el concepto de 'ideología' en Marx, desde su acepción de "Falsa conciencia". El uso de esta herramienta teórica obedece a la intención de mostrar que el concepto, permite el abordaje del tema, no solo desde la parte relacionada con la teoría del conocimiento, sino también y de manera especial su vinculación con el aspecto sociológico. Dicho en términos generales, el concepto visto desde la epistemología, aborda cuestiones que tienen que ver con el conocimiento del mundo y señala que "la ideología es un conciencia falsa, invertida, ilusoria, distorsionada o mistificadora acerca de la realidad, que sirve para ocultar, mantener y legitimar todo tipo de relaciones de dominio".(Ambriz-Arévalo, 2014. Pp.107-131)

Es precisamente Luis Villoro, quien profundiza en el concepto de ideología, desde el pensamiento de Marx, y explica que debe ser considerado como se señala en el párrafo

anterior porque "solo se aplica a ciertas creencias cuya verdad estaría distorsionada por la función social que cumplen" (Villoro 1995, 578). Otro de los estudiosos del concepto de ideología, es el filósofo Venezolano Ludovico Silva, quien defiende que la ideología debe entenderse "como falsa conciencia o encubridora de la realidad" (Silva 1989, 14). Dentro de los pensadores latinoamericanos que han dedicado varios volúmenes al tema de la ideología se debe mencionar al sociólogo Chileno Jorge Larraín, quien señala que Marx siempre pensó a la ideología como algo negativo porque a través de ella se ocultan las grandes contradicciones del capitalismo. (Larraín 2007, p. 11)

Se puede afirmar entonces que en la obra de Marx se encuentra de manera reiterada la noción de que la ideología es contraria al conocimiento objetivo, y en consecuencia una conciencia aparente, tras la cual se oculta una realidad. No se ignora que la utilización de esta noción de ideología pueda convocar al debate, pues como ya se expresó en párrafos anteriores, en la obra de Marx, se invocan el concepto desde perspectivas diferentes. Sin embargo, para los fines de la presente investigación se utiliza desde la definición de "falsa conciencia", para referirme a lo que el mismo Marx (1847) llamó: "la enajenación de la conciencia en el capital".

La importancia en la utilización de este concepto radica en algo que parece elemental en el análisis de las narrativas de los docentes entrevistados, y que se puede concretar de la siguiente manera: cuando se parte de ideas falsas, a lo sumo podría lograr interpretar la realidad de manera diferente, pero nunca llegar a transformarla, y ahí está la esencia del pensamiento marxiano.

El concepto de Identidad.

Aunque el concepto de identidad se incorpora al discurso de las ciencias sociales en los años ochenta, en realidad ha estado presente desde tiempo atrás. En su teoría de “conciencia de clase”, Marx se refiere a ella bajo los conceptos de “clase en sí” y “clase para sí”.

Durkheim, también la utilizó en la “Teoría de la conciencia colectiva”, por citar solo dos de los teóricos más conocidos (Giménez, 2004).

De unos años a la fecha se habla de la teoría posmoderna de la identidad, Bauman por ejemplo, recurre a la metáfora de la “modernidad líquida” para expresar que en estos tiempos de rápido cambio global, donde las fronteras nacionales se pierden, y lo efímero ha logrado carta de residencia, nuestras identidades se encuentran en estado de continuo flujo.

Afirma que:

Durante toda la etapa sólida de la era moderna, los hábitos nómades fueron mal considerados. La ciudadanía iba de la mano con el sedentarismo, y la falta de un "domicilio fijo" o la no pertenencia a un "Estado" implicaba la exclusión de la comunidad respetuosa de la ley y protegida por ella, y con frecuencia condenaba a los infractores a la discriminación legal, cuando no al enjuiciamiento. (Bauman, 2004. P.18)

A pesar de las afirmaciones que se hacen desde las posturas posmodernas, en el sentido de que las identidades se han desgastado, fragmentado como producto de la extrema precariedad y volatilidad de la llamada sociedad posmoderna. Para efectos de la presente investigación, retomo la definición de Gilberto Giménez (2002), quien afirma que la

identidad es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente construido.

Esta definición permite ubicar la relación de correspondencia que existe entre cultura e identidad. En principio asume la práctica social como el campo donde se crean determinadas formas culturales que de manera selectiva se van interiorizando y que en última instancia vienen a conformar la identidad de los actores sociales.

Las identidades suponen la construcción y reconstrucción permanente de sí mismas en el marco de lo social. Por esta razón, cuando se investiga sobre identidad, como dice Giménez (2002), la tarea no consiste solo en detectar cuál es la verdadera identidad, sino explicar los procesos de identificación sin juzgarlos, es decir, entender las lógicas sociales que impulsan a los individuos o grupos a identificarse, a etiquetar, categorizar y clasificar los factores que están presentes en la construcción de las identidades.

La pertenencia social es un factor importante en la definición de la identidad individual. Existe un sentido de pertenencia primeramente hacia la familia paterna, luego a la propia, es decir la que forma con la pareja y después a la profesión. También existe un estrato social al que se pertenece y las relaciones sociales que se dan en torno a éste. Algunos sociólogos (Zebadúa 2009. Bennett 1999), sostienen que los grupos de pertenencia más importantes son: la clase social, la etnicidad y las relacionadas con el territorio, como el lugar de residencia, la región y la nación. El sentido de pertenencia también está presente

en cuestiones de género, raza, etnia, aunque se acepta que estas pertenencias son importantes, pueden tener en ciertos momentos unas más valor que otras.

Con base en lo anteriormente dicho, se puede afirmar que la identidad profesional del docente es producto de un proceso de construcción individual y colectiva, cuya construcción tiene lugar en el transcurso de su vida profesional, lo que da pauta a la configuración de representaciones subjetivas acerca del ser docente. Es individual en el sentido de que cada profesor organiza su experiencia laboral y a partir de ella se identifica con aquellos elementos que considera se ajustan a su personalidad; es colectiva en cuanto requiere del razonamiento y análisis conjunto de sus experiencias, para descubrir en el mismo colectivo, lo que les es común y aquello que los hace diferentes.

La determinación de clase es otra de las categorías que se pretende incorporar al análisis de la identidad del docente. Sin estar excluida de los planteamientos anteriores, resulta necesario hacer énfasis en ella. Resulta necesario aclarar que la pertenencia de los docentes a una determinada clase social es todavía objeto de debate, se considera que los docentes conforman grupos intermedios entre dos clases antagónicas, por no estar directamente ligados a la producción. En todo caso como sector, se podrían ubicar dentro de la pequeña burguesía, tomando en cuenta su rol como agentes sociales relacionados al funcionamiento de la superestructura.

El docente entonces, es visto como empleado de los aparatos políticos e ideológicos de Estado, al no estar ligado directamente a la producción, se le ubica como parte de la superestructura y su acción incide de manera directa en las relaciones sociales de control.

Es por esta razón, en cuanto no forma una clase social, su identidad individual genera una gran diversidad de intereses.

Se considera relevante señalar que la visión de Bolívar resulta en principio coincidente con la teoría Marxista, cuando se refiere a esta relación dialéctica entre el yo y los otros; entre el individuo y la sociedad. Sin embargo, Marx va más allá en cuanto señala la relación fundamental del hombre, el trabajo, y el papel del Estado.

La expresa de la siguiente manera:

Lo que el hombre es, no puede determinarse a partir del espíritu ni de la Idea sino a partir del hombre mismo, de lo que éste es concretamente, el hombre real, corpóreo, en pie sobre la tierra firme y aspirando y exhalando todas las fuerzas naturales. El hombre no es un ser abstracto, fuera del mundo sino que el hombre es en el mundo, esto es el Estado y la sociedad. (Marx, 1844)

Desde la perspectiva de Claude Dubar (2000), se puede afirmar que nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Integrando ambas dimensiones, este autor define la identidad como "el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones".

Sea de una u otra forma, lo que queda claro es que la esencia del hombre no se debe buscar como producto de una determinación interior, sino en su relación con el mundo exterior, en el contacto con la vida social, y en el intercambio que mantiene con la

naturaleza: "La esencia humana no es algo abstracto e inherente a cada individuo, es en realidad, el conjunto de las relaciones sociales". De tal manera que es a partir del intercambio entre el hombre y la sociedad, que ambos se constituyen recíprocamente. (Marx, 1844).

Conceptos clave desde donde se aborda el objeto de la investigación

Para finalizar, se puede afirmar que los referentes teóricos se enuncian desde una lógica deductiva: en una primera instancia, se exponen los resultados de la revisión a la literatura existente sobre los conceptos que se pretenden emplear en el análisis de la información obtenida; luego, como producto de esa revisión de la literatura se vislumbran diversas perspectivas teóricas posibles para abordar el tema de interés. Y finalmente, se adopta una perspectiva teórica desde donde abordar el objeto. En ésta, se procede a definir los conceptos clave ya desde la perspectiva teórica asumida, que es lo que se pretende a continuación:

El concepto de **percepción**, que se emplea en el presente trabajo parte de la teoría materialista, según la cual, la materia, la naturaleza, el ser, son una realidad objetiva, que existe fuera de nuestra conciencia e independientemente de ella, de que la materia es lo primario, ya que constituye la fuente de la que derivan las sensaciones, las percepciones y la conciencia. Lo anterior de acuerdo a como lo expresa Lenin (1844), en los cuadernos filosóficos.

En tal sentido, la definición de Vargas (1994), resulta coincidente con el pensamiento de Lenin, al definir la **percepción** como un: **“pensamiento simbólico que se va**

estructurando a partir de las estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que están presentes como producto del medio social en que se desenvuelve el sujeto, y que en última instancia determina la forma en que los sujetos ordenan, clasifican y elaboran una serie de categorías, a partir de las cuales interpretan los estímulos que perciben”.

La definición citada en el párrafo anterior, constituye uno de los elementos teóricos fundamentales en el transcurso de la presente investigación, pues confirma que es la materia, el mundo objetivo el que determina la conciencia, nuestras sensaciones, percepciones y conceptos, de ahí su importancia.

En cuanto a la **ideología**, se retoma el concepto desde la perspectiva noseológica, que es la que interesa para desarrollo de la presente investigación, resulta necesario observar principios metodológicos que subyacen a esta postura, para poder entender la definición marxista de ideología.

Me refiero a los enunciados que refieren a la ideología como “productos de un trabajo como cosas o cualidades de cosas independientes de ese trabajo” o que “explican el proceso de producción por esos productos cosificados”. Aún más, aquellos que “presentan como un hecho o cualidad objetiva lo que es una cualidad subjetiva”. Es decir, “que presentan intereses particulares, de clase como de interés general”; “enunciados de valor que se expresan como enunciados de hechos”, o que expresan deseos o emociones personales y se presentan como descriptores de cualidades objetivas. (Villoro, 2007. p. 17)

Lo anterior, para fines prácticos, conduce a fundamentar la caracterización de ideología como “**falsa conciencia**”, pues si se observa con detenimiento, cada una de sus acepciones

reafirma lo que enuncia la teoría marxista, en el sentido de que no existen ideas simplemente falsas de la realidad, sino una realidad falseada, invertida, alienada. “Las falsas ideas no son sino expresión ideal de una realidad falseada, la conciencia invertida de la realidad no es más que la conciencia producto de una realidad invertida” (Fernández, 1985. Pág. 53).

En este trabajo se pretende utilizar el concepto de “ideología” desde la postura de Marx, sin intentar reducirlo al aspecto puramente epistemológico y desligado de su interpretación sociológica. En términos generales, el concepto visto desde su acepción epistemológica, aborda cuestiones que tienen que ver con el conocimiento del mundo y señala que la ideología es una “conciencia falsa”, una visión invertida, ilusoria, distorsionada o mistificadora acerca de la realidad, que sirve para ocultar, mantener y legitimar todo tipo de relaciones de dominio. Esta es a fin de cuentas la noción de ideología que permeará en el análisis de la información obtenida.

En cuanto al concepto de Identidad, se incorpora a las herramientas teóricas como un elemento necesario para conocer quiénes son los sujetos que intervienen en la investigación, razón por la cual, para efectos de este trabajo, retomo la definición que Gilberto Giménez (2002), quien afirma que “la identidad es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente construido”.

Esta definición, además de que permite ubicar la identidad profesional del docente como producto de un proceso de construcción individual y colectiva, también es clara a no dejar dudas respecto a la relación de correspondencia que existe entre cultura e identidad. Asume la práctica social como el campo donde se crean determinadas formas culturales que se van interiorizando y que a final de cuentas, coadyuvan a conformar la identidad de los actores sociales.

Queda claro que la adopción del concepto identidad para integrar el marco teórico, guarda congruencia con la teoría Marxista, cuando se refiere a la relación dialéctica que se establece entre el individuo y la sociedad. Es decir, la esencia del hombre no se debe buscar como producto de una determinación interior, sino en su relación con el mundo exterior, en el contacto con la vida social, y en el intercambio que mantiene con la naturaleza. Todo lo anterior, por consecuencia, da pauta para introducir la pertenencia social como un factor determinante en la definición de la identidad individual.

Enfoque Metodológico

El trabajo de investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa-interpretativa, dirigida a descifrar el cómo perciben los docentes el proyecto académico de la Universidad Pedagógica Nacional.

Se puede decir que el carácter cualitativo desde el paradigma interpretativo, proporciona las herramientas y elementos necesarios para el análisis e interpretación del dato. Lincon y Guba, (1985), hablan de “realidades objetivas, percibidas y construidas”; señalan además que la realidad percibida supone la existencia de un realismo de carácter perceptual, que

admite la existencia de una realidad objetiva, pero de la cual solo se puede conocer una parte, no se puede elaborar un retrato completo de la realidad.

El paradigma interpretativo también permite observar realidades múltiples, desde las que se encuentran en permanente influencia mutua, lo cual brinda la posibilidad de distinguir entre causas y efectos. Más allá de la explicación, este paradigma postula la comprensión, renuncia al ideal objetivista, lo cual no quiere decir que se renuncie al rango científico.

Se parte de la posibilidad de que en este enfoque, no existe una realidad única de lo social. Por el contrario, existen múltiples realidades entre las cuales se establece una relación dialéctica, de ahí que el dato empírico, constituya solo un referente producto de una visión individual de la realidad.

Por esta razón, el paradigma interpretativo, permite el análisis de datos desde el método inductivo, lo que ofrece muchas ventajas cuando se trata de describir y comprender la realidad diversa y complejas del contexto en que está inmerso el objeto de estudio, lo que ofrece la posibilidad de hacer interpretaciones desde la particularidad del fenómeno en estudio, desde las características propias de una realidad concreta e incluso de las relaciones que se establecen entre está, los informantes y el investigador.

En este caso, cuando se trata de acceder al mundo de las percepciones, resulta necesario dar paso a la interpretación que del mundo se hacen los informantes seleccionados, y los significados que son capaces de captar en el desarrollo de su vida cotidiana.

Se considera que a partir del paradigma interpretativo, se está en condiciones de entender los condicionamientos sociales y los imaginarios que median entre el ámbito académico y el sentido vivido en las prácticas, las percepciones respecto a las formas en

que los diferentes actores interpretan y dan sentido a su quehacer como docentes de la Unidad 241 de UPN.

De lo anterior se deriva que en un primer momento y tomando como insumos documentos referentes a la estadística existente en el departamento de Recursos Humanos, se procedió a realizar un análisis con base en datos cuantitativos, de las características socio-laborales de la planta académica. La idea fue conocer quiénes son, su formación inicial, el desarrollo profesional, edad, sexo, estado civil, estatus laboral, antigüedad en la institución, todo ello en consideración de que su percepción está mediada por una serie de factores que al final del día, juegan un papel importante -sino determinante- en la forma en que construyen su visión del mundo, la sociedad y de la vida. No olvidemos que desde la teoría materialista, el hombre según vive piensa, es el mundo material, las relaciones sociales, el como se relacionan los hombres para producir, lo que al final de cuentas se traduce en ideas.

Como estrategia para la recogida de datos empíricos, se eligió un método de investigación de corte biográfico-narrativo a la manera de Antonio Bolívar, quien la define como el conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos a historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios; es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). En este caso utilizo la entrevista biográfica, que considero el instrumento idóneo para los propósitos de la investigación.

La entrevista biográfica de la experiencia docente, puede constituir un elemento primario relevante para conocer las percepciones construidas por los docentes: desde el ingreso a la institución, en relación al papel social que juega como docente, y de manera institucional, por su participación en la Unidad 241-UPN, entendida como proyecto académico-político⁵. La entrevista biográfica presupone un ejercicio de memoria y reflexión sobre episodios que forman parte de la vida del entrevistado, lo cual posibilita profundizar en aspectos relevantes para el investigador.

La entrevista biográfica, es una estrategia que permite reflexionar y recordar la trayectoria vital de una persona. La caracteriza como una entrevista amplia, realizada en un marco relajado de comunicación donde el entrevistado va recordando diferentes aspectos de su biografía (personal, escolar, familiar, amorosa etc.) a partir de núcleos temáticos (trayectoria escolar y laboral, relaciones sociales, acceso al empleo, vida familiar, grupo de pertenencia, etc.) que le propone el entrevistador.

Los autores citados, conciben a la investigación narrativa como una sub-área de la investigación cualitativa, que engloba distintos modos de obtener y analizar relatos referidos a experiencias personales, que tendrán en común la reflexión (oral o escrita) que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal.

La narrativa como lo advierten Connelly y Clandinin (1995), se puede emplear el menos en un triple sentido: la narrativa es tanto el “fenómeno que se investiga”, como el “método” de la investigación. No conviene confundir la “narrativa misma” (relato oral o escrito),

⁵ Al hacer referencia a la UPN como un proyecto académico-político, se parte del reconocimiento de la naturaleza política de la educación, no existe educación neutra, todo acto educativo implica una opción política, no hay institución ni procesos educativos que no sustenten su quehacer en una intencionalidad política, ya sea de manera velada o abierta.

investigación narrativa (modos de recordar, elicitación, construcción y deconstrucción) y el uso de la narrativa (como dispositivo usado para promover el cambio en la práctica)

En este mismo orden de cosas, se adoptan los señalamientos de Paul Ricoeur, para entender como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro, las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995).

El proceso y los criterios con que fueron seleccionados los docentes que forman parte de la investigación, se realizó en principio, a partir de seis entrevistas autobiográficas a igual número de docentes, con lo cual se intenta construir una visión sobre el cómo se piensa la universidad desde perspectivas diferentes y la posible existencia de una identidad propia del docente que labora en la Unidad.

Se decidió solicitar la entrevista autobiográfica a seis docentes con base en características que se consideraron definitorias: un docente de tiempo completo, con más de 20 años de servicio, de extracción universitaria, ex seminarista y ex director de la Unidad; un docente de tiempo completo, con 15 años trabajando para la institución, con carrera universitaria, que realizó estudios de posgrado en la propia Unidad y con experiencia docente en otras universidades; un docente de medio tiempo, de extracción universitaria, estudios de posgrado en el extranjero y que comparte la docencia con la UASLP; un docente de asignatura, de extracción universitaria, con 25 años de antigüedad en la institución Un docente de asignatura, de origen normalista, con estudios de posgrado en la Unidad y cinco años en la institución, que ejerce como maestro de educación básica. Por

último, un docente de origen normalista, pero formado en el posgrado de la Unidad, con cinco años en la institución. Todos ellos con nombramiento de base dictaminados.

En un segundo momento con el propósito de obtener relatos que nos permitieran una mayor aproximación al objeto de estudio, se procedió a partir de cinco preguntas, indagar sobre algunos aspectos que se consideraron relevantes en esta fase exploratoria, cuyas respuestas pueden ayudar a desentrañar algunos de las interrogantes que se plantean en esta investigación, sobre todo, aquellas que contribuyen a analizar la relación de sentido que surge entre la narrativa biográfica de los docentes y el proyecto de formación académico-político de la institución.

Las preguntas guía que se formularon son las siguientes: ¿En qué circunstancias se da tu ingreso a la Unidad 241 de UPN? ¿Cuál ha sido tu formación académica y experiencia laboral? ¿Te representó algún problema trabajar un currículum como el de UPN? ¿Encuentras alguna diferencia con el currículum de otras instituciones? ¿Podrías mencionar algún evento que te parezca relevante durante tu estancia en UPN?

Se debe recordar que si bien es cierto que el propósito general de la investigación está encaminado a profundizar en el análisis de la relación que existe entre la propuesta curricular del proyecto académico de la Universidad Pedagógica Nacional y la forma en que el docente de la Unidad 241 lo percibe y le da sentido, También es cierto que para arribar a este, se hizo necesario indagar sobre aspectos relativos no solo al currículum, sino también a su trayectoria académica, laboral, cultural e identitaria, por considerar que todos estos elementos están presentes en la percepción que el docente ha construido respecto al proyecto académico.

Los docentes invitados a participar en el proyecto, son una muestra representativa que permitirá conocer de manera más amplia el desarrollo de la Unidad 241, en ella se incluyeron actores que han transitado por las diferentes etapas de su historia. Se tomó en cuenta la necesidad de escuchar la narrativa de al menos un docente de la generación que corresponde al arranque de la Unidad en San Luis Potosí; otros dos de una segunda generación, que ingresó en 1994 y coincide con el cambio de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (LEPEP 85) a la Licenciatura en Educación Plan 94 (LE'94), que conlleva cambios de fondo en el planteamiento curricular. Por último, dos actores de una tercera, que abarca las generaciones que ingresaron a partir de los concursos de plazas docentes que se efectuaron en octubre de 2011 y abril de 2012, periodo que se identifica con el ocaso de la LE'94, cuando ésta manifiesta serios síntomas de agotamiento⁶ y hay varios intentos por avanzar en programas con un diseño curricular desde el modelo de competencias, afines a una visión neoliberal de la educación.

En este caso se realizaron entrevistas a un total de seis docentes, que fueron seleccionados tomando en cuenta, en lo posible, algunos criterios que dieran cuenta de la diversidad en cuanto a trayectoria académica, sexo, edad, antigüedad y tipo de plaza. Fueron escogidos de entre los docentes de tiempo completo, medio tiempo y hora clase que han ingresado como resultado de momentos coyunturales en la vida de la Unidad, todos ellos corresponden a momentos en que se han realizado concursos de oposición, para obtener una plaza dictaminada.

⁶ La Licenciatura en Educación Plan 94, cerró su inscripción en la mayoría de las Unidades UPN, debido a que su perfil de ingreso está prácticamente agotado. Los docentes en servicio que solo cuentan con normal básica son pocos y se ha puesto en marcha un nuevo programa de licenciaturas de nivelación que la sustituye en sus objetivos.

Con la información recabada fue posible elaborar los biogramas⁷ y las trayectorias académicas y laborales de los docentes. Que se concretan en cuadros cronológicos y representaciones gráficas de las trayectorias de cuatro docentes. Ello implicó la deconstrucción de sus narrativas biográficas para dar paso a la construcción de gráficos que recrean y permiten comprender los sentidos y significación de las historias personales y de las trayectorias profesionales.

La interpretación de los sentidos compartidos por los docentes, se efectuó a partir del análisis de la forma de inserción a la estructura académica, los antecedentes de formación, y su participación laboral en diferentes instituciones públicas, privadas, durante diversas etapas de su vida, incluso en aquellas fuera del ámbito educativo. En este sentido, establecí ejes de indagación a partir de la comprensión de las trayectorias profesionales y de las historias personales, todo lo cual permitió concluir con algunos hallazgos sobre las percepciones que los docentes han construido sobre el proyecto académico.

Como se puede observar, en congruencia con el criterio adoptado para definir la percepción, como el pensamiento simbólico que se estructura a partir de factores culturales, ideológicos, sociales e históricos que están presentes en el sujeto, y son producto del medio social en que se desenvuelve. Se procedió en un primer momento a definir el perfil del docente, como una forma de conocer desde donde construye su narrativa. Si se acepta la premisa de que el hombre según vive piensa, entonces es necesario conocer las condiciones

⁷ Los biogramas son entendidos como estructuras narrativas, que reconstruyen de manera objetiva las trayectorias biográficas de los sujetos. Son desde la visión de Patricia Medina, elementos gráficos que se construyen a partir de momentos contingentes, de tránsito de los sujetos, que permiten trazar sul camino recorrido. Es decir la representación gráfica de la trayectoria de los sujetos de estudio.

materiales, objetivas, que son parte y rodean al sujeto, para así ubicar de donde provienen las ideas que expresa. Porqué piensa lo que piensa. Cuáles son esos factores que en última instancia determinan su ser social.

Para lograr lo anterior, se utilizó el método dialéctico: en un primer momento, se busca ubicar al docente como un sujeto histórico, alguien cuya labor está determinada y es producto del desarrollo histórico del país. No es posible comprender la condición del docente actual, si no se entiende cual ha sido su origen y sus implicaciones con la forma y los modos con los que se ha venido construyendo el modelo económico, político, e incluso los diferentes proyectos educativos que se han implantado.

En un segundo momento, en un ir de lo general a lo particular, se procedió a realizar un análisis de corte cuantitativo, que involucrara a la planta docente de la Unidad. Con base a datos proporcionados por la propia institución, y que tienen que ver con la antigüedad en el trabajo, condición laboral, tipo de contratación, entre otros, se construyeron gráficas que proporcionan información de cuál es la estructura y cómo se conforma la planta académica, quiénes somos y bajo qué condiciones se labora en la institución.

En otro momento, con un enfoque más de corte cualitativo, trato de hurgar en la parte subjetiva del docente, la identidad o identidades que en el transcurso de su estancia en la Unidad ha venido construyendo. Esta parte se considera la base sobre la cual se sustenta la percepción que los docentes expresan en relación con el proyecto académico de la UPN

Capítulo II. La formación docente en el contexto de las reformas educativas

La formación de profesores en la Unidad 241-UPN

En el presente capítulo se pretende presentar un amplio panorama de lo que ha sido y es la formación de profesores en la Unidad 241-UPN. No se busca presentar solo su desarrollo histórico en relación con la forma en que las diferentes reformas educativas han incidido en el desarrollo de planes y programas académicos y por consecuencia en el quehacer docente. Para la investigación, lo fundamental es indagar quiénes son los sujetos que tienen a su cargo la tarea de nivelar, formar, actualizar y profesionalizar a los maestros que laboran en diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional.

Es necesario aclarar que para fines del estudio se han tomado como referentes solo aquellos programas que por su diseño resultan polémicos, en el sentido de que han generado ideas encontradas en relación a los planteamientos teóricos fundacionales de UPN. Por esta razón, menciono únicamente: la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE); la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), Maestría en Educación Básica (MEB) y la Maestría en Educación Media Superior (MEMS), en cuanto se consideran programas desde donde se refieren los relatos de los docentes, no obstante la existencia de otros programas de este corte.

La importancia de este capítulo radica en que se concibe la percepción como la manera en que los sujetos interpretan el mundo, interpretación que está permeada por la forma en que se comprende. De tal manera que la percepción del mundo, la sociedad y la naturaleza,

es producto de la realidad objetiva en que se vive. Es el contexto, económico, histórico, social y cultural lo que a fin de cuentas determina la manera en que interpretamos, ordenamos e interiorizamos las sensaciones que provienen del mundo material. En este sentido, la percepción que ha construido el docente de UPN, es siempre a partir del lugar que ocupa en la estructura económico-social, y en consecuencia de la ideología y el contexto, desde donde genera y construye su relato.

Una vez expuesto lo anterior, inicio afirmando que por su naturaleza, -propia de una universidad de Estado, que no goza de autonomía-, las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes (IFADS), están obligadas a reaccionar ante los cambios que proponen las reformas educativas que históricamente y con diferentes denominaciones se han venido implementando en el país. Se podría pensar que cada giro en la política educativa, obliga a cambios en la oferta educativa de UPN. Es decir, de poco servirían las iniciativas para intentar mejorar el sistema educativo, si éstas no son acompañadas por cambios curriculares en las IFADS y por consiguiente en la formación de los profesores.

La Unidad 241 de UPN no está exenta de participar en programas diseñados como respuesta a las diferentes propuestas planteadas en las diversas reformas, llámense: Revolución Educativa, Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), Alianza para la Calidad y demás pactos surgidos por iniciativa del gobierno federal. Un ejemplo que ilustra ésta relación, es el caso de la Licenciatura en Educación Plan 94 (Le'94), que sustituye a las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar 1985 (LEB 85), y que se identifica como producto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado en 1992.

Es el caso también de la Maestría en Desarrollo Educativo, creada en 1996 y acreditada en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Conacyt en el nivel consolidado. El diseño tiene su origen en la reestructuración de la Maestría en Educación que se venía trabajando en la Unidad Ajusco; cambia sus objetivos y su mapa curricular, orientándolo hacia el análisis de la estructura, organización y prácticas del sistema educativo, al desarrollo de un marco conceptual y metodológico que permita la comprensión del fenómeno educativo, con la investigación como un recurso para proponer soluciones a problemas prácticos, a partir de la generación de modelos de intervención e innovación (UPN, 2017)

El programa se estructura a partir de ocho líneas de investigación y especialización: Educación Matemática, Educación y Diversidad Cultural, Historia y su Docencia, Enseñanza de las Ciencias Naturales, Informática y Educación, Didáctica de la Lengua, Prácticas Curriculares en la Formación Docente, Política Educativa (UPN, 2009). En el caso de la Unidad 241, según información proporcionada por Servicios Escolares, solo se han trabajado las líneas de: Docencia en Educación Básica; Computación en la Educación”; “Tecnologías de la Información”; y “Prácticas Curriculares en la Formación Docente”.

Acorde con los objetivos del ANMEB, el programa de la maestría contiene una línea de investigación educativa, que pretende contribuir a desarrollar en los profesores una actitud analítica, indagadora y propositiva, frente a los problemas de la práctica educativa. Al mismo tiempo, proporciona herramientas para un “saber práctico” inscrito en una perspectiva de indagación de problemas educativos relacionados con determinado nivel y modalidad de educación, en contextos estatales, regionales y nacionales. (UPN, 2009)

En año 2002 se apertura en la Unidad 241 UPN, la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), concretamente en las líneas de Educación Inclusiva y de Jóvenes y Adultos, creada como parte del reordenamiento de la oferta educativa de UPN. Esta licenciatura fue diseñada bajo el enfoque de competencias y corresponde a los requerimientos generados como producto de la firma del “Compromiso Social por la Calidad de la Educación”, suscrito entre las autoridades federales y estatales en agosto de 2002.

La LIE, no es una licenciatura encaminada a formar maestros, no pretende individuos que estarán frente a grupos formales como maestros de educación básica, el diseño obedece a la necesidad de formar profesionales de la educación que se puedan desempeñar en cualquier área o campo educativo, ya sea realizando tareas de gestión, administración, diseño curricular, alfabetización, capacitación para el trabajo, y trabajo con grupos en educación no formal, jóvenes en situación de calle, de cárcel o trabajo comunitario, todo ello, obedeciendo a una lógica de autoempleo.

En mayo de 2008 se firma “La Alianza por la Calidad de la Educación” entre el gobierno federal y la cúpula del SNTE; el acuerdo establece el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante un cambio en los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica; propone la enseñanza del idioma inglés desde preescolar y establece el compromiso de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas (SEP. 2008)

Lograr lo anterior, requiere entre otros, transformar la práctica docente teniendo como eje al alumno, es decir, transitar de la educación centrada en la enseñanza, a un modelo que ponga énfasis en el aprendizaje. De ahí, la reciente incorporación de la Maestría en

Educación Básica (MEB), programa que es creado a partir de las necesidades impuestas por la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB).

No se debe olvidar que la RIEB es un proceso que culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la educación básica, mismo que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 en la Educación Secundaria y le correspondió a la Educación Primaria en 2009. El eje de estas reformas está centrado en la adquisición por parte del alumno, de un conjunto de competencias que se consideran necesarias para incorporarse a la vida productiva, con base en el dominio de estándares y perfiles de desempeño. (SEP. 2011)

Más recientemente y ya como un esfuerzo regional, se diseña y pone en operación la Maestría en Educación Media Superior (MEMS), su importancia radica en la inversión de papeles, pues si bien es cierto que históricamente en la UPN los programas académicos se diseñaban desde el centro, así fuera con la participación de equipos constituidos por personal de las diferentes Unidades; en esta ocasión la iniciativa nace a partir de las necesidades detectadas en las diferentes regiones, y es desde las Unidades que se impulsa la iniciativa, que culmina con la aprobación del Consejo Académico de Ajusco.

La idea nace a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) cuyas bases fueron publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 26 de septiembre de 2008; la RIEMS está sustentada en la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y en la proyección sobre la expansión y crecimiento que la educación media superior experimentará a partir de la segunda década de este siglo XXI, lo cual obliga a destinar recursos institucionales para desarrollar y hacer frente a la demanda que generará (UPN. 2014).

El antecedente de esta maestría es un proceso de certificación de competencias docentes en el que la UPN fue convocada para participar como parte de un mecanismo de gestión, denominado: Certificación de Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS).

Es necesario señalar que como en casos anteriores, la Maestría tiene un diseño curricular acorde a las exigencias de la RIEMS, principalmente en lo referente a una serie de criterios que deben observar quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, ahí se establecen las competencias docentes y del personal directivo.

En el marco normativo del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF), el 13 de diciembre de 2013, señala que “las transformaciones educativas exigen tiempo y perseverancia para asegurar la calidad de los aprendizajes”. Lo cual implica dedicar esfuerzos para la consolidación del Sistema Nacional de Educación Básica (SNB) y el fortalecimiento de la profesionalización docente y directiva. Para ello, recomienda revisar el sistema de incentivos para el ingreso y permanencia de planteles en el SNB, mejorar los indicadores para apoyar la toma de decisiones, impulsar la universalización del Marco curricular Común (MCC) en los planteles federales, estatales y particulares de la educación media superior y desarrollar programas de formación y actualización de directores para la gestión escolar. Lo anterior como parte de una revisión permanente del modelo educativo para garantizar su pertinencia y eficacia.

Es ésta una experiencia muy interesante por el cambio de paradigmas en el que se ven atrapados los docentes de la Unidad 241 UPN, al constituirse como ejemplo de los programas académicos que han levantado polémica, por su carácter “instrumentalista”, alejado del concepto de investigación que tradicionalmente se tiene o se ha tenido en la

Unidad. Según la opinión de algunos docentes que se han integrado a los nuevos programas de postgrado.

Además, para efectos de este trabajo encuentro pertinencia, pues entre los objetivos del proyecto, se plantea profundizar en el análisis de la relación que existe entre la propuesta curricular del proyecto académico de la UPN y la forma en que el docente de la Unidad 241 lo interpreta y le da sentido, es decir, interesa conocer si el académico se identifica con los planteamientos teóricos e ideológicos que permean el currículum de algunos de los programas, y cómo, a través de los casi cuarenta años de existencia, los docentes se han ido apropiando de nuevas propuestas que en ocasiones consideran diametralmente opuestas a la que en su origen dio identidad a la institución.

A tales exigencias de cambio en el quehacer de los docentes de educación básica, la Unidad 241 de UPN promueve la adopción de una nueva maestría que proporcione las herramientas necesarias para que los maestros de básica estén en condiciones de asumir el reto que representa poner en marcha el currículum que propone la RIEB,

La RIEB, exige al docente su actualización y superación, mediante la incorporación de nuevos elementos teóricos y metodológicos. De igual manera, exige un tipo de formación encaminada al desarrollo de las competencias profesionales, acordes con las necesidades que los profesores tienen en el lugar donde ejercen su práctica docente. En este sentido, de acuerdo con la propuesta de la RIEB, la Maestría en Educación Básica, debe atender aspectos relacionados con la formación para la “planeación, trabajo colegiado, métodos de enseñanza y aprendizaje, diversidad e interculturalidad, evaluación, así como lo concerniente a la transformación de las prácticas en el aula que permeen hacia la cultura escolar”. Así lo señala el documento base de la MEB, y agrega que el propósito es lograr:

Que el profesional de la Educación Básica profundice en la comprensión de los procesos educativos y desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica, en el marco de una formación por competencias. (UPN, 2009. P. 36)

Siguiendo con el documento base, El programa de la Maestría en Educación Básica es de corte profesionalizante (reflexivo-transformador de la práctica docente), es decir, es un proceso socializador, dinámico y complejo, donde el sujeto recupera su propio saber en estrecha relación con el espacio de trabajo, que le permite tomar decisiones ejerciendo la democracia, autonomía y responsabilidad. (p.39)

La Maestría en Educación Básica tiene un diseño curricular modular, lo que significa también una “concepción de la educación como un proceso complejo en el que se reflejan, traducen y matizan las condiciones que en lo social se presentan como desafíos del porvenir”. (UPN. 2009. P. 55)

En otra de las partes medulares del documento base, se afirma que “El sistema modular adquiere concreción al articular la teoría y la práctica a partir de un problema objeto de transformación, en el que se desarrollan las siguientes orientaciones”:

- Búsqueda de la unidad teoría y práctica.
- Reflexión sobre problemas de la realidad.
- Desarrollo de procesos de aprendizaje, a partir del trabajo del estudiante sobre el objeto de estudio.

- Interrelación de los contenidos y experiencias del módulo con las demás Unidades del currículo. (p. 56)

Un aspecto que se debe destacar es que en la Unidad 241, al egresar la segunda generación de la Maestría en Educación Básica, algunos docentes fueron consultados sobre su participación en el programa, y resulta que mantienen en el discurso una postura crítica en cuanto al diseño curricular. En principio no se acepta que la maestría tenga un carácter “instrumental”, consideran que al haber dejado fuera los seminarios de metodología, epistemología e investigación, limitan la formación de los maestros y reducen su trabajo al diseño y aplicación de proyectos de intervención.

En consecuencia la demanda de educación especializada está cambiando profundamente, como en la industria, que requiere menos obreros de baja calificación y más gente con mayor preparación técnica. Esto supone una educación básica más sólida en desarrollo de habilidades de aprendizaje, cálculo y lecto-escritura, y lo más importante, formación social crítica profunda, a contracorriente de las tendencias actuales, que buscan reducir la formación en ciencias sociales, para formar trabajadores dóciles, en detrimento de la identidad nacional, por lo cual la autonomía de los estados nacionales está en riesgo creciente, ante el avasallamiento de los países más poderosos. (Entrevista II-FM p. 7)

Además, los docentes entrevistados consideran una política equivocada del gobierno pretender que con éste tipo de acciones, implementadas en forma masiva y a la par de otros cursos y diplomados que están cursando los maestros, se pretenda mejorar la calidad de la educación. Los docentes de UPN que así se expresan, parten de la idea de que no es el

maestro el problema principal, ni el único factor que determina el fracaso de la política educativa en el país; afirman que mientras no se solucionen cuestiones que tienen que ver con la pobreza, la inequidad, la desigualdad y la corrupción, cualquier intento desde la escuela por mejorar, está condenado al fracaso.

Lo anterior coincide con el planteamiento que Armando Villatoro Pérez, hace en su texto: “Globalización: crisis, educación y democracia en México (2000–2012)”, cuando señala que:

La actual reforma educativa en México pone énfasis en la evaluación como un proceso dirigido a etiquetar y a clasificar a las personas que integran la planta docente, para corroborar si son aptas para desempeñar sus actividades didácticas y pedagógicas; sin embargo, no se debiera reducir esa calificación a un número, para dar o no por válida la capacidad y aptitud de una persona para ejercer la docencia. (Villatoro. 2013. p. 209)

Por el contrario, lo que Villatoro propone, es una evaluación que a partir de elementos teóricos y epistemológicos permita conocer las limitaciones y alcances con que cuenta el docente en el aula:

saber qué recursos disponen las personas para llevar a cabo esas actividades y, sobre todo, qué nivel de preparación tienen para mejorarla o superarla y para ser personas creativas que inspiren, motiven y despierten la curiosidad científica en sus estudiantes, premisas indispensables para el logro de una buena formación educativa (Villatoro. 2013. p. 209)

Sin embargo, sucede que una parte de los docentes que están frente a grupo, y además ejercen funciones de apoyo técnico pedagógico o de supervisión, manifiestan su desaliento

cuando ven que los profesores no “comprenden” la reforma y cuestionan el que se haya ido perdiendo la noción de educación integral, cuando en la práctica se dan cuenta de que el currículo en la escuela se ha reducido a la enseñanza de español y matemáticas, lo demás no importa, la prueba es que el resto de las materias ni siquiera son tomadas en cuenta para las evaluaciones.

Nosotros mismos no estamos al frente de la realidad, ni tenemos un respaldo de que es lo que pasa a la hora que nuestros estudiantes están trabajando, ni tampoco vemos si los estudiantes en su hacer están haciendo corresponder esta preparación, que creo yo, nada más satisfacen con una convencionalidad de tener su título de alcanzar un grado y de hacer un trabajo, porque además, se les impone dentro del gremio, dentro de su medio de trabajo, y que después de todo, tanto docentes de aquí como estudiantes que son docentes en práctica de educación básica vienen simplemente a exponer situaciones triviales, poco críticas, poco distanciadoras, en cuanto al cuestionamiento de su propia realidad, en los ámbitos básicos que son escuela, actores y contenidos curriculares y procesos. [Entrevista II-AA p.8]

Se considera también que las reformas “vienen desde arriba”, sin escuchar la experiencia de los maestros, dejando a estos solo el papel de aplicadores. Algunos se atreven a pensar que la reacción ante esta situación es oponerse en la práctica a su aplicación, es decir, se sigue trabajando con los modelos anteriores, como ellos creen que obtienen mejores resultados; no dicen que no lo harán pero utilizan esta forma de resistencia ante la imposición.

Considero que una parte importante de lo no mencionado históricamente pero que todos en la institución sabemos, es que UPN ha tenido por misión

implícita llenar vacíos teórico conceptuales, cognitivos y procedimentales de los docentes, que la formación inicial no tuvo a bien cubrir. Esta meta se ha ido perdiendo en el mar de micro programas que no han forjado un trayecto formativo específico en este sentido. Se necesitan programas que abran el panorama intelectual del docente, que fomenten el espíritu creativo y sobre todo adaptativo ante cualquier reforma educativa en su marco curricular, metodológico. Existe una veta tremendamente desperdiciada que es la experiencia docente, y la falta de capacidad para su sistematización y comunicación. Programas que tomen como punto de partida la experiencia docente y el saber que emanan de ella con elementos tanto sustanciales como aventurados, que le podrían cambiar la perspectiva a la institución.

(Entrevista II-EA- p. 6)

Perfiles y Tipo de Docentes en la Unidad 241-UPN

Este apartado, pretende ser una primera aproximación en la construcción del sujeto de estudio, se desea abordar el tema de la percepción docente sobre el proyecto académico, a partir de un breve recorrido en el que se señalan únicamente los puntos de inflexión en el proceso de construcción de lo que se ha dado en llamar Sistema Nacional de Formación y Actualización Docente (SNFAD). De ahí, a partir de un estudio de corte cuantitativo se intenta describir cuáles son las características generales de la planta docente que labora en la Unidad, en un intento por describir el contexto interno y las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente.

La información que aquí se presenta, contiene algunos elementos de análisis desde la perspectiva de género, aunque la pretensión no es profundizar en el tema, se considera importante mencionar algunas de las características que dejan entrever situaciones de inequidad por razones de sexo. Resulta obvio que en el tema que nos ocupa juegan un papel importante en cuanto al ejercicio de la docencia en la institución, pues en términos prácticos pueden alterar el ambiente de trabajo, e incluso generar conflictos en la búsqueda por obtener igualdad de oportunidades, ya sea para acceder a cursos de capacitación, asistencia a congresos, a plazas mejor remuneradas e incluso a puestos de dirección.

Para superar las deficiencias que históricamente ha venido arrastrando el Estado mexicano en materia de formación, capacitación y actualización de los docentes necesarios para atender la demanda de educación básica, los diferentes gobiernos de la República han implementando diversas acciones y programas que consideran pueden contribuir a superar lo que consideran deficiente preparación de los maestros en servicio.

Todavía en la década de los 60, el magisterio estaba integrado en su mayoría por maestros no formados en ninguna escuela normal. Desde sus inicios, la mayoría de los maestros de educación básica no se había formado profesionalmente para desempeñarse como tal, a no ser recibiendo cursos de capacitación, ya sea bajo el esquema de las Escuelas Lancasterianas, después, en el periodo posrevolucionario, con el proyecto de las misiones culturales, la creación de las normales rurales y los Centros de Actualización del Magisterio (CAM)

En la formación de maestros han intervenido una cantidad considerable de instituciones que se construyen de acuerdo a las necesidades que demanda el desarrollo económico-social del país. Se inicia de manera formal con la creación de las primeras escuelas

normales en el último tercio del siglo XIX; luego vienen las Escuelas Normales Rurales (ENR), fundadas por los primeros gobiernos postrevolucionarios; de ahí a la apertura del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) y los Centros Regionales de Enseñanza Normal (CREN), a principios de la década de los años 60 y las normales experimentales de principios de los años 70.

Para el presente trabajo merece mención aparte la creación en 1975 de los Centros de Actualización del Magisterio (CAM), por el hecho de que son en éstos, de conformidad con los criterios de la reforma de 1973, que se plantean bajo nuevos lineamientos, las licenciaturas en educación preescolar y primaria, que posteriormente, con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1979, serán absorbidas por ésta, y quedarán bajo su administración en un intento de concentrar la formación de maestros en una institución rectora del magisterio nacional.

Si se revisa la historia, salta a la vista que la capacitación y formación del magisterio obedece en principio, a la necesidad de formar y titular al maestro en servicio que ha sido incorporado a la labor docente sin contar con la formación normalista necesaria. En otro tiempo, la prioridad será la de nivelar al magisterio formado a partir de planes de estudio que no exigían estudios de bachillerato previos a la enseñanza normal. Sobre todo, a partir de la reforma de 1984 que elevó al rango de licenciatura las carreras que se impartían en las escuelas normales.

En esta etapa, la UPN juega un papel de primer orden, al ofrecer licenciaturas en la modalidad escolarizada, semi-escolarizada y a distancia a través una red de Unidades ubicadas en todos los estados del país, con el Sistema de Educación a Distancia (SEAD). A diferencia de las escuelas normales, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional viene a dar un giro importante en la concepción que hasta el momento se tenía sobre el

carácter de la formación de docentes para la educación básica. Al conformar una planta docente integrada por profesionistas de origen universitario, abre las puertas para que el magisterio acceda a una nueva posibilidad de integrar a su formación otras tradiciones educativas e intelectuales. A ella confluyen como docentes profesionistas formados en diversas tradiciones y disciplinas universitarias, lo que significa abrir el abanico de posibilidades de acceso al conocimiento para los maestros de origen normalista. Se tiene ahora lo que Arnaut, (2004) llama una “institución híbrida”.

A partir de su fundación, varios factores han impactado en el desarrollo y formación del docente de la UPN. Considero importante destacar, siguiendo a Beatriz Avalos (2006), quien señala que el profesionalismo del docente, resulta tanto de la formación, como de las condiciones de trabajo, y de los estímulos o incentivos para el desempeño de su labor. Es por esta razón, es necesario hacer un breve resumen de los cambios que han marcado el quehacer de quienes se desempeñan como docentes en esta institución.

- En 1992 el gobierno federal transfirió a los gobiernos de los estados las Unidades de UPN, lo cual deja un vacío jurídico, que hasta la fecha no se ha logrado regularizar, son únicamente tres las Unidades que han transitado hacia la figura de organismos descentralizados.
- La Ley General de Educación (LGE) de 1993, reservó como atribución exclusiva del gobierno federal la facultad de determinar para toda la República los planes y programas de estudio para normal y formación de maestros de educación básica., así como la de regular el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional del Magisterio de Educación Básica.

- En los últimos años, se han profundizado la aplicación de las políticas de financiamiento a las instituciones de educación superior, condicionado su entrega a la presentación de una serie de diagnósticos, evaluaciones institucionales y proyectos, que a la postre limitan o cancelan los recursos necesarios para el ejercicio pleno de su labor.
- La puesta en marcha de programas que buscan incidir en las condiciones de trabajo y la estructura salarial del personal académico mediante programas de incentivos a la docencia y a la investigación. Que por supuesto, han tenido su impacto -que es necesario evaluar- en la vida académica, la estructura organizacional y las condiciones de trabajo.
- El perfil de ingreso de los nuevos estudiantes ha cambiado de manera radical, al provenir de centros de bachillerato, algunos con formación universitaria o incluso con estudios a nivel de posgrado, poseen un capital cultural superior al que poseían los egresados de normal básica. Lo cual plantea serios retos a los docentes y la necesidad de desarrollar nuevos programas académicos, acordes con esta realidad.
- La introducción de nuevos programas diseñados bajo el enfoque de competencias, y la introducción de las tecnologías de la información y comunicación para ofrecer cursos en línea, ha trastocado el quehacer de una parte numerosa de los docentes, y puesto en entredicho la identidad que como docente de UPN se había construido.

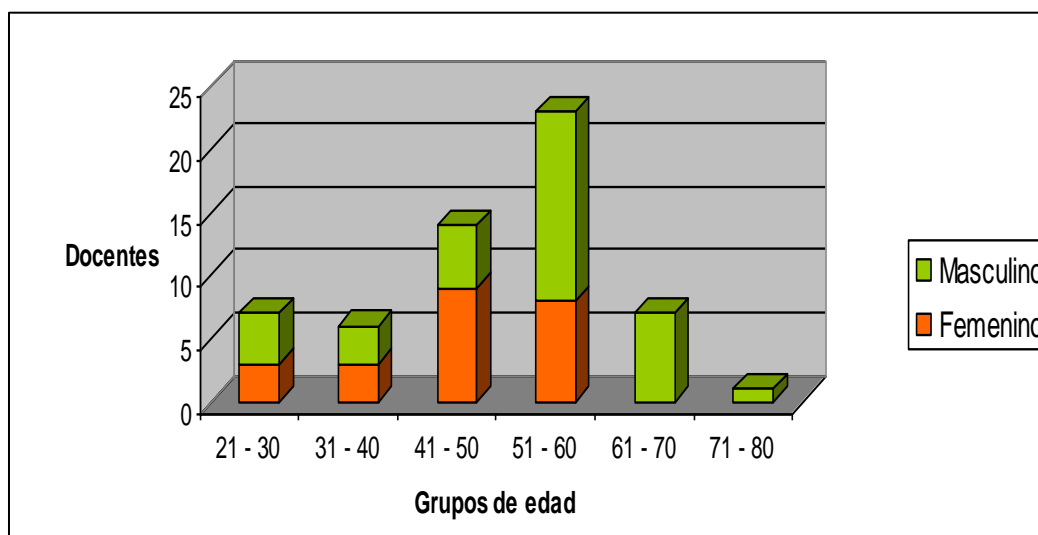
Características de los docentes de la Unidad 241-UPN

El personal docente que labora en la Unidad está integrado por 58 académicos, de las cuales 23 son mujeres y 35 hombres; el promedio de edad para las mujeres es de 45.6 años,

y para los hombres de 51.3; en cuanto al promedio de antigüedad en la institución las mujeres tienen 10.6 años, mientras que los hombres acumulan el 17.2 años. Necesario resulta aclarar que tanto el promedio de edad como el de antigüedad registraron una disminución considerable, con el ingreso una nueva generación de docentes, producto de los concursos de oposición realizados en 2011 y 2012.

Gráfica 1

Composición de la planta docente con respecto al sexo



Elaboracion propia

Si observamos la Gráfica 1, nos damos cuenta de la evolución en cuanto a la composición de la planta docente con respecto al sexo. En primer término destaca que los docentes que se encuentran entre los 51 y 60 años de edad son mayoritariamente hombres; los de 61 en adelante son únicamente hombres, lo cual constituye un dato importante, pues revela que la tasa de envejecimiento docente en la Unidad, en este momento, afecta solo a los hombres, si tomamos en cuenta que en el rango de 41 a 50 son más las mujeres. El otro

hecho significativo es que en los dos primeros rangos, de 21 a 30 y de 31 a 40, aunque representan un porcentaje pequeño, la situación se equilibra.

Este fenómeno adquiere relevancia pues nos dice que la mayoría de los docentes fueron formados en las décadas de los 60 y 70. Es decir, son producto por una parte, de la irrupción masiva de la mujer a los centros de estudios, cuando los movimientos feministas se vieron fortalecidos con el ingreso de mujeres intelectuales formadas en las propias universidades públicas. Y por el otro, los movimientos estudiantiles y la insurgencia de la teoría crítica dejaron profundas huellas en la conciencia de aquellos estudiantes y que hoy se ve reflejada en las posturas ideológicas de los docentes.

Por otro lado, los datos también nos hablan del envejecimiento de la planta docente, con las consecuencias negativas para la profesionalización de la planta docente; de la información obtenida se desprende que son los docentes más antiguos los que tienen las plazas con mejores salarios, por lo que aquellos de nuevo ingreso tendrán que esperar años a que la jubilación o el descenso haga posible su recategorización. Las políticas públicas no permiten la apertura de espacios para los nuevos cuadros académicos, las posibilidades de movilidad son escasas.

Aun cuando no hay certeza para fijar una edad en la que disminuyan las capacidades de los académicos, con base en la literatura existente sobre el tema, es factible suponer que instituciones de educación superior con plantas académicas integradas preferentemente por personal de 60 o más años de edad tenderán hacia la disminución de su producción, sobre todo en las actividades de investigación y en menor medida en la transmisión de conocimientos, y en la práctica son los que se oponen a nuevos proyectos y desafíos.

Otro dato que resulta interesante es la formación inicial de los y las docentes, (Ver Gráfica 2). Como se afirma en la contextualización de este trabajo, la gran variedad de

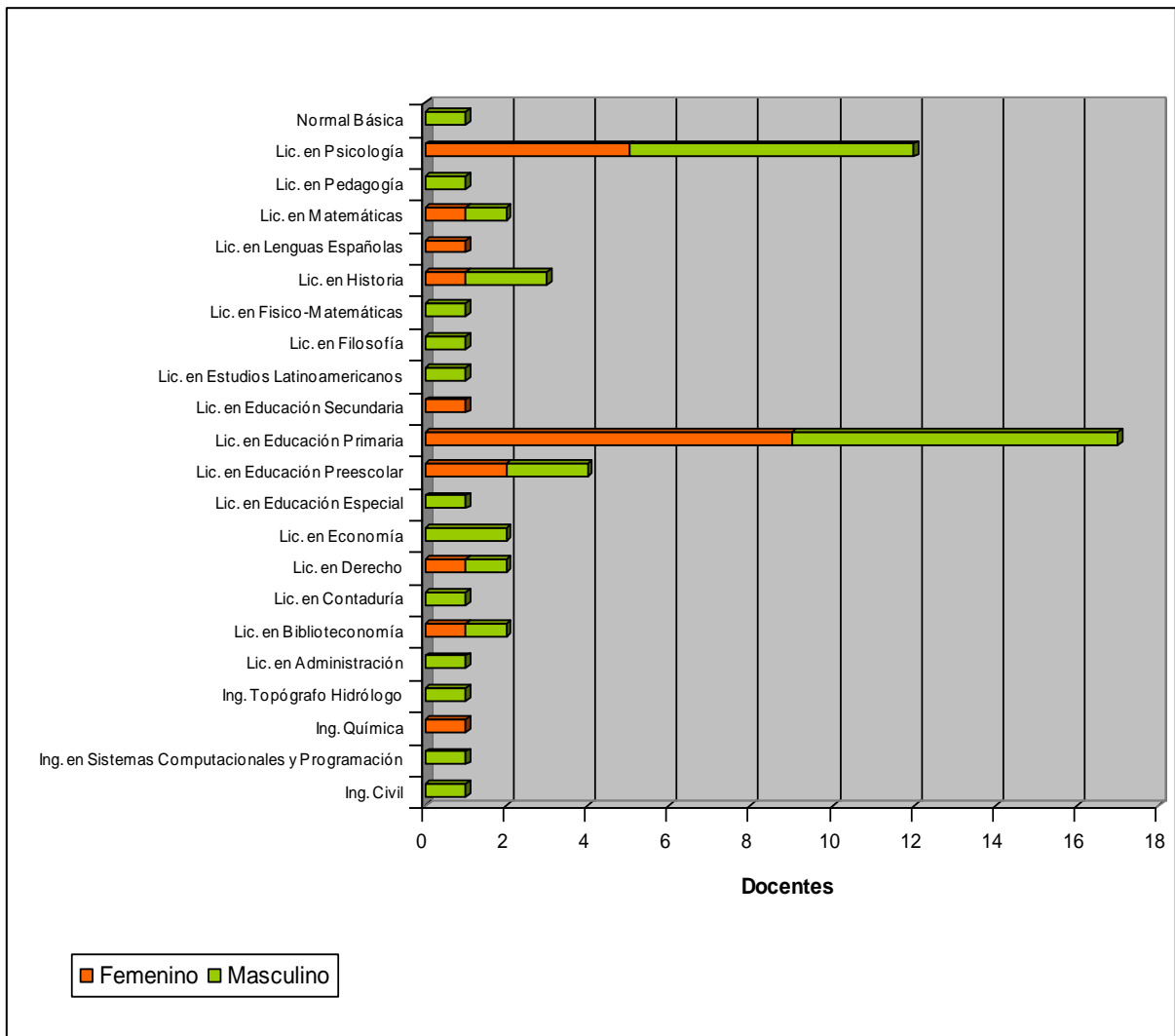
carreras universitarias que confluyen en la Unidad, hacen posible la formación de los maestros de educación básica, desde contenidos y enfoques diversos. Sin embargo, no resulta extraño que en una institución como la UPN, en la formación inicial de los docentes, predominen las carreras relacionadas con las ciencias sociales, Psicología y Educación Primaria y Preescolar, y en proporciones menores están, los docentes formados en historia, economía, filosofía, ciencias políticas, derecho y letras españolas.

Los y las docentes formados en carreras universitarias relacionadas con las ciencias exactas son menores en número, con el agravante de que existe poca participación de la mujer. En el caso concreto de la Unidad 241, las mujeres que incursionan en estas disciplinas se inclinan más por aquellas relacionadas con la ingeniería de sistemas, docencia en matemáticas e ingeniería química. Quizá sigue privando el estereotipo de que existen carreras propias para hombres, y el llamado techo de cristal impide a la mujer desempeñarse en áreas que considera poco adecuadas para su sexo.

Sin embargo, en las licenciaturas en educación primaria, preescolar y psicología la participación de la mujer resulta relevante y en ocasiones mayoritaria. El fenómeno descrito, está relacionado como ya se dijo, con ciertos estereotipos de género, que identifican cuáles son las carreras más apropiadas para hombres y mujeres, pero sobre, todo persiste la idea de que las licenciaturas relacionadas con la educación, al ser una profesión de estado, permiten lograr un empleo de manera más rápida y con muchas posibilidades de lograr la basificación, es decir, una vez lograda la permanencia se perciben como funcionarios públicos, no sujetos a los vaivenes del mercado de trabajo.

Grafica 2

Formación inicial de los y las docentes



Elaboración Propia

Lo anterior cobra significado cuando se trata de definir la condición docente como profesión, en todo caso, si nos atenemos a la visión tradicional de profesión, que plantea (Eraut, 1994). Citado por Beatriz Avalos, que considera:

Una profesión se caracteriza por tener un cuerpo de conocimientos específicos, que se comunica a los aspirantes, generalmente adquiridos en

instituciones de nivel superior, y que aumenta mediante la investigación “científica” y pública. Este conocimiento se pone en juego en forma comprometida frente a clientes o usuarios en contextos sociales específicos y es juzgado, por lo general, sobre la base de criterios aceptados como indicadores de calidad. (Avalos, 2006)

Y si a esto agregamos un ejercicio relativamente autónomo, sobre la base de un código de ética generado por sus miembros, entonces caemos en cuenta de que aún no nos podemos referir a los docentes universitarios y en particular a los de UPN, como parte de la profesión docente, debido a que los docentes de laboran en la Unidad 241, no conforman un gremio homogéneo, con un cuerpo de conocimientos comunes y es el Estado quien dicta las normas y formas de impartir el currículum diseñado también desde otras esferas.

En este sentido, resulta de interés para la investigación, señalar el hecho de que solo el 39.6% de los y las docentes están preparados desde su formación inicial como docentes en educación básica, es decir, tienen un cuerpo de conocimientos común. Sin embargo, para el resto de los docentes que provienen de disciplinas ajenas a la pedagogía, ha sido su preocupación el hacerse de los conocimientos necesarios que le permitan el ejercicio de la docencia, al grado de que existe un 42% que tiene maestría en campos relacionados con la educación, de este porcentaje el 12% son mujeres.

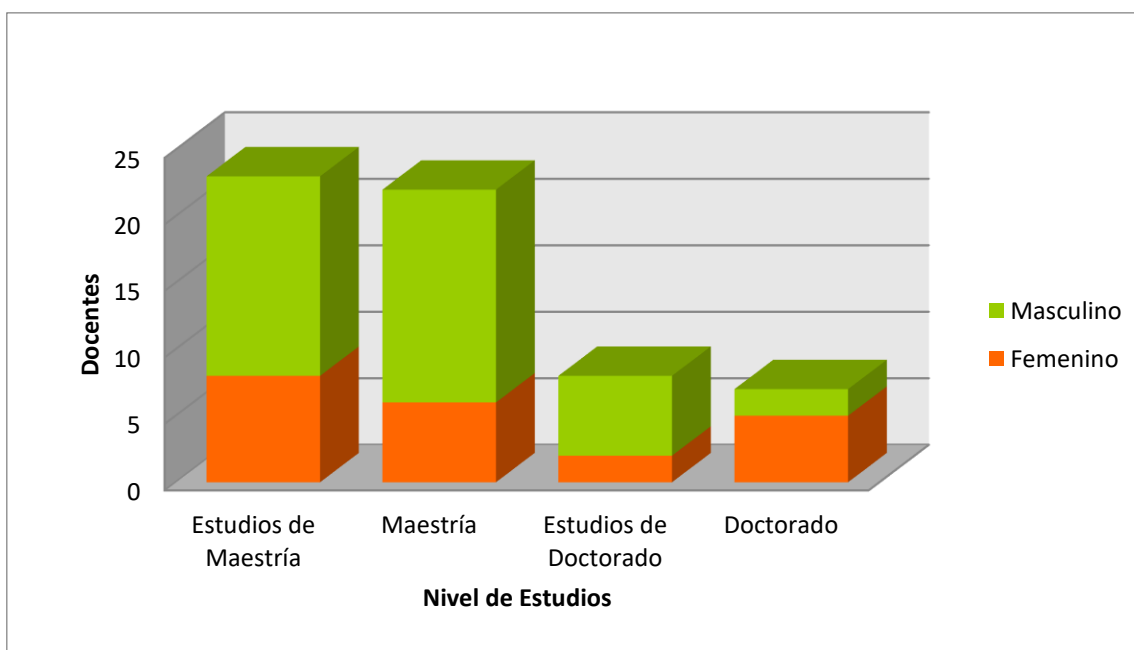
Una situación que se presenta como preocupante es que otro 44.2% de los docentes han cursado alguna de las maestrías que ofrece la propia Unidad, y a pesar de que sus estudios los realizaron a la vez que ejercían la docencia, no han logrado obtener el grado. No obstante, se puede afirmar que hay intentos serios por profesionalizarse, quizá no en el sentido del profesionalismo clásico, sino más bien, desde el concepto del profesionalismo

práctico, al decir de Schön (1998.), la enseñanza como práctica reflexiva descrita como la capacidad y habilidad de emitir juicios razonables en situaciones interactivas e inciertas.

Otro de los datos importantes relacionados con la formación docente es el número de docentes que han obtenido el grado de doctor, en la actualidad representan solo el 13.5%, con la particularidad de que las mujeres constituyen el 9.6%, en este nivel tienen un papel preponderante, pues duplican en número a los hombre que solo alcanzan el 3.8%, (ver gráfica 3). Lo anterior se relaciona también con la afirmación de Beatriz Avalos (2006), en el sentido de que para los profesores universitarios, el camino de los posgrados es indispensable, con el fin de no solo afirmar los conocimientos específicos, sino también la capacidad de investigar.

Gráfica 3

Nivel de estudios del personal docente por sexo



Elaboración Propia

Con base en lo anterior, se puede afirmar que en la totalidad de los docentes de la Unidad existe la preocupación por la profesionalización, en coincidencia con lo mencionado por, Darling-Hammond (2005), citado por Eirím, et al. (2008), quien señala que: “la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma” (p. 375).

La gráfica 4, arroja información interesante en cuanto al contexto laboral, pareciera que el trabajo bien remunerado está hecho a la medida de los hombres, como se observa, las plazas de tiempo completo y medio tiempo están en manos de los hombres, mientras que las de asignatura se reparten de manera equitativa entre hombres y mujeres.

Quizá este aspecto se pudiera matizar considerando que algunas de ellas y ellos tienen otro empleo, como maestros de educación básica o en alguna otra institución. Sin embargo, en el caso de la mujer, esta situación representa lo que desde la perspectiva de género se denomina la triple jornada.

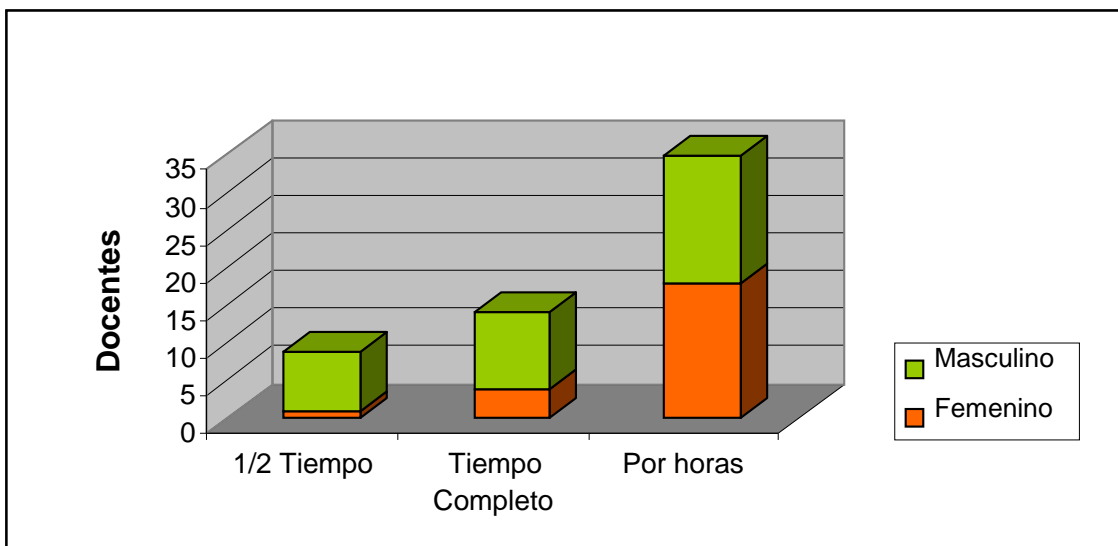
Por otro lado, como se verá más adelante, éste estatus laboral de la mujer traerá como consecuencia la imposibilidad de adquirir mayores responsabilidades en la institución, no estará en condiciones de comprometerse a desempeñar actividades que impliquen apartarla del resto de sus compromisos.

En otro sentido, también resulta necesario señalar que las plazas de medio tiempo y tiempo completo están en manos de los docentes de mayor edad, situación que tiene consecuencias negativas para las nuevas generaciones de docentes, que aunque vengan precedidas con estudios de maestría y doctorado, se ven impedidas de aspirar a un tiempo completo, ante la negativa de jubilación por parte de los docentes que reúnen los requisitos

legales para hacerlo, aunque tampoco existan impedimentos legales para no hacerlo, el docente está en libertad de tomar la decisión cuando así lo considere prudente.

Gráfica 4

Estatus laboral del personal docente por sexo



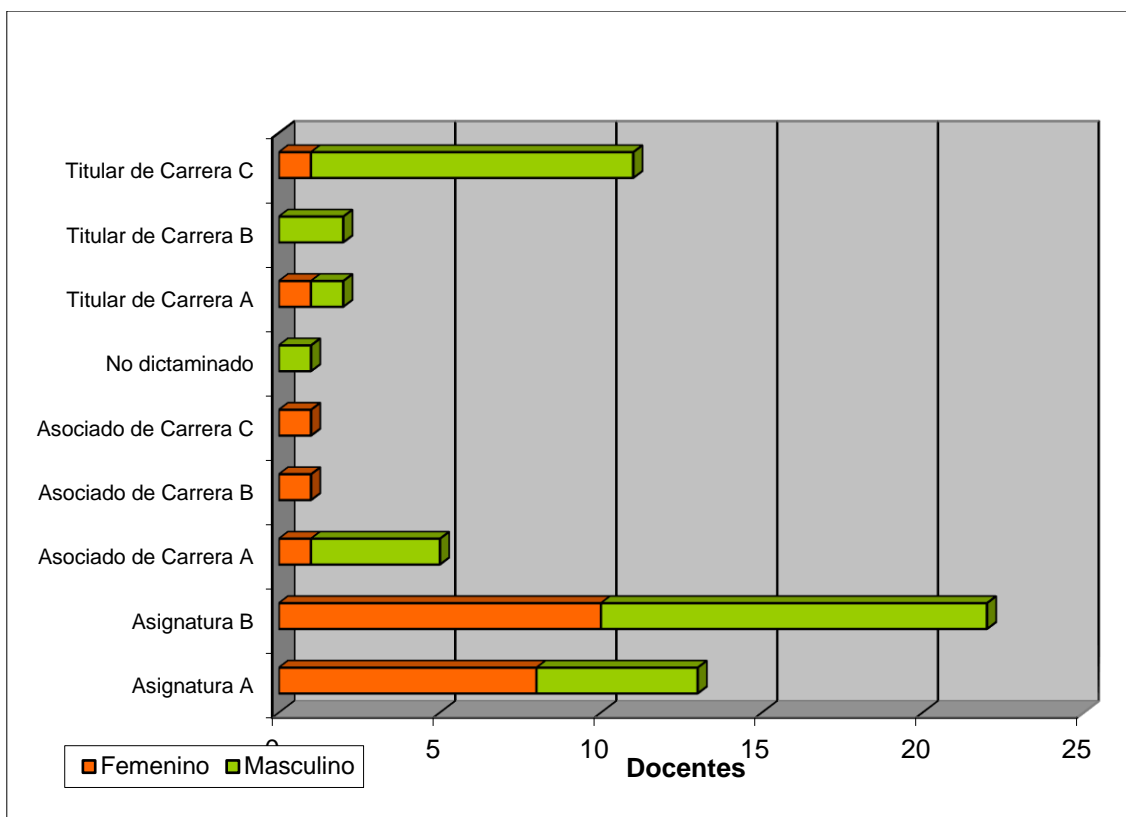
Elaboración Propia

La gráfica 5, contiene información relevante en cuanto a quien posee las plazas mejor remuneradas, con mayor reconocimiento y prestigio académico, las categorías de titular “C”, y titular “B”, están prácticamente en manos de hombres, mayores de 50 años y con más de 20 en servicio, la excepción es solo una mujer ocupa una plaza de titular “C”, pero con las mismas características. Resulta significativo el hecho de que solo dos docentes que tienen plaza de titular “C”, tienen el grado de maestría, el resto solo licenciatura y estudios de maestría. En la actualidad el panorama de los tiempos completos se ha modificado, a la fecha se tienen en total se tienen 15 plazas de tiempo completo, de las cuales una corresponde a Técnico Docente; 9 son titular “C”, 2 titular “B”, 3 asociado “A”, un

asociado “C”, todos con nombramiento de base dictaminados. De ellos, 7 tienen grado de doctor, 1 de maestría y 7 con título de licenciatura.

Gráfica 5

Categorías del personal docente por sexo



Elaboración Propia

Es cuanto a las plazas de asociado, que representan menor categoría, la participación de la mujer es de una por cada nivel, situación que en el caso de asociado “A”, nivel más bajo de esta categoría, existe una mayor participación del hombre.

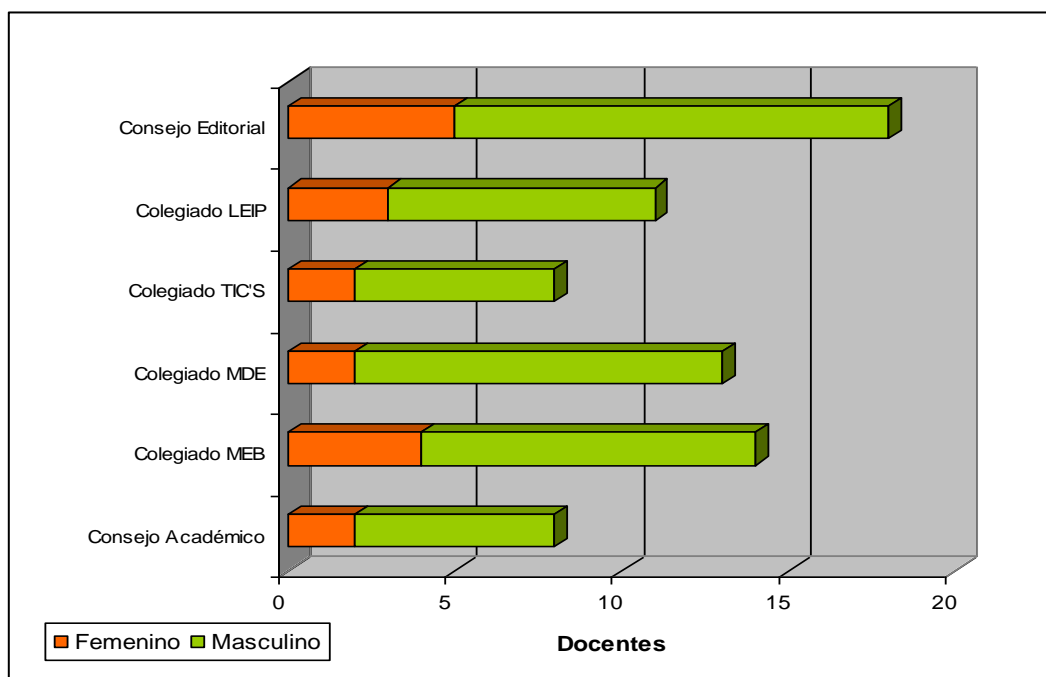
En cuanto a las plazas por asignatura, las mujeres tienen un lugar relevante, en el nivel “B”, la participación está equilibrada entre hombres y mujeres. Sin embargo en el Nivel

“A”, que es el más bajo, las mujeres vuelven a estar en mayoría, son ellas las que por las razones antes descritas, no pueden acceder a concursar⁸ por plazas que impliquen un mayor compromiso.

El gráfico 6, deja en claro la dificultad para lograr la construcción de ese “nuevo profesionalismo”, que propone “un docente que sea capaz de romper el aislamiento, el secularismo escolar, compartir con los colegas la teoría y la práctica, capaz de generar conocimiento innovador y de realizar una práctica alternativa adecuada al contexto” (Imbernón S/F).

Grafica 6

Integración de los órganos de dirección por sexo



Elaboración Propia

⁸ Para el caso de la Unidad 241 y 242 de San Luis Potosí, las gestiones realizadas ante la rectoría, la Comisión Académica Dictaminadora, y autoridades estatales, han tenido éxito al lograr en los últimos seis años emitir dos convocatorias para concurso de plazas docentes.

Lo anterior implica dejar de ser una “profesión”, -si la queremos llamar así- subsidiaria, dependiente del conocimiento de expertos, que exige aplicar el pensamiento práctico que da la experiencia y el desarrollo de la imaginación, que requiere mayor capacidad para relacionarse, para mantener canales permanentes de comunicación y de colaboración, de compartir con los colegas las problemáticas propias del trabajo docente.

Pero, qué decir cuando los cuerpos académicos o colegiados, excluyen a una parte importante de la planta docente, cuando éstos están integrados mayoritariamente por hombres. En lo que se puede observar, la experiencia indica que situación genera aspectos negativos en la práctica docente, al limitar la posibilidad de compartir experiencias a una parte importante de la comunidad académica, pero lo más grave es que quienes quedan fuera son aquellas que realizan o dedican la totalidad de su tiempo al trabajo docente.

Un elemento que se debe destacar es la dirección en manos de una directora, la segunda en 33 años que tiene de existencia de la Unidad 241, dato que resulta interesante. Sin embargo, la presencia femenina no se ve reflejada cuando se observa la composición del Consejo Académico, el máximo órgano de dirección está masculinizado, lo cual deja el trabajo de gestión, planificación y evaluación en manos masculinas. Solo dos mujeres tienen presencia en el consejo, ambas con doctorado y pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores. Sin embargo, habría que ver cuál es el comportamiento de la mujer en puestos de dirección, pues varios autores coinciden en señalar que las “mujeres de éxito”, modifican su sistema de creencias y cada vez se parecen más al modo de ejercer el poder de los hombres.

La Construcción de Identidades

La historia de México muestra una larga lucha de las corrientes revolucionarias y progresistas por dotar de bases sólidas a la formación de maestros y elevar su capacitación. Las escuelas normales lancasterianas constituyen un primer intento por la formación sistematizada de los maestros. En 1887, con la fundación de la Escuela Nacional de Maestros, los gobiernos liberales expresaban su deseo por extender la educación y elevar la formación de los maestros, desde una orientación positivista, bajo el modelo educativo francés. (Menéndez. 2012)

En el transcurso del movimiento revolucionario la escuela zapatista constituye un esfuerzo más por dotar de educación a población que hasta ese momento permanecía marginada de su derecho a la educación, a pesar de que ésta se había declarado obligatoria desde 1857. Después de la Revolución, con la expansión del desarrollo capitalista, se da la necesidad escuela rural y las Escuelas Regionales Campesinas, todavía con el interés de proporcionar a las nuevas generaciones una educación que respondiera a las ideas genuinamente revolucionarias.

Este impulso educativo posrevolucionario permite la introducción de orientaciones pedagógicas de avanzada. La educación socialista permite la difusión del marxismo, sustento y apoyo a la lucha de clases que por momentos se radicaliza, pero que resulta tan necesaria para los cambios que se impulsan en este periodo histórico. Se da entonces un incipiente impulso a la gestión escolar con rasgos democráticos y en las escuelas normales se experimenta un sistema de gobierno regido por consejos de maestros, alumnos y trabajadores para-docentes.

Sin embargo, con el fortalecimiento de la burguesía mexicana se impulsan cambios en la educación del país y en la formación de maestros que representan un viraje radical. Las escuelas normales son hostilizadas, se les reduce el presupuesto y se interrumpe su crecimiento; los contenidos son subvertidos, para establecer una formación conservadora; y el modelo francés es sustituido por fórmulas pragmáticas. La formación de maestros en las normales se ve influida por concepciones pedagógicas norteamericanas. (Padilla, 2009)

La historia del magisterio mexicano es la historia de los movimientos sociales, pero no su vanguardia. Desde los inicios del México independiente, la demanda de educación ha superado a la capacidad del Estado para formar a los maestros que estarán a cargo de cumplir con este precepto constitucional. De esta situación se deriva la vieja demanda de los maestros por la creación de alternativas para superar su nivel profesional y crear expectativas de movilidad social. Esta demanda ha llevado al Estado a emprender acciones en busca de profesionalizar al magisterio. (Figuroa, 2000)

En las últimas décadas los esfuerzos se han concentrado en la creación de instituciones o en la transformación de las ya existentes. Algunas de estas acciones se ven concretadas en nuevos programas de formación docente. En 1971 se transforma el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el objeto de ofrecer a los maestros en servicio una asesoría permanente y procurar su actualización.

En 1975 se formula la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria canalizada a profesores en servicio, primero a través de la Dirección General de Educación Normal y

desde 1976 a la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.(Kovacs, 1990).

En 1978, a partir de un diagnóstico, se elabora el documento: “Programas y Metas del Sector Educativo”. En él se plantean por primera vez las prioridades, objetivos e instrumentos de la acción educativa para el periodo 1978-1982. Entre otros puntos, se establecen prioridades para equilibrar la oferta y la demanda de maestros de educación básica; se propone descentralizar los recursos humanos y financieros; pero sobre todo, se establece un concepto claro de formación magisterial, mediante el cual se busca propiciar un acuerdo sobre planes y programas de las escuelas normales, con el fin de elevar el nivel profesional del maestro. (Moreno, 2007)

Es así que en 1979 se crea el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal, con el objeto de iniciar una reforma sistemática al sistema de formación de maestros. En este mismo marco, se reestructura el plan de estudios de 1975 de las normales de educación básica y se reformulan dos programas de educación normal y primaria. En 1981 se empieza a elaborar un nuevo plan de estudios para la normal en primaria en el que se plantea el bachillerato pedagógico como requisito para la formación de los docentes.

Ya desde 1977, a través de diferentes programas el Estado pone énfasis en la actualización, capacitación y mejoramiento profesional de los maestros de preescolar, primaria secundaria y normal. Uno de ellos es el Programa Nacional de Capacitación del Magisterio, encaminado a la atención de maestros de educación primaria no titulados y en servicio.

Sin embargo, autores como Fuentes (1983) y Moreno (2007) coinciden en señalar que una de las iniciativas educativas de mayor significación en el sexenio de López Portillo, es el proyecto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional, concebida con la pretensión de convertirla en la institución rectora del sistema nacional de formación de maestros. Con ello menciona Fuentes Molinar, se abre la posibilidad de transformar un sistema de formación de maestros envejecido y poderosamente conservador, esta posibilidad -continua-, la convierte más que en una cuestión académica, en una acción política e ideológica, por el papel que desarrolla el maestro como un intelectual en contacto permanente con las masas.

En enero de 1977, tras un año de discusiones sobre el proyecto, se da a conocer la resolución definitiva de fundar la Universidad Pedagógica Nacional. Lo anterior, después de concretar las características jurídico-administrativas y académicas de la nueva institución. Finalmente el 18 de agosto de 1978 autoridades de la SEP y del SNTE anuncian, en forma conjunta, la publicación del decreto de creación. Sin embargo, la UPN iniciará sus funciones hasta nueve meses después.

A través de sus áreas sustantivas la Universidad pretende realizar actividades encaminadas a la formación y superación profesional del magisterio, a partir de tres áreas sustantivas: docencia, investigación y difusión de conocimientos relacionados con la educación.

Resulta de interés señalar que además del sistema escolarizado que se imparte en la Unidad Central, la Universidad ofrece estudios a través del sistema a distancia (SEAD), con

el propósito de llevar los servicios educativos a la población que no puede acudir regularmente a las aulas.

En sus inicios el sistema SEAD quedó integrado por 64 Unidades ubicadas en las ciudades más importantes de la república, a través de dos subsistemas: el SEAD 75, que atiende las licenciaturas de mejoramiento que estuvieron a cargo de otras instancias que pasaron a formar parte de UPN; y el SEAD 79, que forma parte de los sistemas abiertos que se comienzan a impartir como parte del proyecto académico de UPN y en el que se concentra prácticamente el 96 por ciento de la población atendida.

Para los propósitos de este trabajo, existe otra realidad que interesa abordar y que se esconde tras las formalidades y el discurso de la SEP y el SNTE. Es innegable que la creación de la Universidad está inmersa en un contexto político y económico, lo que convierte este hecho en un problema de poder. En él afloran contradicciones no sólo entre la dirigencia formal del SNTE, en manos del grupo denominado “Vanguardia Revolucionaria”, y la Secretaría de Educación Pública, que en todo caso representa la contradicción principal. En el escenario también se manifiestan contradicciones al interior de la SEP con la presencia de maestros de formación normalista, incrustados en su estructura a partir de la presión sindical. Pero también afloran las contradicciones entre los grupos democráticos del SNTE que se oponen a la creación de UPN, agrupados en torno al Movimiento Revolucionario del Magisterio. (Kovacs.1990).

De esta manera, la demanda legítima de profesionalización por parte de los maestros se traduce en un acontecimiento político. A partir de la petición que la dirigencia del SNTE hace al candidato a la presidencia de la República se abre un periodo de confrontaciones

entre los proyectos y aspiraciones de diferentes grupos políticos que en ese momento conforman el gremio magisterial. Con ello, se desarrolla un enfrentamiento en torno a varios proyectos políticos, algunos defendidos por grupos organizados de sindicalistas y otros por diversas facciones al interior de la SEP.

Un año después, en el XI Congreso Nacional del SNTE, la presidencia de la República se compromete a crear una institución para la formación profesional del magisterio, en medio de una serie de pugnas y transacciones políticas que persisten aún después de iniciadas las actividades. En este enfrentamiento se identifican al menos tres posiciones: la que sostiene el carácter masivo de la formación que debe impartir la Universidad, otra que defiende un proyecto de excelencia académica, y una tercera que la concibe como una amenaza al normalismo, porque la formación magisterial se hará elitista y considera un desatino al inventar “universidades exclusivas para maestros”. La pugna suscitada por este proyecto denota que la profesionalización del magisterio implica la reestructuración, no sólo de un sistema de formación profesional, sino fundamentalmente de una estructura de poder. (Kovacs. 1990).

En todo caso, desde la perspectiva de Kovacs, las reacciones tienen sustento. Con la creación de UPN el Estado se juega la posibilidad de ampliar el control estatal sobre el SNTE, utilizando “el mejoramiento profesional del magisterio” como señuelo. Por su parte, el SNTE ve la posibilidad de instrumentar el control nacional del sector educativo a través de la satisfacción de las aspiraciones del magisterio y del ascenso económico y social de sus miembros. Pero tanto al gobierno como a los grupos democráticos les preocupa que la UPN caiga en manos de Vanguardia Revolucionaria y se convierta en un instrumento de control político y una amenaza al corporativismo presidencialista del Estado mexicano.

En el aspecto interno, la negociación de los proyectos SEP-SNTE, -“elitista y tecnocrático” el uno, “masificador y populista”, el otro-, arroja como resultado dos proyectos diferentes: el primero destinado a la formación de profesionales de la educación que se ofrecerá en forma escolarizada en la Unidad Central; y el segundo, dedicado a “la nivelación y certificación masiva del magisterio”, que se impartirá en la modalidad a distancia con el apoyo de las Unidades del interior del país. El resultado, dos tipos de contenidos programáticos, dos tipos de personal docente y dos tipos de egresados. (Moreno, 2007)

Otro aspecto que resulta también de importancia y que sirve para intentar un acercamiento a la formación de la identidad del docente de UPN está relacionado con los procesos de organización sindical, que se caracteriza por la presión que ejercen la Corriente Democrática para lograr el reconocimiento de una sección nacional integrada exclusivamente por trabajadores de esta institución. Producto de un proyecto académico y político distinto, el intento unificador pierde vigencia y poco a poco las Unidades van quedando fuera del organismo sindical. Por un tiempo, algunas Unidades se deciden por una organización laboral independiente del SNTE. Sin embargo, poco a poco la burocracia sindical en los Estados las va absorbiendo, como en el caso de San Luis Potosí.

Cuatro Visiones Sobre la Identidad de los Docentes

Conocer la identidad de los docentes que laboran en la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional, cobra sentido desde la perspectiva teórica de la presente investigación, representa un elemento que no puede pasar desapercibido, su análisis ayuda a

comprender desde donde construye el docente sus percepciones sobre el Proyecto Académico; una vez que se conoce el contexto socio-histórico en que se crea y desarrolla la Universidad, resulta conveniente observar el cómo se construye la identidad del docente, pues es desde ahí, desde su postura, que interpreta y le da sentido a su quehacer como parte del cuerpo académico de la Unidad.

Primera visión: Del conservadurismo normalista al liberalismo universitario.

Uno de los elementos que conforman la identidad de los docentes en la Unidad es el que se refiere a la institución de procedencia. Mucho se ha hablado del conflicto suscitado con el ingreso de docentes de origen universitario a la “universidad del magisterio”. A la fecha, se sigue concediendo un papel destacado a la formación de origen. Los docentes entrevistados de una o de otra forma no lo pierden de vista. Aquí se presenta un problema en cuanto a formación para intentar ver cuál es la identidad del docente de UPN.

Aquí tenemos profesores de distintas procedencias académicas, de distintas actividades profesionales, encontraríamos por una parte universitarios y por la otra, normalistas. En cuanto a los normalistas, tenemos que incluso algunos de ellos trabajan en las aulas de educación básica, otros en posiciones de mando como directores o Asesor Técnico Pedagógico. En cuanto a los universitarios su formación es también muy diversa, tenemos, psicólogos, antropólogos, historiadores, entonces digamos que en el campo de la formación universitaria su diversidad le hace al mismo tiempo tener una identidad distinta [...] quizá quienes tienen una mayor identidad por su

formación y su acción profesional, sean los normalistas. [ENTREVISTA I-EA-P1]

Otro de los elementos identitarios se construye a partir de su relación con el trabajo. Ahí parecería que existe mayor homogeneidad. Sin embargo, la situación laboral presenta también algunas diferencias que plantean la imposibilidad de presentar rasgos comunes, que proporcionen indicios que pudieran aportar mayores elementos a la identidad docente. Al respecto, esta primera visión considera lo siguiente:

Todos o en su mayoría han sido contratados a través de un proceso de competencia o de concurso por oposición, tuvieron que pasar por un examen del cual obtuvo un dictamen que le otorgó una plaza para desempeñarse, entonces, todos los profesores de UPN se identifican porque obtuvieron su plaza por un concurso de oposición y un dictamen”. [ENTREVISTA I-EA-P2].

Sin embargo, más allá de que la mayoría de los docentes de la Unidad son dictaminados, aún persisten diferencias entre los que carecen de “privilegios” -personal de contrato y hora/clase-, y aquellos que son los menos y que gozan de tiempo completo con las más altas categorías, y derecho a una serie de estímulos y prerrogativas de las que no son participes el resto del personal (año sabático, estímulo al desempeño, descarga académica para la investigación y difusión). Todo lo cual genera cierto descontento pues en muchos casos es poco lo que este sector aporta en estos rubros.

“Existen diferenciaciones, por ejemplo: los profesores dictaminados de tiempo completo y medio tiempo con respecto a los profesores dictaminados

de horas, son mayores las prestaciones y las prerrogativas de los profesores de tiempo completo en relación a los de horas, por ejemplo quienes ocupan los puestos de decisión son los profesores dictaminados de tiempos completos y medios tiempos, los de horas como que son relegados, entonces ahí habría también una distinción respecto de los profesores que tienen tiempo completo respecto a los que solo tienen horas”. [ENTREVISTA I-EA-P3]

Otro rasgo característico es que los profesores en su mayoría son de procedencia urbana. No encontramos profesores de origen campesino o de formación en normales rurales. Su identidad como procedentes de una cultura urbana, los hace depender de alguna manera de las comodidades que ofrece la ciudad. Casi todos tienen una manera de significar su existencia a partir de la vida urbana y muy escasa o nula referencia a lo rural que plantea ciertas incomodidades en cuanto a la carencia de servicios y restringe el acceso a diversas manifestaciones culturales. Son pocos docentes de origen normalista que en algún momento se desempeñaron como maestros en zonas rurales, pero que la propia dinámica del magisterio los impulsó a acercarse a la ciudad, casi como parte de su desarrollo profesional, una prioridad para aquellos que deciden seguir estudios de postgrado, o simplemente por disfrutar de las comodidades de la vida urbana.

Los problemas campesinos casi no los conocen. No pertenecen a esas culturas y en relación a la vida urbana tienden a ser muy individualistas, promotores o portadores de una cultura o de una forma de simbolización urbana, y seguramente esta manera de estar en el mundo se la transmiten aunque no sea en forma intencionada, que los propios estudiantes que lo

miran como un prototipo o un cuadro intelectual en el cual se identifican.

[ENTREVISTA I-EA-P4]

Existen otras características que podrían ayudar a definir las identidades docentes, como su pertenencia a un grupo de edad. Sin embargo, la cuestión generacional crea tensiones entre los profesores. En la Unidad se pueden distinguir tres grupos de profesores: los mayores de sesenta años, que son una minoría; los de entre cuarenta y sesenta, que integran la mayoría de los docentes; y los menores de cuarenta años, todos ellos de reciente ingreso y que constituyen un estrato intermedio. De ello se derivan posturas de corte patrimonialista: para los primeros, quienes son los herederos legítimos de la idea fundante de UPN, resistentes a todo aquello que vulnere los usos y costumbres que históricamente se han construido; el grupo intermedio, más permeable a los cambios y sin compromiso con el pasado; finalmente, los de nuevo ingreso, a quienes se les acusa de no comprender la dinámica institucional, su historia, los usos y costumbres que la propia Unidad ha construido y que la hacen diferentes a cualquier otra.

Hay profesores que tienen una identidad por su generación, porque han participado desde su fundación de la Unidad y se sienten como propietarios de ésta y hay profesores que recién contratados que han ingresado a la Unidad y que no se identifican con esta generación, digamos de personas mayores y que este nuevo grupo, de profesionistas académicos menores de cuarenta años están formando una nueva identidad un nuevo grupo, entonces encontraríamos generacionalmente cuando menos a dos o tres grupos de académicos dentro de la Unidad. [ENTREVISTA I-EA-P5]

En la composición de la planta docente encontramos otro elemento que aporta al conocimiento de su identidad. Si se hacen grupos atendiendo formación inicial, encontramos que en la Unidad predominan los maestros con estudios de Licenciatura en Educación Básica, seguidos por los egresados de la Facultad de Psicología de la UASLP. El resto son grupos minoritarios de diferentes carreras universitarias. Lo anterior marca una diferencia radical en cuanto a formas de pensar y actitudes de carácter más conservador, en el caso de los normalistas. En San Luis Potosí, a diferencia de otros estados de la república no existe una tradición de lucha magisterial,

Los profesores normalistas que trabajan en UPN, provienen de una institución que data del siglo XIX, y se ha cuestionado mucho la manera en que se da la formación de licenciado en Educación Normal, en esa institución, casi todos son muy conservadores, muy disciplinados al régimen, casi todos desean o aspiran a escalar socialmente en las condiciones en que se produce la economía capitalista y las formas de control político y social.

[ENTREVISTA I-EA-P6]

Una de estas diferencias se manifiesta en la formación del normalista, sustentada en la lógica de una profesión de Estado, la mayoría de ellos a diferencia de las profesiones liberales, son personas que se forman en estrecha relación con el aparato estatal y el corporativismo sindical. Esta circunstancia determina en gran medida o en última instancia su forma de interpretar los fenómenos sociales y su relación en el ámbito laboral.

En la normal todos se forman pensando en que el estado los va a contratar, así se ha dado esa relación, entre el estado y los educadores que contrata,

entonces cuando van pasando por la normal creen que la disciplina y el sometimiento es la manera de estar frente al estado y el poder es una manera de sobrevivir, y entonces reproducen esta forma de disciplina y este sometimiento en sí mismos y sobre los demás. Por eso, luego hay muchos conflictos de comunicación, conflictos de conceptualización, de comprensión de la existencia entre el profesor universitario y el profesor normalista, tienen como dos mapas de razón o dos constelaciones de simbolización totalmente distintas por su propia profesión. [ENTREVISTA I-EA-P8]

Por su parte, los profesores universitarios van adquiriendo sus conocimientos en escuelas de la UASLP que también es conservadora. Sin embargo, por su carácter de universidad, se dan ciertos ambientes de libertad en cuanto a la forma de ser, en la relación con el mundo de la simbolización, en la relación con los demás. Ahí hay, digamos, más liberalidad en cuanto a la relación de las personas con respecto al mundo y la sociedad.

Un universitario es un profesionista liberal porque se forma en las aulas para poder desempeñarse en su campo de trabajo, en su campo de conocimiento, como pueda hacerlo, sin tener en su mapa de referencia la idea de que va a ser contratado por el Estado, ese profesor tiene que formarse a sí mismo como un intelectual autodidacta, que puede ser un licenciado, un psicólogo, un sociólogo, un físico, un administrador, un pedagogo, pero su formación de profesor es libre, porque sabe que no lo va a contratar el Estado, ni una organización preestablecida, sino que es su propio saber el que le va a ir dando un campo de trabajo o un campo profesional, entonces ahí hay una

mayor liberalidad en cuanto a su relación del profesor con el mundo.

[ENTREVISTA I-EA-P7]

Segunda Visión: Del servidor público al profesional de la educación.

La identidad parte de la caracterización, pero también de su pertenencia a una institución y de la cotidianidad de ésta; y, por lo tanto, del carácter habitual de su manera de ser y actuar. Sin embargo, en esa cotidianidad se ven reflejados intereses individuales como elemento predominante, la no pertenencia, el no sentirse parte importante de la institución, el abandono del trabajo colaborativo.

Yo veo una realidad que tiene que ver con el cumplir con un trabajo y estar aquí porque se tiene la necesidad, y su dedicación se circunscribe preponderantemente a una de las funciones, que es la docencia misma, que no ha sido integrada de manera plena, de forma colaborativa, de tal forma que esa identidad que deriva de sus actos, de su quehacer, de su disposición por estar activo y actuante en esta institución, poco se refleja en el trabajo grupal y se queda como actividades individualizadas y aisladas de los desempeños docentes. [ENTREVISTA I-AA-P1]

Es evidente que esto tiene que ver con el actuar, con su manera de ser, con un trabajo, con las intenciones, con la percepción del lugar donde se está, con el espacio y el tiempo, con el sentido de comunidad.

Nuestra identidad es de ser trabajadores escolares y no sé hasta qué grado esté dentro del imaginario, de la concepción de sí mismo, el considerarse

como un profesional autónomo, como un servidor público y como un profesional de la educación que es capaz de ahondar en el conocimiento de su área, de su disciplina y hacer propuestas críticas en el ámbito de su desempeño, no lo sé, no sé hasta qué grado; pero lo que sí sé, es que somos docentes con una etiqueta de asalariados, y el cumplimiento se limita a estar aquí y hacer poquito de lo que justifique mi estancia o la estancia de los que están aquí, no sé, en qué momento se hayan dispersado los esfuerzos comunales compartidos. [ENTREVISTA I-AA-P4]

La identidad como profesor, no está suficientemente construida, en una universidad pedagógica, donde esta disciplina no es el eje central de su quehacer. Ser profesionistas o profesionales de la educación en uno de los espacios donde el tema de lo didáctico y lo pedagógico está presente de manera necesaria y fatal, por el simple hecho de ser una universidad pedagógica, viene a ser un factor que no necesariamente aporta a ese cuerpo de conocimientos comunes que caracterizan la profesión docente.

Veo faltantes muy graves en cuanto a la formación profesional docente, como profesionales de la educación en una institución donde todos deberíamos estar al tanto de los cambios, de las reformas, innovaciones, propuestas y aportaciones teóricas o metodológicas que surgen y están surgiendo constantemente, es decir, que seguimos siendo reiterativos recurrentes poco innovadores, o más bien no muy innovadores.

[ENTREVISTA I-AA-P5]

Como ha venido sosteniendo a lo largo de este trabajo, la identidad de los profesores tienen que ver con una serie de factores externos, que tienen su base en la clase o sector social al que pertenece, aunado a otros elementos sociales y culturales. Sin embargo el trabajo en una institución educativa que implique el ejercicio de la docencia, y por consiguiente la pertenencia a un programa académico, exige formación continua, pues su saber docente debe estar siempre actualizado y plantea la necesidad de poseer un conocimiento en constante movimiento, dinámico, creativo, diverso y propositivo. Sin embargo, en la práctica sucede lo contrario, el docente se queda estático, se niega al intento de hacer algo diferente de lo que siempre ha hecho, tan es así que gran parte de su práctica docente, el trabajo en el aula se delega para que sean los propios estudiantes quienes lo ejecuten. El docente no interviene, salvo para repartir lecturas, para nada más, y en esa medida, en cuanto que no hay exigencia para él, pidiendo trabajos, se salva la situación. El intercambio de saberes, la aportación de argumentaciones y razonamientos que generen conflictos y crisis para crear y para producir más saberes, brilla por su ausencia.

Nuestro saber es un saber de datos a partir de la información y de lo que está en el momento dentro de pláticas, de las noticias y algunos esporádicamente revisan sus libros, pero hasta un límite digamos muy pobre, entonces estos saberes son como cíclicos, recurrentes y no salimos de ahí, son saberes de discursos trillados, son saberes no confrontados ni discutidos, ni argumentados ni polemizados como para generar nuevos conocimientos, es decir, son saberes que se han quedado como residuales y que con ciertos elementos de información esporádicos y contingentes que recoges de aquí y allá, quizá del periódico, de una revista, ocasionalmente de un libro y se van

actualizando, pero los saberes se quedan únicamente en lo que la propia rutina ha demandado. [ENTREVISTA I-AA-P7]

Las antologías dan una visión global de lo que es la Universidad, del tipo de docente que se pretende formar, del currículum que se tiene, del compromiso con ciertas posturas pedagógicas, didácticas, políticas e ideológicas, que pueden constituir un elemento de identidad del docente de la UPN.

Hay una falta fundamental, que es la incoherencia epistémica, esa incoherencia epistémica hace que un currículum se vuelva esquizofrénico e inoperante y esto ahí está, y eso porque no hubo talento ni capacidad para hacer un diseño que con todo y que sean antologías, correspondan, se integren y tengan esa coherencia epistémica. [ENTREVISTA I-AA-P8]

La identidad docente queda en entredicho al encontrar incoherencia entre el diseño curricular y la forma en que el docente lo pone en práctica, desde su visión, todo se reduce a un hacer, exponer, discutir y decir las historias, pero no existe análisis, aun concediendo que dadas las características de los estudiantes, se hace necesario brindar condiciones de agradabilidad, de bondad, de buen intercambio, incluso admitiendo cierto relajamiento, pero de ahí a que no existan formas de abordar los contenidos de manera sistemática, consistente, gradual y secuenciada, supera todas las deficiencias. No hay análisis ni reflexión, sobre los contenidos, lo que se hace, es forzar en ocasiones textos y mal interpretar contenidos.

Tercera Visión: De la tradición crítica a la visión tecnócrata.

La identidad del docente es vista también en función de los diferentes tipos de docencia, en este campo se perciben dos corrientes importantes: Una que se encuadra dentro de un enfoque de carácter social, crítica, humanista, que se identifica con los docentes de un perfil que se remonta al origen de la Unidad, que miran o miraron con simpatía las corrientes ideológicas de izquierda, y los de nuevo ingreso más identificados con las ideas tecnócratas, muy abiertos a las nuevas tecnologías, amantes de la evaluación para solo dar cabida a “los mejores” y una forma de expulsar a los “no aptos”, dispuestos a la certificación de programas como prueba indiscutible de la calidad.

Yo dividiría la identidad en ciertos tipos de identidad, por ejemplo, estaría una identidad de carácter más sociocultural y una identidad más académica, más pedagógica. En cuanto a la identidad sociocultural, yo por mucho tiempo la vi muy arraigada en los maestros de UPN, como que hay características muy específicas de sociabilidad, de compañerismo, de trabajo de colaboración y también pues de ciertas tensiones que existen entre los mismos compañeros y es algo muy característico de UPN. [ENTREVISTA I-VL-P1]

La Unidad está inmersa en un proceso de transición; nuevos programas académicos, personal de reciente incorporación y cambios profundos en el perfil de ingreso para estudiantes y docentes, ha trastocado la idea que se tenía de la Universidad; nuevas corrientes y nuevas visiones del mundo están generando una reestructuración ideológica de la Unidad. La misma incertidumbre por el futuro de la Universidad inmersa en un contexto

resbaladizo, cambiante, enfrentado a procesos políticos que tienden hacia la polarización de posturas en los grupos de poder, hacen su tarea en cuanto a la identidad de los académicos que laboran en la Unidad.

Siento que la identidad en un aspecto sociocultural estaba orientada mucho por en personas cultivadas en una tradición un tanto crítica, un tanto pensamiento de izquierda, un tanto esa reflexión y ese análisis de la búsqueda de la transformación, como que siguiendo mucho esa orientación del lema de UPN, “Educar para Transformar” y siento que eso ya es más diverso, ahorita ya hay gente un poquito más con un enfoque institucional, hay personas con un enfoque más académico pero con un punto de vista distinto al que tenían los muchos de maestros que son de la base de UPN.

[ENTREVISTA I-VL-P2]

Y en cuanto a una identidad pedagógica con un sentido más académico de investigación, empata un poco más en la idea que ha permeado incluso al personal de nuevo ingreso. El trabajo de investigación que se ha impulsado a últimas fechas es considerado en esta visión como un factor que puede dotar de un sentido de identidad a los docentes de la Unidad. La conformación de equipos con vistas a la integración de cuerpos académicos para hacer investigación, puede ser el vínculo que de cohesión a los nuevos docentes más interesados en incursionar en este campo, que los docentes con más antigüedad.

Este sentido del trabajo investigativo a partir del sentido de la reflexión de la evaluación y de la transformación de la práctica educativa creo que eso es algo que ya está muy consolidado en la UPN, y creo que en esto sí muchos

empatamos, en esta idea de los procesos dialécticos, en esta búsqueda de la negociación de significados y del sentido de la realidad, o de las manifestaciones de la realidad educativa, creo que ahí sí estamos como que al parejo; pero en el aspecto más de carácter sociocultural veo mucha dispersión y eso hace que no tengamos una construcción identitaria unificada. [ENTREVISTA I-VL-P3]

La inclusión de programas académicos en la oferta educativa de la Unidad, con orientaciones pedagógicas centradas en modelos educativos que se identifican con las propuestas de corte neoliberal, propuestas por organismos internacionales, al parecer tienen un impacto importante en la construcción o deconstrucción de la identidad del docente de la Unidad. Lo anterior, tiene que ver con aquellos que aún hoy, tienen una identidad para algunos anquilosada, en el sentido de ver al maestro como sujeto emancipado, libre de dogmas, lo que se considera no corresponde a los nuevos programas que están orientados por nuevos paradigmas: el saber ser, saber hacer, saber aprender y el saber convivir.

Yo veo maestros en la Maestría en Educación Básica (MEB), en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) o en la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP), que a partir del referente del trabajo por competencias o del trabajo especializado todavía buscan incorporar ese sentido de crítica, de reflexión de la búsqueda de la transformación, yo creo que todavía permea ese espíritu y creo que es muy favorable porque amplía el panorama y no permite a los alumnos quedarse con esta idea nueva del trabajo por competencias, del trabajo especializado, o de los trayectos formativos, pienso que nos ayuda a ampliar el panorama,

aunque claro que tendremos que reconsiderar y reevaluar y resignificar nuestra identidad ante este avasallante cúmulo de información y de nuevas ideas que están tratando de plantear un nuevo, perfil de dominación”.

[ENTREVISTA I-VL-P6]

La formación inicial de los docentes puede ser un elemento importante en la identidad del docente, pero no es determinante. Esta visión sostiene que existen otros elementos que pueden atemperar esa contradicción, a diferencia de las anteriores visiones donde se plantea como irresoluble. Aquí se habla de perfiles docentes sin ninguna formación pedagógica, que ingresan a la Unidad, desconociendo la problemática educativa y sin contar con experiencia en el ámbito magisterial; luego se identifica un sector de docentes con formación y experiencia en los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional, que se considera con mayor sensibilidad ante la formación de maestros y por lo tanto, muy cercanos a la idea fundante de la Universidad, y por último, jóvenes de nuevo ingreso que se incertan en la Unidad en un periodo de transición, donde la oferta académica deja de estar dirigida única y exclusivamente al magisterio en servicio y se abre a la sociedad en su conjunto.

Uno que tiene que ver con los maestros que no estaban perfilados desde la docencia, que son especialistas en su área, psicología, antropología e incluso economía. Luego de repente hay un segundo bloque que es más cercano a los maestros, pero sin tanta inculturación como los primeros, es un bloque más de los formados en la educación básica, un poquito más con baño de realidad con más orientación en este sentido, hay un tercer bloque donde nuevamente gente no tan empapada del contexto pedagógico se incorpora a

la UPN y plantea un nuevo sentido de la identidad y yo veo que sí son identidades distintas, pero pueden ser complementarias, la verdad considero que la identidad tiene que ver más, no con el “de dónde venimos” sino “hacia dónde vamos”. [ENTREVISTA I-VL-P8]

Cuarta visión: Del activismo académico a las identidades emergentes.

Esta cuarta visión hace a un lado la postura bipolar, entre universitarios y normalistas. Introduce la percepción del universitario que descalifica y subestima a los estudiantes-maestros egresados de las escuelas normales, resta méritos a la formación recibida al considerarlos no aptos para la comprensión de los textos que proponen los planes y programas de estudio. También hace mención a los que llama “los históricos” o “dinos”, esa vieja guardia que representan los ideales de la Universidad y por consiguiente, los legítimos defensores del proyecto académico, como fundadores que son. Además, en esta visión, surgen otras identidades en torno más bien al compromiso y su identificación con los fines de la universidad y la educación, a ella se integran aquellos que se han formado en los posgrados que ofrece la propia Universidad, herederos por esta razón de la tradición “upeniana”, pero con conocimientos y conciencia de la labor que desempeña o debería desempeñar la Universidad Pedagógica.

Yo en la universidad identifico tres grandes grupos: primero el de los históricos ellos provienen de la universidad producto de la lucha sindical. El otro grupo es el de los universitarios y ellos han visto más la UPN como un empleo extra, más que realmente convencidos o realmente con deuda hacia

la educación, hacia el maestro, ellos presentan una gran desensibilización, o sea, al maestro lo tienen como un ignorante un tonto, a los estudiantes siempre los tachan como los que no pueden. Y está el otro grupo, es un grupo formado dentro de la práctica docente, o sea que ha estado en contacto con la práctica docente, que ha estado en las aulas viviendo los problemas, pero por ciertas situaciones pudieron salir del aula y poder documentar esto que está sucediendo en la realidad, entonces es una mezcla entre una postura académica, pero también una postura crítica sobre la realidad que está ocurriendo a cada uno de los maestros de educación básica. [ENTREVISTA I-BC-P1]

Se incorpora entonces un nuevo concepto a la discusión sobre la identidad del docente de UPN, “la identidad emergente”, que se hace presente en dos sentidos: una que se manifiesta sólo cuando existe la tarea común que actúa como elemento de cohesión. En este caso se actúa para lograr una identidad que resulta efímera. La otra aparece a partir de un nuevo elemento que se ubica sobre todos los anteriores y que confiere la identidad a un grupo de maestros que en un ejercicio de comparación resultan minimizados en cuanto a su condición de normalistas, la desvaloración de su trabajo los identifica como un sector marginado, con un estatus inferior al docente de la autónoma.

Entonces cuando se habla de identidades, estamos hablando que la universidad no tiene por sí una identidad, sino identidades algunas emergentes, y estas emergen en el momento en que un nuevo programa es puesto en marcha, cuando una demanda concreta convoca a la lucha en común, una identidad que emerge en el momento en que hay algo que

unifica a los grupos y les permite acciones en un mismo sentido que duran mientras se resuelve la situación.

En tal sentido, es indudable que se tienen rasgos afines sobre el concepto de UPN pero existe carencia de una identidad que caracterice al común de los docentes de la Unidad. La identificación o preocupación por los problemas sociales, elemento que en cierto momento fue un símbolo de identidad, no representa en estos momentos un factor de cohesión, lo que pudiera ser un elemento que nos diera una identidad propia, se queda en el discurso, en mero “activismo académico”.

No creo que haya un compromiso realmente con los problemas de la sociedad porque en la universidad solo se vive un activismo, un activismo muy académico, que es muy criticado por grupos de la sociedad. [...] algo tenemos que hacer, como que nos falta comprometernos con los problemas sociales, estamos preocupados por cumplir institucionalmente lo que nos piden, pero aparte de ese compromiso institucional no se ve la necesidad que tiene el maestro de todos los días, la necesidad que tienen los niños, y simplemente la universidad no está abierta a la sociedad. [ENTREVISTA I-BC-P4]

La conclusión al parecer es que no existe una identidad que caracterice al docente de la Unidad 241 de UPN. Su construcción no se ve como algo que pudiera darse al menos en un plazo corto. La identidad que se había venido construyendo ha entrado en crisis, quizá producto de los cambios profundos que se han suscitado en los últimos 20 años. El proyecto académico ha sido rebazado, hace falta una nueva definición del quehacer de la

propia universidad, su rol social como institución formadora de profesionales de la educación.

Yo siento que la universidad nunca va a tener una identidad en común, va a ser un proceso muy difícil, o nos percibimos todos como maestros que venimos del pizarrón, o nos percibimos todos como los históricos de la UPN o nos percibimos como los universitarios. Esto incluso se hace patente cuando se dan cambios de directores, se ve bien marcado eso que son tres proyectos en la universidad, pero esos tres proyectos nunca se han reunido ni platicado para buscar las cosas que tienen en común. [ENTREVISTA I-BC-P5]

El dilema del docente de UPN

A partir de las cuatro visiones que se presentan en el texto, se pueden aventurar una serie de afirmaciones. El docente de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional se encuentra en un dilema: por un lado, optar por el paradigma neoliberal que dicta una serie de características con las que debe contar el docente del siglo XXI, donde la calidad es vista como eficiencia, eficacia, productividad, donde la adquisición de saberes se da desde una visión de consumo, individualista, bajo una visión reducida, fragmentada y mitificada de la realidad, donde la trivialidad en las relaciones sociales están marcadas por la hipocresía y el egoísmo. Por el otro, la apuesta por un pensamiento crítico, antiautoritario, que se finca sobre el principio de la horizontalidad entre educadores y educandos, que se pronuncia en contra de toda relación de dominación y que plantea la coeducación como una

forma de lograr la concienciación de los educandos. A la manera de como lo plantea Paulo Freire en sus diferentes pedagogías.

La educación entonces se constituye en un motor de apoyo a las utopías propuestas inicialmente por los movimientos alternativos o contestatarios frente a los agentes de la ideología dominante; es decir, se identifica más con los enfoques educativos progresistas que luchan contra los proyectos educativos hegemónicos y dominantes.

Este corte, que en ningún momento es novedoso, determina a su vez dos discursos antagónicos sobre el mundo, la sociedad y la naturaleza: Uno de ellos tiene su concreción en el discurso de los fundadores de la Unidad, más dados al enfoque crítico; y la adopción de posturas radicales, al menos en el discurso académico. En el otro extremo está la postura de los jóvenes de reciente ingreso, principalmente universitarios, con un discurso eficientista y evaluador, que pone en entredicho la calidad educativa de la Unidad, pero que en su pragmatismo, buscan aprovechar cualquier posibilidad de sacar provecho de su condición docente.

El problema no es reciente. Su carácter histórico fue abordado en los antecedentes, según Aurora Elizondo (2000). Con la creación de UPN, se esperaba una síntesis entre los dos saberes, la generación de una nueva cultura académica dentro del sector magisterial. La síntesis se refiere a la transmisión de la cultura universitaria a la cultura magisterial, donde el discurso universitario puede mantenerse al margen del discurso magisterial, pero lleva en sus entrañas la formación de una nueva identidad que tiene que ver con una comprensión transdisciplinar de lo educativo, desde donde se organizan los procesos de transmisión, producción y recreación del conocimiento.

En la práctica se confirma lo dicho por la autora citada, resulta que para el discurso que aquí llamamos “universitario” la Universidad Pedagógica es la peor institución; y, al contrario, para el discurso magisterial resulta ser “la mejor universidad del mundo”. La utopía hecha realidad.

En función a las cuatro visiones presentadas en este apartado, se confirman algunos de los supuestos básicos de este trabajo; es decir, los docentes de la Unidad 241 de UPN presentan profundas diferencias, no sólo en las valoraciones, actitudes y expectativas, sino también y fundamentalmente en el lugar que ocupan en la estructura social. Las desigualdades que se observan tienen su origen en la historia propia de la Universidad y en cierta medida reproducen y son reflejo de las desigualdades que se presentan en la sociedad.

La heterogeneidad que se advierte al tratar de identificar los rasgos que pudieran ser elementos constitutivos de la identidad del docente de la Unidad 241 de UPN, tiene que ver también con la manera en que se ve el mundo social y la educación en particular. Pasaron los tiempos en que la educación jugaba un papel decisivo en la búsqueda de la unidad nacional. La visión posmoderna niega toda posibilidad de encontrar un discurso unificador permanente.

Es aquí donde se pone a discusión un nuevo concepto sobre la identidad del docente de UPN, “la identidad emergente”, una identidad muy cercana a lo planteado por Lipovetsky (1990), en su texto titulado: El imperio de lo efímero, en donde de alguna manera hace mención a un tipo de identidad que se manifiesta sólo cuando existe una tarea común, que actúa como pegamento para lograr cierta identificación que resulta de corto plazo. Desde su

perspectiva, “los individuos, absorbidos por si mismos, están poco dispuestos a considerar el interés general, a renunciar a los privilegios adquiridos; la construcción del futuro tiende a sacrificarse a las satisfacciones categoriales e individuales del presente”. (p.14)

Entonces lo que se tiene en la Universidad no es en sí una identidad, sino identidades emergentes, y esas identidades emergen en el momento exista un elemento que les de cohesión, que puede ser la lucha por cambiar o imponer director, la creación de un nuevo programa académico, un movimiento por demandas concretas e inmediatas. Es decir, una identidad que emerge en el momento en que hay algo en común que unifica a los grupos y les permite acciones concretas que duran mientras se resuelve la situación.

Es indudable que se tienen rasgos afines sobre el quehacer de la universidad, pero existe carencia de una visión común de la realidad. La identificación o preocupación por los problemas sociales no representa un factor de cohesión, lo que pudiera ser un elemento que nos diera una identidad propia, se queda en el discurso, en mero “activismo académico”.

En este sentido, se tiene que señalar que en una de las entrevistas se dice que los docentes no son profesionales liberales en el sentido clásico de la expresión ni son propietarios de los medios que utilizan para desarrollar su trabajo, sino que generan una relación de dependencia con el Estado, lo que trae como consecuencia la idea de obediencia ciega a él, pues lo identifican con el gobierno que les paga.

Capítulo III. Trayectorias Académicas y Laborales

Trayectorias docentes

La experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc... Y ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas...

Jorge Larroza (1995. P.12)

Las trayectorias de vida como herramienta de análisis, han cobrado gran importancia en el campo de la investigación educativa, (Bolívar, 2002), Medina (2005), debido, en primer término, a un cambio de paradigma que pone al sujeto como figura central, y en segundo, debido a que brinda la posibilidad de generar una mayor comprensión de los procesos particulares de los sujetos, sin que esto implique desarticular la comprensión individual, las características personales con la influencia del medio social, que deben ser consideradas como partes de un todo.

En el caso de las trayectorias académico-laborales a que nos referimos en el presente estudio, resultan sumamente importantes, pues constituyen la representación subjetiva de la realidad, que los propios sujetos construyen a partir de sus formas de actuar y de concebir la realidad, lo que resulta un insumo muy valioso cuando se trata de interpretar y analizar procesos y tramas sociales.

La construcción de trayectorias de vida, como señala (Gutiérrez, 1994, pág. 24), permite conocer las distintas posiciones y prácticas de los sujetos, la disponibilidad de capital social, cultural y económico, así como también la posibilidad, la aptitud y el posicionamiento de estos sujetos frente a los cambios.

Por su parte, Bourdieu elabora su noción de trayectoria refiriéndola como: “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo), en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones”. (Bourdieu, 1977, pág. 82)

La importancia de las trayectorias se puede observar desde varios enfoques, D. Bertaux (1986), le atribuye desde la sociología, una función exploratoria y una función analítica. En este sentido, plantea que el estudio de las trayectorias permite obtener informaciones biográficas y además posibilita una contextualización de los procesos, es decir, la ligazón entre la biografía individual y las características estructurales globales de la situación histórica vivida.

Para el análisis de las trayectorias docentes, se tomó como referencia la propuesta de Patricia Medina (2005), por lo que fue necesario construir dos herramientas que lo hicieran posible: en primer término se elaboró una cronología que se estructura tomando como base los eventos de relevancia significativa que impactaron en la trayectoria laboral y académica del informante. A partir de ésta cronología se procede a la construcción de su representación gráfica, biograma.

Si bien, los relatos biográficos tienen una larga tradición en la investigación cualitativa, F. Michael Connelly y D. Jean Clandinin, (1988) Eisner (1988), Bolívar, Domingo y

Fernández (2001), las representaciones gráficas son de carácter reciente; estos gráficos son en realidad estructuras narrativas que reconstruyen de manera objetiva las trayectorias biográficas de los sujetos, lo anterior permite observar con gran nitidez situaciones de cambio que marcan la trayectoria de vida del docente. En su texto: Voces emergentes de la docencia, Patricia Medina, reconoce las aportaciones que hace Eduardo Remedi en la construcción metodológica del mapeo, a través de la producción de cuadros.

La utilidad radica en que permiten la reflexión sobre las trayectorias, mediante instrumentos gráficos, a través de los cuales se detectan acontecimientos o episodios que han sido relevantes para los informantes, y se observan tendencias, cambios bruscos, momentos clave o de transición, incluso, elementos que irrumpen en la vida de los sujetos.

Los esquemas gráficos, desde la perspectiva de Patricia Medina Melgarejo (2005), consisten en la elaboración de gráficos y el mapeo de los puntos, siempre precarios y en momentos contingentes, del tránsito del sujeto, lo que permite trazar recorridos y búsquedas de su constante andar.

La construcción de esta herramienta analítica se hace a partir de una cuadrícula donde se trazan dos ejes: En el vertical donde se registraron los diferentes niveles de estudio, y en el horizontal, los años cronológicos y las etapas o periodos que el sujeto en estudio va transitando, tanto en su formación académica como en su vida laboral.

Dicho lo anterior, a continuación se presentan, las trayectorias académicas de un grupo de docentes que laboran en la Unidad 241 de UPN como producto del trabajo realizado en

el proceso de una investigación de carácter biográfico-narrativo⁹, a partir de la cual, se pretende conocer las percepciones que los docentes han construido acerca del proyecto académico-político de la UPN. Tarea que implica, conocer desde dónde construyen sus percepciones, cuáles son esos elementos que a fin de cuentas determinan la forma en que sistematizan y ordenan sus ideas, como reflejo de esa realidad en que se desenvuelven.

Se considera necesario conocer ¿quiénes son los académicos que laboran en UPN? ahora desde la subjetividad ¿cómo se inserta en la institución? ¿qué piensan del currículum como concreción del proyecto académico? ¿cómo se ven en relación a otras instituciones? ¿cómo piensan la UPN?. Todo ello, sin olvidar que sus trayectorias académicas; el cómo han vivido; cuál es su formación inicial y su experiencia laboral, constituyen algunos de los elementos que al final del día determinan su forma de pensar, las maneras de ver el mundo, de interpretar los fenómenos sociales y de la naturaleza. Partimos entonces, utilizando las palabras de C, Marx y Engels en su obra: Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana (2006, p.72) “La conciencia [das Bewusstsein] jamás puede ser otra cosa que el ser consciente [das Bewusste Sein], y el ser de los hombres es su proceso de vida real”.

Como se podrá observar en las siguientes representaciones gráficas, es claro que las experiencias adquiridas en el transcurso del quehacer académico de los docentes entrevistados, su trayectoria escolar y familiar contribuyen a conformar una visión muy personal de la Universidad Pedagógica Nacional y su proyecto académico. El traer al presente una serie de vivencias, el recordar fragmentos que marcaron su vida, más allá de la subjetividad que encarnan, presentan una forma de comprender el contexto actual y una

⁹ En esta parte solo se transcriben aquellas partes de las entrevistas que están relacionadas con las trayectorias académicas y laborales del grupo de docentes entrevistados.

reflexión sobre el rol que históricamente le ha correspondido desarrollar a la UPN, y quizá, siendo optimistas, permitan reorientar su comportamiento profesional en las nuevas etapas que deberá enfrentar en un futuro la institución.

Aunque cada experiencia es individual y personal, los gráficos han permitido contrastar y encontrar coincidencias en las trayectorias profesionales de los docentes entrevistados. Se puede confirmar la manifestación de ciertas tendencias que se pueden identificar como generacionales, es decir, concepciones que están presentes en el itinerario de vida profesional de los individuos y que corresponden a un periodo histórico que marcó a toda una generación de estudiantes, que hoy con toda esa carga ideológica forman parte de la planta docente de la Unidad.

Trayectoria del docente 01AA.

El sujeto 01AA es un docente de 64 años, con 25 años en servicio, dictaminado, y en la actualidad con nombramiento de profesor de tiempo completo, titular “C”.

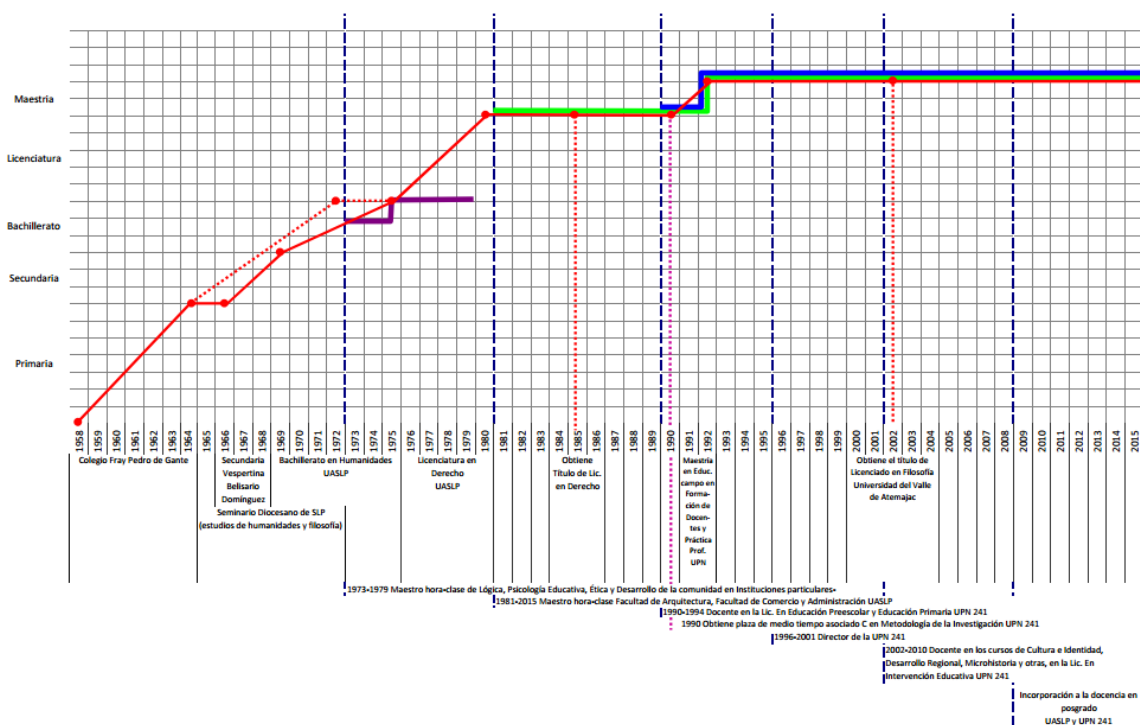
Edad	Cronología	Acontecimientos	Impacto
		Fecha de nacimiento abril de 1952	
6 años	1958-1964	Realizó estudios de primaria en el Colegio Fray. Pedro de Gante	Su educación primaria la realizó en Salinas de Hidalgo en una institución privada
12 años	1964-1972	Realizó estudios de Humanidades y Filosofía en el Seminario Diocesano de SLP.	Abandonó los estudios en el seminario y la posibilidad de ordenarse como sacerdote.

14 años	1966-1968	Realizó estudios de Secundaria, en la secundaria vespertina, Belisario Domínguez	Alternó los estudios en el seminario -sin validez oficial-, con la educación oficial, para obtener la certificación.
17 años	1969-1975	Cursó el Bachillerato en Humanidades en la UASLP	De igual manera, sin suspender sus estudios en el seminario, asistió a la Universidad.
21 años	1973-1979	Maestro Hora-Clase de Lógica, Psicología Educativa, Ética, Desarrollo de la Comunidad.	Inició su carrera como docente en instituciones particulares: Escuela Normal de Educadoras y en el Colegio “Minerva”.
29 años	1981-2012	Maestro Hora-Clase en diversos cursos tanto en la Facultad de Arquitectura como en Comercio y Administración.	Ingresó a la docencia en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
33 años	1985	Ingresó a la Facultad de derecho de la UASLP	Obtuvo el Título de Licenciado en Derecho, en la Facultad de Derecho de la UASLP
36 años	1988	Se entrevistó con el director de la Unidad 241 y solicitó su ingreso como docente	El encuentro resulto frustrante, “En menos de un minuto el director me dijo que yo no tenía nada que hacer aquí”.
37 años	1989	Recibió invitación para formar parte del grupo de sinodales que dictaminaría a los participantes en el concurso de oposición para ingreso a la docencia en UPN.	Inició la trayectoria en UPN. Cambió de estatus, de rechazo al no ser aceptada su solicitud de ingreso, a la invitación como sinodal.

38 años	1990	Nueva convocatoria para concursar por plazas docentes en UPN.	Obtuvo plaza de medio tiempo asociado C en metodología de la investigación.
38 años	1990-1992	Ingresó a la Maestría en Educación, con Campo en Formación de Docentes y Práctica Profesional, UPN.	Inició la formación profesional en la carrera docente.
38 años	1990-1994	Docente en los cursos de Metodología III y V en la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria, Plan 1984 de la Unidad 241 de la UPN	Nueva etapa que combina la formación de universitarios con la formación de docentes
40 años	1992	Se publicó el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica	Trasferencia de las Unidades UPN a los gobiernos estatales.
43 años	1995	Firma de la minuta de prestaciones para trabajadores que rige actualmente.	Reconocimiento de la Representación Laboral de los trabajadores de Unidad 241.
44 años	1996-2001	Impugnación de la dirección que presuntamente estaba circunscrita a labores estrictamente administrativa y al manejo de dineros no muy claro.	Es designado director que representa la conjunción de esfuerzos, pero también el rechazo de gran parte de los docentes de origen normalista
46 años	2000-2001	Presidente del Consejo de Investigación y Posgrado de la Región Noroeste de la UPN.	Incurción en el trabajo de coordinación y organización de la investigación
48 años	2002	Presentó su examen profesional en la Universidad del Valle de Atemajac.	Obtuvo el título de Licenciado en Filosofía

48 años	2002-2010	Docente en los cursos de Cultura e Identidad, Desarrollo Regional y Microhistoria y otras.	Se incorporó a la nueva oferta educativa por la apertura de la LIE, en la Unidad 241 de la UPN.
57 años	2009-2015	Docente en la Maestría en Ciencias del Hábitat. En el Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad del Hábitat de la UASLP). Especialización en Habilidades del Pensamiento de la Unidad 241 de la UPN. Y en la Especialización en Orientación Educativa de la Unidad 241 de la UPN.	Incorporación a la docencia en posgrado, en la UASLP. Y en UPN

Biograma 1.



Elaboración Propia

En la gráfica se aprecia una trayectoria ascendente a partir de 1958, año en que inicia su educación primaria, en 1964 hay un pequeño quiebre, significa que de ese momento en adelante su educación toma dos caminos, las líneas paralelas indican que la educación secundaria y preparatoria se maneja de forma paralela combinando los estudios en el seminario y la escuela pública. Existe entonces un periodo donde se quiebra la línea ascendente, al término e inicio de la educación secundaria. De ahí la línea es hacia arriba hasta la conclusión de la licenciatura, nuevamente se observa una línea horizontal por diez años, indica que no se realiza ninguna actividad de formación en ese periodo; en el 1990 inicia estudios de maestría que culmina dos años después, para nuevamente tener una trayectoria horizontal hasta el momento actual.

En el campo laboral, destaca en la gráfica que de 1973 a 1979, inicia su trabajo docente en escuelas particulares, cuando aún es estudiante de preparatoria y licenciatura. En el año de 1980, ingresa como docente a la Facultad de Arquitectura de la UASLP, actividad que desempeña hasta el presente. En 1990 ingresa a la UPN en donde también se desempeña hasta la actualidad. En realidad, como se observa en la gráfica, su vida laboral ha transcurrido en tres instituciones: en un colegio particular de carácter confesional, donde permanece por un periodo que abarca casi diez años, y que abandona para permanecer en la UASLP y UPN.

El sujeto 01AA es un docente de 64 años, con 25 años en servicio, dictaminado, que en la actualidad tiene el nombramiento de profesor de tiempo completo, titular “C”. Escéptico a las posturas críticas del proyecto académico de UPN y su concreción en el aula. Su postura obedece a su formación inicial en el Seminario Conciliar Guadalupano Josefino donde inicio su educación básica, que en cierto momento alternó con educación en establecimientos públicos.

Su ingreso a la Unidad 241-UPN, se da en primer término por invitación del director en turno, y meses más tarde al ganar una plaza de medio tiempo en concurso de oposición; aunque su campo era la filosofía, el nombramiento que obtiene es como asesor de metodología. Su ingreso coincide con una serie de eventos de gran significación para la institución. En el panorama nacional se firma el Acuerdo para la Modernización de la Educación en 1992, a raíz del cual, las Unidades pasan a ser administradas por los gobiernos estatales, aunque la rectoría académica permanece sin cambios. En la coyuntura, se hace manifiesto el malestar de los trabajadores académicos y administrativos de la Unidad, quienes logran la cohesión como un grupo influyente, que permite negociar de

manera independiente con las autoridades de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado, y se logra la firma de una minuta que contiene algunas prestaciones concedidas al margen del SNTE, quien a pesar de las intenciones por hacerse del control de la Unidad, fracasa en su intento, dando lugar a la conformación de una representación laboral.

Por otra parte, hace crisis el liderazgo institucional, y se cuestiona la permanencia del director, que a estas alturas todavía era nombrado con el esquema de universidad nacional, es decir, con la facultad de la rectoría de nombrar o remover directores. Este sería el último director designado desde el centro. En adelante, las reglas del juego cambiarían y a partir de este momento, el poder de decisión pasa a manos del gobierno estatal, a través del secretario de educación, queda al margen la dirigencia sindical, al menos en apariencia.

Esta serie de circunstancias, provocan la caída del director, en un movimiento similar a un golpe de estado. Encabezado por un grupo que actúa sin tomar en consideración las condiciones objetivas y subjetivas, no existe una política definida, o un proyecto de organización, simplemente empuja para que el director en turno sea remplazado por uno de sus integrantes, Este proceso se repite al menos en tres ocasiones, hasta que el grupo pierde el control, y la iniciativa pasa a otras instancias, ya bajo el control sindical, que de alguna manera se muestra cauteloso, pero que hace notar su presencia.

En este contexto al entrevistado le toca encabezar una de las direcciones que más aportó a la autonomía de la Unidad. Su postura se significó por mantener distancia tanto con la parte oficial, como con respecto a la intromisión sindical. Derivado de lo anterior, surgen contradicciones que por momentos se tornan álgidas, por una parte, las de carácter externo, con los funcionarios de la secretaría de educación, y al interior con ciertos grupos, de

normalistas que nunca estuvieron de acuerdo con una dirección encabezada por universitarios, y mucho menos sin las prebendas que representa la pertenencia al SNTE.

En este caso, no se debe perder la perspectiva marxista desde la cual, “las instituciones educativas, no deben ser tomadas como instituciones naturales sino, a su vez, como un producto histórico y social que solo puede ser comprendido dentro de la totalidad en devenir del cual forma parte, esto es, como producto de un estadio de desarrollo social”. (Fernández, 2007. P.64). Únicamente de esta manera se explica la irrupción de la UPN- Unidad 241, en un escenario estatal, donde hasta la fecha, las autoridades educativas no alcanzan a comprender la potencialidad de una institución que por años, se dedicó a la nivelación y actualización del magisterio.

Trayectoria del docente 02PH.

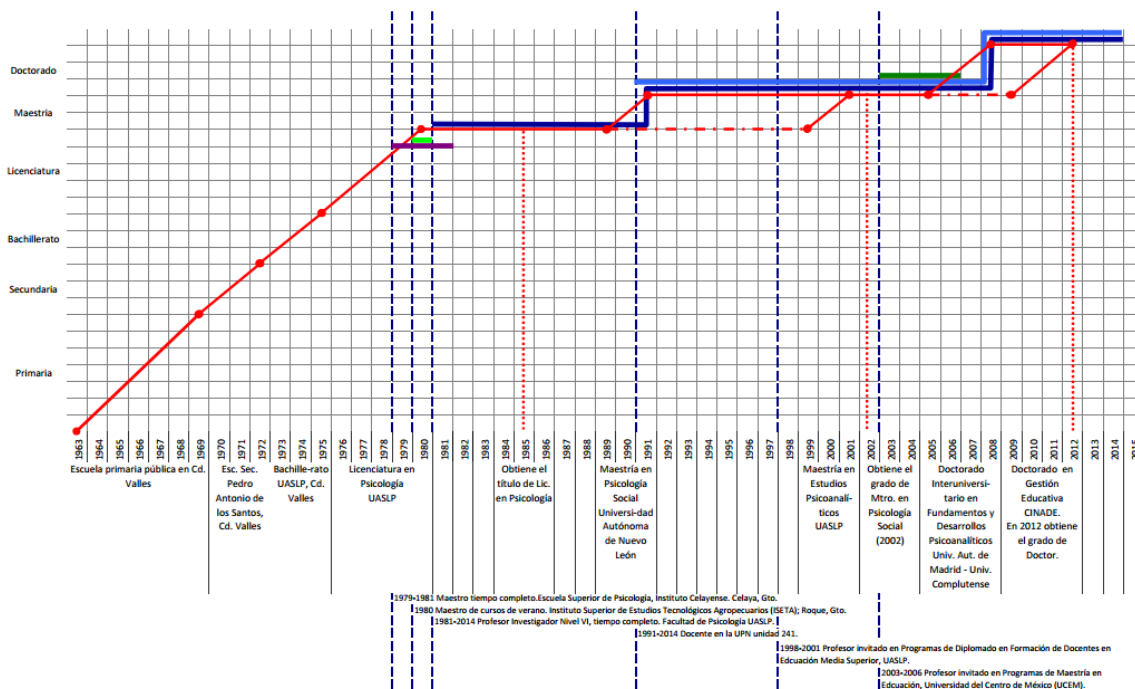
El sujeto 02PH es un docente de 57 años, con 23 años en servicio en la Unidad 241 de UPN, dictaminado, con nombramiento de profesor de medio tiempo, titular C.

Edad	Cronología	Acontecimientos	Impacto
		Fecha de Nacimiento: 21 de enero de 1957	
6	1963-1969	Cursó su educación primaria	La educación primaria en una escuela pública de Cd. Valles
13	1970-1973	Cursó la secundaria en la Esc. Secundaria oficial Pedro Antonio de los Santos	Este nivel lo realizó en la cabecera municipal de Cd. Valles

16	1973-1974	Cursó el Bachillerato en la UASLP	De igual manera este nivel lo realizó en una extensión de la UASLP en el municipio de Cd. Valles
18	1975-1979	Cursó la Licenciatura en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Se traslada a la capital potosina. La UASLP en esa época no tenía campus en la Huasteca.
22	1979-1981	Maestro de Tiempo Completo, Esc. Superior de Psicología del Instituto Celayense; Celaya, Gto.	Primeras incursiones a la docencia
23	1980	Maestro de Cursos de Verano en el Instituto Superior de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (I.S.E.T.A.); Gto.	Participó en programas de educación no formal.
24	1981-2014	Ingresó como Profesor Investigador Nivel VI, Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la U.A.S.L.P.	Docente en los niveles de Licenciatura, Programas de Maestría en Psicología: Área de Estudios Psicoanalíticos, Especialidad en Orientación Educativa y Diplomado en Docencia.
28	1985	Presentó su examen profesional	Obtuvo el título de Licenciado en Psicología
32	1989-1991	Ingresó a la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León.	Cursó la maestría en Psicología Social.

34	1991-2014	Ingresó como docente a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.	Docente de Licenciatura y Posgrado: Maestría en Educación Campo Formación de docentes, Maestría en Educación Básica y Especialidad en Orientación Educativa.
41	1998-2001	Profesor invitado en Programas de Diplomado en Formación de Docentes en Educación Media Superior, UASLP.	El ingreso a UPN, le abre puertas para el trabajo con maestros en la UASLP.
42	1999-2001	Cursó la Maestría en el Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología (U.A.S.L.P). “Maestría en Estudios Psicoanalíticos”.	Inició su formación en posgrado, buscando una línea de investigación que diera sustento a la actividad docente.
45	2002	Presentó su examen de grado en la Universidad Autónoma de Nuevo León. “Maestría en Psicología Social”	Obtención del grado de Mtro. En Psicología Social
46	2003-2006	Ingresó como Profesor Invitado al Programa de Maestría en Educación, en la Universidad del Centro de México (UCEM).	LLamado a participar en programas educativos de instituciones privadas.
48	2005-2008.	Cursó el Programa de Doctorado Interuniversitario en Fundamentos y Desarrollos Psicoanalíticos. Universidad Autónoma de Madrid - Universidad Complutense de Madrid.	Candidato al Grado de Doctor. Becario PROMEP-176, UASLP
52	2009- 2012	Realizó estudios de Doctorado en Gestión Educativa, en el Centro de Investigación para la Administración Educativa. (CINADE)	Obtuvo el grado de Doctor en septiembre de 2012

Biograma 2.



Elaboración Propia

El sujeto 02PH es un docente de 57 años, con 23 de ellos al servicio de la Unidad 241 de UPN, dictaminado, con nombramiento de profesor de medio tiempo, titular C. Su experiencia como profesor en la UASLP, que alterna con el trabajo en UPN, le permite contrastar y observar desde otro ángulo la operatividad del proyecto académico.

En el gráfico puede observar que su trayectoria es una recta ascendente que inicia en 1963 con su ingreso a la escuela primaria, que termina en 1980 al egresar de la licenciatura. Existe un trayecto horizontal hasta 1989, que corresponde al ingreso a su primera maestría, pero en 1999, se observa otro quiebre que indica el ingreso a una segunda maestría. En 2005, se rompe la horizontal para dar paso a la siguiente trayectoria ascendente, debido al

inicio de los estudios de doctorado y en 2009, el otro quiebre indica el comienzo de un nuevo doctorado. Del cual obtiene el grado en 2012.

En cuanto a su trayectoria laboral, se distinguen cuatro periodos: el primero muy corto en los años 90', como docente en el Instituto Superior de Estudios Tecnológicos Agropecuarios; el segundo periodo que se prolonga hasta reciente jubilación como docente de la facultad de Psicología de la UASLP; a partir de 1991 como docente en la Unidad 241 de UPN; y por último, un periodo de cuatro años, a partir de 2003 se desempeña como profesor invitado en la Universidad del Centro de México.

El sujeto 02PH, inicia su carrera como docente a nivel superior en la facultad de psicología de la UASLP, y en 1991 concursa por una plaza de medio tiempo en la UPN, en esos tiempos la Unidad atendía a un gran número de maestros, por lo que era necesario solicitar aulas de una escuela secundaria federal cercana al edificio de la Unidad. Desde muy joven inicia su trabajo como maestro, en una secundaria nocturna para trabajadores, alfabetizando en colonias periféricas, y con adultos en situación de cárcel, ya sea como servicio social o trabajo voluntario.

A pesar de no tener conocimiento de la existencia de UPN, cuando se publica la convocatoria para el concurso de ingreso, acude a pedir información, por charlas con algunos docentes y al revisar las antologías se convence del enfoque crítico, lo que obviamente dada su trayectoria política, se convence de haber tomado una buena decisión, pues a su decir, iba mucho con su visión de las cosas.

Al término de su licenciatura, es invitado a incorporarse a la planta docente de la propia facultad de psicología y al poco tiempo logra una beca para estudiar la maestría en

psicología social, en una Universidad del estado de Nuevo León, para después seguir con los estudios de doctorado en Desarrollo Psicoanalítico, en la Universidad Complutense de Madrid, España. De regreso a San Luis Potosí, ingresa al Doctorado en Gestión Educativa y obtiene el grado en 2012.

La formación de posgrado le ha dado una perspectiva muy amplia de la educación como un fenómeno social, y sus implicaciones tanto institucionales como en aspectos de orden subjetivo. Su estancia en UPN, siempre estuvo vinculada a los movimientos que en ésta época se suscitaron, aunque su compromiso era compartido con su participación como docente en la UASLP, donde fue consejero maestro, y candidato a ocupar la dirección de la facultad.

Al respecto habría que preguntarse ¿qué significa hablar de un enfoque crítico?, pues para algunos teóricos marxistas, esta idea es una manifestación de la falsa conciencia, pues “El componente pedagógico del marxismo” tiene que ser construido a la contra, no el resultado de un plan alternativo de educación, ni tampoco la parte dedicada a la educación de un plan alternativo de sociedad, (inexistente) sino como un ejemplo más de expresión general del movimiento real” (Fernández, 2007. P.62).

Trayectoria del docente 03EA.

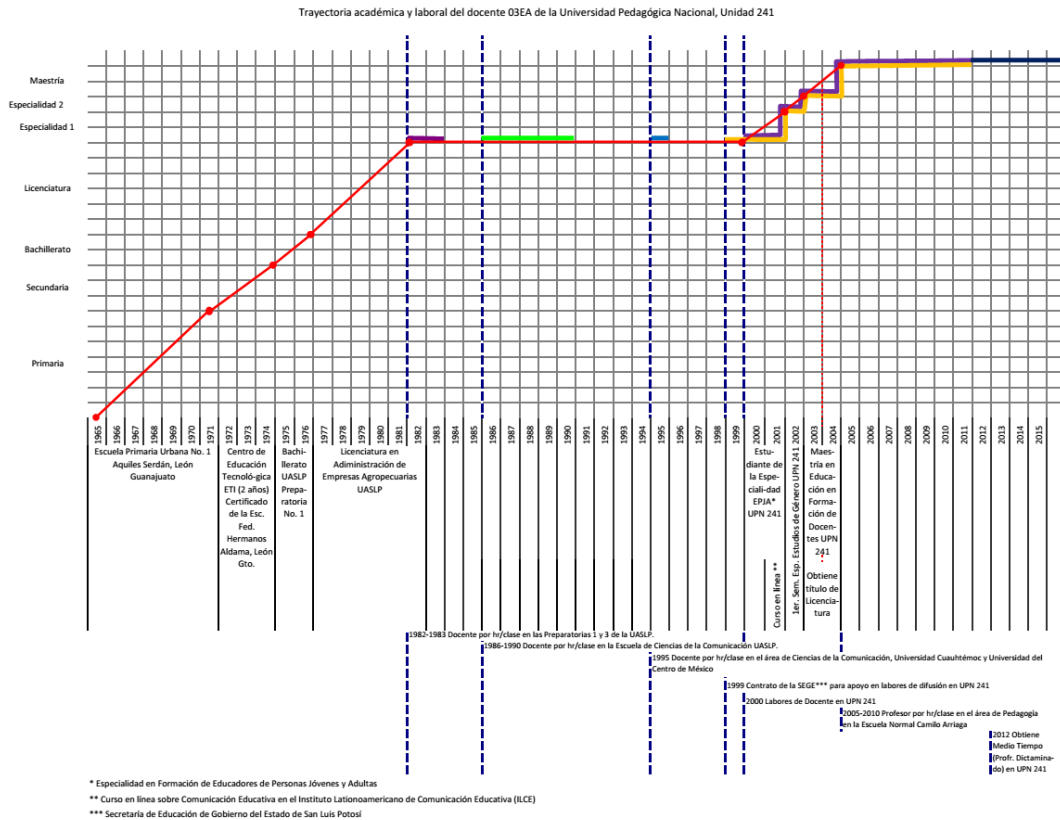
El sujeto 03EA es un docente de 56 años, con 15 de ellos realizando diversas actividades en la Unidad 241 de UPN, dictaminado en 2012 con plaza de medio tiempo, es promovido recientemente a profesor de tiempo completo, asociado “A”.

Edad	Cronología	Acontecimientos	Impacto
		Fecha de nacimiento enero de 1959	
6	1965-1971	Cursó la primaria en la escuela Urbana No.1, Aquiles Serdán, en León Gto.	Hijo de la escuela pública, según sus palabras.
12	1971-1974	Obtuvo el Certificado en la Escuela Federal Hermanos Aldama, en León, Gto.	Cursó los dos primeros años en el Centro de Educación Tecnológica ahora (ETI)
16	1975-1976	Realizó estudios de bachillerato lo curso en la Preparatoria No. 1 de la UASLP	Para entonces ya había dejado a su decir, el pueblo reaccionario y mocho.
18 años	1977-1982	Realizó la formación profesional como Licenciado en Administración de Empresas Agropecuarias por UASLP.	Pensando en la revolución, una manera de hacerlo es acudir a las comunidades campesinas y crear condiciones de organización y preparación, intermediación y gestión.
23 años	1982-1983	Al egresar de la licenciatura ingresó como docente a la UASLP, para impartir clases en las preparatorias 3 y 1.	Los primeros contactos con la docencia. Gran responsabilidad por atender los grupos, no conforme con la capacidad y la edad para enseñar.
27 años	1986-1990	Fue invitado a participar como profesor de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la UASLP.	Profesor de las primeras generaciones, sensación bienestar ya con capacidad, formación y

			conocimientos para atender alumnos.
36 años	1995	Comienzó a trabajar en instituciones particulares. Universidad Cuauhtémoc, en el área de ciencias de la comunicación y en la Universidad del Centro de México.	Mejoró el desempeño “como pez en el agua, mucha experiencia trabajando con grupos”.
46 años	2005- 2010	Trabajó en una universidad particular de la agrupación antorchista en el área de pedagogía.	Institución para familias con menos poder adquisitivo. La educación se convierte en una fuente de ingresos.
40 años	1999	Fue contratado por la dirección administrativa de la SEGE para apoyar en las labores de difusión en UPN	Desagrado por el deterioro de las instalaciones. Luego el gusto por el ambiente de claustro de monasterio, rodeado de personas que tenían conocimiento. Después de la primera impresión gusto por el trabajo. Buenas amistades y relaciones difíciles.
41 años	2000- 2001	Participó como estudiante en la Especialidad de Formación de Educadores de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)	El hecho permitió tener un horizonte más amplio de lo que es la educación y proporciona herramientas teóricas.
41 años	2000	Inició como docente en la Licenciatura en Educación Plan 94, y en la Especialidad: Estudios de	Nueva etapa trabajado con profesores. Una experiencia muy frontal. Sin conocer la historia de UPN, se da cuenta de

		Género y en cursos y talleres, antes de que obtuviera la plaza de docente.	que no es una universidad como tantas otras.
42 años	2001	Realizó un curso en línea sobre comunicación educativa en el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)	Influyó mucho en la formación profesional, como campo específico. Se despierta el interés por especializarse en este campo.
43 años	2002	Inició la Especialidad: Estudios de Género en Educación como estudiante, pero abandona en el primer semestre.	Fue terrible, determinante la relación con las mujeres, aunque tenía una relación respetuosa con ellas, me llevó a frenar los impulsos falócratas.
44 años	2003- 2004	Cursó la Maestría en Educación con Campo de Formación de Docentes. Ingresó en una generación y concluye en otra, por razones de trabajo.	Muy importante en la formación profesional. A partir de esto se plantea perfilarse en la docencia más que otra cosa.
53	2012	Concursó y ganó plaza de medio tiempo en el área de Gestión Educativa	Estabilidad laboral. Estudió el campo de gestión que no conocía. Siempre esperando la posibilidad de convertirme en profesor de UPN. Gran relevancia profesional, por el prestigio social, y la seguridad personal.

Biograma 3.



Elaboración Propia

Al igual que el resto de los docentes entrevistados, en el gráfico se observa una trayectoria ascendente desde la educación primaria hasta la conclusión de la licenciatura, en el caso que nos ocupa, existe una prolongada línea horizontal, que abarca un periodo de 1981 hasta el año 2000, en que su trayectoria marca una serie de quiebres consecutivos, que marcan el inicio de un proceso de formación; desde la Especialidad en formación de formadores de adultos, en Estudios de Género y la Maestría en educación, que realiza en

forma consecutiva, hasta llegar al 2004, donde termina la trayectoria ascendente, para iniciar una horizontal.

En el caso de su trayectoria laboral, nos muestra una serie de segmentos que nos hablan de un trabajo discontinuo, un periodo muy corto 1982-1983, como docente en las preparatorias de la UASLP; del 1986-1990, en la Facultad de Ciencia de la Comunicación en 1995; Universidad Cuauhtémoc y Universidad del Centro de México de 1999- 2012, y en la Unidad 241 de UPN adscrito al área de difusión; a partir de esta fecha como docente de medio tiempo y en la actualidad con plaza de asociado “A”, tiempo completo.

El sujeto 03EA es un docente de 56 años, de los cuales 15 trabajando para la Unidad 241 de UPN. Dictaminado, con nombramiento de profesor de tiempo completo asociado “A”. Su mirada crítica sobre la forma como se pone en práctica el currículum por parte de los docentes, le permite afirmar que el proyecto académico es distorsionado al no comprender el sentido y el papel que juega la creación de UPN en la política educativa nacional.

Contratado para llevar a cabo labores de difusión en la Secretaría de Educación, en 1999 es comisionado a la Unidad 241 de UPN, como apoyo en el área de Difusión y Extensión, al inició, sus condiciones laborales son precarias, contratos por tres meses, sin prestaciones, sin embargo fue un periodo en el que aprovechó su estancia para realizar diversos estudios de posgrado, que a la postre le permitieron concursar y obtener una plaza como docente de medio tiempo.

Sus primeros contactos con la docencia los realizó en las escuelas preparatorias de la UASLP. Sin embargo es en la Facultad de Ciencias de la Comunicación donde se le

presenta la posibilidad de enseñar la experiencia obtenida en el ejercicio del periodismo, profesión que por tradición familiar había venido ejerciendo desde años atrás.

Derivado de su actividad periodística y por su postura política, entra en conflicto con la rectoría de la UASLP, y a partir de ahí alterna su actividad periodista y la docencia en diversas universidades del ámbito privado. Desde su mirada crítica, alcanza a vislumbrar el proyecto académico como un elemento no comprendido por la gran mayoría de los docentes, lo cual provoca una distorsión del currículo al ponerse en práctica, sin conocer los objetivos para los que fue creada la UPN, y el papel histórico que le corresponde desempeñar en la formación de un cierto tipo de profesores, que como plantea Fuentes Molinar (1979), solo “intenta impulsar el pensamiento crítico y un cierto rigor analítico, pero dentro de los márgenes requeridos por el mejoramiento en la eficiencia del sistema educativo”.

En tal sentido, la falsa conciencia se manifiesta al olvidar que el objetivo de la crítica marxista no es el de oponer a los valores establecidos otros distintos o alternativos, sino el de mostrar la relación entre los valores educativos y las condiciones materiales que subyacen y contribuir a la destrucción de tales bases materiales.

Lo anterior constituye una crítica al llamado “reformismo pedagógico” que consiste en el intento de cambiar las conciencias a través de la acción educativa, pues se parte del supuesto, de que se debe actuar sobre el estudiante con la idea de “acabar con los prejuicios por el mismo procedimiento por el que los ha adquirido: por la inculcación, por la acción pedagógica” (Fernández, 2007. p. 75).

Trayectoria del docente 04FM.

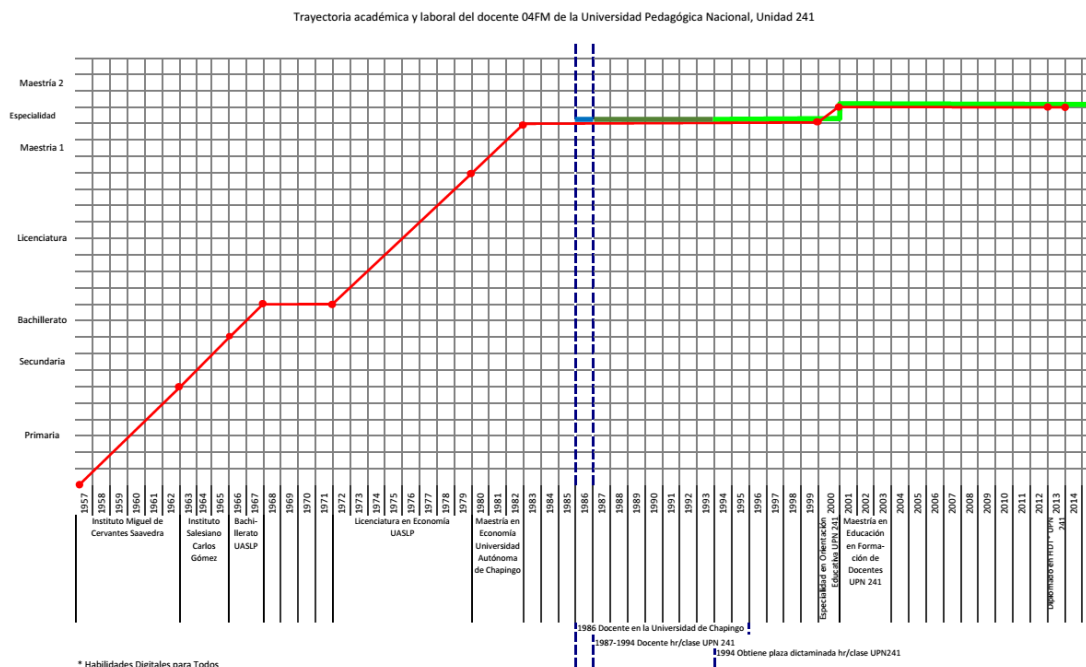
El sujeto 04FM es un docente de 65 años, con 28 años de servicio en la Unidad 241 de UPN, dictaminado, con nombramiento de profesor de asignatura, 10 hrs. asociado A.

Edad	Cronología	Acontecimientos	Impacto
		Fecha de nacimiento 1 de junio 1950	
7 años	1957-1962	Estudió la educación primaria en el Instituto Miguel Cervantes Saavedra	Recibió el certificado de educación primaria.
13 años	1963-1965	Estudió la educación secundaria, en el Instituto Carlos Gómez.	Egresó de un Instituto con orientación confesional
16 años	1966-1967	Cursó el Bachillerato en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.	El cambio es significativo por la orientación liberal de la UASLP.
22 años	1972-1979	Estudia la Licenciatura en Economía, en la UASLP	La carrera es vista como un vehículo de carácter social, pero a la vez difuso, apoyar el desarrollo del país, en una época en que en los medios masivos de comunicación y en la opinión pública se enfatizaba el desarrollo económico y social, y la economía del país crecía en forma vigorosa.

29 años	1979-1982	Cursó la Maestría en Economía, en la Universidad Autónoma de Chapingo.	Las expectativas muy altas por el prestigio de la institución y el nivel de los docentes. Por la política implícita de mantener a los alumnos siempre presionados con lecturas excesivas.
32 años	1982-1986	Trabajó en la Secretaría de Programación y Presupuesto Federal	Experiencia de aprendizaje es grata por el desempeño en el área de evaluación de proyectos
36 años	1986	Presentó examen de oposición, para un tiempo completo sobre metodología de la Investigación en la Universidad de Chapingo.	Ganó el concurso e ingresó a la docencia sin contar con elementos pedagógicos de ningún tipo.
36 años	1986-1988	Se trasladó a San Luis Potosí, para trabajar en Gobierno del Estado por honorarios y con un salario muy bajo.	Inició la búsqueda de trabajo como docente en diversas instituciones públicas y privadas.
37 años	1987	Ingresó a la UPN antes de iniciar el ciclo.	Cuenta con el aval de un compañero hace la invitación a dar clases en la UPN.
37 años	1987	Trabajó en Albamex en el área de planeación y participó en una evaluación sobre la región porcina del Bajío,	Un esfuerzo muy fuerte lo obliga al estudio sobre la teoría económica e investigaciones académicas en el campo de la evaluación en campo

38 años	1988-1991	Trabajó en Gobierno del Estado y desde ahí recibió la invitación a iniciar la Delegación del Instituto Nacional del Consumidor en San Luis Potosí.	El trabajo que desempeño fue sumamente satisfactorio y de un contenido social muy fuerte.
44 años	1994-2015	Trabajó en Gobierno del Estado en una Coordinación orientada al sector social. Esta entidad se incorporó a la Secretaría de Presupuesto Estatal y se convirtió en la Secretaría de Desarrollo Social y Regional.	Había iniciado el levantamiento indígena en Chiapas. Los focos rojos lo llevan hasta localidades sumamente aisladas y en condiciones de pobreza extremaa realizar trabajo comunitario.
50 años	2000	Cursó la especialidad en Orientación Educativa en la Unidad 241 de UPN	Lo más destacado fue participar en sesiones muy animadas debido a la personalidad asertiva y el fuerte interés por aprender de los compañeros.
51 años	2001-2003	Cursó la Maestría en Educación con campo en Formación Docente, en la Unidad 241 de UPN	LLena un hueco que presentaba la falta de formación como docente.
63 años	2013	Cursó el Diplomado en Habilidades Digitales para Todos (HDT)	Resultó denso y difícil aprender. Pero importante para incorporar las Tic's en los cursos.

Biograma 4.



Elaboración Propia

La gráfica es elocuente, una trayectoria ascendente desde la escuela primaria, hasta finalizar el bachillerato, de ahí un receso hasta reiniciar su formación profesional en 1979. La trayectoria entonces se torna ascendente hasta culminar los estudios de maestría en economía. Nuevamente la trayectoria se torna horizontal, hasta el año 2000, donde se presenta un quiebre, cuando inicia la Especialidad en Orientación Educativa y al término de esta una segunda maestría en educación, es necesario aclarar que en ninguno de los estudios de postgrado realizados se culminó con un trabajo de titulación.

La trayectoria laboral, resulta ser un poco más complicada, pues presenta frecuentes discontinuidades a causa de constantes cambios de empleo. Sin embargo, lo que se

representa es la trayectoria como docente, que inicia en 1986, en la Universidad de Chapingo, continua como docente en la Unidad 241 de UPN, y es en 1994, cuando obtiene su plaza de 10 hrs. como docente hora/clase.

El sujeto 04FM es un docente de 65 años, con 28 años de servicio en la Unidad 241 de UPN, dictaminado, con nombramiento de profesor de asignatura, 10 hrs. asociado A. Su trayectoria laboral lo ha mantenido un tanto distante de los acontecimientos, sin embargo su trayectoria como estudiante de diferentes programas (maestría, especialidad y diplomado) que ha cursado en la Unidad, hacen que su mirada sobre el proyecto académico sea la de alguien que ha estado en ambos lados del quehacer de UPN.

Su ingreso a UPN es por invitación, economista de formación inicial, inicia en la docencia por un periodo muy corto en la Universidad de Chapingo, donde estudió la maestría en economía, su trayectoria laboral es muy diversa, pero en definitiva, le ha permitido forjar una visión crítica de la realidad, trabajando en dependencias gubernamentales en contacto con sectores marginados de la sociedad, que lo han sensibilizado, dado el carácter de su labor en torno a programas de combate a la pobreza.

Reconoce una fuerte influencia de varios maestros críticos en su formación inicial, allá por los años setentas, de ahí nace su idea de convertirse en docente universitario y construirse una trayectoria como docente-investigador. Haber transitado en sus años de estudiante por universidades donde el movimiento estudiantil tuvo presencia, hace que se identifique plenamente con el proyecto académico de UPN, al que considera crítico, por lo que le concede una gran responsabilidad en la formación de maestros, analíticos y

reflexivos ante una realidad que es necesario cambiar y en la cual el maestro es un elemento fundamental.

Considero que su postura se encuadra en otra de las versiones del “reformismo pedagógico”, otra de las manifestaciones de la falsa conciencia, pues “La opción de cambiar primeramente al hombre conduce al socialismo utópico y al utopismo en general” (Fernández, 2007. p.75). Esta forma de pensamiento aspira a convencer de manera lenta y progresiva, al conjunto de la sociedad de la necesidad de cambiar la sociedad en que se vive. Tal forma de pensar conduce inevitablemente a teorías que privilegian la idea de “cambiar al hombre”, antes de intentar cambiar la sociedad y como requisito para ello.

Como se puede observar, en el desarrollo del presente capítulo, se van tejiendo discursos, narrativas, cual si fueran la trama y la urdimbre que finalmente se entretrejen para dar vida al objeto de estudio. Considero, a lo mejor sin lograrlo, que el texto es un esfuerzo por construir una narrativa totalizadora, que al conjuntar con la teoría contribuye a dar sentido a las prácticas y contextos que construyen a los docentes de la Unidad, pero que a su vez el mismo docente va construyendo como parte de ese proceso identitario que al final del día, da cuerpo y se conoce como Unidad 241.

Esa dialéctica permanente en la que se está inmerso por el solo hecho de trabajar en la Unidad, no se debe menospreciar, esa realidad que se hereda y recrea en el cada día, que se manifiesta como contradicción entre lo viejo y lo nuevo, como negación del mito y la tradición. Es, sin lugar a dudas un conocimiento que se encuentra ahí, acumulado por el paso de los años y del que todo docente forma parte, de manera consciente o inconsciente, quiera o no.

De las trayectorias se derivan interpretaciones muy certeras sobre la postura ideológica de los docentes, proporcionan también los hilos que conducen a descifrar identidades; permiten la introducción a las intimidades que sustentan su compromiso con el Proyecto Académico de UPN; ayudan a detectar aquellos acontecimientos relevantes que encierran un significado a partir del cual, se identifican las percepciones sobre el currículum e incluso, como lo ven en relación con otras instituciones.

Lo anterior hace necesario recurrir nuevamente a Marx y Engels, para explicar que los principios que guiaron el análisis, parten precisamente de que todo concepto, todo pensamiento surge de la realidad, sin importar que sea un pensamiento trastocado, oscuro, obnubilado, aunque se presente dando vuelta a la retina del individuo, siempre surge de la realidad. (Marx y Engels. 1974)

Siguiendo a los autores mencionados, el problema no está en la comprensión de las ideas, sino en desentrañar de dónde surgen esas ideas, que pueden resultar falsas cuando son producto de una realidad invertida, distorsionada. El problema surge cuando, partiendo de ideas falsas, solo se puede interpretar de manera errónea la realidad. En este sentido, la teoría marxista, permite llegar a la conclusión de que la ideología es contraria al conocimiento objetivo, que oculta las verdaderas relaciones sociales.

La decisión de adoptar la noción de ideología, desde su acepción de “falsa conciencia”, va a desencadenar debate, pues como se expresa en páginas anteriores, en la obra de Marx, se involucran términos tales como: reificación, cosificación, enajenación, alienación, fetichismo, que no dejan clara una definición concreta del ideología. También es cierto que otros autores, principalmente los de la llamada Escuela de Frankfurt, - Theodor Adorno,

Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse- han desarrollado planteamientos teóricos muy importantes en relación con el concepto de ideología. Para los fines de la presente investigación, se utiliza para referirme a la enajenación de la conciencia en el capital, como una relación general en el modo de producción capitalista, acepción de “falsa conciencia”, evitando con ello contaminar la investigación con la utilización de diversas perspectivas teóricas que pudieran distorsionar el propósito original de esta investigación. Queda para desarrollos posteriores la posibilidad de abrir el abanico a diferentes posturas en torno a la utilización de la ideología como eje de análisis.

Por lo tanto, desde la teoría que orienta la presente investigación, si se quiere realizar una actividad política auténticamente revolucionaria, no se debe trabajar en elaborar una ideología contraria a la de la clase dominante, sino avanzar críticamente sobre la enajenación de la conciencia”. En su polémica contra Bauer, Marx ya había planteado “que las falsas representaciones ideológicas tenían su base en la distorsión de la realidad misma, que las alienaciones no eran simplemente alienaciones del cerebro, sino alienaciones prácticas, y por consiguiente, deberían ser combatidas de manera práctica” (Fernández, 2010, p. 60)

Capítulo IV. La dialéctica institucional

La necesidad sólo es ciega en tanto no es consciente. La libertad es la conciencia de la necesidad", reconocimiento de la existencia de leyes objetivas de la naturaleza y de la transformación dialéctica de la necesidad en libertad (junto con la transformación de la "cosa en sí" no conocida, pero cognoscible, en "cosa para nosotros", de la "esencia de las cosas" en "fenómenos.

Engels, Anti-Dühring

Génesis de un espacio académico-político

Más allá de describir los procesos económicos, sociales y políticos en que surge y se desarrolla el proyecto académico de la Universidad Pedagógica Nacional, y en particular de la Unidad 241, es decir, el estudio de la génesis de un espacio académico-político en el que los docentes juegan un papel importante como sujeto social. Importa analizar la relación de sentido que surge entre la narrativa biográfica de la experiencia docente y el proyecto de formación académico-político de la institución.

Lo anterior parte de la convicción de que el proyecto académico de UPN va más allá del análisis y transformación de la práctica docente dentro del espacio escolar, hay en la propuesta curricular elementos que llevan a pensar que finalmente, lo que se propone, es formar el intelectual orgánico del que hablaba Antonio Gramsci en su obra: La formación de los Intelectuales (1967), el profesional que le es útil a la política del Estado y que está

sujeto a una coyuntura política específica, claramente delimitada por las exigencias del modelo económico. En tal sentido, cuando el docente no identifica la intencionalidad del proyecto, puede con su acción quitar esa parte medular que le da sustento, para sustituirla por algo que no abona a los objetivos deseados.

La idea que permea en esta propuesta parte del supuesto de que cuando no hay una relación dialéctica entre teoría y práctica se corre el riesgo de que no exista un aprendizaje efectivo. Una teoría desconectada de la práctica, que no parte de ella ni conduce a ella, que no permite ser puesta en acción, que no se encarna en la realidad cotidiana, no es capaz de dar sentido y utilidad a los aprendizajes.

En tal sentido, el análisis de las narrativas biográficas de los docentes, nos permitirá además, entrar en contacto con la dialéctica de la institución, con lo que ha sido la actividad docente, y el cómo se ha venido transformando con el paso del tiempo, a consecuencia de los cambios propuestos por las distintas reformas al sistema educativo. Lo anterior brinda la posibilidad de recuperar el sentido que los docentes han dado al proyecto académico de la Universidad Pedagógica Nacional, en particular de la Unidad 241, lo cual deviene en una actividad prioritaria, pues solo quien conoce su realidad pasada y presente, puede planear un futuro posible.

Dado que el objeto de estudio son las percepciones que el docente construye sobre el proyecto de formación académico-político de la institución, que se concreta en la aplicación de su currículum, se expone aquí la forma en que los docentes perciben la puesta en práctica del proyecto académico de UPN, el cómo conceptualizan los docentes la formación académica universitaria, en relación al currículum y en comparación con el de otras instituciones y, finalmente, se da cuenta del papel que juegan en la génesis de este espacio académico-político.

Son en este caso, las narrativas biográficas de seis docentes de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de las cuales se intenta no solo reconstruir su trayectoria académica, sino y fundamentalmente, conocer cuál es su percepción sobre el proyecto académico de la UPN. No se desconocen las posibles desventajas que pudiera tener para los objetivos de la investigación el uso del concepto percepción, el cual se retoma desde la perspectiva de Merleau- Ponty, en el sentido de que la percepción no es un añadido de eventos a experiencias pasadas, sino una constante construcción de significados en el espacio y en el tiempo. Un proceso parcial, donde el observador no percibe las cosas en su totalidad, dado que las situaciones y perspectivas en las que se tienen las sensaciones son variables y lo que se obtiene es solo un aspecto de los objetos en un momento determinado. (Merleau- Ponty, 1975)

Del mismo modo, al ser un fenómeno biocultural (Vargas, 1994), que depende de estímulos físicos y sensaciones y de su selección y organización, está sujeto a interpretaciones que adquieren significados modelados por pautas culturales, ideológicas, sociales e históricas, que orientan la manera como los individuos se apropian del entorno. Es decir, la percepción depende de la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan los estímulos que el sujeto percibe. Puede decirse, que una de sus características básicas es la elaboración de juicios o como lo expresa Santoro, citado por Jaqueline Vargas Mendoza (2017. p.57), “la percepción clasifica la realidad a través de códigos”.

En el presente estudio, la percepción de los docentes es vista a partir de la narrativa biográfica, se analiza tomando en cuenta las siguientes categorías: Circunstancias de ingreso a la Unidad 241 de UPN; su formación académica y desarrollo profesional; la percepción sobre el currículo y su relación con otros; y aspectos relevantes de su estancia

en la institución. Desde el inicio de la investigación se buscó indagar y dar cuenta de las relaciones que se establecen dentro de la institución, de las sensaciones, el reconocimiento de las experiencias cotidianas, el cómo se interpretan y dan sentido a su labor como formadores de docentes.

Las narrativas biográficas de los seis docentes de la Unidad 241 de la UPN, permiten conocer cómo estos interiorizan el hecho de laborar en una institución de educación superior, con la particularidad de que ésta, a diferencia de otras universidades se dedica únicamente a la formación de docentes. Desde un proyecto académico diferente al de las escuelas normales, elaborado desde perspectivas teóricas que la distinguen igualmente de otras instituciones, que se encuadran dentro de las clasificadas como instituciones formadoras de docentes o formadoras de profesionales de la educación.

El trabajo docente es parte indisoluble de las condiciones políticas, económicas, materiales y simbólicas que imperan en la sociedad. La institución escolar es, en este sentido, un espacio donde se reflejan las contradicciones existentes en la sociedad, parte de un proyecto global y, por ende, es imposible separarla del contexto social en el que se inserta.

La forma de ingreso como símbolo de estatus académico

El ingreso a la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional históricamente se ha dado por diversos canales, cada uno de los cuales es percibido como signo de estatus académico. En una gran parte obedece a invitación del director en turno, a sugerencia de algún docente que tiene algún conocido, por ser compañero de estudios, de trabajo y en algunos casos por ser alumno distinguido, *“El colega Santiago Salas después de saludarme me invitó a dar clases en la UPN. Me presentó al Director, el profesor Borges y me ofreció*

un contrato de honorarios por 6 horas semana clase” (P 3: ENTREVISTA 4 FM.pdf - 3:2).

El interesado es llamado o presentado al director quien tiene la facultad de ofrecer contratos por 6, 10, 12 o 20 hrs. de conformidad con la representación sindical, la que finalmente da su anuencia para que se extienda el contrato que generalmente es por cinco meses y medio, para volver a ser recontratado pasado un lapso de quince días, con el objeto de que el contratado no reclame derechos al no haber continuidad en el trabajo.

Otros docentes acuden por primera vez a la Unidad al publicarse las convocatorias para participar en los concursos por oposición, que de manera irregular se han realizado en la Unidad. No todos están en esta condición, existen casos que docentes que han trabajado por algún tiempo por contrato, ven en estos concursos la posibilidad de regularizar su situación laboral, situación que no siempre se logra, pues el carácter de estos concursos es abierto y puede darse el caso de que un participante externo se quede con la plaza, a pesar de que las condiciones son favorables para los que ya tienen experiencia en el trabajo de la universidad y conocen planes y programas.

Al respecto habría que recordar las tesis del capital social, desarrolladas inicialmente por Bourdieu (1986), según las cuales el conjunto de redes y relaciones sociales que se necesitan para acceder al mercado de trabajo son el factor determinante en el acceso a los mejores puestos laborales y a las posiciones de poder social, independientemente de las características individuales.

Existen también casos excepcionales donde personal que ha sido comisionado por la Secretaría de Educación, para desempeñarse en algunas de las áreas de la Unidad, renuncia a su plaza que generalmente es de confianza o por honorarios para participar en el concurso

de oposición. *“Fui contratado por la dirección administrativa de la secretaría para apoyar en las labores de difusión”* (P 1: ENTREVISTA N1.pdf - 1:2).

Otros casos, muy pocos, se dan en que el docente se presenta ante la dirección del plantel a presentar una solicitud de ingreso, en estas ocasiones, lo que sucede es que se canaliza al solicitante a recursos humanos o a la subdirección académica para hacer la recepción de la solicitud, en términos de “cuando exista una vacante lo llamamos”. *“vine yo trayendo mis documentos a solicitar estar en la Universidad Pedagógica Nacional”* (P 4: ENTREVISTA No.pdf - 4:1)

Sin embargo, en todos los casos el sentido de pertenencia a la UPN lo da el estar dictaminado, el haber obtenido una plaza a través de la participación en el concurso de oposición. *“Me decido a concursar por lo que obtuve mi plaza de medio tiempo asociado “C”, en metodología de la investigación”* (P 4: ENTREVISTA No.pdf - 4:5). Otro de los entrevistados opina: *“Mi ingreso a la UPN fue sumamente relevante”* (P 3: ENTREVISTA 4 FM.pdf-3:5). Parecería que al interior existen una especie de castas, los dictaminados y aquellos que aún están sujetos a ser contratados. Y así lo perciben más de uno de los entrevistados: *“Lo más importante que he tenido fue el del examen, pues ese determinó, buena parte de mi vida”; ... “recuerdo cuando llego aquí a la institución, si notaba que había una como estratificación social o una diferenciación social entre el dictaminado y el no dictaminado”; ... “para mí es muy padre decir no pues también soy dictaminado”* (P 2: ENTREVISTA No.pdf - 2:1).

Universitario o normalista, una contradicción que no cesa

En la narrativa de los docentes está presente la idea de que la vida de los docentes, está íntimamente ligada a un pasado y un presente Universitario, la totalidad de los entrevistados realizó sus estudios en alguna de las disciplinas que ofrece la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, pero además el vínculo no se ha perdido, pues una parte de ellos sigue participando como docente en diferentes facultades. Es decir, su ingreso a la Unidad, está precedido por una amplia experiencia en la docencia a nivel superior o media superior.

Es común observar a docentes aún con plaza de tiempo completo o medio tiempo, alternar su trabajo en ambas instituciones. Esta situación de no exclusividad, es percibida como la causante de una serie de problemas tanto de índole administrativo, por el ajuste de horarios, que generalmente son en detrimento del trabajo en UPN. Pero también en cuanto al desempeño académico, existe una percepción negativa de los propios compañeros, que no ven en ello un compromiso serio con la Unidad; lo anterior, afirman, genera una serie de desajustes que repercuten en la calidad académica, por la no participación en programas, y por la postura que asumen ante la problemática que se genera en la Unidad. *“es bien padre disfrutar de un buen salario, de unas buenas prestaciones sin hacer absolutamente nada y muchos otros tienen sus trabajos en otros lados”* (P 1: ENTREVISTA N1.pdf - 1:51)

Otra de las formas en que es percibido el trabajo docente, se da en la estratificación, a partir de dos tendencias opuestas; por una parte están aquellos que relacionan su vida académica a la formación permanente, al estudio y obtención de grados, en un constante hacer méritos para llegar a pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o ser considerado para el Apoyo a Profesores/as de Tiempo Completo con Perfil Deseable, dentro

del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), y los que ya lo han logrado, que son una minoría, los vemos enfrascados en una lucha sin tregua por mantener los privilegios, preocupados por publicar, asesorar trabajos de titulación, hacer investigación, asistir a congresos y presentar ponencias. Por la otra, están aquellos empeñados en denostar el “credencialismo”. Al que ven como una perversión del trabajo docente, pues más relaciona las expectativas sociales y el éxito académico, con el cumplimiento de los diferentes niveles educativos, no tanto para satisfacer las exigencias educativas o de formación para mejorar su desempeño, sino a la identificación con cierto “estatus social” y de las aspiraciones laborales asociadas a él.

En este sentido, coinciden con Bourdieu y Wackant (1992), quienes hacen referencia al “conflicto simbólico” para referirse a la disonancia entre el valor simbólico y el valor de uso de los títulos y credenciales educativas en el mercado de trabajo, donde los titulados y los empleadores representarían los agentes protagonistas del encuentro dialéctico. Lo que hace patente el conflicto entre el valor de uso y el valor de cambio.

Al respecto es necesario recordar que el valor de uso, se refiere al que se le asigna a un producto por la utilidad que presta al momento, y el valor de cambio, es el que está relacionado la capacidad que tiene la mercancía de ser cambiada en forma proporcional por otra, y que corresponde más al trabajo encerrado en ellas, es decir el tiempo de trabajo necesario para producirlas.

Estos conceptos son de gran importancia para la investigación, pues Marx, en sus Manuscritos se refiere a ellos como una forma de alienación de la actividad en el proceso de trabajo, es a partir de esta relación donde el hombre enajena sus propias facultades creativas, “no vive su actividad como algo que le pertenece realmente, que forma parte de su proyecto

de trabajo, lo vive como algo exterior, forzado” (Marx, 1844, p.108). En otras palabras, trabaja por dinero, no por la utilidad del trabajo, ni por aquello que pueda representar socialmente, con algo que se pueda identificar y no sentirse enajenado.

En las narrativas se hace explícita la crítica hacia aquellos que optan por seguir realizando estudios, principalmente entre los docentes de mayor edad y antigüedad, existe la tendencia a restar importancia a la obtención de títulos. Para ellos, el presumir un doctorado solo hace más evidente los altos niveles de ignorancia de los personajes que ostentan ese grado; en éste tono, se prioriza el conocimiento y el dominio teórico de la disciplina y el trabajo docente, más que la idea de obtener títulos.

Estas ideas se expresan con mayor radicalidad en docentes que ya han logrado ascender hasta los niveles más altos del escalafón (titular “C”) y que, a final de cuentas, las “credenciales” no les fueron ni les son de utilidad laboral, pues se da el caso de que para hacerse acreedores de estímulos, y dadas las condiciones para el concurso al desempeño docente, tampoco representa un obstáculo, pues el puntaje que se otorga por el grado académico es mínimo, y la disputa se da en un círculo muy cerrado de los tiempos completos, que solo laboran en la Unidad.

En relación con el estímulo al desempeño, se plantean percepciones encontradas, pues mientras para algunos su implementación solo estimula la simulación, el credencialismo, induce al productivismo, al refrito de artículos y a la lógica de trabajar en aquello que permite obtener mayores puntajes. Para otros, es una vía válida para incrementar la productividad y la calidad académica. Sin embargo, de acuerdo o no, los que cumplen con los requisitos de la convocatoria participan, siempre bajo la promesa o expectativa de obtener una remuneración extra.

Habría que decir que el dinero hace pasar por alto que la evaluación es un proceso social, con un origen político y comparativo que al Estado le sirve para racionalizar el presupuesto a las universidades, un mecanismo para mantener bajos salarios a los docentes. Además de ser un factor que crea desconfianza e irritación, fomenta el individualismo que obstaculiza el trabajo cooperativo, y de alguna manera coadyuva a mantener el control político. Al envolver al docente en un conflicto permanente, genera una falsa conciencia al desviar su atención a objetivos cada vez más alejados de la conciencia social.

La existencia de grupos según la percepción de los entrevistados, está relacionada con la calidad en el desempeño y en función de la formación inicial de los docentes. Al decir de algunos, existen subgrupos, que se derivan de la tradicional división entre universitarios y normalistas. Aunque a la actualidad es muy reducido, existe un sector de la planta docente que tiene formación eclesiástica, es decir, son ex seminaristas que en los últimos niveles de estudio, decidieron abandonar y seguir una carrera universitaria, conforman un grupo característico, aunque no homogéneo, pues mientras que algunos simpatizan o simpatizaron con la teología de liberación, otros asumen posturas conservadoras.

Algunos de los entrevistados tienen la impresión de que sus maneras de trabajar son muy escolásticas, opinan que: *“Sus maneras de conducirse son de tipo sacramental, como si estuvieran así dictando desde el púlpito, como si estuvieran dando el sacramento”* (P 1: ENTREVISTA N1.pdf - 1:50). Aunque no se han constituido realmente como grupo, los identifica la relación con el pasado por el que transitaron, eso da una identidad, que sin duda deja marca en la en la universidad.

Otro de los grupos que se hace presente en la universidad y que también tiene un peso importante en el quehacer de la Unidad, es el de aquellos que tienen un origen normalista;

son Licenciados en Educación Primaria o Preescolar, pero que han adquirido una formación universitaria. Quizá sea uno de los grupos cuya postura académica no es lo suficientemente reconocida, pero que tienen mucho que aportar; dada la tendencia en las políticas públicas y concretamente a los lineamientos de la reforma educativa, se han convertido en el sector más dinámico de la Unidad, en la práctica un porcentaje alto de ellos está cursando posgrados, a pesar de que su situación laboral en la Unidad no les es muy favorable.

La percepción que de ello se deriva es demasiado compleja, pues si bien es cierto que históricamente se han identificado pugnas entre docentes de origen universitario y aquellos de extracción normalista, al grado de que algunos hablan de las contradicciones generadas por intereses de grupos: *“Gran parte de los docentes que son fundamentalmente maestros normalistas, que en el fondo se oponían a que alguien de extracción universitaria estuviera aquí, y derivado de ello hubo enfrentamientos y también descontentos pues había pretensiones de un grupo por estar en la dirección”* (**P 4: ENTREVISTA No.pdf - 4:15**). En otros momentos coyunturales se percibe una verdadera balcanización: *“Ya para el 99-2000, había no cotos de poder, no, había aislamientos, verdaderas balcanizaciones, una balcanización en la que casi individualmente cada quien estaba en su posición”* (**P 4: ENTREVISTA No.pdf - 4:64**).

La conformación de grupos y la pertenencia a ellos, son de esos elementos constitutivos de la identidad institucional, ahí cada quien toma posición, el grupo universitario y los normalistas, sin dejar de lado o ignorar que estos no son homogéneos, entre ellos coexisten masones, perredistas, priistas, panistas y grupos sin identificación partidista, pero que se unifican cuando se presenta la oportunidad y existen intereses comunes, aunque se da el

caso de que estos una vez que acceden al poder, se dividen y los elementos no beneficiados vuelven a la oposición.

Del enfoque crítico a la perversión del currículum

Existen opiniones encontradas respecto al diseño curricular que caracteriza los diversos programas académicos de la Universidad, desde aquellos que tienen una percepción positiva, hasta los que mantienen ciertas reservas, incluso negativas al respecto. Sin embargo, todos coinciden en que el currículum está permeado por el enfoque crítico, principalmente el que corresponde a las diferentes licenciaturas, aunque también lo observan en los planes y programas de posgrado. Incluso lo ven como un signo distintivo que caracteriza el quehacer de la universidad.

En las narrativas se hacen patentes algunas visiones escépticas con respecto a las posibilidades del currículum, lo hacen poniendo en entredicho los propios fundamentos teóricos de la pedagogía crítica, manifiestan su desacuerdo, poniendo en duda las pretensiones el propio modelo educativo, y sobre la forma en que se lleva a la práctica. *“pretendidamente crítico, pero realmente muy diferente de ejercitarse, muy soso, muy flojo. En los hechos, hay una distorsión casi esquizofrénica en lo que hacemos” (P 4: ENTREVISTA No.pdf - 4:39).* Esta percepción negativa del currículum, coincide con el resto de las posturas docentes, aún con aquellos que tienen una percepción positiva, en el sentido de hacer responsable al docente de la distorsión al trabajarlo en el aula, lo cual genera un distanciamiento entre el discurso y la práctica.

Otros docentes manifiestan su acuerdo con el diseño curricular, e incluso su coincidencia en cuanto a la forma en que ellos perciben el deber ser de la educación, muestran en su opinión simpatía por un currículum que se ajusta a su forma de pensar, a la idea que tienen sobre los cambios necesarios que se deben operar en la sociedad y el papel que en ello juega la educación.

Sin embargo, en su contradicción, también queda de manifiesto la perversión con que el docente en su inconciencia, apatía e irresponsabilidad, anula toda posibilidad de generar cambios de fondo en la formación de docentes. *“yo creo que me anclé muy bien en la UPN, justamente por la currícula, a mí me parece que el diseño de la currícula, era un diseño que respondía a varias expectativas”... “la currícula trataba de promover el pensamiento crítico, con los docentes, entonces incluso el dispositivo de trabajo, era muy apropiado, pero también un poco pervertido”* (P 2: ENTREVISTA NO.pdf - 2:25).

Existe la certeza de que buena parte de los docentes, no conocen el plan de estudios, nadie se preocupó por introducirlos a un diseño curricular totalmente diferente al de otras instituciones, de ahí que no entiendan cuál es la estructura y el objetivo del plan de estudios. O lo que es peor, no están convencidos de sus contenidos. De ahí que los cursos se imparten en forma individual, descontextualizados, sin tomar en cuenta las aportaciones necesarias al eje metodológico, como columna vertebral de la licenciatura, y a esto se agrega la irresponsabilidad: *“Creo que muchos no lo entendían, menos lo aplicaban: (P 2: ENTREVISTA NO.pdf - 2:35).* Al decir de otro de los entrevistados: *“ Muchos profesores no están convencidos de esos contenidos curriculares”, (P 1: ENTREVISTA N1.pdf - 1:27).*

De alguna manera se percibe que en esto de la perversión del currículo, los alumnos también tienen su parte. El argumento señala que el perfil de los alumnos, juega un papel determinante, son diferentes y tienen características propias; egresados de escuelas normales, o de otras instituciones formadoras de docentes, con experiencia laboral, con una subjetividad construida en la tramitología burocrática de la SEP y de su aparato sindical, son factores que influyen y dan sentido a su profesión y a la forma en que perciben el currículo. *“El estudiantado tiene su propio perfil que son generalmente profesores que vienen de toda una experiencia de adocenación o de alienación, de reclutamiento y que prefieren no pelearse con nadie vienen dispuestos a someterse”* (P 1: ENTREVISTA N1.pdf - 1:34).

Algunos docentes perciben que el currículum fue sufriendo deformaciones, a causa de la nula formación de los estudiantes en el aprendizaje autodidacta, no existe esa cultura de aprender por sí mismos, de tal manera que el diseño curricular es hecho a un lado, para regresar a las clases tradicionales, donde el alumno espera todo del maestro y este retoma el papel de quien tiene el poder, del que todo sabe y tiene la obligación de enseñar y evaluar los aprendizajes de sus alumnos, es quien decide quien reúne los requisitos para aprobar y quien reprueba. *“Los mismos estudiantes profesores demandaban que el profesor fuera y les dictara cátedra y luego que más paso, pues que luego el currículum tampoco fue obedecido y cada quien empezó a inventar su propio currículum”* (P 1: ENTREVISTA N1.pdf - 1:24).

Para un sector importante de los docentes, principalmente para aquellos que su formación universitaria transcurre en la década de los 60's, el modelo curricular y la postura crítica que de alguna forma define a la UPN, tiene sentido y representa todo un reto

el abordaje de contenidos, que se ajustan a posturas ideológicas y políticas que impregnaron el pensamiento y las aspiraciones que de jóvenes dieron sentido a su vida. *“el currículum de UPN, fue un reto y sumamente motivante, dado que los contenidos con los que participé en el proceso de enseñanza–aprendizaje, eran de elevado nivel teórico y críticos, eran generadores de conciencia social”* (P 3: ENTREVISTA 4 FM.pdf - 3:32).

Las implicaciones de un currículum impuesto

Según la opinión de una parte de los docentes, la diferencia que encuentran entre la UPN con otras instituciones, es que los docentes de la Unidad, no tienen sentido de lo que pasa en la realidad, ni de lo que pasa con los estudiantes cuando están trabajando, no están al tanto de lo que hacen los egresados, no existe seguimiento, desconocen si los maestros al egresar, están haciendo corresponder la preparación que recibieron con su práctica. *“Ni tampoco vemos si los estudiantes en su hacer están haciendo corresponder esta preparación, que creo yo, que nada más satisfacen con una convencionalidad de tener su título”* (P 4: ENTREVISTA No.pdf - 4:50). Se tiene la idea de que los estudiantes solo satisfacen la necesidad de obtener un título para mantener una plaza en el sistema educativo, como requisito, de ahí que *“simplemente vienen a exponer situaciones triviales, poco críticas, que poco contribuyen al desarrollo pleno del currículum”* (P 4: ENTREVISTA No.pdf - 4:51).

En la percepción del docente, existe un currículum impuesto, dirigido. Las antologías, el manual del asesor y la guía para el alumno son parte de esa imposición, que para algunos docentes provoca una lectura fragmentada de textos descontextualizados, dispersos, que

difícilmente conducen a la reflexión crítica de la realidad: *“hay aportaciones muy innovadoras, pero finalmente se resuelven en una red de mucho peso, de imposiciones curriculares, que a la postre aceptamos y trabajamos”* (P 4: ENTREVISTA No.pdf - 4:45). Al respecto, otro de los entrevistados opina que: *“Esta licenciatura de la que hablamos tiene un currículum dirigido”* (P 1: ENTREVISTA N1.pdf - 1:23)

Las percepciones de los docentes sobre el enfoque del currículum son variables, en las narrativas se descubren diferentes apreciaciones, desde quienes lo catalogan como liberal, socialdemócrata, hasta las radicales que ven en él una postura de corte marxista. Uno de los entrevistados afirma: *“contiene una crítica más radical, de tipo así más marxista”*. O aquella que sostiene que: *“la currícula trataba de promover el pensamiento crítico”* (P 2: ENTREVISTA NO.pdf - 2:27)

Sin embargo, se tiene conciencia de que la puesta en práctica de tales posturas, puede entrar en contradicción con la ideología de la clase dominante. Cuando la institución se encuadra en un contexto neoliberal, cuyas necesidades de formación marchan en sentido contrario, parecería que se está proponiendo un modelo de docente –crítico, reflexivo, analítico- que no es el idóneo para los requerimientos de los impulsores de un modelo económico que aspira a una intelectualidad orgánica, al servicio de los sectores hegemónicos de la sociedad y que incluso hasta en momentos coyunturales, las posturas de corte liberal pueden causar escozor. *“la sociedad neoliberal no esperaría mucho de una intelectualidad con sentido crítico, esperaría más de un intelectual que reproduzca sus intereses, a un intelectual crítico, pues lo mira con recelo”* (P 1: ENTREVISTA N1.pdf - 1:38).

En las narrativas se descubren visiones que observan el trabajo en el aula, como un espacio de libertad, se aprecia como *“Un espacio donde la vida se ve diferente”* (P 1: ENTREVISTA N1.pdf - 1:37), más horizontal, de mayor libertad tanto para el docente como para el alumno. No necesariamente el docente tiene que asumir un papel protagónico, aunque no siempre sucede, pues existe el temor de perder el control y el poder que en la educación tradicional se le otorga. Del mismo modo, la evaluación tiene características poco comunes, *“Nos hace liberarnos de ese concepto de que la evaluación tiene que ser numérica y por examen”* (P 1: ENTREVISTA N1.pdf - 1:36), pues ésta es de corte cualitativo, no se aplican exámenes, se recurre a textos escritos a manera de ensayo, donde se busca apreciar la forma en que el alumno aplica los conocimientos adquiridos como herramientas de análisis de su práctica.

Hace tiempo esta condición está sufriendo cambios en la aceptación por parte del docente, para una porción considerable, la forma de evaluar genera chambismo, laxitud en los criterios de calificación, plagio, trabajos con grandes deficiencias en la redacción y estructura lógica, lo que merma la calidad educativa. Poco a poco se van imponiendo formas de vigilar el trabajo docente y por consecuencia del alumno, que se identifican más con modelos eficientistas.

El proyecto académico visto desde el currículum y desde la perspectiva de los docentes, se basa en un diseño que ofrece grandes ventajas al desarrollo de los estudiantes, pues al tener como eje rector el análisis de su propia práctica, brinda la oportunidad de que el alumno ponga en juego una serie de habilidades que difícilmente desde otro enfoque se podrían descubrir: *una currícula formativa, más que instructiva, formativa, porque permitía desarrollar actividades, capacidades, que el propio docente no se daba cuenta*

que tenía” (P 2: ENTREVISTA NO.pdf - 2:34). Por otra parte, también ponen de manifiesto otras ventajas que le dan viabilidad al proyecto: *“Los docentes están saturados de práctica pero no le dan el valor todavía que tiene la teoría, y esa es la importancia del proceso que genera UPN”, (P 2: ENTREVISTA NO.pdf - 2:41).* Al respecto, otro de los entrevistados señala: *Al modelo didáctico formal y real de la Unidad favorece la posibilidad para el asesor de implementar una didáctica crítica, creativa y potencialmente transformadora”, (P 3: ENTREVISTA 4 FM.pdf - 3:48).*

La posturas de los docentes sobre el carácter del modelo curricular, distan mucho de ser unánimes, si bien es cierto que para la mayoría es innegable que el enfoque de la pedagogía crítica está presente en su diseño: *“Sobre el carácter ideológico del modelo de UPN, podríamos decir que la naturaleza democrática de la didáctica crítica en lo que cabe ha sido estable a lo largo de los años, en mi paso por la UPN”(P 3: ENTREVISTA 4 FM.pdf - 3:52),* no es compartido, cuando se trata de su puesta en práctica, ahí las percepciones varían de manera radical: *“El currículum formal o el documento de origen se vuelve eso, no una aspiración social, y de búsqueda de la congruencia textual”(P 4: ENTREVISTA No.pdf - 4:48)* Además, *“Está muy distante de ser socio crítico o muy crítico, somos ramplonamente, repetitivos, flojos e irresponsables”(P 4: ENTREVISTA No.pdf - 4:42).*

El modelo participativo en el imaginario docente

Los docentes entrevistados coinciden en señalar que una de las grandes cualidades que tiene el modelo de UPN, es su tendencia a privilegiar el trabajo participativo. La concreción

de esta forma de trabajo, la ven reflejada en el intento frustrado de planeación estratégica realizado allá por el año 2000. Esta experiencia ha quedado en la memoria de aquellos que han vivido estos procesos, varios docentes se refieren a este intento, como una experiencia saludable para la universidad. Ven un tanto con nostalgia que ese trabajo colectivo donde muchos participaron, se haya contaminado por la lucha entre grupos para hacerse del poder. *“El ejercicio de planeación fue incluyente, se hicieron diagnósticos con todos los valores, con todas las creencias”* (P 4: ENTREVISTA No.pdf - 4:58). Mencionan que es una lástima que el trabajo realizado durante varias semanas no se haya concretado en un plan de desarrollo institucional, a causa del sabotaje sistemático de grupos antagónicos que en su afán por llegar a la dirección, estuvieron impulsando de manera permanente, como una forma de desestabilizar y neutralizar todo intento o iniciativa de la dirección.

Esta percepción es compartida por el resto de los entrevistados, y así se observa en las respuestas: *“Hacer el Plan de Desarrollo Institucional, se me hizo muy padre, el ejercicio, hubo momentos en que se veía mucha vida en la universidad, pero me refiero a vida de la comunidad* (P 1: ENTREVISTA N1.pdf – 1). Sin embargo, persiste la idea de que el trabajo de planeación y la formulación de estrategias de participación ha quedado en el abandono. Desde su percepción, el proyecto académico de la Unidad se está desmoronando, no existe un auténtico trabajo prospectivo de planeación, se actúa en función a demandas de momento, aceptando lo que se presenta de manera coyuntural, al grado de que esta situación ha ocasionado un desdibujamiento en cuanto a imagen de la Universidad y con ello, la pérdida de identidad docente. *“las cosas se están volviendo casi de emergencias de botepronto, para dar respuesta a ofertas educativas que a la postre hacen que también*

nuestra posición de docentes se vea llevada en este torbellino de cosas. (P 4:

ENTREVISTA No.pdf - 4:57)

Señalan otros ejemplos de trabajo colectivo, como la creación del grupo “Pensar la universidad”, que surge cuando un grupo de docentes, considerando que la gestión del director en turno está generando serias contradicciones entre el personal y se convierte en un obstáculo para el avance del proyecto académico, inician un análisis diagnóstico serio del estado que guarda la institución, y llegan a la conclusión de que es necesaria su salida de la dirección, como única vía para destrabar el desarrollo. Sin embargo, queda la sensación de frustración, al no ver consolidados o concretados sus objetivos; al igual que la experiencia anterior, la percepción de haber fracasado se hace evidente: *“Hemos sido coyunturales, de ser más radicales, de ser más consistentes, de una decisión más sólida, seguiríamos con esa ruta, seguiríamos con ese grupo de Pensar la Universidad” (P 4:*

ENTREVISTA No.pdf - 4:56)

La percepción de los docentes sobre otro de estos eventos de participación colectiva, se da en cuanto a la decisión -principalmente del personal administrativo-, de solicitar la afiliación al SNTE, constituyéndose en una delegación sindical, este acuerdo es para algunos de total frustración, manifiestan desaliento por el abandono de posiciones que en un tiempo fueron una especie de orgullo institucional, y que hoy ha trastocado ese intento genuino, acorde con la tradición “upeniana” de permanecer al margen de la organización sindical. *“pero aún después de haber hecho este tipo de ejercicio, de haber participado activamente en una posición, incluso laboral de no querer la presencia del SNTE”, se ven desbordados por la cada vez mayor presencia del sindicato en la vida de la institución. “El ambiente político siempre fue un ambiente muy especial, de mucho juego, de mucha tensión, y siempre las pretensiones de la injerencia del SNTE aquí, que afortunadamente*

no se permitió y se logró mantener sin que este finalmente se metiera a la institución”. (P 4: ENTREVISTA No.pdf - 4:19)

La conformación de una delegación sindical al interior de la Unidad, es percibida como una pérdida de identidad: *“mantenemos en forma muy pasiva esa identidad, porque finalmente quedamos al margen y seguiremos siendo cuatro, los que estando aquí en esta institución, no hemos dado todavía nuestro sí a la pertenencia al SNTE”.* (P 4: ENTREVISTA No.pdf - 4:55). La no pertenencia formal al SNTE, se vino abajo tras la pérdida del control por parte de un grupo de docentes y administrativos que desde siempre se habían cobijado con una “representación laboral”, que respondía a los intereses de ese grupo, que les permitía, dada la presencia y el reconocimiento de la parte oficial, ejercer un poder de presión muy efectivo, en cuanto a dádivas, para mantener el control de los trabajadores a partir de la negociación de prestaciones extra sindicales.

Los docentes entrevistados reiteradamente vuelven a reivindicar el valor del ejercicio de planeación estratégica, que involucró a una parte importante de la comunidad; ven en el trabajo participativo, el ideal, una forma de poner en práctica lo que tanto se predica en las aulas, es una forma de rescatar la razón de ser de la universidad. Quizá en el imaginario del docente, la participación en la toma de decisiones, en ser parte de aquellos que definen el rumbo de la universidad, resulta ser lo que a final de cuentas los identifica como miembros de una comunidad que se inventa a sí misma, que define su rumbo, sin importar que esta acción los enfrente a las burocracias que finalmente tienen el poder de decidir lo que se puede hacer o dejar de hacer. *“otras cosas que he visto, así importantes, o menos importantes, hubo alguna que pudo ser importante que luego no pudo cuajar, que fueron*

aquellos encuentros de la comunidad de la universidad para definir un proyecto institucional. (P 1: ENTREVISTA N1.pdf - 1:40).

El trabajo colegiado y la tendencia a la balcanización

De manera contradictoria existen otras formas de percibir las formas de asociación docente para el trabajo en la Unidad. Hay una tendencia muy fuerte hacia el individualismo, el celo profesional. El hacer autónomo e independiente en el aula, tiende a trasladarse a la vida académica, difícilmente se da el trabajo en equipo, puede haber reuniones de “colegiado” pero cada quien en su postura, en defensa de su feudo individual. Éste es quizá, uno de los rasgos distintivos de la identidad institucional.

Una de las manifestaciones de este fenómeno contradictorio, más no por ello inexplicable, es producto de las propias contradicciones institucionales, del divorcio entre teoría y práctica del que se ha hecho mención en párrafos anteriores. Es decir, en el discurso se está del lado y se elogia el trabajo en equipo, la acción colaborativa, la colegialidad, la academia propiamente dicha; en la práctica, existe un individualismo atroz, el criticar todo lo que los demás hacen, la descalificación del cualquier iniciativa que no sea la propia. En el yo interno persiste el deseo de que las cosas salgan mal, pues el fracaso confirma y reafirma mi identidad personal, para que yo sea, el resto debe estar mal, el único que tiene la razón soy yo. La percepción que se tiene en este caso es que existe *“una crítica brutal hacia las iniciativas de alguien que pueda hacer o no hacer algo, todos están equivocados menos yo, porque yo tengo los elementos y las razones, para que esto*

funcione, de otra manera; “están bien pendejos esos”. (P 4: ENTREVISTA No.pdf - 4:67).

Hay indicios que confirman esta visión contradictoria hacia el trabajo colegiado. Desde actitudes positivas, la percepción cambia: *“trabajo colegiado, creo que era un espacio interesante, daba muchas cosas tenía sus defectos a veces, eran discusiones estériles, poco operativas, poco prácticas, pero que tenía que ver con la cuestión de estilo, de cada uno, cuestión de método”.* (P 2: ENTREVISTA NO.pdf - 2:43). La percepción cambia cuando se analiza desde la perspectiva de experiencias interesantes, que de alguna manera dejan enseñanza, aunque como fueran “discusiones estériles y poco prácticas”, permitían conocer la forma de ser y de pensar de los compañeros docentes, algo así como reconocerse en la diferencia. En otra de ellas se observa la coincidencia con esta apreciación: *“Pero el trabajo colegiado era una experiencia interesante porque conocías estilos, conocías visiones del mundo, institucionales, conocías las contradicciones que tenemos los miembros de esta institución”* (P 2: ENTREVISTA NO.pdf - 2:45).

Asambleas, grupos y lucha por el poder

La participación en la toma de decisiones en forma colectiva, ya sea en asambleas generales o de Consejo Académico, son expresiones que difícilmente quedarían fuera de las narrativas de los docentes, en ellas está presente de una manera reiterada, las contradicciones internas y la disputa por el control de los órganos de dirección. Para nadie tampoco es un secreto que hubo ocasiones en que las asambleas generales citadas para tratar asuntos que afectaban a toda la comunidad se convertían en espacios ricos en discusión y debate, de estas reuniones surgen decisiones trascendentes para el destino de la

Unidad. *“luchas intestinas, pues me tocó ver la salida de Armando, y creo yo que la más grave fue la llegada de Mario Ibarra, fue una llegada delicada para la vida de la institución”* (P 1: ENTREVISTA N1.pdf - 1:42).

La participación colectiva es percibida como benéfica para la salud de la Unidad. *“Siempre estuvo presente un deseo de participación, toma de decisiones colectivas y en ese sentido por ejemplo ciertas transiciones que se han presentado en la institución, con asambleas debates, una participación desde distintas posiciones muy activa”* (P 2: ENTREVISTA NO.pdf - 2:42). Se recuerdan aquellas reuniones del Consejo Académico, donde las discusiones acaloradas llegaban incluso al insulto, a la agresión verbal. Hubo momentos en la historia de la universidad, donde los enfrentamientos entre grupos llegaban a tal grado que los antagonismos parecían irreconciliables.

Como dirían los clásicos, la historia de la Unidad es la historia de la lucha por el poder, el constante enfrentamiento de grupos que abierta o en forma velada, se disputan el control de la institución. La percepción de los docentes expresada en las narrativas, es que los episodios de esa historia se repiten de manera cíclica, al menos desde hace veinte años. *“forma parte de esa costumbre, de hacer corrillos, hacer círculos para el director que ya los fastidió, pero es el fastidio, se hartan, entonces dicen ya, el que sigue.”* (P 1: ENTREVISTA N1.pdf - 1:48).

Algunas lecturas de este fenómeno se encaminan por el lado de adjudicar la autoría de estos procesos de cambio en la dirección, a grupos de resentidos que al no haber logrado con el cambio, ciertos favores o canonjías, buscan en la oposición ir creando las condiciones para cuando llegue el momento dar el golpe. Sin embargo, para Stephen J. Ball (1994), en su Micropolítica de la escuela, hace referencia a tres tipos de intereses básicos de

los profesores: creados, ideológicos y personales, que considero van más allá de un simple resentimiento.

Durante su permanencia por un ciclo de cuatro o cinco años en la dirección, el que está en turno, va generando una serie de contradicciones internas, que generalmente se expresan en acusaciones de mal manejo de recursos y toma de decisiones contrarias a los intereses de la Unidad, mismas que provocan la reacción de grupos antagónicos que empujan la salida de ese director. El que llega repite el ciclo y se repite una y otra vez, *“empieza a haber otra vez como resentimientos de grupo, de personas que no se sienten contentas con la asignación de favores o de canonjías o de cosas que a lo mejor se le pedían y no se daban o se habían prometido y no se les dieron”*. **(P 1: ENTREVISTA N1.pdf - 1:43)**

Los factores externos, que están presentes, cuando menos desde la descentralización, son la falta de normatividad que defina los procesos legales para la permanencia y designación de los directivos. Quizá la situación tenga otras lecturas, como podrían ser el intento genuino por elevar la calidad de la educación que se imparte en la institución, acciones emprendidas por docentes preocupados por no dejar que los logros educativos se derrumben a causa de un mal manejo en la dirección; docentes celosos en el cuidado de la excelencia académica, no dispuestos a tolerar que se cometan errores que den al traste con el prestigio de la Unidad; o simplemente docentes que en aras de la calidad educativa no están dispuestos a tolerar actos de posible corrupción

Otro de los elementos externos que surge de las narrativas, y que está relacionado con la lucha por el control de la Unidad, es la creencia de que son las coyunturas políticas que se abren a partir de las contiendas electorales por alcanzar la gubernatura del estado, las que abren la posibilidad de cambio en la dirección. *“La otra cosa que poco se habla, los*

momentos que a mí me ha tocado vivir en la UPN, tienen que ver con los cambios de gobernador entonces creo yo que el grupo de la UPN local, lee muy bien que hay coyunturas”. (P 1: ENTREVISTA N1.pdf - 1:49). Este aspecto poco estudiado, explica en buena medida la forma en que se dan los cambios de dirección en la Unidad. No se puede negar que la universidad como organismo gubernamental está en la mira de los candidatos a gobernador, el peso de un gremio como el magisterio no es nada despreciable, tanto a nivel electoral, como por el servicio que puede prestar en el plano de política educativa, como el de satisfacer compromisos políticos.

¿Por qué decir entonces que existe una falsa conciencia en la percepción que los docentes tienen sobre el proyecto académico-político de UPN? Considero que en el presente capítulo, se logra deshacer una serie de creencias sobre el quehacer de la Universidad y concretamente el de la Unidad 241.

Si se observan los discursos de los docentes difícilmente se puede pasar por alto la gran cantidad de afirmaciones que hacen evidente esa visión de una realidad invertida, visiones que ignoran o pretenden ignorar el papel del Estado como aparato de dominación, cuya encomienda está fundada en mantener el estatus quo, y no crear instituciones que se encarguen de destruirlo. Baste traer a discusión la afirmación de uno de los entrevistados que concibe el currículum de UPN como de un elevado nivel teórico y crítico, generador de conciencia social.

Es decir, permea la idea de que la escuela es generadora de conciencia social. Es claro que esa es su tarea, pero no confundir con conciencia de clase y mucho menos revolucionaria, como se ha llegado a creer. A contracorriente, Marx plantea una crítica a la educación, pero partiendo de una crítica que no pierda de vista la totalidad histórica y

social; si uno de los objetivos confesos de la educación es formar conciencia, la crítica debe abarcar todas las vías por las que se produce y reproduce la conciencia social e individual, sin perder de vista que el cambio en los hombres, solo puede entenderse como producto de la actividad práctica, es decir como “Praxis”.

En otra de las entrevistas se menciona el carácter ideológico del modelo de UPN, catalogándolo “de naturaleza democrática, encuadrado dentro de la didáctica crítica”; Al respecto, la teoría materialista obliga a distinguir estas dos partes: la “falsa” conciencia propia de los individuos que aún creen en la naturaleza democrática del capitalismo, o sea, la conciencia que se detiene en las apariencias, y la otra parte que consiste en desarrollar el conocimiento de las determinaciones propias de clase. No es el desarrollo de una conciencia simplemente democrática o crítica, sino de una conciencia que se conoce en su enajenación, pues solo así podrá avanzar conscientemente sobre ella.

Capítulo V. Apuntes para la construcción de un proyecto académico

Aspectos generales

En el presente capítulo se exponen una serie de planteamientos que pueden contribuir a la construcción de un Proyecto Académico que responda a las condiciones concretas de desarrollo de la Unidad 241-UPN. Las ideas aquí expresadas no son propias, corresponden en buena medida a las opiniones vertidas por los docentes entrevistados, solo me corresponde dar orden, buscar congruencia y una cierta secuencia lógica a las diferentes posturas y enfoques desde donde se pone de manifiesto su visión de la Universidad, o para decirlo de otra manera; qué ven en este momento y cómo la imaginan en un futuro.

Resulta necesario aclarar que la presente investigación no planteó como uno de sus propósitos, la elaboración de un proyecto académico para la Unidad, sin embargo, por considerar que las aportaciones de los docentes entrevistados contienen elementos valiosos, resulta importante rescatarlos para proponerlos como aportes, que llegado el caso, pudieran ser tomadas en cuenta como insumo.

Una vez aclarada la postura y el origen de este capítulo, se procede a esbozar lo que en algún momento pudieran servir en la formulación de un proyecto que necesariamente deberá construirse de manera incluyente, tomando en cuenta las opiniones de todo el personal que labora en la Unidad, trabajadores docentes, alumnos, administrativos y de apoyo. Pues las siguientes líneas no pretenden suplantarse a los verdaderos actores, que con su actividad cotidiana crean y recrean la vida institucional.

Quizá uno de los momentos que más han afectado el desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional lo constituye el proceso de descentralización iniciado en 1992, donde el carácter nacional se ve seriamente dañado al dejar en la indefinición jurídica a las Unidades ubicadas en las entidades federativas de todo el país, ello significó una serie de problemas que hasta la fecha persisten, un pendiente y una deuda que rectoría, los gobiernos federal y estatal tienen con la institución, y que debería ser parte de la agenda de política educativa del próximo gobierno, pues se constituye en un obstáculo que frena el desarrollo académico e impone multitud de restricciones a una institución de educación superior que fue pensada para ser rectora de las políticas de formación de profesionales de la educación.

A partir de la federalización se le ha dado un trato diferenciado, sucede con frecuencia que no es vista por las autoridades educativas, tienen poca información o una visión distorsionada de lo que aquí se hace, o lo que es peor, se ha constituido en un problema para los gobiernos estatales que no encuentran donde ubicarla y por consiguiente, su proyecto educativo no ha logrado la consolidación necesaria para su desarrollo.

Sin embargo, la UPN – entendida como Ajusco, y las 72 Unidades ubicadas en diversas entidades del país- posee grandes fortalezas que la sitúan en una posición de privilegio, en relación al resto de las Universidades, por ser una institución que desde su origen está pensada para formar profesionales de la educación, labor en la que tiene una gran experiencia y el conocimiento generado en casi cuarenta años de estar dedicada única y exclusivamente al tema educativo.

Los programas educativos a los que convoca, se distinguen por ofrecer elementos teóricos, metodológicos y contextuales que propician una formación con mirada crítica, con sentido innovador y de transformación de la práctica educativa. Ante los cambios que plantea el agotamiento del actual proyecto académico de la Universidad, se hacen necesario pensar en la Universidad no solo que queremos, sino en la que exige la realidad del país. La Universidad y sus Unidades, deben estar preparadas para reformular su proyecto institucional, tendrán que encontrar nuevos sentidos y significados, si se desea mantener un rol hegemónico en el panorama educativo del país y en forma concreta, como institución formadora de profesionales de la educación.

Elementos a considerar

Toda propuesta de proyecto académico, debe fundamentarse en la realidad objetiva. Es decir, el proceso de desarrollo de una institución al igual que el de la sociedad, está sujeto a leyes que condicionan sus avances, de ahí que la elaboración de un proyecto académico institucional deba considerar aspectos históricos y del contexto. Pero eso no es todo, además, deberá partir desde la certeza de que todo proceso social se mueve en forma de espiral, siempre en dirección ascendente, en ningún momento su trayectoria es lineal, y su desarrollo se da a partir de rupturas, saltos, contradicciones y negaciones.

Debe además considerar las contradicciones internas y externas, pues ningún fenómeno se produce en forma aislada, siempre hay una interdependencia entre las diversas fuerzas que actúan sobre él, y por supuesto, siempre existirá una relación estrecha e indisoluble entre todos los aspectos que lo conforman. Si bien las contradicciones internas aparecen

como determinantes, existen en el exterior otras fuerzas que condicionan su desarrollo.

Entonces, para dar viabilidad al proyecto y no correr el riesgo de elaborar un catálogo de buenas intenciones sin posibilidad alguna de hacerlas realidad, se deben considerar algunos elementos que entre otros están presentes como condicionantes:

- Como la define Claudio Escobar Cruz, y otros autores, la UPN, es una “universidad de Estado”, estatus que la hace diferente de las “universidades autónomas”; situación ésta, que no es poca cosa, pues de ello se desprende que su proyecto académico esté sujeto a los vaivenes de la política educativa sexenal, permeada por su inserción a una estructura de poder institucional, vertical y centralizada, sujeta a la burocracia del binomio SEP-SNTE.
- Las Unidades UPN fueron creadas como los brazos operativos de la Unidad Ajusco, con la encomienda de operar una licenciatura de nivelación en dos modalidades -a distancia o semiescolarizada-. Lo anterior, resulta importante pues las Unidades no fueron dotadas de la infraestructura y los recursos humanos para desarrollar las funciones sustantivas que señala el decreto de creación y que son propias de toda institución de educación superior. De lo anterior se desprende que la docencia sea la única o principal función que se realiza de manera institucional.
- No se debe olvidar lo dicho por algunos estudiosos del tema (Kovacs 1983, Moreno 2001), hablar de la Universidad Pedagógica, implica hablar de dos proyectos diferentes: el de la SEP, por un lado y el SNTE por el otro, -“elitista y tecnocrático”

el uno, “masificador y populista”, el otro-. El primero destinado a la formación de profesionales de la educación que se ofrecerá en forma escolarizada en la Unidad Central; y el segundo, dedicado a “la nivelación y certificación masiva del magisterio”, que se impartirá en la modalidad a distancia con el apoyo de las Unidades del interior del país. El resultado, dos tipos de contenidos programáticos, dos tipos de personal docente y dos tipos de egresados.

- La federalización del Sistema Educativo en mayo de 1992, despoja a la UPN de su carácter nacional, y abandona a las Unidades de UPN en un vacío jurídico y laboral que hasta la fecha no se ha podido superar. La dualidad en la conducción, esa dependencia en lo académico de Ajusco y por otro lado la adscripción en lo administrativo a la Secretaría de Educación de los Gobiernos Estatales, deja a las Unidades sin personalidad jurídica, y con ello, sin posibilidades de desarrollo autónomo.
- La incertidumbre jurídica se profundiza a causa de la ubicación dentro de la estructura orgánica de las secretarías o institutos de los gobiernos estatales. En el caso concreto de las Unidades de San Luis Potosí, están ubicadas en el Departamento de Normales de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado. Sin embargo, al no ser una escuela normal, no se tienen los derechos y obligaciones que rigen para el sistema de normales, y por otro lado, se les niega de facto el trato de Universidad.

- En lo interno, la indefinición conduce a la ambigüedad en la aplicación de reglamentos e instructivos tanto para los programas académicos, como para la gestión de prestaciones laborales. Ajusco determina que su normatividad solo aplica para las Unidades de la hoy Ciudad de México, marginando al resto de las Unidades. El resultado, una total anarquía en cuanto a su aplicación.
- La UPN y las Unidades para sobrevivir, han sido obligadas a incursionar en la lógica de mercado que desde los años ochenta se ha venido imponiendo a las instituciones de educación superior para allegarse recursos vía venta de servicios. Al tiempo que ha sido impactada por el avance de la política neoliberal que busca colocar la competencia, eficiencia, eficacia y la productividad en el centro de los valores educativos, generando condiciones para la aplicación de políticas vinculadas a los intereses de mercado.
- La lógica de las instituciones educativas con fines de lucro ha impactado también en el quehacer académico de la Unidad, así lo indica el vuelco discursivo con el que ahora se pretende lograr el reconocimiento social, muy acorde con la concepción instrumental del paradigma económico que hoy domina la escena mundial. Se olvida que la universidad por la labor que realiza en la formación y actualización de docentes, tiene un impacto social cuyos resultados no son medibles o cuantificables.
- Poco a poco se ha venido imponiendo en la Unidad la idea de ajustar la oferta profesional a la demanda del mercado, contrariamente a lo que por mucho tiempo la

distinguió de las instituciones privadas. Hoy la educación encaminada al enriquecimiento cultural, a la formación en valores, a la insistencia por asumir el ideario democrático y el compromiso con la transformación social, parece quedar en el olvido.

- Ante el agotamiento de la demanda de ingreso a la Licenciatura en Educación Plan 94, y su cierre inminente. Las Unidades del país han optado -ante el riesgo de desaparecer-, por la apertura de algunas licenciaturas escolarizadas de formación inicial, de las que hace 38 años le dieron vida a la Unidad Central. La llamada “Universidad de los Maestros” al menos en las Unidades pierde vigencia al modificar de manera radical el perfil de ingreso, pues sus programas ya no van dirigidas exclusivamente a maestros en servicio.

Lo anterior deja entrever que el proyecto educativo de la Universidad Pedagógica Nacional ha perdido su fisonomía e identidad, y con ello, se hace evidente la necesidad de un cambio profundo, un cambio que considere no solo las condiciones de la Unidad central, sino la problemática que enfrentan las Unidades del país. El carácter nacional de la universidad, exige condiciones equitativas e igualdad de oportunidades de desarrollo. Este es en síntesis, lo que se considera punto de partida para la elaboración de un proyecto académico que de rumbo a la Universidad.

Conclusiones

La investigación estuvo encaminada a profundizar en el análisis de la relación que existe entre la propuesta curricular del proyecto académico de la Universidad Pedagógica Nacional y la forma en que el docente de la Unidad 241 lo percibe y le da sentido; se constituye como un esfuerzo por conocer si el académico se identifica con los planteamientos teóricos e ideológicos que permean el currículum de sus programas académicos.

Para el logro de este propósito general, fue necesario orientar la investigación hacia la indagación de algunos elementos que se consideraron concurrentes para entender el fenómeno de una manera integral. Es así como se planteó como prioridad indagar sobre la forma en que se manifiesta la tensión que se genera entre el discurso crítico y la práctica neoliberal de los docentes de la Unidad 241- UPN.

Otro de esos elementos que formaron parte de la investigación, fue conocer en qué medida la adopción de nuevas propuestas o modelos pedagógicos diametralmente opuestos a las que dieron origen a la UPN, colocan en situación de crisis la identidad de los docentes de la Unidad 241.

El trabajo pone al descubierto la forma en que los docentes viven subjetivamente su trabajo; su percepción sobre el planteamiento teórico e ideológico del currículum en su quehacer académico; y el cómo se apropian de los cambios curriculares propuestos por los organismos internacionales para la formación de las nuevas generaciones de profesionales de la educación.

Se habla entonces de la percepción que los docentes tienen sobre el proyecto académico de la UPN, como producto de una “conciencia falsa”, es decir, como producto de la visión invertida de la realidad. El cruce entre las distintas narrativas biográficas es el recurso que permitió conocer el cómo y de qué manera se apropian del proyecto académico. Fue un acierto que en el presente trabajo se privilegiaran las voces de los docentes, pues al tomar los discursos de diferentes actores a partir la entrevista biográfica, permitió reflexionar y analizar y comparar la trayectoria vital de un grupo de docentes que por sus características, brindan la posibilidad de generalizar sus percepciones.

En cuanto al primero de los propósitos, se considera que uno de los hallazgos más importantes son las formas en que el docente “conspira” en contra del proyecto académico, desde su percepción construida en torno a una realidad falseada. En la investigación se ponen al descubierto las posturas de algunos docentes que se pueden considerar atípicas, realidades percibidas, los llevan a creer erróneamente que sabotear la actividad académica, forma parte de una manifestación consciente de rechazo al sistema vigente, una forma de evidenciar que dentro de este, las instituciones no funcionan de manera eficiente. Así, existen docentes que aceptan cargos de responsabilidad y una vez que logran objetivos particulares, situaciones de beneficio personal, optan, en el mejor de los casos por dejar el cargo, el otro camino que siguen es no hacer nada, no cumplir con la responsabilidad, llegando incluso a cubrir su irresponsabilidad con el argumento de haber sido objeto de algún atropello en contra de sus derechos laborales, su acción entonces se justifica, es la forma de reivindicar las acciones de que se consideran víctimas, en una especie de represalia optan por hacer que hacen.

De ahí que cuando se cuestiona sobre el proyecto académico algunos docentes de nuevo ingreso respondan que no hay tal, desde su percepción, únicamente se dan pequeños esfuerzos individuales y aislados por realizar tareas que exigen un esfuerzo extra al trabajo docente. Desde su percepción, existen inercias que buscan legitimar el no hacer nada, vivir en la “comodidad de una tóxica vida académica”, la mayoría de los tiempos completos no creen en el proyecto de la universidad, no se involucran, no se han preocupado por dejar un legado, solo ocupan un lugar.

Otro de los hallazgos se centra en lo que uno de los docentes entrevistados identificó como “revanchismo sórdido”; consiste en “conspirar en contra del proyecto académico”; desde la comodidad de la crítica brutal en contra de todo lo que se hace de manera institucional, no existe práctica alguna, que sea aceptada, existe un escepticismo radical, todo forma parte de un sistema corrupto que permea sin distinción los espacios de la institución, incluso los programas académicos están desfasados, carecen de pertinencia y reconocimiento oficial, son licenciaturas y maestrías de mala calidad, a lo que se debe agregar las pocas posibilidades laborales a las que se enfrentarán los estudiantes una vez que egresen.

Erróneamente se piensa que al exponer esta forma de percibir la realidad ante el alumnado, están creando conciencia de la necesidad de un cambio revolucionario, de trastocar lo establecido para la construcción de una nueva sociedad. Sin embargo, cuando el discurso académico no trasciende los muros del aula, y el discurso no está sustentado en una práctica congruente solo provoca desanimo en los estudiantes y acrecienta la incertidumbre ante un futuro que no se presenta muy halagador.

Aunque el trabajo que aquí se presenta está encaminado a indagar sobre las percepciones de los docentes, no se puede soslayar que el tema guarda una íntima relación con los conceptos de identidad e ideología. En tal sentido, resultó de utilidad, utilizar como punto de partida el concepto de percepción, que se define a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que están presentes en la forma en que se los sujetos se apropian de su entorno. Resulta explicable entonces, que en la primera parte del trabajo, se abordaran temas que guardan una relación estrecha con el perfil de los docentes que laboran en la Unidad y las identidades construidas a partir de su formación inicial y su posterior incorporación a la institución.

Los hallazgos en este tema, conducen a ciertas coincidencias en cuanto a la definición de las identidades que los docentes han construido a lo largo de los casi cuarenta años de existencia que tiene la institución.

Existe la percepción de que la identidad del docente que vivió la fundación y que se formó a la par del crecimiento de la Unidad, ha entrado en crisis. La idea que se tenía de un docente identificado con el pensamiento crítico, opositor al sistema, simpatizante o incluso militante de alguna de las corrientes de izquierda, hoy se ve rebasada por nuevas identidades forjadas al amparo de factores de diferente índole: La caída del “socialismo real”; la irrupción de nuevos paradigmas educativos de corte neoliberal; el ingreso de una nueva generación de docentes, han sido algunos de los factores que determinan la situación de crisis de identidad.

La identidad del docente en la actualidad, oscila entre aquellos que mantienen un discurso crítico, que se mantienen fieles en sus simpatías por todo aquello que represente

inconformidad, rebeldía, apoyo a las causas de los sectores marginados de la sociedad; y aquellos que aún no han logrado asumirse como parte de ese discurso en torno al proyecto académico-político de UPN; cuestionan su identidad, se preguntan quiénes son: un ¿Profesionista autónomo? ¿Servidor público? o ¿Docente con etiqueta de asalariado? cuyo quehacer se limita entonces a cumplir con un horario generalmente sujeto a intereses personales. Es decir, en la práctica, la institución se ajusta a las necesidades del docente.

Quizá otro de los hallazgos lo constituya la generación de “identidades emergentes” que reivindican algunos docentes entrevistados; a partir de su discurso surgen ciertas formas de identificarse a partir de puntos en común. Considero que en un proceso de reconfiguración, como el que caracteriza a la Universidad Pedagógica, no se puede hablar de una identidad propia de los docentes de la Unidad, existen identidades que se van construyendo de manera emergente, efímera, son identidades que se logran en torno a un problema específico, algo que afecta en un determinado grupo de docentes y en un momento particular; mismo que al encontrar solución, permite que cada quién vuelva a ser quien es. Se complementa lo anterior con la idea de Bolívar, en el sentido de que las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro.

Al indagar sobre la forma en que se manifiesta la tensión que se genera entre el discurso crítico y la práctica neoliberal de los docentes, se encontró que la contradicción se materializa en diferentes posturas en que se propone se deben de abordar los contenidos curriculares. Los entrevistados ponen al descubierto prácticas que provocan contradicciones profundas, que en ocasiones provocan la descalificación.

Una de las tensiones que se logran detectar, es la existente entre el profesor de extracción universitaria, visto como un profesionalista liberal, formado para poder desempeñarse en su campo de trabajo, sin tener en su mapa de referencia la idea de que va a ser contratado por el estado, Y el profesor egresado de las escuelas normales, catalogadas como instituciones donde priva el pensamiento conservador, y donde la formación está diseñada bajo un esquema normalizador, alienante.

El uso del enfoque teórico de ideología, desde su acepción marxiana de “falsa conciencia”, me dio la posibilidad de conocer hasta qué punto el discurso académico de los docentes de la Unidad 241-UPN, se encuentra entrampado entre el discurso crítico y la práctica neoliberal. Considero un acierto que para el desarrollo del marco teórico, haber recurrido fundamentalmente a fuentes primarias, con la utilización de textos escritos por Marx y Engels, y evitar contaminar el análisis desde perspectivas diferentes, no se desconoce que otros teóricos, desde la propia “Escuela de Frankfurt” han abordado el tema desde la misma “Teoría Crítica”, pero desde posturas diferentes a las expresadas por los fundadores del marxismo.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que uno de los grandes vacíos que deja este trabajo, es precisamente no haber tomado en cuenta otros autores que hubieran permitido hacer un análisis más completo del objeto de estudio. El abordaje desde el concepto de ideología es algo muy complejo, obliga a delimitar de manera precisa el desde que postura teórica se pretende hacer la investigación. El recurrir a “la falsa conciencia”, como concepto rector, anula la posibilidad de abrir el abanico a otras interpretaciones que en su momento pudieran dar un giro la tesis planteada para este trabajo. En todo caso, se prefiere no caer en grandes generalizaciones, aun aceptando que va en detrimento de una

comprensión global, pero me pareció preferible evitar la dispersión en el tratamiento teórico del objeto de estudio.

Sin embargo, considero que una de las posibles aportaciones para los futuros trabajos sobre este tema, radica precisamente en reivindicar el pensamiento marxista, como una herramienta de análisis, en tiempos donde para gran parte de la sociedad y de los intelectuales -incluso los llamados de izquierda-, no existe duda sobre el colapso o agotamiento del marxismo como referente teórico. La investigación abre la posibilidad de explorar desde otras alternativas críticas, futuros estudios sobre la Universidad Pedagógica.

El supuesto que da sustento a la investigación, se comprueba pues existen evidencias de que el docente vive una relación contradictoria, una especie de unidad y lucha entre los planteamientos curriculares del proyecto académico y la forma en que se apropia de ellos y los lleva a la práctica. En algunos casos se advierte que el docente cree verdaderamente que su actividad en el aula, su discurso crítico -incendiario diría yo-, está encaminado a la concienciación del estudiante, que el repetir hasta la saciedad que en la Universidad se forman maestros, críticos, analíticos y reflexivos, es realmente la propuesta del proyecto académico-político de la UPN.

No toma en cuenta que las Universidades no están creadas, ni su proyecto académico diseñado para la formación de este tipo de docentes, la falsa conciencia, se hace evidente en el desconocimiento del carácter alienado y alienante de la labor docente, no alcanzan a percibir que como dice Max Horkheimer (2003), “Los hechos que los sentidos nos presentan están socialmente preformados de dos modos: a través del carácter histórico del objeto percibido y a través del carácter histórico del órgano percipiente”. En otras palabras,

lo que el maestro percibe, independientemente de su voluntad, tiene un sello producto de la historia, clase social, cultura, economía, entonces el modo en que se perciben también es producto de ese contexto.

Luego entonces, si el modelo curricular se fundamenta en el análisis de la práctica docente, y ese análisis parte de una realidad alienada y es observada desde un marco interpretativo alienado, el resultado no podrá ser la transformación de esa realidad, al menos en el sentido que se presume. No basta entonces con el análisis, resulta fundamental una nueva práctica teórica, la praxis¹⁰, entendida como el conocimiento de la realidad a transformar y como actividad consciente orientada a un fin, que para Marx no es otro que la emancipación.

El resultado de la indagación, arroja resultados diversos, desde aquellos que cuando hablan del proyecto académico, lo hacen con nostalgia, pero sin dejar de mencionar desde su óptica, el “carácter marxista de su proyecto”:

Quando eres un docente de educación básica y conoces la UPN se abre un nuevo mundo, la visión que tienes de los procesos se hace más aguda y compleja, la UPN es un lugar para construir promesas, el problema es que el desarrollo no es claro, la evolución y la vigencia, creo que el proyecto de UPN quedo congelado en la historia, con el problema del marxismo en la

¹⁰ En la II Tesis sobre Feuerbach, Marx afirma que: La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad (así, por ej., en Roberto Owen). La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria.

hipermodernidad, hasta que no se resuelva o deseche no habrá proyecto.

[ENTREVISTA II-BC, P. 5]

Hasta aquellos que la definen como una propuesta de universidad envejecida, estancada por la necesidad de un cambio generacional, al que no se están dando las facilidades para que ocurra, de ahí que se tengan una serie de manifestaciones contrarias al proyecto y muchas resistencias que obstaculizan el cambio. También es percibida como una universidad fragmentada, sin cohesión interna, donde cada docente es él, el nosotros no termina por aflorar. La narrativa de los docentes, permite comprobar que las falsas ideas no son sino la expresión ideal de una realidad falseada, como se ha sostenido a lo largo de este trabajo.

Pero, ¿Cuál es esa realidad falseada que genera esas falsas ideas, que es o que perciben los docentes que no corresponde precisamente a la realidad? Considero que el supuesto teórico se hace evidente cuando los docentes adoptan el discurso de la Universidad como una institución creada para formar individuos, reflexivos, críticos, analíticos, con conciencia del lugar y del rol que el Estado le ha asignado para desempeñar en la sociedad. Se olvida que el problema no radica en la comprensión de las ideas, en el discurso teórico que se acepta como tal. Se debe indagar dice la teoría, de donde vienen esas ideas, y es aquí donde el contexto socio-económico se deja de lado, la profesión docente no es percibida como una “profesión de Estado”, y las instituciones, concretamente las formadoras de docentes, dejan de ser aparatos ideológicos de la clase en el poder, por utilizar el término con que el filósofo Louis Althusser los denomina.

De donde surge entonces la idea del papel revolucionario de estas instituciones. Considero que no se alcanza a leer que la teoría materialista plantea dos elementos importantes que comúnmente se olvidan o no se colocan en el lugar adecuado; si bien es cierto que las circunstancias las hacen cambiar los hombres, igualmente cierto es la necesidad la conciencia del cambio de la circunstancias. Sin embargo, lo que se omite es que estos cambios solo pueden entenderse como práctica, es decir, como actividad crítico-práctica. Se debe entender entonces, que los verdaderos cambios no se generan solo con discursos en el aula, deben necesariamente ir acompañados de la actividad práctica. Por esta razón se afirma que todo conocimiento que no tenga respaldo en la práctica, deja de ser un conocimiento válido.

De ahí que la tesis que aquí se argumenta permite sostener que sí existe una relación entre la propuesta curricular del proyecto académico y la forma en que los docentes se apropiaron de éste y lo ponen en práctica.

Esta relación se establece desde la percepción de una realidad falseada, que se objetiva en una serie de tensiones identitarias que ponen de manifiesto la búsqueda de sentido en prácticas contradictorias de conspiración, que entranpan la vida académica de la Unidad y hacen del proyecto de UPN una especie de vehículo para la manifestación de la nostalgia, el envejecimiento, la ruptura y la victimización de una historia anclada en un territorio tóxico coagulado. Las voces de los docentes permiten escuchar la necesidad de replantear el proyecto desde una nueva perspectiva, que deberá atender las contradicciones que se han venido generando en los últimos años, como producto de los cambios en las condiciones internas y externas en las que se ve inmersa la propia Universidad.

Se hace necesario un proyecto académico de nuevo tipo, que oriente el rumbo de la Universidad y haga posible transitar hacia la emergencia de identidades que se entrecrucen desde una interacción contextual, donde los planteamientos teóricos e ideológicos de las propuestas curriculares se puedan configurar a partir de puntos en común.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1984). "Ideología y aparatos ideológicos de Estado", en *La filosofía como arma de la revolución*. México: Ediciones Pasado y Presente.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder*. México DF: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación; 2004.
- Ávalos, B. (2006). "El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua". Tenti, E. (Comp.). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. et.al. (1974). *Análisis estructural de los relatos. Tiempo contemporáneo*. Buenos Aires.
- Barth, H. (1951). *Verdad e ideología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bertaux, D. (1997) *Los relatos de vida. Una perspectiva etnosociológica*. París, Nathan, (traducción, Ibetty Jourdan).
- Bolívar, A., Segovia, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, S. A.
- Bourdieu, P. (1998). "*Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*". México: Ed. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1977). *La ilusión biográfica, razones prácticas*. España: Anagrama, Colección Argumentos.
- Bruner, J. (1997). "La construcción narrativa de la realidad", en Bruner, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Realidad Mental y Mundos Posibles* (1991). Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI editores.
- Carrizales, C. "La Universidad como Medio para la Manipulación del Magisterio" *En: Crisis en la Formación de Educadores*. Universidad Autónoma de Querétaro, México.

- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México/Barcelona/Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Contreras, Y. (2007). *La Universidad Pedagógica Nacional, Una imagen mitificada donde el relato actuado se hace creíble*. México: UPN-Ajusco
- Delgado, J. (2002). *La apropiación intelectual de la Historia de la Universidad Pedagógica Nacional por sus académicos*. México: UPN-Ajusco.
- De Serra, M. (2007). *Claroscuros de la Profesionalización Académica, Evaluación y Efectos en las Trayectorias y Culturas Académicas. Estudio Comparado de la UNAM y UAM, 1990-2004*, Universidad Pedagógica Nacional y Colegio de estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- DOF (1978). Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional, Diario Oficial de la Federación, 29 de agosto de 1978.
- Eirím, R., García, H. & Montero, L. (2009). “*Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas*”. Universidad de Santiago Compostela.
- Elizondo, A. (2000). *La Universidad Pedagógica Nacional, ¿un nuevo discurso magisterial?*, Colección Educación, núm. 11. México: UPN.
- Ericsson, F. (1986). En Merlin C. Wittrock. *La Investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós Educador.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Fuentes, O. (1979). *Los Maestros y el Proceso Político la Universidad Pedagógica Nacional, Cuadernos Políticos*, número 21. México, D.F: editorial Era, julio-septiembre de 1979.
- _____. (1992). *Reflexiones sobre el futuro de la UPN*. México, SEP-UPN

- Foucault, M. (1971/1992). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia, en Microfísica del poder*. 3ª ed., Madrid: Las ediciones de La Piqueta y Ediciones Endymión.
- Gutierrez, A. (1994). *Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Ed. Morata.
- Jiménez, Y. (2003). *Democracia académico-sindical y reestructuración educativa en la UPN. México*. Centro Americano para la Solidaridad Sindical Internacional. Universidad Autónoma Metropolitana. Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
- Kovacs, K. (1990). *Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. (Tesis de Doctorado inédita) Ciencias Sociales con especialidad en Sociología. México: COLMEX.
- Landesman, M. (2001). *Trayectorias Académicas Generacionales: Constitución y Diversificación del Oficio Académico. El caso de los bioquímicos de la facultad de Medicina*. Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Larraín, J. (2007). *El concepto de 'ideología'*. Vol. 2. Santiago de Chile: LOM.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Ediciones de La Piqueta. “Tecnologías del Yo y Educación”
- Latapí, P. (1978). *La Universidad Pedagógica se Vuelve una Universidad Ficticia*, Revista Proceso, número 108. pp38 y 39.
- Indefiniciones de la Universidad Pedagógica* (1978). Revista Proceso, 28 de septiembre, México.
- Lukács, G. (1985). *Historia y conciencia de clase*. México: Grijalbo.
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*, Traducción de Mariano Antolín Rato. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Martínez, M. (2011a). Autobiografía, genealogía y subjetivación, en De Alba, A. y Martínez, M. (Coord.), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*,

- México. Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 171-203.
- La autobiografía académica de profesores como auto-investigación* (2011b), en Marco Salas, M., Salas, M. & Herrera, B. (Coord.), *Cultura, Historia y Políticas Educativas*. México: Taberna Libraria.
- Marx, K. (1970). *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. México: Grijalbo.
- Marx, K. (1973). *La lucha de clases en Francia de 1848 a 1850*. Pekín: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Marx, K. (1978). *El capital*. T. I, vol. I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (1978). *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. Pekín: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Marx, K. (1978). *La guerra civil en Francia*. Pekín: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Marx, K. (1980). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. México: Siglo XXI.
- Marx, K. (1981). *Miseria de la filosofía*, México: Siglo XXI.
- Marx, K. (1982). *Introducción general a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI.
- Marx, K. & Engels, F. (1967). *La sagrada familia*. México: Grijalbo.
- Marx, K. & Engels, F. (1971). *Obras escogidas*. Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras. Editorial Progreso.
- Marx, K. & Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Medina, P. (2005). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. Editorial Porrúa- UPN
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Col. Historia, ciencia, sociedad, Núm. 121. Barcelona: Península.

- Moreno, P. (2007). *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007. Una visión retrospectiva*. México: Ed. Más textos, UPN
- Piña, J. (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad: Actores de la educación superior*. México: Ediciones Pomares.
- Pina, M. (2012). La aplicación de "Biograma-97 AM" en el contexto penitenciario suizo. *En C. d. Agra, La ciencia forense: un archipiélago interdisciplinario*. Editorial U. Porto.
- Ricoeur, P. (1985/2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores.
- Rivera, J., Arellano, R. & Molero, V. (2000). *Conducta del consumidor, estrategias y tácticas aplicadas al marketing*. Madrid: ESIC Editorial.
- Silva, L. (1989). *Teoría y práctica de la ideología*. México: Nuestro Tiempo.
- SEP (2008). Alianza por la Calidad de la Educación, México, Gobierno Federal-SNTE,
- SEP (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Pag.12. DOF: 13/12/2013
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. (Documento de Trabajo). París: UNESCO.
- UNESCO/OIT (1984). La situación del personal docente. Un instrumento para mejorarla: La Recomendación Internacional de 1966. Ginebra.
- UNESCO/OREALC (1993). Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. (PROMEDLAC V). Boletín 31. Santiago de Chile.
- U P N (2009). Maestría en Educación Básica, Documento Base, México, D.F.
- Uriz, M. (1993), Personalidad, socialización y comunicación. El pensamiento de George Herbert Mead. Madrid.

Villoro, L. (1995). "El concepto de 'ideología' en Sánchez Vázquez", en En torno a la obra de Adolfo Sánchez Vázquez: filosofía, ética, estética y política, ed. Gabriel Vargas Lozano. México: UNAM.

Páginas electrónicas

Antón, G. (2001) *Los Académicos. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10.

Recuperado de <http://www.comie.org.mx/revista/pdfs/carpeta11/1invest.tempres.pdf>.

Bolívar, A. & Segovia, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual, Fórum Qualitative Social Researach*, 7(4).

Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>.

Bolívar, A. (2002). "*¿De nobis ipsis silemus?*": *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*,

4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar Antonio Botía, Manuel Fernández Cruz & Enriqueta Molina Ruiz (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Volume 6, No. 1,

Art. 12 – Enero 2005. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/516/1116>

Covarrubias, A. (2009). *Caracterización de la Trayectoria Académica de los Profesores de Tiempo Completo del Nivel Medio Superior en la Universidad de Colima, durante el periodo 1997-2006. Tesis de Grado*, Universidad de Colima, Facultad de pedagogía.

Recuperado de http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/pdf/

Chavoya, M. (2005). *Organización del Trabajo y Culturas Académicas. Estudio de Dos Grupos de Investigadores de la Universidad de Guadalajara*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, vol. Número 16, COMIE, México. Recuperado

de <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001106.pdf>.

De Alba, A. (2010). *Horizonte ontológico semiótico en la relación espacio epistémico-teoría*. Revista Digital Universitaria. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/int22a.htm>.

Diccionario ABC. Definición Recuperado de

<http://www.definicionabc.com/social/academico.php#ixzz3VAamentg>

Fernández, M. (S/F) *Bourdieu, Giddens, Habermas: reflexiones sobre el discurso y la producción de sentido en la teoría social*. CONICET/UNLP-IUNA. Recuperado de <http://www.perio.unlp.edu.ar/cps/CuadernodeHideasN3/bourdieu.giddens211-236.pdf>

Figuroa, L. (S/F). *La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXX, núm. 1, 1º trimestre, 2000, pp. 117-142 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27030105.pdf>

González, M. (2005). *Hacia una teoría comprensiva de la política social: notas de reflexión acerca de la distinción de Bourdieu*. Revista Laberinto. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=2260311>

Giménez, G. (S/F) *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM. Recuperado de http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf

Giménez, G. *Cultura e Identidad*. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/historiadelasideas/pdf/cultura%20E%20identidades%20Gilberto%20Gimenez.doc>.

- Giménez, G. (S/F) *La Cultura como Identidad y la Identidad como Cultura*, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Gotzens, C., Castello, A., Genovard, C. & Badía, M. (2003). *Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula*. *Psicothema*, 15 (3). Recuperado de <http://www.psicothema>.
- Imbernón, Francisco. (S/F). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro* Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_de_l_futuro_imbernon_f.pdf
- Kovacs, K. (1983), *Planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*. En *Estudios Sociológicos UAM*, México. Recuperado de http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/hn3uf4rhv59nxs1yph42jls1vtyg.pdf.
- Sánchez, P. (S/F). *Percepciones de la aceleración de niños sobresalientes en escuelas mexicanas*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 1: aprendizaje y desarrollo humanos. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0316-F.pdf
- Mateos, Tania. (S/F). *La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos*. Universidad de Sevilla. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 2008/2009. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf>
- M. del mar, M. (S/F). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y*

escuelas de enseñanza secundaria en la comarca de Bages. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, SEP, 2001. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4732/mmbm1de2.pdf?sequence=1>.

Ortiz, M. (S/F). *Percepciones de Docentes con respecto a la Disciplina en la Escuela Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes*. Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1339/133915936004.pdf>.

Padilla, T. (S/F). *Las normales rurales: historia y proyecto de nación El Cotidiano*, núm. 154, marzo-abril, 2009, pp. 85-93 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512736009>

Plan Nacional de Desarrollo 2007 -2012. Recuperado de <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>

Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>.

Prieto P. (S/F). *La construcción de la Identidad profesional del Docente: Un desafío permanente*. Universidad de Valparaíso. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf

Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>.

Rincón, C. (2006). *Trayectorias Académicas en la Universidad Autónoma de Chiapas. Académicos: Tradiciones Inciertas Hacia la Excelencia de la Educación Superior*, Recuperado de <http://www.geocities.com/ceiicho01/67.pdf>

Plan Nacional de Desarrollo 2007 -2012. DOF Recuperado de

<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>.

SEP. Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Recuperado de

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>.

Sánchez, P. (S/F). *¿Qué entiende usted por competencia en la educación? La aceptación de una concepción amplia de las competencias*. Recuperado de

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1082-F.pdf

Imbernón, F. (S/F). *“La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento”*. Departamento de Didáctica y Organización educativa de la Universidad de Barcelona. Recuperado de

<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20profesion%20docente%20en%20la%20globalizacion%20y%20la%20sociedad%20del%20conocimiento.pdf>.

Vargas, L. (S/F). *“Sobre el concepto de percepción”*, Alteridades, vol. 4, núm. 8, 1994, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>.

Menéndez, R. (S/F). *“Los proyectos educativos del siglo xix: México y la construcción de la Nación”* Estudios 101, vol. x, verano 2012. Recuperado de

<http://biblioteca.itam.mx/estudios/100-110/101/RosaliaMenendezLosproyectoseducativosdelsiglo.pdf>

Villatoro, A. (S/F). *“Globalización: crisis, educación y democracia en México (2000–2012) Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*. Vol. 11, No. 1 Enero-Junio, 2014, ISSN: 1659-4940. Recuperado de

<file:///C:/Users/Jos%C3%A9Javier/Downloads/Dialnet-Globalizacion-5089043.pdf>