

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
MODALIDAD ESCOLARIZADA

Los efectos de la vida cotidiana en la formación de profesores en servicio, en la UPN 153 de San Cristóbal Ecatepec, Estado de México.

TESIS

Que para optar al grado de
Maestra en Pedagogía

Presenta:

Maribel Vargas Espinosa

Asesor: Dr. Luis Eduardo Primero Rivas

México, D. F. junio de 2004.

A mi pequeña gran hija:
Mariana Abril, por su paciencia, comprensión
y por los momentos no compartidos.

A mi compañero de la vida:
Apolinar, por su apoyo, con amor.

A las mujeres que han influido en mi vida:
Juana, mi madre querida.
Zeferina, abuela inolvidable.
Judith Friedlander, amiga añorada.
Ma. de los Ángeles, por la confianza depositada.

A mi asesor:
Dr. Luis Eduardo Primero Rivas,
gracias por los tiempos destinados a la lectura
de esta investigación y a sus aportaciones intelectuales.

A mis alumnas y alumnos:
Que participaron desinteresadamente
en esta investigación.

Cotidiana 1

La vida cotidiana es un instante
de otro instante que es la vida total del hombre
pero a su vez cuántos instantes no ha de tener
ese instante del instante mayor

cada hoja verde se mueve en el sol
como si perdurar fuera su inefable destino
cada gorrión avanza a saltos no previstos
como burlándose del tiempo y del espacio
cada hombre se abraza a alguna mujer
como si así aferrara la eternidad

en realidad todas estas pertinacias
son modestos exorcismos contra la muerte
batallas perdidas con ritmo de victoria
reos obstinados que se niegan
a notificarse de su injusta condena
vivientes que se hacen los distraídos

la vida cotidiana es también una suma de instantes
algo así como partículas de polvo
que seguirán cayendo en un abismo
y sin embargo cada instante
o sea cada partícula de polvo
es también un copioso universo

con crepúsculos y catedrales y campos de cultivo
y multitudes y cúpulas y desembarcos
y borrachos y mártires y colinas
y vale la pena cualquier sacrificio
para que ese abrir y cerrar de ojos
abarque por fin el instante universo
con una mirada que no se avergüence
de su reveladora
efímera
insustituible
luz.

Mario Benedetti. *Cotidianas*.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN '94	14
1.1 Antecedentes	14
1.2 Planes de Estudio en la Universidad Pedagógica Nacional	16
1.3 Licenciatura en Educación Plan 94 (LE'94)	18
1.3.1 Perfil de Ingreso	19
1.3.2 Perfil de egreso	20
1.3.3 Estructura del Plan de Estudios de la LE'94	22
CAPÍTULO 2. POR QUÉ LA VIDA COTIDIANA	26
2.1 Su importancia como objeto de estudio	26
2.2 Vida cotidiana y educación	29
2.3 Vida cotidiana y formación	32
CAPÍTULO 3. DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS	35
3.1 Un acercamiento al concepto de formación	35
3.2 Formación docente	40
3.3 La UPN 153 ¿Formadora de docentes?	47
CAPÍTULO 4. LOS ALUMNOS DE LA LE'94	54
4.1 La generación 1999 - 2003	54
4.2 Heterogeneidad de los estudiantes de la LE'94	57
4.2.1 <i>Perfil de Ingreso</i> ideal a la LE'94 y <i>Perfil de Ingreso</i> real de los estudiantes de la generación 1999 – 2003 de la UPN 153	57

4.2.2 Otros elementos del <i>Perfil de Ingreso</i> real de los estudiantes	60
4.3 ¿Por qué soy maestra-o?	62
4.3.1 Motivos de elección de la docencia y de su ingreso a la UPN 153	63
4.4 La LE'94 y el proyecto de estudio personal	67
4.5 Significado de la formación	70
4.5.1 La Formación y formación docente desde los estudiantes	70
4.6 Condiciones institucionales para el estudio	75
4.7 Tiempo de desempeño escolar, diseño curricular, didáctica utilizada y uso de los materiales del programa de estudio	85
4.8 Vida cotidiana de la LE'94: inercias históricas y cambio educativo	88
4.9 Ritmos de la vida cotidiana escolar	92
4.9.1 Las determinaciones de la vida cotidiana escolar: prioridad de las ocupaciones laborales y el significado de la vida privada	96
4.10 Ritmos de la vida cotidiana: laborales y familiares. Condiciones para el desempeño escolar	99
4. 11 ¿Innovación de la práctica docente?	110
4.11.1 Sobre qué se reflexiona en la LE'94	110
4.11.2 Vínculo de la LE'94 y la práctica docente	113
CONCLUSIONES	121
BIBLIOGRAFÍA	125
HEMEROGRAFÍA	129

INTRODUCCIÓN

El motivo de la vida cotidiana cobra relevancia al permitir adentrarnos a fondo en la vida de los sujetos. En esta investigación se buscó conocer la vida cotidiana de los maestros en servicio, en su triple papel: como estudiantes en la Unidad UPN 153 de San Cristóbal Ecatepec, Estado de México, como profesores en sus escuelas y como padres o madres de familia en sus hogares. Esto nos permitió acercarnos a su concreción como sujetos particulares y ver desde otra óptica su proceso de formación, puesto que en éste no incide lo exclusivamente pedagógico o áulico; sino que estos sujetos son el resultado de su cotidiano acontecer social. Que se enfrentan a múltiples situaciones para prepararse dentro del ámbito docente y que a veces (a lo mejor siempre) cobran mayor peso para decidir su estancia en una institución de educación superior y concluir con sus estudios o truncarlos.

La investigación realizada estuvo dirigida a entender y comprender la formación de los docentes desde los propios docentes. Si se hubiera querido conocer e indagar únicamente lo "oficial", se habría realizado exclusivamente una revisión documental, dejando al margen la valiosa e imprescindible participación de los implicados en dicho proceso de formación: los propios estudiantes-maestros.

La formación de docentes, en la investigación educativa, casi siempre es vista a la luz del ámbito meramente institucional, los logros de aprendizaje también son evaluados a partir de esta visión y la evaluación institucional, por supuesto, también se realiza a partir de este parámetro; no se toman en cuenta otros múltiples factores que determinan la formación del docente y que acontecen en su vida diaria tanto en su papel de estudiantes como de docentes en servicio y como sujetos con una vida familiar.

Con la presente investigación se realizó un acercamiento a los ámbitos ya nombrados, que se encuentran un poco olvidados, y que sabemos inciden en el proceso de formación, pero, ¿hasta qué grado es determinante? ¿Cómo se refleja esto en el desempeño escolar de los estudiantes? ¿Por qué es importante reflexionar sobre la vida cotidiana de los docentes en servicio y que además se están formando? ¿Cómo se manifiesta la influencia de su vida cotidiana familiar y laboral en su proceso de formación?

De esta manera, la investigación apuntó a estudiar *Los efectos de la vida cotidiana en la formación de profesores en servicio, en la UPN 153 de San Cristóbal Ecatepec, Estado de México.*

El acercamiento con el tema objeto de estudio de la presente investigación, que es la vida cotidiana y formación de profesores en servicio, se da desde el momento en que me encuentro frente a grupos de docentes en servicio en situaciones muy peculiares y que al mismo tiempo se están formando en la Unidad UPN 153 de San Cristóbal Ecatepec, Estado de México, en el sistema semiescolarizado. Los estudiantes asisten a la UPN 153 según sus necesidades y tiempos: los días martes y jueves de las 16:00 - 19:00 horas y los días sábados de las 7:00 - 13:30. Dado que los salones son insuficientes, algunos grupos de los sábados entran a las 8:30 y salen a las 15:00 horas y de esta manera, mientras unos ya se van, los otros utilizan las

instalaciones. Regularmente, los que asisten entre semana, no lo hacen en sábado y viceversa.

Ahora bien ¿por qué consideramos importante abordar la problemática ya planteada como objeto de estudio para realizar esta investigación? Creemos que la oportunidad de poder desarrollar un proyecto de investigación, a partir de lo que dicen y piensan los propios profesores de su formación como docentes, desde su vida cotidiana y poder contrastarlo con lo que se dice oficialmente es de una relevancia investigativa por atender. Dada la importancia de analizar las situaciones concretas y realidades cotidianas de los docentes y así, conocer lo singular de los procesos educativos que nos permitan entender y reconocer a los docentes como sujetos sociales e históricos que sienten, piensan y actúan de determinadas maneras, y que además trabajan y se forman bajo condiciones específicas, en una institución de educación superior.

Los docentes deben comprender que el trabajo del maestro trasciende su propia existencia en los alumnos que logra formar, esto como verdadera objetivación de su trabajo; si objetivar es, entre otras cosas, nombrar y nombrar es comunicar, la docencia entonces, se transforma en tarea simbólica, como una operación cooperativa, expresiva, dialógica, que permite la inteligibilidad del ser, el ser entonces es visible. Finalmente la tarea educativa del docente trasciende el ámbito de las aulas, más allá de las meras evaluaciones, que intentan atrapar las complejidades del fenómeno educativo a partir de las evidencias empíricas, al margen de una clara y explícita concepción filosófica de la educación. Una educación humanista que ponga al hombre más allá de sus necesidades inmediatas "... la educación debe ser entendida como el proceso que contribuye al desarrollo del ser humano y lo prepara para realizar su libertad genérica y construir un mundo plenamente humano."¹ Luego entonces, la preparación de los maestros debe estar más encaminada a desarrollar en los alumnos un saber que se relacione con su realidad cotidiana que les permita comprenderla y transformarla. Como menciona Luis Eduardo Primero Rivas, un concepto de educación que:

“...Con un sentido amplio e íntegro, que nos la haga concebir como la formación para la vida, y nos permita pensar que esta concepción es más importante y significativa que aquella que la presenta como simple escolaridad, reduciendo y ocultando sus significados más profundos e históricos.”²

La formación de maestros ocurre siempre al abrigo de una, o algunas, corrientes filosóficas. Ahora bien, el estado de cosas real propio del fenómeno educativo en las sociedades contemporáneas contiene diferentes corrientes que logran *status* o jerarquía, a partir de una peculiar contradicción: por un lado, la necesidad de un creciente rigor teórico en la formación de los educandos, debido a las complejidades alcanzadas en la producción, tanto de conocimientos, como de mercancías generadas por la revolución cibernética; por otro lado, un creciente pensamiento instrumental que vagamente se considera a sí mismo como un entramado en el que confluyen las tradiciones humanísticas, la ciencia natural y la mercadotecnia.

¹ YURÉN Camarena, Ma. Teresa. *Eticidad, valores sociales y educación*, UPN, México, 1995, p. 184.

² Primero Rivas, Luis Eduardo, *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores (Col. Construcción humana), México, 2002, p. 41.

Así vemos como, en esta indiscriminada mezcla ecléctica, en los enfoques que sustentan la formación de docentes, se da mayor importancia a las modas teóricas que a la explicación comprensiva de la vida cotidiana en las escuelas de educación básica, misma que ha sido relativizada a través de la intraductibilidad discursiva³ que abandona el concepto de verdad como construcción histórica para reemplazarlo, instrumentalmente, por el de eficacia y eficiencia.

En consecuencia, se puede notar que la escisión entre docencia y cultura es cada día más patente; que la discusión en torno a la formación de docentes ahora se plantea no en términos del saber, sino en términos de los retos que impone el proyecto modernizador cuya pretensión última es mejorar la calidad educativa y acentuar la eficiencia de las acciones: esto significa acceder a la *calidad total y la excelencia educativa*.

Por ello la importancia de haber revisado el objeto de estudio planteado, puesto que la formación del profesorado de educación básica constituye un elemento clave en las expectativas que cada sociedad construye sobre su futuro.

Ahora bien, ¿por qué nos interesa específicamente la formación de maestros y maestras en ejercicio? Porque dentro de este grupo de docentes nos encontramos ante una heterogeneidad de sujetos que llevan a cabo la labor educativa básica del Sistema Educativo Nacional y lo hacen desde diversas formaciones: desde los que tienen formación docente inicial, los que cuentan con estudios inconclusos sobre otras disciplinas, hasta los que sólo cuentan con bachillerato.

En el estado de México el número de maestros que trabajan en este nivel es de aproximadamente 95, 000. Oficialmente se registran más de 100, 000 plazas (55% por maestros estatales y 45% por maestros federalizados). La cantidad de alumnos que atienden los maestros de educación básica representa aproximadamente una cuarta parte de la población total del Estado de México.

Alrededor del 35% de los maestros de educación básica, que pertenece al Gobierno del estado de México (sin contar los federalizados), no cuentan con los estudios completos de educación normal, de éstos, un 12% cuentan con estudios de preparatoria o secundaria.⁴

A partir de aquí, reconocemos que los procesos formativos de los maestros y maestras de educación primaria requieren ser indagados con la finalidad de ofrecer mejores posibilidades de que los sujetos que transitan en este proceso tengan una práctica profesional que genere propuestas pedagógicas que recojan la experiencia y saber de un gremio que cuenta con un potencial muy amplio que no ha sido explorado en su totalidad.

³ Categoría empleada por Jean Francois Lyotard en su texto *La condición posmoderna*. Teorema, Madrid, 1984. Pasim.

⁴ Cifras tomadas de SANDOVAL Cedillo, David. "Maestros de educación básica y profesionalización" en *Memoria 1er. Congreso Estatal de Investigación en Educación, Ciencia y Tecnología*. Esc. Nor. Sup. del Edo. de México – CONACYT, México, 1996, p. 45.

Con la realización de esta investigación se lograron los objetivos planteados al inicio de ésta:

- Reconocer la influencia de la vida cotidiana: escolar, laboral y familiar; en la formación de profesores en servicio, en la UPN 153 de San Cristóbal Ecatepec, Estado de México.
- Acercarnos a comprender el estado de cosas real de la formación de los docentes en servicio, desde el análisis de su vida cotidiana: escolar, laboral y familiar; mostrando que más allá de una pluralidad de significados constituyentes de la polémica educativa que se gesta en el discurso teórico, existen otros significados que son enfrentados en su concreción, por quienes laboran y asumen responsabilidades en la vida cotidiana: los docentes.
- Conocer la concepción que los maestros en servicio tienen de su propia formación y ejercicio docente, en su vida cotidiana.

Las delimitaciones teóricas que giran en torno a un objeto de estudio, se encuentran implícitas dentro del trabajo de investigación en general, y algunas cuestiones son más que explícitas; ahora bien, mencionar de manera más puntual los conceptos y categorías a utilizar en el curso de la investigación, obedece a: primero, objetivar cuál será el ontano teórico al que se recurrirá para el desarrollo de la investigación, y segundo, poder clarificar la postura que se asumirá en torno al objeto de estudio.

La investigación, o mejor dicho, el objeto de estudio fue enmarcado teóricamente desde una visión socioantropológica y fundamentado esencialmente en la Teoría de la Vida Cotidiana (VC). Dado que

“... la VC es un objeto digno para la investigación social, porque todo individuo, independientemente de su función social, de su relación con medios de producción históricamente determinados, de su conciencia en su escenario concreto, tiene una vida cotidiana. La vida social puede realizarse gracias al despliegue diario de cada ser humano en su espacio particular. Su estudio es trascendente para las ciencias sociales, porque indica el sentido de las acciones particulares que se emprenden en los diversos ámbitos de la vida social. Acercarse a la VC permite aclarar el opaco vidrio de una ventana, para observar el mobiliario y el decorado de una determinada sociedad.”⁵

Aunque para muchos, el motivo de la vida cotidiana no adquiere un carácter primordial, no es algo que tenga el “privilegio” de ser abordado en una investigación y por consiguiente, en muchas ocasiones la tienden a descalificar, enunciando que

“...Es una problemática que se asocia con el empirismo. Es fácil escuchar comentarios que califican a Peter Berger o Ágnes Heller como empiristas y positivistas. Esta reducción, derivada del desconocimiento, hace que aquellos

⁵ PIÑA Osorio, Juan Manuel. *La interpretación de la Vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. UNAM-CESU-Plaza y Valdés, México, 1998, p. 24.

grupos académicos que enarbolan una bandera de supuesta criticidad rechacen la vida cotidiana como temática de estudio.”⁶

Por el contrario, en el desarrollo de esta investigación se tomaron en cuenta los actos del sujeto particular (maestro-maestra), toda vez que eso expresa un cruzamiento de situaciones sociales e historias particulares.

Desde una concepción antropológica fue posible orientar nuestra percepción hacia la vida cotidiana del quehacer docente, entendiendo por vida cotidiana, desde el punto de vista de Heller como “...el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.”⁷

Siguiendo a la misma autora, menciona que “Por consiguiente, la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto.”⁸

Asumir esta concepción implica acercamos al mundo cotidiano del maestro “...ya que en la vida cotidiana la actividad con la que formamos el mundo y aquella con la que nos formamos a nosotros mismos coinciden”⁹ Ver ahí, en lo implícito y lo no documentado, en el obrar y en la práctica tanto como en el discurso, cómo el maestro concibe su práctica docente y en especial su formación docente, nos llevó al análisis de cuestiones relevantes.

Lo cotidiano nos remite a una multiplicidad de acciones que los sujetos realizan en su más directo entorno. Así la vida cotidiana se despliega para el sujeto en un contexto referencial “...se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato.”¹⁰

Por ello, creemos que en el caso específico de nuestro objeto de estudio: *Los efectos de la vida cotidiana en la formación de profesores en servicio, en la UPN 153 de San Cristóbal Ecatepec, Estado de México*, abordado desde esta visión contribuirá a comprender la importancia que tiene la vida cotidiana en la formación de los estudiantes que cursan la licenciatura.

Ahora bien, si nuestro objeto de estudio es la formación de profesores en servicio (desde los propios profesores), es conveniente tener como punto de partida la conceptualización de formación, la cual nos lleva a plantear las siguientes interrogantes ¿A qué llamaremos formación? ¿Cómo y dónde se llega a estar formado? ¿Por qué formarse?; mismas que permiten ubicar al asunto de la formación como un problema complejo que concierne al sujeto particular y a las relaciones sociales que éste establece en su vida cotidiana dentro y fuera de su Centro de Trabajo (escuela) en un tiempo y espacio histórico específico.

⁶ *Ibíd*em, p. 22.

⁷ HELLER, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Península, Barcelona, 1998, p. 19.

⁸ *Ibíd*em, p. 22.

⁹ *Ibíd*em, pp. 25-26.

¹⁰ *Ibíd*em, p. 25.

Varios autores han desarrollado el concepto de formación y cada quien da su interpretación y su punto de vista. En el capítulo correspondientes se revisaron autores como Honoré, el cual menciona que "...la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado pueda ser superado y exteriorizado de nuevo."¹¹, es decir que la formación se genera en la relación con los otros y es extensiva a la vida humana.

También se revisaron los aportes de Gilles Ferry, quien menciona que "Lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios. Uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual. Uno se forma en todos los niveles de responsabilidad, y a ser posible de forma permanente desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad..."¹². Y para él, la formación "...es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades..."¹³

Otros autores que aportaron elementos teóricos sobre formación son Lhotlied, Gadamer, Días Barriga, Ramiro Reyes, Pasillas; los cuales establecen al sujeto como principal elemento dentro de este proceso de formación, el sujeto para ellos desempeña un papel fundamental en su formación.

Otra autora considerada en esta investigación lo fue María Teresa Yurén Camarena, la cual expresa que

"...la formación es un proceso cuyo movimiento se asemeja a una espiral. El sujeto recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad. A su vez el sujeto actúa consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse. Es, en suma el movimiento del *para sí*."¹⁴

Ahora bien, ¿cómo captar los procesos cotidianos que conforman la formación de docentes desde los docentes mismos?, ¿cómo buscar sus relaciones con las determinaciones estructurales? ¿Cómo apresar las dimensiones constitutivas de los procesos cotidianos en la escuela singular?

El trabajo de campo se realizó en la Unidad UPN 153 de San Cristóbal Ecatepec, Estado de México, que cuenta con una población aproximada de 850 alumnos, los cuales son docentes de educación preescolar, primaria, secundaria y educación para adultos; bajo diferentes características: federalizados, estatales, de escuelas privadas, INEA, becarios, etc. Que confluyen de los distintos municipios aledaños a Ecatepec: Tecamac, Chalco, Nezahualcoyotl, Acolman, Coacalco, Atenco, Tezoyuca,

¹¹ HONORE, Bernard. *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Narcea, Madrid, 1980, p. 20.

¹² FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, UNAM-ENEP-I Paidós, México, 1990, p. 45.

¹³ *Ibíd.*, p. 52.

¹⁴ YURÉN Camarena, María Teresa. *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Paidós Educador, México, 2000, p. 32.

Teotihuacan, Zumpango, Temascaltepec, Nopaltepec, etc.; para estudiar la Licenciatura en Educación Plan '94 en el sistema semiescolarizado.

Para indagar, conocer y comprender sobre el objeto de investigación ya nombrado, se realizó la investigación exclusivamente con los alumnos de la generación 1999-2003 de esta Unidad. La población de esta generación es de 159 estudiantes.

El procedimiento para recabar la información se realizó a través de la aplicación de encuestas a todos los estudiantes de esta generación y de entrevistas directas y cuestionarios a doce de ellos. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente digitalizadas. También se hizo uso de la observación directa, lo que permitió conocer rutinas, costumbres, estilos, etc. dentro de la institución.

La porción de los doce estudiantes entrevistados fue seleccionada de acuerdo a la muestra intencional o basada en criterios y se establecieron los razonamientos necesarios para tener una unidad de análisis que permitiera lograr una investigación confiable. Los criterios elegidos fueron: a) ser docente en ejercicio, b) no elegir exclusivamente a los más sobresalientes o viceversa, c) tener disposición para participar en la investigación. Originalmente habíamos pensado en establecer la misma proporción de hombres que de mujeres, pero lamentablemente los hombres no tuvieron disposición para llevar a cabo la entrevista, por ello sólo se les aplicó a tres de los nueve pensados inicialmente.

Cabe señalar, que la investigación no partió de una supuesta neutralidad. Como profesora de educación primaria en servicio que se sigue formando y que ha transitado en distintos ámbitos institucionales, nos han permitido reconocer y valorar desde una perspectiva diferente el trabajo de los profesores, tanto en el nivel superior como en el nivel de educación primaria; por ello, se encontrarán ópticas influenciadas por esta situación. Quizá precisamente por eso, consideramos relevante abordar el decir de los profesores con respecto a su formación docente desde las circunstancias de su vida cotidiana.

La exposición de la investigación realizada se presenta en cuatro capítulos; en el primero se hace una revisión del surgimiento de la Universidad Pedagógica Nacional, así como de los diferentes planes de estudio que ha implementado la institución a lo largo de sus 25 años, hasta llegar al Plan que nos ocupa, el de la Licenciatura en Educación Plan '94 (LE'94).

En el segundo, se argumenta la importancia de retomar a la vida cotidiana como objeto de investigación, y su vinculación con la educación y la formación. Resaltando los aportes para este capítulo de Ágnes Heller, Juan Manuel Piña Osorio, Luis Eduardo Primero Rivas, Elsie Rockwell, entre otros.

En el capítulo tercero se presentan los argumentos teóricos sobre formación y formación docente, retomando a la formación desde la postura de Ma. Teresa Yurén Camarena en el sentido de *Building*.

El último capítulo se destinó para mostrar los resultados obtenidos en la aplicación de las encuestas y entrevistas aplicadas a los estudiantes de la generación 1999-

2003, con respecto a su vida cotidiana: escolar, laboral y familiar. El análisis de las mismas aportó elementos valiosos para ser considerados en la formación docente, y en la elaboración de futuros perfiles de ingreso. Es interesante rescatar cómo la vida cotidiana escolar está íntimamente ligada a la familiar y laboral y cómo éstas influyen de manera determinante en el desempeño académico de los estudiantes dentro de la licenciatura. Así también, dentro de esta vida cotidiana escolar encontramos factores internos que determinan el ambiente académico y cómo éste condiciona el desempeño escolar.

Finalmente encontramos un apartado de conclusiones, mismas que se generaron al término del trabajo de investigación y que evidentemente son parciales, puesto que a pesar del esfuerzo realizado en la elaboración del trabajo de investigación, quedaron naturalmente muchos elementos por reflexionar.

CAPÍTULO 1

LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN '94

Para iniciar este primer capítulo, consideramos necesario hacer un breve recorrido histórico sobre la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, con el fin de ubicar en este contexto a la Licenciatura en Educación Plan 94 (LE'94), plan en el que se encuentran inscritos los maestros en servicio estudiando la licenciatura que son objeto de estudio de esta investigación y que de alguna manera, este hecho viene a repercutir en el acontecer de su vida cotidiana.

1.1 Antecedentes

La creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), obedece al Decreto Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 29 de agosto de 1978, como respuesta a las demandas de superación del magisterio nacional y como estrategia fundamental de la política educativa del Estado, para elevar la calidad de la educación básica a través de la formación de maestros¹⁵. Dicha universidad se cataloga como una institución de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, cuyo propósito fundamental es "... prestar, desarrollar y orientar servicios de educación superior encaminados a la formación de profesionales de la educación, tomando en cuenta las necesidades educativas del país."¹⁶

Desde 1979, la UPN ofrece a los maestros de educación preescolar y primaria estudios de nivel superior que tienen la finalidad de apoyarlos en su formación docente. Además de la sede UPN Ajusco, esta institución inicia sus actividades con 64 Unidades establecidas en el territorio nacional¹⁷, mismas que eran regidas académica y administrativamente por la sede hasta 1992. Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ahora la relación entre UPN Ajusco y Unidades es sólo académica, puesto que en dicho acuerdo se menciona que

"... el Ejecutivo Federal traspasa y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta la fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación."¹⁸

En el Estado de México se crean tres unidades, la UPN 151 Toluca en el año de 1979, con extensiones en Ixtlahuaca y Tejupilco que inician sus servicios en 1990 y 1991 respectivamente; en 1980 se crea la UPN 152 Atizapan de Zaragoza,

¹⁵ UPN, *Proyecto Académico*, México, septiembre 1993, p. 15.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 21.

¹⁷ En la actualidad existen 76 Unidades y 208 subcentros. Boletín de prensa de la SEP, 30 de agosto de 2003.

¹⁸ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, mayo 1992, p. 13.

originalmente establecida en Tlalnepantla; y en 1981 inicia cursos la UPN 153 Ecatepec, abriéndose en 1991 una extensión en Zumpango.

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se establece el principio de la federalización de la educación básica y normal, preservando el carácter nacional de la educación.

A pesar de que las Unidades UPN, no son contempladas en dicho documento, puesto que no se mencionan y, en esta ambigüedad, son transferidas por la vía de los hechos a los gobiernos de los estados

“... corresponderá a los gobiernos estatales de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública ha venido prestando, en cada estado bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial.”¹⁹

En este marco, la Universidad Pedagógica Nacional transfirió a los gobiernos de los estados la administración de 68 Unidades UPN. Estableciéndose que la normatividad académica seguirá emitiéndose por la Secretaría de Educación Pública a través de la sede UPN Ajusco.

“Se debe destacar que la Universidad Pedagógica Nacional, por su naturaleza jurídica como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, continuará definiendo la normatividad académica nacional, para garantizar que en todo el país funcione el Sistema de Unidades UPN en torno al Proyecto Académico.”²⁰

La Universidad Pedagógica Nacional conserva “... la facultad de establecer los planes y programas de estudio, al igual que los criterios necesarios para su aplicación; como la definición de requisitos para el ingreso y la promoción de estudiantes y emisión de títulos a sus egresados, ...”²¹ No obstante esta normatividad, en el Estado de México, las autoridades educativas se han dado a la tarea, en los últimos cuatro años, de emitir una convocatoria para alumnos de nuevo ingreso a la par que la UPN Ajusco, provocando con ello irregularidades administrativas y desinformación para los interesados.

En lo que se refiere al último punto de la cita anterior, el rector o rectora en turno de la UPN, no emite ni firma los títulos de los egresados, es el Gobierno del Estado de México quien se encarga de emitir dichos títulos, así pues, bajo esta contradictoriedad y duplicidad de funciones se encuentran funcionando las Unidades UPN en el Estado de México. Por ello, acertadamente se dice: “A la fecha, el único aspecto que sigue normando la Unidad Ajusco es el relativo a los planes y programas de estudio...”²²

¹⁹ Ídem.

²⁰ UPN, *Proyecto Académico*, pp. 22-23.

²¹ *Ibíd.*, p. 23.

²² Gobierno del Estado de México. Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social. Servicios Educativos Integrados al Estado de México. *Programa de Desarrollo Institucional 1996-2000 de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México*, México, 1998, p. 45.

De hecho, los problemas a los que se enfrentan las unidades en este momento no son del todo nuevos ni ajenos, puesto que la misma UPN ha experimentado problemas y en el mismo *Proyecto Académico* de 1993 de la UPN se reconoce que existe una normatividad desarticulada para orientar sus funciones y tareas; una estructura que fue convirtiéndose más en administrativa que en académica; y una movilidad constante de sus autoridades centrales, han derivado en la carencia de políticas claras y programas de largo alcance.

Sin embargo, puede afirmarse que desde su creación, la UPN ha acumulado importantes experiencias que le han permitido atender a profesores tradicionalmente marginados de las ofertas de superación docente, así como la repercusión de sus planes de formación de profesionales de la educación, principalmente de maestros de preescolar y primaria en servicio, en los que se ha avanzado en el desarrollo teórico y metodológico para diversos niveles y modalidades. Tal es así que la Universidad Pedagógica Nacional, en este año 2003, celebra su 25 aniversario y se enorgullece que

“Desde su creación 250 mil profesores de educación básica en el país han realizado estudios profesionales o de posgrado, y en los últimos años 12 mil maestros de educación primaria y preescolar en el medio indígena cursaron estudios de licenciatura.

Con 76 unidades y 208 subcentros, la UPN aborda campos de producción y aplicación del conocimiento mediante programas educativos orientados a la atención, por ejemplo, de la educación intercultural bilingüe.”²³

1.2 Planes de Estudio en la Universidad Pedagógica Nacional

Desde 1979, la UPN implementó diversos planes de estudio, con el fin de que los maestros en servicio obtuvieran nuevas herramientas teóricas y metodológicas. Tanto en las Unidades UPN como en la sede Ajusco. Pero, el medio más importante que se ha utilizado para que los maestros en servicio se sigan formando han sido las Licenciaturas que se imparten en las Unidades UPN²⁴, en donde se han implementado los siguientes Planes de Estudio:

En 1979 se diseñó la Licenciatura en Educación Básica en la modalidad de educación a distancia, que buscaba la formación de los maestros en servicio (LEB'79).

EN 1985 se crea la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria (LEPEP'85).

²³ Boletín de prensa de la SEP, 30 de agosto de 2003.

²⁴ A la fecha, la mayoría de las Unidades UPN imparten la LE'94. Y a partir de septiembre de 2003 se implementa una nueva licenciatura: Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) la cual se desarrolla en 6 opciones. En la UPN 153 sólo se abrieron dos opciones: a) Educación de las personas jóvenes y adultas y b) Educación Inicial. Esta licenciatura, a diferencia de las anteriores, es escolarizada y los alumnos asisten de lunes a viernes. Otra característica que la hace diferente a las otras, es que el alumno no tiene que ser necesariamente maestro en servicio.

Otra licenciatura se crea en 1990, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para Maestros en el Medio Indígena, con el propósito de ofrecer opciones de formación a un sector del magisterio poco atendido (LEPEPMI'90).

Cada uno de estos planes ha tratado, en su momento, de cumplir con los propósitos establecidos, entre ellos, que los maestros en servicio se sigan formando. Originalmente, estos planes se encontraban destinados a maestros normalistas que aún no obtenían la licenciatura, aunque muchos habían alcanzado por otras vías el nivel de licenciatura, la gran mayoría sólo contaba con normal básica.

Con estas licenciaturas los maestros en servicio podían acceder a otro nivel, máxime que en 1984 con el Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de ese año se estipuló que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos de especialidades tendría el nivel educativo de Licenciatura. Lo cual implicó desigualdades de escolaridad entre los docentes egresados y los que ya se encontraban en servicio, por ello, las Unidades UPN han sido un elemento que vino a contribuir en la formación de los maestros en servicio.

No obstante, a pesar de que en un principio las Unidades UPN estaban pensadas para maestros normalistas en servicio y que trabajaran en las escuelas públicas del país, la realidad vino a mostrar una vez más que esto no era así, puesto que en algunas entidades federativas la necesidad de ampliar la atención escolar a localidades rurales, zonas de difícil acceso y marginales, así como la ocupación de plazas nuevas y de vacantes que no han sido cubiertas con egresados de normal, obligó a los gobiernos estatales a habilitar bachilleres como profesores para educación preescolar y primaria. Amén de que reciben un salario paupérrimo y que por supuesto, representa un “ahorro” enorme para los gobiernos estatales gracias a esta moderna explotación, a los bachilleres llamados “becarios” se les obliga a trabajar aún más que a los maestros titulares a pesar de que su salario es la tercera o cuarta parte en comparación al de los maestros normalistas.

“Desde 1990, a solicitud expresa de las autoridades estatales, las Unidades UPN empezaron a atender a estos bachilleres habilitados como profesores en servicio a través de la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria, Plan 85.”²⁵

Por lo que actualmente, la población estudiantil en las unidades UPN se compone de bachilleres habilitados como maestros. En la UPN 153 Ecatepec, el 75 % del alumnado se encuentra en este caso, el porcentaje restante es maestro normalista.

A partir de este contexto, y con la experiencia de las licenciaturas ya nombradas en junio de 1994, la UPN plantea el *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio (FOMES)*, cuyo antecedente inmediato es el *Proyecto Académico* de 1993 de la misma UPN, “... que sin dejar de ser nacional, propicia y promueve el desarrollo regional, estatal y local de las acciones educativas

²⁵ UPN, *Propuesta Curricular para Profesores de Educación Preescolar y Primaria en Servicio en el Marco de la Licenciatura en Educación Plan'94*, (Documento de Trabajo), México, enero 1997, p. 3.

tendientes a la superación de los maestros del país.”²⁶ En dicho programa de reformulación curricular se menciona que la pretensión no es realizar ajustes a los contenidos de los programas, sino que ahora se trata de una reorganización más profunda, “... que toma en cuenta, entre otros factores, el perfil actual de los profesores, una concepción integrada de la práctica docente y las necesidades y retos actuales de la educación básica en el país.”²⁷ Es aquí donde surge y se plantea la nueva licenciatura: Licenciatura en Educación, Plan’94 (LE’94).

1.3 Licenciatura en Educación Plan 94 (LE’94)

Con los antecedentes ya nombrados, en septiembre de 1994 se implementa la LE’94, en las unidades UPN del territorio nacional, cuyas características fundamentales se enunciarán posteriormente.

El propósito general de la Licenciatura en Educación es

“Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción.”²⁸

En el *Programa de Reformación Curricular* que la UPN ofrece, se presenta un modelo de formación en el cual se toma en cuenta al contexto social, cultural y jurídico en el que se encuentra inserta la UPN.

En lo que se refiere a la formación permanente del magisterio en servicio, se hace un llamado a la urgencia de ofrecer opciones de superación al magisterio y, se menciona que a pesar de que hasta la fecha no se ha hecho una sistematización rigurosa sobre las necesidades docentes de los profesores de preescolar y primaria sí se pueden apuntar algunos problemas relacionados con su formación inicial: la insuficiencia de maestros para satisfacer la demanda en la educación básica; la formación inicial de los docentes presenta una inadecuada incorporación de la dimensión práctica; la desarticulación entre las instituciones formadoras²⁹ y actualizadoras de docentes; la falta de reconocimiento formal de la experiencia práctica y de la formación autodidacta de los docentes. Es claro notar en éste y otros apartados, la ausencia de los sujetos denominados bachilleres, habilitados como maestros por la autoridades estatales, que en la realidad concreta se encuentran trabajando y que a pesar de que las autoridades educativas saben de su existencia no se les menciona y si lo hacen, es en términos ambiguos. Como ejemplo de ello se menciona “La UPN desde su creación ha asumido el compromiso de ofrecer a través de las Unidades UPN, licenciaturas exclusivas para los maestros en servicio...”³⁰

²⁶ UPN, *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio (FOMES)*, México, junio 1994, p. 9.

²⁷ Ídem.

²⁸ *Ibíd.* p. 17.

²⁹ Para esta investigación se entenderá a la UPN como institución formadora de docentes.

³⁰ UPN, *Programa: Reformulación Curricular ...* p. 8.

1.3.1 Perfil de Ingreso

Dentro del Perfil de Ingreso de la LE'94 se menciona que esta licenciatura toma en cuenta la heterogeneidad de características de los profesores en servicio, tales como: ser sujetos que ejercen una profesión, sus antecedentes académicos diversos, hábitos y habilidades de estudio, situación pedagógica y socio – laboral. Más adelante se menciona que el aspirante potencial es un profesor en servicio de educación primaria y preescolar que:

- Realiza funciones de docencia, técnico – pedagógicas, administrativas y de apoyo en las escuelas públicas de educación preescolar y primaria principalmente, en escuelas unitarias o de organización completa con un grupo, sin él o con varios grupos.
- Se diferencia por sus condiciones sociolaborales desempeñándose con una o dos plazas u otros empleos, su relación contractual temporal o de base, comisionado, en actividades que le dan una visión propia de lo laboral y de sí mismo como sujeto.
- Desempeña la docencia en ámbitos diversos, como el urbano, suburbano y urbano marginal, rural, rural marginal y el indígena.
- Presenta condiciones personales diferentes en relación con sexo, edad, estado civil, años de experiencia en la docencia, número de hijos, posición en la familia, religión y desempeño de otro empleo.
- Tiene expectativas académicas, laborales, económicas y sociales diferenciadas.
- Cubre distancias entre su lugar de residencia o trabajo y la institución, condición que le posibilita o dificulta su superación profesional.
- Utiliza sus diferentes saberes y habilidades en forma diferenciada para realizar su labor pedagógica y social.
- Desempeña un trabajo profesional con estilos diversos, apoyado en su diferente formación (bachillerato o normal básica).
- Sus hábitos de estudio y conocimientos adquiridos son escasos, en virtud de la forma determinante del modelo de tradición institucional prevaleciente en el Sistema Educativo Nacional.

Si bien las características enunciadas en el perfil de ingreso dan cuenta de cómo se concibe a los docentes de educación primaria y preescolar en servicio que se incorporan a la licenciatura, la realidad cotidiana de estos docentes rebasa dichas características.³¹

También es contemplado dentro del *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio (FOMES)* el Perfil de egreso de los estudiantes.

³¹ En el capítulo correspondiente se harán explícitas dichas características.

1.3.2 Perfil de Egreso

En el mencionado programa se especifica que el egresado de la Licenciatura en Educación:

- Poseerá una conciencia social comprometida con valores contenidos en el Artículo 3º constitucional.
- Será un promotor de la identidad nacional con la incorporación de contenidos regionales como elementos de cohesión en el marco del nuevo orden mundial.
- Modificará los elementos que conforman su práctica docente para darle identidad y especificidad a su labor profesional.
- Podrá responder en forma crítica y propositiva a las nuevas alternativas y propuestas educativas, acordes a los retos que se le presenten.
- Será un profesional en la docencia que transforme e innove su práctica docente con base en las características (sic) socio-culturales y necesidades e intereses de sus alumnos en el nivel donde se desempeña.
- Habrá incorporado una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y valores para mejorar su calidad como docente.
- Desarrollará un sentido crítico y autocrítico de las diversas prácticas educativas para incorporar y /o diseñar propuestas innovadoras.
- Contará con elementos socio-históricos que le permitan comprender e influir en la transformación del contexto regional y nacional donde realice su práctica docente.
- Poseerá elementos teórico metodológicos para interrelacionar la práctica docente que conlleva la investigación educativa.
- Tendrá un amplio conocimiento de cultura pedagógica en relación con la Escuela Pública, los sujetos involucrados, los contextos en los que se desenvuelve y de los contenidos educativos, para mejorar la calidad de su práctica docente.
- Será capaz de realizar trabajo colegiado en el ámbito de su competencia para influir y modificar condiciones institucionales y de organización académica.
- Manifestará habilidades y actitudes que posibiliten su desarrollo como profesional en constante actualización.

Con respecto a este perfil de egreso, sólo nos avocamos a enunciarlo, dado que su análisis rebasa los alcances de la presente investigación.

En el Programa ya mencionado, también se contempla el Plan de Estudios para la LE'94, entendiéndolo por éste como el documento formal que define los contenidos y metas de la educación, que determina la forma de organización, secuencia y estructura de los contenidos educativos. El Plan de Estudios en la Reformulación Curricular tiene como objeto de enseñanza, principio y finalidad la práctica docente, "... considera a la práctica docente como objeto de reflexión crítica (sic), objeto de conocimiento y comprensión y como objeto de transformación, en suma como eje central de la licenciatura."³²

³² UPN, *Programa: Reformulación Curricular...* p. 22.

El Plan de Estudios de la LE'94 considera como punto de partida la experiencia, que los profesores en servicio han tenido al interactuar con los alumnos de educación preescolar y primaria; incorpora los elementos para elevar la calidad de la formación del magisterio a través del tratamiento teórico, metodológico y práctico de su práctica docente; propicia que los estudiantes cuenten con elementos que les permitan concebir y operar de manera diferente su labor cotidiana; dicho plan analiza la práctica docente como proceso complejo, condicionado histórica y socialmente, a partir de la identificación de sus principales elementos: los sujetos que intervienen, los contenidos educativos y el contexto en el que se desarrolla.

Dicho Plan contempla las siguientes áreas:

- Área común

En el Área Común quedan comprendidos todos los cursos que deberán tomar los estudiantes de la LE'94, su sentido es ofrecer aspectos de la cultura pedagógica nacional, esta área está conformada por el eje metodológico y tres líneas de formación: psicopedagógica, ámbito de la práctica docente y socioeducativa.

“El área común constituye la base de formación para propiciar el análisis, reflexión y transformación de la práctica docente. Proyecta los contenidos que serán objeto de un análisis más profundo en el Área Específica.”³³

Ahora bien, el **eje metodológico** persigue tres propósitos:

- a) Ofrecer espacios y actividades para que el estudiante articule los contenidos de la licenciatura de manera horizontal y vertical.
- b) Favorecer la comprensión de la práctica docente en sus diferentes dimensiones y niveles, a fin de que los estudiantes cuenten con elementos para plantear y desarrollar proyectos “innovadores” los cuales les permitan desarrollar mejores condiciones para la construcción del conocimiento en sus escuelas.
- c) Proporcionar elementos teóricos, metodológicos e instrumentales a los estudiantes para la elaboración de tres opciones de titulación, que les permitirá la estructuración y redacción del documento recepcional.³⁴

Por lo que respecta a la **línea psicopedagógica**, dicho programa menciona que

“... le permitirá al estudiante analizar y criticar su quehacer profesional y elaborar estrategias didácticas que posibiliten el enriquecimiento de éste. De tal manera que durante su proceso de formación y al final del mismo pueda transformar su práctica desde la teoría y realizar modificaciones en la medida que la práctica lo posibilite.”³⁵

³³ *Ibíd.*, p. 23.

³⁴ Aunque aquí no se menciona la otra opción para que los alumnos se titulen: examen de conocimientos aplicado por el CENEVAL, cabe destacar que a la fecha, en la UPN 153, se ha aplicado en nueve ocasiones este examen para obtener el título profesional; la mayoría de los alumnos opta por este mecanismo.

³⁵ UPN, *Programa: Reformulación Curricular ...* p. 24.

La **línea ámbitos de la práctica docente** refiere al grupo escolar, a la escuela y a la comunidad.

En cuanto a la **línea socioeducativa** tiene como objeto de estudio el proceso social a través del cual el Estado y la sociedad mexicanos han instrumentado distintos proyectos educativos a lo largo de la vida nacional. El propósito de esta línea es ubicar al profesor³⁶ como sujeto histórico, social y profesional indispensable de estos procesos, es decir, como el protagonista y co-responsable de la concreción de los mismos.

- Área específica

El área específica está encaminada a tomar en cuenta la formación inicial o tipo de actividad que desempeñen los estudiantes. Así pues se menciona que:

“El **Área Específica** se refiere a las situaciones educativas que los profesores – alumnos desarrollan en sus centros de trabajo; por ello proporciona los elementos necesarios para que de acuerdo con el contexto donde se ubican y la función que desempeñan desarrollen sus actividades de manera profesional; en estos términos, el área específica ofrece cursos diferenciales para cada una de estas funciones (preescolar, primaria y gestión escolar)”³⁷

Aunque generalmente los maestros no toman en cuenta las características mencionadas, sino que seleccionan las materias con base a la disponibilidad de horarios, a su comodidad, a la preferencia por ciertos asesores, a la cuestión afectiva con ciertos compañeros, y en el último de los casos se inscriben en los grupos que haya cupo; no toman en cuenta lo enunciado, lo importante es cursar una materia y punto. Atienden a las circunstancias de su vida concreta.

En el lenguaje cotidiano escolar de la UPN 153, las materias del área específica son mejor conocidas como materias optativas.

Las áreas mencionadas con anterioridad están contempladas en el Plan de Estudios de la LE'94, dicho plan se conforma de la siguiente manera.

1.3.3 Estructura del Plan de Estudios de la LE'94

La estructura del Plan de Estudios parte de cursos comunes hacia cursos específicos e intenta establecer un equilibrio entre los contenidos nacionales y regionales.

³⁶ Para referirse a los estudiantes de la LE'94, en este Programa, se utiliza indistintamente: estudiante, alumno, profesor, profesor – alumno.

³⁷ UPN, *Programa: Reformulación Curricular ...* p. 27.

ÁREA COMÚN

SEM.	EJE METODOLÓGICO	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	LÍNEA SOCIOEDUCATIVA
1º.	EL MAESTRO Y SU PRÁCTICA DOCENTE	EL NIÑO: DESARROLLO Y PROCESO DE CONSTRUC. DEL CONOCIMIENTO	GRUPOS EN LA ESCUELA	FORMACION DOCENTE ESCUELAY PROYECTOS EDUCATIVOS 1857-1940.
2º.	ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA	CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS	INSTITUCIÓN ESCOLAR	PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y ESCUELA PÚBLICA 1940-1994
3º.	INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA	CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN	ESCUELA, COMUNIDAD Y CULTURA LOCAL EN...	*
4º.	CONTEXTO Y VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	ANÁLISIS CURRICULAR.	*	HISTORIA REGIONAL, FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN BÁSICA EN...
5º.	HACIA LA INNOVACIÓN	PLANEACIÓN, EVAL. Y COMUNICACIÓN EN EL PROCESO E-A.	*	*
6º.	PROYECTOS DE INNOVACIÓN	*	*	*
7º.	APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN	*	*	*
8º.	LA INNOVACIÓN	SEMINARIO DE FORMALIZACIÓN DE LA INNOVACIÓN	*	*

*ESPACIOS QUE CORRESPONDEN A LOS 12 CURSOS DEL ÁREA ESPECÍFICA.

AREA ESPECÍFICA

CATÁLOGO DE CURSOS

LÍNEA DE PREESCOLAR	LÍNEA DE PRIMARIA	LÍNEA DE GESTIÓN ESCOLAR
METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DOCENTE EN PREESCOLAR	EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN LA ESCUELA	LA GESTIÓN COMO QUEHACER ESCOLAR
EL JUEGO	ALTERNATIVAS PARA LA E-A DE LA LENGUA EN EL AULA	LA CALIDAD Y AL GESTIÓN ESCOLAR
EL NIÑO PREESCOLAR: DESARROLLO Y APRENDIZAJE	LA COMUNICACIÓN Y LA EXPRESIÓN ESTÉTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA	ENFOQUES ADMINISTRATIVOS APLICADOS A LA GESTIÓN ESCOLAR
EL NIÑO PREESCOLAR Y LOS VALORES	CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO EN LA ESCUELA	POLÍTICA EDUCATIVA Y MARCOS NORMATIVOS
EL DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	LOS PROBLEMAS MATEMÁTICOS EN LA ESCUELA	BASES PARA LA PLANEACIÓN ESCOLAR
EL NIÑO Y SU RELACIÓN CON LA NATURALEZA	CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA	LA GESTIÓN Y LAS RELACIONES EN EL COLECTIVO ESCOLAR
EL NIÑO Y LA CIENCIA	LA FORMACIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA PRIMARIA	ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO
GÉNESIS DEL PESAMIENTO MATEMÁTICO EN EL NIÑO DE PREESCOLAR	EL NIÑO, LA ESCUELA Y LA NATURALEZA	COMPUTACIÓN BÁSICA
DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA EN EL PREESCOLAR	SALUD Y EDUCACIÓN FÍSICA	EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO EN LA ESCUELA
EXPRESIÓN LITERARIA EN PREESCOLAR	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE PRIMARIA EN LA REGIÓN	EL ENTORNO SOCIO-CULTURAL Y LA PARTICIPACIÓN SOCIAL
EXPRESIÓN Y CREATIVIDAD EN PREESCOLAR	PROBLEMAS EDUCATIVOS DE PRIMARIA EN LA REGIÓN	PLANEACIÓN ESTRATÉGICA
EL NIÑO PREESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LOS SOCIAL	EDUCACION GEOGRÁFICA	ESTADÍSTICA BÁSICA PARA LA GESTIÓN ESCOLAR

Es en este esquema institucional en el que son formados los maestros y las maestras en la Unidad UPN 153, o más bien, en el que se cree que son formados y formadas, pues más allá de lo que se piensa, acontecen otras situaciones en el hacer y ser de los maestros y maestras que se siguen formando. Pues como bien apunta Mirtha L. Abraham Nazif: “Las propuestas de formación de profesores generalmente son elaboradas por equipos de especialistas, quienes poseen una visión particular que no siempre coincide con la de los propios maestros que están al frente de grupos.”³⁸ La misma autora también apunta que esto “... se refleja en la imagen ideal de docencia y de docente que, explícita o implícitamente, contienen los cursos en los que se esperan determinados comportamientos y resultados derivados del mismo modelo.”³⁹ De igual manera L. Primero Rivas apunta y reconoce al respecto que: “... esta intención formativa prefiere el deber ser sobre el ser concreto con el cual opera, por lo que trabaja con significados ideales convertidos en metas educativas de necesario cumplimiento.”⁴⁰

Si bien en el perfil de ingreso y egreso de la LE´94 se toman en cuenta algunas consideraciones de la vida concreta de los maestros, también es evidente que muchas otras son soslayadas y por ende no es el maestro en servicio ideal con el que se está trabajando en la licenciatura. No se toma en cuenta

“... que el ambiente académico de una institución escolar es el que determina y condiciona el buen aprovechamiento educativo de sus actores [...] el ambiente académico es el conjunto de interacciones personales que pone en marcha los procesos educativos formales e informales marcados en la institución educativa de que se trate sobre la base de las determinaciones estructurales donde operan, y en sí, el mecanismo articulador del proyecto educativo en su conjunto.”⁴¹

Aunque se tenga el mejor programa de formación docente, si no se toman en cuenta las características reales del sujeto que se está formando, difícilmente se podrán formar los sujetos que se desean. Al establecer planes y programas de formación docente generalmente

“Las expectativas con las que se juega provienen frecuentemente de un ideal de sujeto que se construye desde el lugar de la vocación y que no siempre se complementa con la ubicación del docente en el contexto social, cuya realidad consigna una problemática académica, profesional, laboral, gremial o política importante a considerar [...] en ocasiones se juzga a la docencia desde el ´deber ser´, desde un modelo que norma las relaciones, prescribe formas de enseñanza y señala condiciones ideales de transmisión del saber, sin reconocer suficientemente las dificultades institucionales y los problemas que enfrentan maestros y alumnos, derivados de su problemática social y académica.”⁴²

³⁸ ABRAHAM Nazif, Mirtha L. *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*. UPN, México, 1994, p. 17.

³⁹ *Ibíd.*, p. 18.

⁴⁰ PRIMERO Rivas, Luis Eduardo. *Epistemología y Metodología de la Pedagogía de lo Cotidiano*, Primero Editores, México, 2002, p. 140.

⁴¹ *Ibíd.*, p. 141.

⁴² ABRAHAM Nazif, M. L. *Op. Cit.* p. 18.

Con estos argumentos terminamos este capítulo y damos pie para iniciar el capítulo dos, el cual justamente aborda la importancia de conocer la vida cotidiana de los sujetos y en este caso específico de los maestros en servicio que estudian en la Unidad UPN 153 de Ecatepec, México.

CAPÍTULO 2

POR QUÉ LA VIDA COTIDIANA

Por qué la vida cotidiana, por qué es importante reflexionar sobre ella y estudiarla “La relevancia de estudiar lo cotidiano precisamente radica en que es allí donde «se hace, se deshace y se vuelve a hacer» el vínculo social, es decir las relaciones entre los hombres. [...] Así, se puede decir que lo cotidiano es el lugar en donde el individuo se enfrenta al otro, es el lugar en «donde la alteridad es metabolizada».”⁴³

2.1 Su importancia como objeto de estudio

Finalmente somos los sujetos que se concretan en un aquí y un ahora, en un tiempo y en un espacio; que más allá de nuestra profesión, de nuestra condición social, raza, credo, etc. todos nos concretamos en una vida cotidiana (VC). Quizá diferente, muchas veces por circunstancias obvias, pero que al fin y al cabo eso nos determina como sujetos particulares.

En una charla informal con Á. Heller en su visita a México en mayo del 2000 dijo en tono de broma: “ _ En una ocasión le comenté a mi abuela que yo tenía un terrible dolor de cabeza. A lo cual ella me contestó: _ Pues mi dolor de cabeza no se parece en nada al tuyo.”⁴⁴ Si bien compartimos la vida cotidiana y “... contribuimos para crear una vida cotidiana en el lugar donde vivimos o trabajamos.”⁴⁵, también la vivimos de manera diferente.

Escribir sobre la vida cotidiana significa reconocer su historicidad, ya que las circunstancias y hechos que la envuelven tienen sus peculiaridades dependiendo de cada situación social específica. Rescatar la cotidianidad no es tarea fácil. Es necesario vivirla, sumergirse en esa realidad de todos los días y a partir de ahí hacer el análisis de los diferentes aspectos que nos ofrece la vida cotidiana. De esta manera, los alumnos objeto de estudio también tienen una circunstancia concreta y tienen una vida cotidiana en su papel de estudiantes de licenciatura dentro de la UPN 153, independientemente de lo que autoridades, asesores⁴⁶ y documentos establezcan.

Muchas veces se cree que con el simple hecho de decretar, establecer, anunciar el *deber ser* de algo o alguien es suficiente, y que en la realidad así se concretará, no

⁴³ LINDÓN, Alicia (Coord.). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Anthropos Editorial-El Colegio Mexiquense y el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias UNAM, España, 2000, p. 9.

⁴⁴ Ella visitó la Unidad UPN 153 de Ecatepec el 27 de mayo de 2000 para impartir la conferencia *Vida cotidiana y educación*. La producción teórica de esta autora es extensa, se compone de una cantidad considerable de libros (aproximadamente 49) y artículos publicados en diferentes revistas, idiomas y países. Aunque para la presente investigación se retomaron principalmente los libros relacionados con la vida cotidiana.

⁴⁵ Mencionado en la conferencia ya nombrada del día 27 de mayo en la UPN 153 de Ecatepec, México.

⁴⁶ Se retomará aquí como asesor, al docente responsable de impartir clases a los alumnos de la LE'94.

obstante, existe un abismo entre el *deber ser* y el *ser*, entre lo que se estipula y lo que acontece en la realidad, entre lo que el asesor supone y lo que acontece realmente con los alumnos. “De ahí la importancia de reconstruir lo que enseña la escuela no a partir de los documentos que explicitan su deber ser sino a partir del estudio de su expresión concreta y cotidiana.”⁴⁷

Como ya se especificó, los alumnos de la licenciatura son heterogéneos en cuanto a los estudios previos con que cuentan en su ingreso a la UPN, en cuanto a sus años de experiencia laboral, etc. Por lo que al ingresar a la licenciatura, su esquema de vida cotidiana se ve trastocado y representa un cambio en su hacer diario.

“El particular cuando cambia de ambiente, de puesto de trabajo, o incluso de capa social, se enfrenta continuamente a tareas nuevas, debe aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres. Aún más: vive al mismo tiempo entre exigencias diametralmente opuestas, por lo que debe elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos. [...], debe ser capaz de luchar durante toda la vida, día tras día, contra la dureza del mundo.”⁴⁸

Con relación a lo anterior, uno de los maestros⁴⁹ partícipes en esta investigación, menciona lo siguiente respecto a su papel de estudiante en la UPN:

“... debe destacarse el tremendo contrapeso que representan las excesivas jornadas de lectura, los controles de las mismas, los trabajos de investigación, las exposiciones y un sin fin de actividades [...] que surgen en cada materia y que por presentarse en un proceso de preparación debe interpretarse como normal, como natural, sin tomar en cuenta su carácter arbitrario, ajeno a las necesidades y condiciones de los estudiantes más allá de su vida dentro de la institución, es decir se obvia e ignora que la mayor parte de este estudiantado labora dobles jornadas de trabajo, desempeña roles familiares, sociales. Quizá se considere que en ‘sus ratos libres’ pudiera hacer ‘la tarea’. ¿Cómo poder aceptar que la visión de una Universidad comience por ignorar la realidad de sus estudiantes? ¿Cómo lograr realizar ese propósito histórico del hombre de: ‘escoger aquello que da sentido a la acción’, en condiciones tan desventajosas? ...

Fuera del aula se produce el inmediato conflicto de responsabilidades: ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿de qué manera enfrentar y salir adelante de estos retos que semana a semana van acumulando pendientes, más que conocimientos, y que por mala fortuna se irán engrosando riesgosamente?”

Lo que menciona el maestro anterior tiene un peso enorme, porque finalmente menciona lo que le acontece en su vida cotidiana, y que determina su hacer como estudiante dentro de la licenciatura en la UPN 153.

No es casual pues, que los teóricos se preocupen por la cuestión de la vida cotidiana y que la incorporen al campo de la educación. Al respecto podemos mencionar los aportes de Primero Rivas, que propone una Pedagogía de lo Cotidiano, de la cual menciona “La Pedagogía de lo cotidiano es la orientación para realizar la formación

⁴⁷ ROCKWELL, Elsie (Coord.). *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997, p. 16.

⁴⁸ HELLER, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*, p. 23.

⁴⁹ Ensayo presentado en el curso *El maestro y su práctica docente* de la LE'94.

humana que parte de describir, comprender y valorar las condiciones concretas en las cuales se ejecuta, para conseguir resultados educativos al servicio de la vida humana.”⁵⁰

Por la relevancia menciona, actualmente, pues, la vida cotidiana ha incursionado en el campo intelectual y varios autores se han interesado en su análisis, aunque no siempre fue así, Elías Norbert menciona lo siguiente

“No hace mucho tiempo, era posible utilizar la noción de vida cotidiana de manera cotidiana. [...] Sin embargo, en nuestros días la noción de vida cotidiana ha salido de lo cotidiano. Está fuertemente cargada de reflexiones teóricas, y bajo esta forma ha llegado a ser el concepto clave de varias escuelas del pensamiento sociológico contemporáneo [...]. Tal como es empleada en la sociología actual, esta noción es menos que homogénea. Brilla de diversos colores, asume diversas significaciones, presenta una amplia escala de sobreentendidos, sobre todo de naturaleza polémica [...].”⁵¹

Por ello, “Hacer referencia a la vida cotidiana es hablar de la sociabilidad básica del individuo, las familias o los grupos, expresada en las conductas y actividades más inmediatas realizadas día con día y subsumidas en las estructuras sociales constituidas en el largo plazo.”⁵² Sobre este mismo aspecto Primero Rivas menciona que

“... el ser humano es social, y esto significa que su subjetividad se conforma de acuerdo a la colectividad que lo alberga, la cual es previa y fundante de las individualidades que la conforman [...] las personas van integrando sus niveles subjetivos – es decir, la apropiación concreta con la cual se conforma la experiencia, la sensibilidad y la intelectualidad –, es un producto social, surgido de la colectividad donde ha nacido la persona y se ejerce de igual manera: social y/o colectivamente.”⁵³

La importancia de retomar teóricamente la vida cotidiana radica, en que, como menciona A. Heller

“La vida cotidiana es la vida de *todo* hombre. La vive cada cual sin excepción alguna, cualquiera que sea el lugar que le asigne la división del trabajo intelectual o físico. Nadie consigue identificarse con su actividad humano – específica hasta el punto de poder desprenderse enteramente de la cotidianidad. Y a la inversa, no hay hombre alguno, por ‘insustancial’ que sea, que viva sólo la cotidianidad, aunque sin duda ésta le absorberá principalmente”.⁵⁴

La vida cotidiana ha sido retomada por diferentes teóricos para ser analizada críticamente o simplemente reconocida como parte sustancial de su vida que norma su hacer diario, “del día a día” como dice A. Héller.

⁵⁰ PRIMERO Rivas, Luis Eduardo. *Epistemología y Metodología de la Pedagogía de lo Cotidiano*. p. 9.

⁵¹ En LINDÓN, Alicia (Coord.). *La vida cotidiana y su espacio – temporalidad*. p. 7.

⁵² SALAZAR Cruz, Clara E. *Espacio y vida cotidiana en la ciudad de México*, El Colegio de México, México, 1999, p. 13.

⁵³ PRIMERO Rivas, Luis Eduardo. *Epistemología y Metodología de la...* p. 11.

⁵⁴ HELLER, Ágnes. *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. Grijalbo, México, 1985, p. 39.

Los seres humanos, nos enfrentamos todos los días a un mundo dominado por la cotidianidad, ningún individuo puede escapar de la cotidianidad que afecta el desarrollo de sus actividades en otros ámbitos de la vida, ya sea que se trate de un obrero, profesionalista, científico o gobernante.

Se debe tener en cuenta lo que menciona Karel Kosík⁵⁵:

“... en la cotidianidad viven tanto el escribano como el emperador. Generaciones enteras y millones de personas han vivido y viven en la cotidianidad de su vida como en una atmósfera natural, sin que, ni por asomo, se les ocurra preguntarse cuál es el sentido. ¿Qué sentido tiene entonces preguntarse por el sentido de la vida cotidiana? ¿El hecho de plantearse tal pregunta puede significar el hallazgo de una vía para captar la esencia de la vida cotidiana?”⁵⁶

Nadie, absolutamente nadie, escapa de tener una vida cotidiana, y en cuanto a educación se refiere, es un espacio en donde también los individuos partícipes de ella la tienen.

2.2 Vida cotidiana y educación

Si como manifiesta K. Kosík que todo individuo posee una vida cotidiana, en nuestro análisis con respecto a la vida cotidiana de los estudiantes en la UPN, evidentemente éstos también la viven de una manera específica en su tránsito por esta institución; y que de alguna o muchas maneras se encuentra relacionada con el aspecto educativo, entendiéndose que este aspecto puede tocar diferentes espacios, en algunos con carácter más formal que en otros: tanto dentro de la UPN, en las escuelas que laboran los estudiantes, como en sus propios hogares o en la calle. Circunstancias que acontecen en su vida concreta y que son determinantes en su vida escolar, por ellas muchas veces no concluyen o suspenden sus estudios.

Aunque esto no se retoma dentro de los programas de formación docente, indiscutiblemente, la VC influye en el aspecto educativo. Quizá muchas veces no se le da la suficiente importancia porque se desconoce o porque se ignora. Pero ello no significa que en la realidad, la VC pueda hacerse a un lado y hacer de cuenta que no existe; *“ojos que no ven, educación que no siente”*, es una mera ilusión.

No se puede, pues, ignorar lo que acontece en la VC de los estudiantes. La VC ofrece una gran cantidad de oportunidades que si se aprovecharan mejor, podría enriquecer la reflexión tanto de docentes como de autoridades, sobre la educación de niños, jóvenes y adultos; y relacionarlas con la ciencia y el arte para contribuir en la formación de individuos críticos de su realidad. Al respecto Á. Heller menciona

⁵⁵ “Karel Kosík, checoslovaco, escribió su obra después del XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética, realizado en 1956. Lo más importante de su trabajo fue escrito alrededor de 1960...” en PIÑA Osorio, Juan Manuel, *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, CESU-Plaza y Valdez - UNAM, México, 1998, p. 46.

⁵⁶ KOSIK, Karel. *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1979, p. 92.

“La ciencia misma y el arte no están separados de la vida y el pensamiento cotidianos por límites rígidos, como se puede apreciar desde varios puntos de vista. Por de pronto, el mismo científico ó artista tienen vida cotidiana: los problemas mismos a los que responde con sus objetivaciones y sus obras le son planteados entre otros [...] por la vida. Artista y científico tienen su particularidad en cuanto hombres de la cotidianidad; esa particularidad puede quedar en suspenso durante la producción científica o artística, pero *interviene* en la misma objetivación a través de determinadas mediaciones (en el arte y en las ciencias sociales por la mediación de la individualidad. Por último, toda obra esencial vuelve a la cotidianidad, y su efecto pervive en la cotidianidad de otros.”⁵⁷

El vínculo entre VC y educación es indisoluble, y retomarlo significa darle importancia a ese aspecto que quizá tenga mucho peso en el proceso educativo y formativo de los estudiantes.

La VC no está al margen de los grandes acontecimientos políticos o económicos y por supuesto educativos, ni es patrimonio de unos cuantos o privilegio de una minoría. Está allí, son esas pequeñas cosas que se emprenden diariamente, en apariencia, muchas veces sin sentido porque son comunes, incluso difíciles de cuantificar; pero que reflejan la vida de los seres humanos.

Mauricio Beuchot, desde su hermenéutica analógica, comparte las ideas expresadas en la Pedagogía de lo cotidiano, ya nombrada. Al respecto menciona: “La pedagogía de lo cotidiano, es como su mismo nombre lo indica, una propuesta educativa que trata de abarcar no solamente lo relativo a la escuela, sino a otros ámbitos de la vida.”⁵⁸

También menciona que la importancia de ésta radica en que

“La educación requiere de teorías que orienten su praxis, y creemos que ésta es una propuesta interesante y útil pues aborda ese aspecto de la vida humana que es la cotidianidad. Algo que ha sido muy relegado y negligido, pero que se nos impone. Es el punto de partida de nuestro saber y nuestro actuar, que alcanza niveles más sofisticados en la ciencia y en la ética o la política. Pero hunde sus raíces en la vida cotidiana.”⁵⁹

Retomar la VC en el ámbito educativo implica posibilitar el tránsito hacia la reestructuración del sistema de necesidades, transformándolas en necesidades radicales⁶⁰, como conciencia clara, que vaya más allá de las reivindicaciones puramente materiales. De acuerdo con Ágnes Heller, hay que distinguir dos tipos de necesidades:

- Radicales, las que originan el movimiento del *para sí* y que están en la raíz de lo humano.
- Manipuladas, creadas principalmente a través de los *mass media*, son de carácter consumista que satisfacen efímeramente.

⁵⁷ HELLER, Ágnes. *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. p. 51.

⁵⁸ BEUCHOT Puente, Mauricio y Luis Eduardo Primero Rivas. *La Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano*, Primero Editores, México, 2003, p. 33.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 36.

⁶⁰ Cfr. HELLER, Ágnes. *Teoría de las necesidades en Marx*. Ediciones península, Barcelona, 1986.

Según esta misma autora, es seudovalioso lo que satisface necesidades manipuladas y es un obstáculo en el movimiento del para sí. Sin embargo, es valioso lo que satisface necesidades radicales; es decir, todo aquello: objetos materiales, costumbres, usos, instituciones, normas, ideas, sentimientos, actitudes, cosmovisiones, saberes, habilidades, rasgos de carácter, etc. Lo cual:

- Permite elevar el nivel de conciencia y autoconciencia (necesidad de conciencia);
- Favorece la realización de la libertad de todos (necesidad de libertad);
- Hace propicia la vida en sociedad (necesidad de socialidad);
- Facilita la objetivación del ser humano y su constitución como sujeto (necesidad de objetivación);
- Contribuye a la intersubjetividad, y, en consecuencia, también a la superación del atolladero del amo y el esclavo (necesidad de universalidad).⁶¹

Tarea que compete a la educación⁶², entendida ésta en su radical y profunda articulación con la cultura y, por ende, en las formas cotidianas de la vida en las que los sujetos se objetivan diariamente como posibilidad de constituirse como individuos.

Hacer partícipe a la VC en los espacios educativos; recuperarla, criticarla, analizarla e incorporarla debe ser una actividad constante, pero no sólo una actividad más, sino que ésta permita ser retomada por autoridades educativas, profesores, y los involucrados en las cuestiones educativas; de tal suerte que sean incorporadas y contempladas en los proyectos y planes destinados, en este caso, a la formación de docentes.

“Ludwin Wittgenstein afirmaba que la filosofía no es una doctrina, sino una actividad. De manera análoga, podemos identificar la tesis de Heller con la crítica como *actividad* que nutre y mantiene en movimiento a la sociedad democrática.”⁶³ Tomando en cuenta lo anterior, esta actividad de incorporar a la VC como punto de reflexión en los espacios educativos y como punto de llegada de muchos saberes, no debe ser pues un mero “contenido escolar más” en los planes y programas de estudio, sino que realmente sea objetivado en el trabajo docente de los estudiantes de la UPN.

Considerando que estos esfuerzos, no se realizarán por decreto sino que

⁶¹ YURÉN Camarena, María Teresa. *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. pp. 39-40.

⁶² “Es evidente que la relación con los mismos trabajos puede ser individual, pero puede también no serlo. Ante todo porque también trabajos que en el fondo dejan bastante espacio al desarrollo de la individualidad se convierten al igual en alienados. Por ejemplo, la enseñanza, que ocupa un puesto particularmente importante en la división del trabajo, puede convertirse en una actividad mecánica, estereotipada, basada en clichés, pero también puede ocupar toda la personalidad del hombre, su inventiva, etc. Por tanto, no es el tipo de trabajo, sino la relación con él, la que establece si la persona que enseña a los niños a leer y escribir lo hace como individuo o como hombre particular”. HELLER, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*, p. 408.

⁶³ RODRÍGUEZ, Pablo. “La cultura como arte: Ágnes Heller en México” *Diario La Jornada* (Cultura. La Jornada de en medio), México, 6 de junio 2000, p. 5ª.

“... se hacen desde lo cotidiano, es decir, desde las acciones del particular que todos los días avanza un poco en el proceso de subjetivación, desde la convicción interna y el sentimiento de obligación de que cada uno tiene que poner algo de su parte para presentar resistencia a la racionalidad funcional que ha invadido nuestras vidas en todos los aspectos. Renunciar a ello significaría, de algún modo, renunciar a dignificar la vida.”⁶⁴

Primero Rivas menciona que

“En este sentido el concepto amplio de educación promovido por la *pedagogía de lo cotidiano* se opone a la idea capitalista de educación, y se ubica en la realidad de la conformación real de la persona sosteniendo lo dicho: el niño o la niña al nacer se enfrenta a la múltiple circunstancia histórico – social donde aparece, y va introyectando su entorno partiendo de la práctica familiar que le da las simbolizaciones primarias junto a los demás recursos con los cuales se conforma su subjetividad.”⁶⁵

2.3 Vida cotidiana y formación

Al hablar de vida cotidiana y formación, nos encontramos frente a dos elementos que en la realidad de un sujeto particular se entrelazan y conforman, pues de la primera dependerá mucho la formación y conformación del individuo.

La formación es la serie de elementos sociales, institucionales o no, que intervienen en la construcción del sujeto individual; bajo esta visión, pues, la vida cotidiana tiene mucho que ver en la formación de un sujeto y como menciona Ferry, que

“Lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios. Uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual. Uno se forma en todos los niveles de responsabilidad, y a ser posible en forma permanente desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad...”⁶⁶

Pero que en los discursos oficiales esto no se encuentra contemplado, pues tal pareciera que la formación de los sujetos – en este caso los maestros- se circunscribe específicamente al ámbito escolar como único espacio en la formación de los sujetos y que si este espacio institucional se encuentra “en buenas condiciones” entonces no habrá mayor problema en el proceso de su formación.

Al respecto, César Carrizales menciona “Los discursos de la formación declaran desear formar estudiantes, profesionistas, profesores, investigadores Reflexivos, Críticos, Creativos, Originales, Integrales, Comprometidos, que respondan a las Necesidades y que contribuyan al Desarrollo”⁶⁷ Más adelante apunta “Estos discursos de la formación [...] son seducidos por un ejercicio de simulación que

⁶⁴ YURÉN Camarena, María T. *Formación y puesta a distancia...* p. 61.

⁶⁵ BEUCHOT Puente, Mauricio y Luis Eduardo Primero Rivas. Op. Cit. p. 73.

⁶⁶ FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, p. 45.

⁶⁷ CARRIZALES Retamoza, César. “Las palabras estelares en los discursos de la formación” en *El discurso Pedagógico. Análisis, Debate y Perspectivas*. Editorial Dilema, México, 1989, pp. 39-40.

consiste en decorar sus discursos con palabras estelares, con la representación de ‘mundos felices’ en donde la perfectibilidad no es una ilusión sino algo alcanzable...”⁶⁸ Pero que no tienen nada que ver con la vida cotidiana, es decir “No hay cosa que más nos ataña que esa vida de la cotidianidad, pero tampoco hay cosa más relegada y descuidada que ella, tal vez porque es tan obvia que por eso se omite pensar en ella.”⁶⁹

La formación no es que pueda ser dividida en formación personal y formación profesional, no son dos campos de formación separados, a lo mejor diferentes, pero inseparables. Por ello, en la formación docente, también se encuentra implicada la realidad vivida en la vida cotidiana y las experiencias que ésta le aporten al sujeto particular.

Al docente no lo forman

“sólo los especialistas a través de cursos especiales y maestrías; tampoco es suficiente señalar que se forma sólo en la institución donde desempeña su función docente, sino que son múltiples ámbitos los que inciden en la experiencia docente. [...] la formación docente es producto de diversos ámbitos de formación profesional y personal; en ella participan los diversos programas que se organizan con la intención de formar profesores, la misma cotidianidad institucional en que está inmersa, los ámbitos: familiar, sindical, medios de comunicación; además el pasado como fijación y el porvenir como modelo [...] la formación docente es un proceso que se realiza en diversos ámbitos que integran, en la experiencia, la formación personal y profesional.”⁷⁰

Como ejemplo de lo anteriormente citado, podemos mencionar la experiencia de un programa de investigación educativa aplicado a maestros de educación básica en servicio. Al finalizar dicho programa se analiza el impacto que tuvo en los maestros, al respecto Héctor H. Fernández R. menciona

“... no basta con institucionalizar un programa de formación que se plantee el logro de objetivos deseables (lograr que los maestros hagan investigación, por ejemplo) sino que también hay que estudiar las posibilidades de lograr los objetivos a la luz de las condiciones reales de los mismos maestros (que actuarán como alumnos) además de analizar, profunda y rigurosamente, la pertinencia misma de los contenidos y los objetos que se propone el programa de actualización.”⁷¹

Aunque no todo es “negro” en las propuestas de formación. Menciona Gloria E. Ornelas Taváres, con respecto a otro programa: *Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP)* que: “Los maestros, [...], en ningún momento fueron subestimados. Por el contrario en su práctica docente se reconocieron realidades antes no descritas que procuraban su potencialización.”⁷²

⁶⁸ Ibídem, p. 40.

⁶⁹ BEUCHOT Puente, Mauricio y Luis Eduardo Primero Rivas. Op. Cit. p. 34.

⁷⁰ CARRIZALES Retamoza, César. *El filosofar de los profesores*. Universidad Autónoma de Saltillo, México, 1991, p. 34.

⁷¹ En TLASECA Ponce, Marta Elba (Coordinadora). *El saber de los maestros en la formación docente*. UPN, México, 2001, pp. 138 – 139.

⁷² ORNELAS Tavárez, Gloria E. *Formación docente ¿ en la cultura ? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. UPN, México, 2000, p. 146.

Esta misma autora menciona que en el diseño de este programa

“...el PACAEP reconoció la heterogeneidad de contextos en los que el maestro realiza su actividad docente, las estructuras administrativas, laborales, el tiempo y los espacios en las que se lleva a cabo, las múltiples interacciones entre autoridades, maestros, padres d familia, niños, programas escolares, etc.

En este vínculo cultura–educación se pensó en una relación directa de la escuela con la comunidad, con lo que la rodea. Estableció como piedra de toque de investigación de los procesos sociales, científicos, populares, artísticos e históricos que estaban fuera de la escuela y que podían traerse a colación del desarrollo de proyectos educativo – culturales, definidos por los niños y su maestro, secundados por los contenidos de los programas escolares.”⁷³

Es decir pues que un concepto amplio de formación, necesariamente tiene que tomar en cuenta el acontecer de la vida cotidiana, Ferry menciona en este sentido que “La formación no radica en las políticas educativas, ni en los proyectos curriculares, éstos contienen propuestas de formación, la formación radica en la experiencia de cada sujeto, en sus saberes, valores, formas de razonar, en sus afectos y emociones”⁷⁴

Para Primero Rivas, la formación también implica necesariamente el acontecer de la vida cotidiana, por ello menciona “... los estudiantes de un proyecto educativo se forman en todos los sentidos, aun cuando esa educación no sea académica...”⁷⁵

Estas visiones, la de Ferry y Primero R., con respecto a la formación, son visiones que toman al sujeto como sujeto particular entero, pues toman en cuenta los otros ámbitos que intervienen en la formación de los sujetos.

Ahora bien, lo ya mencionado se refiere a la formación en general, sin embargo, dado los sujetos a los cuales está encaminada la investigación, se hace necesario incursionar en el campo específico de la formación docente. Lo cual será abordado en el capítulo siguiente.

⁷³ Idem.

⁷⁴ CARRIZALES Retamoza, César. *El filosofar de los profesores*. p. 33.

⁷⁵ PRIMERO Rivas, Luis Eduardo. *Epistemología y Metodología de la...* p. 149.

CAPÍTULO 3

DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS

A pesar de que en líneas anteriores se abordó, de manera general, el asunto de la formación, creemos conveniente retomar por separado un análisis más profundo y específico sobre el tópico de formación y formación de maestros para referirnos al campo que nos ocupa primordialmente en este trabajo.

Para este apartado, quizá será necesaria una reflexión de la noción misma de formación: ¿Qué es la formación? ¿Dónde o cuándo se llega a estar formado? ¿Por qué formarse? ¿Serán exclusivamente los dispositivos, los espacios institucionales y condiciones los que permiten la formación del sujeto?

3.1 Un acercamiento al concepto de formación

Las respuestas a estas preguntas surgen del estudio de los múltiples teóricos que han reflexionado sobre la formación, dando su interpretación y punto de vista al respecto.

Revisando a varios autores encontramos que María Teresa Yurén C. establece la comparación entre la formación concebida como “paideia” en el marco de la ontología griega y como “Bildung” desde la connotación del concepto hegeliano que lleva el signo de la dialéctica.

La autora mencionada nos dice:

“De la interpretación que hace Jaeger de la paideia, podemos inferir que se trataba de un proceso que requería de virtudes semejantes a las del artista, pero el resultado era análogo al producto de una artesanía. ‘Formar verdaderos hombres’ era semejante a la tarea del alfarero que modela su arcilla; decir ‘paideia’ era referirse a un proceso de ‘construcción consciente’ del ser humano [...] es una tarea de ‘modelado’, por cuanto se realiza conforme a un modelo prefijado que se le impone al educando; modelo que es acorde a cada ‘naturaleza’.”⁷⁶

Bajo la postura de la *paideia*, el educador adquiere la figura de modelador, conductor, es el que posee la verdad, es el que indica la ruta a seguir porque conoce la meta. El educando en cambio, es la materia plástica a la que dará forma, le descubren o transmiten la verdad, éste es la planta que cultivará el jardinero – el educador –. Es pues, en consecuencia, “dar a una materia plástica una forma tal cuyo resultado fuera ‘la imagen del hombre genérico en su validez universal y normativa’.”⁷⁷

⁷⁶ YURÉN Camarena, María Teresa. *Formación, horizonte del quehacer académico*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1999, pp. 25, 27.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 26.

Ahora bien, el concepto de *Bildung* o formación desde la visión hegeliana, se contrapone diametralmente al de la *paideia* griega. El concepto hegeliano *Bildung* “desde su raíz está enlazada con el tema de la libertad...”⁷⁸

Bajo esta concepción de formación, se reconoce al particular en lo universal, en el género, donde es necesario el cultivo, la apropiación de la cultura y la socialización; el cultivo es el proceso por el que el particular desarrolla sus capacidades para apropiarse de la cultura existente a través de la socialización, ya no como mero modelado desde el exterior; se reconoce al sujeto particular como agente activo en la formación de sí mismo.

“La formación o educación absoluta es el devenir del educando mediante la cultura, el ‘tránsito de lo subjetivo a lo objetivo’, lo cual implica no la simple lealtad o aceptación de la cultura y de sí mismo, no la sola apropiación, sino la contraposición del sujeto, su objetivación, la creación o renovación de la cultura. La formación es proceso de negación, de diferencia.”⁷⁹

Vista así la formación, niega y supera la transmisión de la cultura y la socialización, porque prevalece la constitución del sujeto mediante sus objetivaciones y el reconocimiento de los otros, el particular ya no se encuentra anclado en el pretérito, por el simple hecho de estarlo, sino que lo ubica en un aquí y un ahora, en un presente con miras hacia el futuro.

“La formación en sentido hegeliano, [...], es un camino pedagógico que aparenta ser sólo un camino psicológico, pero que es al mismo tiempo un camino histórico.”⁸⁰ En este sentido, la formación también es cultural, puesto que el sujeto se va apropiando de la cultura en la que nace, pero que al mismo tiempo la va negando, puesto que para superarla, necesariamente tiene que renunciar a ella, es decir, es un proceso por medio del cual el sujeto parece “que parte de sí mismo, tiene que renacer cada momento y crecer nuevamente.”⁸¹

Bajo esta concepción de *Bildung*, entendida como transformación a partir del mismo sujeto, donde se le recupera como protagonista de su proceso de formación, como ente que produce cultura y se produce a sí mismo se revisan a los siguientes autores, que consideramos retomaron sus aportes – con respecto a la formación – desde esta perspectiva.

De esta manera, encontramos que para Honoré “... la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad.”⁸²

Es decir, que la formación se genera en una relación con los otros y es extensiva a la vida humana.

⁷⁸ Ibídem, p. 27.

⁷⁹ Ibídem, p. 28.

⁸⁰ BLOCH, Ernst. *Sujeto – objeto; el pensamiento de Hegel*, en Ibídem, p. 29.

⁸¹ HEGEL, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu*, en Ídem.

⁸² HONORE, Bernard. Op. Cit. p. 20.

Gilles Ferry nos dice al respecto:

“La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tienen del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidos principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares.”⁸³

Concepción muy ligada a la ya expresada en el capítulo vida cotidiana.

En un apartado anterior dijimos que se consideran mediaciones de la formación los elementos sociales, institucionales o no, que intervienen en la construcción del sujeto individual. Son ciertas condiciones de la formación, son los soportes de ella. Son elementos que intervienen para la formación del individuo, son elementos que la constituyen puesto que “Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma.”⁸⁴

Ferry menciona que generalmente se habla de un formador y formado, lo que implica el reconocimiento de un polo activo y uno pasivo, donde se reconoce al formado como el polo pasivo, que no interviene más que con su presencia. A lo cual dice que son formas de hablar a las que se debería de renunciar, puesto que “Nadie forma a otro. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría de forma en forma. Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus medios.”⁸⁵ “Lo cual no implica que sea como el ave fénix que se consume y renace de las cenizas. Pero tampoco el otro extremo: creer en la fantasía de que el formador es como un escultor un modelador que da forma al otro, a la materia pasiva, al formado.”⁸⁶

Más bien,

“Uno se forma a sí mismo, pero uno sólo se forma por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros [...] Todas éstas son mediaciones que posibilitan la formación...”⁸⁷

Por otra parte, Díaz Barriga “Plantea que la formación está ligada a dos aspectos: en primer lugar, a la cultura, en tanto que el hombre es único ente que tiene conciencia de sí mismo; en segundo lugar, la formación está ligada al trabajo, puesto que sintetiza diferentes relaciones y procesos sociales.”⁸⁸

⁸³ FERRY, Giles. *Pedagogía de la formación* (Serie Los documentos No. 6), Ediciones Novedades Educativas-Universidad Nacional Buenos Aires, Buenos Aires, 1997, p. 96.

⁸⁴ *Ibíd.*, p. 53.

⁸⁵ *Ibíd.*, p. 54.

⁸⁶ KAËS, R. y Anzieu, D. en *Ibíd.*, pp. 54-55.

⁸⁷ *Ibíd.*, p. 55.

⁸⁸ Citado en DUCOING Watty, Patricia y Monique L. S. (Coordinadoras), *Sujetos de la educación y formación docente*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 1996, pp. 266-267.

Otros autores, mencionan con respecto de la formación, como Pasillas, que “lo específico de la formación es que se trata de un proyecto propio, asumido personalmente. El proceso se ha invertido: ya no es la escuela o el maestro quienes ofrecen el saber y marcan la trayectoria, [...] el que se forma es el que ‘decide’ y el que participa activamente del proceso.”⁸⁹ Bajo la misma perspectiva que el autor anterior, Ramiro Reyes “considera la formación como un proyecto personal que se conflictuará con el planteado por la institución.”⁹⁰

Ahora bien, reconsiderando lo que expresan los autores ya mencionados, tenemos pues, que la formación no sólo se ofrece en las instituciones escolares, ni es cuestión exclusiva que sea proporcionada por los “formadores”, sino que interviene directamente la acción del sujeto en formación, el cual se coloca en un papel activo, en donde él finalmente decidirá el tipo de formación que desee obtener; claro está, esta formación no será *sui generis*, sino que se dará al interactuar con los elementos institucionales o no, las experiencias, las vivencias de su vida cotidiana y todo lo que enfrente el sujeto particular.

La formación es una acción compartida, ésta no se da sin la ayuda de los demás para asimilar su cultura, sus formas de organización y asegurar con ello su supervivencia. La formación es un acto permanente y continuo que acompaña al individuo mientras actúa, piensa y se desarrolla;⁹¹ proceso que no termina mientras el sujeto se encuentre con vida.

Para otro autor, ya nombrado en el capítulo de vida cotidiana: César Carrizales, la formación no radica fuera del sujeto, sino que se encuentra en él, “La formación no radica en las políticas educativas, ni en los proyectos curriculares, éstos contienen propuestas de formación, la formación radica en la experiencia de cada sujeto, en sus saberes, valores, formas de razonar, en sus afectos y emociones.”⁹²

Nosotros entendemos o nos ubicamos bajo esta concepción, concepción ya expresada por otros autores, pero que nos parece la más pertinente para abordar la cuestión de la vida cotidiana en la formación de maestros en servicio, ya que la formación así concebida toma en cuenta también las experiencias que como docentes en ejercicio han logrado rescatar a lo largo de su práctica docente y no docente, de sus vivencias ahora como estudiantes y por qué no, también de las no “académicas” que corresponden al ámbito de su vida cotidiana.

Al respecto, M. Teresa Yurén C. nos dice,

“Es el educando el que se forma a sí mismo. Posee una historia propia y se incorpora a una institución educativa con experiencias y adquisiciones previas y con expectativas de lograr determinadas adquisiciones y vivir ciertas experiencias de

⁸⁹ *Ibidem*, p. 267.

⁹⁰ *Ídem*.

⁹¹ TAMAYO Carboney, Esperanza I. “Formación docente y educación ambiental” en Raúl Calixto Flores (Coord.) *Escuela y ambiente. Por una educación ambiental*, UPN, México, 2000, p. 60.

⁹² Concepción antes ya citada, pero relevante también para este apartado. Por ello decidimos incluirla.

subjetivación y favorece las condiciones para que recupere su experiencia y logre las adquisiciones esperadas...”⁹³

Siguiendo a esta misma autora, menciona que

“La formación, a diferencia de la paideia que se concibe como mejoramiento continuo, como perfeccionamiento, como positividad y acumulación, es un proceso asignado por la negatividad. El sujeto se constituye como tal sólo cuando se objetiva, cuando se vuelve otro. Por consiguiente, no es el maestro el que lo forma o modela; en el proceso de formación, el sujeto produce cultura y se produce a sí mismo.”⁹⁴

La formación implica necesariamente, la vigilancia de sí mismo, lo que permite que el sujeto se mantenga en proceso de construcción y se encuentre en la disposición de enfrentar situaciones inéditas, a cuestionar sus propias certezas y errores, a escuchar a los otros y a reflexionar autocríticamente. Y como dice Michel Foucault: “La formación, formarse, es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos.”⁹⁵ Si se reflexiona, si se trata de comprender, de expresar; es decir objetivar, en ese momento hay formación.

La formación docente, en nuestro caso de docentes en servicio, no se encuentra exenta de esta influencia de la experiencia y reflexión del sujeto, al contrario, deben ser retomadas para incorporarlas a su práctica docente, a su ejercicio diario; esta recuperación de la experiencia del sujeto

“... sólo es posible si el sujeto se ha objetivado y ha interactuado [...] Desde esta perspectiva, el sujeto es al mismo tiempo trayecto y proyecto, memoria e invención de sí mismo, pérdida y conservación de sí, visión de futuro y recuperación del pasado; en suma, experiencia y sentido.”⁹⁶

Desde estos puntos de vista, en el sujeto (maestro en servicio) se reconoce la importancia de su historicidad, misma que no queda al margen de la cuestión estructural. Al respecto, Piña Osorio nos plantea:

“Cada persona actúa en el presente con un acervo de conocimientos resultado de su historia personal.

... tenemos que todo ser humano es histórico porque su situación está enmarcada por lo inmediato particular, así como por lo estructural general; es una actuación en lo inmediato, pero articulado con situaciones amplias; es la historia personal concatenada con la historia social.

El docente es un particular que no puede separar su historia personal de su actividad profesional.

⁹³ YURÉN Camarena, María Teresa. *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. p. 35.

⁹⁴ YURÉN Camarena, María Teresa. *Formación, horizonte del quehacer académico*, p. 29.

⁹⁵ Citado en Gilles Ferry, *Pedagogía de la formación*, p. 99.

⁹⁶ YURÉN Camarena, María Teresa. *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. pp. 71-72.

Las inquietudes personales y sus valores aparecen en la elección de una temática de estudio así como en los contenidos que enseña, porque tuvo como base vivencias pasadas. Los valores personales se vinculan con su actividad profesional, con sus preferencias intelectuales y con su trabajo docente. Y los valores que asume son resultado de su historia personal, de la continuidad o de las rupturas existenciales ocurridas a lo largo de su vida, de lo que Schultz llamó la situación biográficamente determinada.⁹⁷

Bajo esta misma manera de pensamiento, Primero Rivas menciona que

“La vida cotidiana es pues el origen de la realidad social, que constituida adquiere su propia dinámica la cual conocemos como historia. En este movimiento encontramos tanto las dichas acciones diarias que garantizan la reproducción social, como lo que se ha quedado en la historia – las objetivaciones genéricas – que conforman el material de la memoria, la capacidad de recordar lo existente y la fuente de permanencia de la cultura. Encontramos pues cotidianidad y cultura.

... en la formación de la personalidad del niño o la niña que nace, está necesariamente la dinámica cotidiana donde se forma...”⁹⁸

Sobre formación, podemos encontrar muchos criterios más, pero con los expuestos creemos que se dan las bases para explicitar cual es nuestra posición en torno a la formación.

Es decir, reconocemos la importancia tanto del particular que se está formando como de las circunstancias que hacen posible esta formación. Circunstancias que no sólo se circunscriben a las de carácter formal sino todo lo implicado en su vida cotidiana. Reconocemos al sujeto como un sujeto histórico, con una biografía que determina su constitución como particular y por ende su hacer como tal.

También reconocemos que esta formación no termina mientras el sujeto esté con vida, es decir no hay un ser humano cien por ciento formado, es un ser inacabado, incompleto; que no obstante sus avances seguirá siendo un ser inacabado, un particular en proyecto. Menciona Yurén Camarena: Existir como ser humano es existir como proyecto, no como plenitud. Aceptar esta condición y mantenerse en un proceso formativo permanente es vivir auténticamente. Somos en consecuencia, sujetos en constante formación.

Ahora bien, es necesario hacer una revisión específica sobre la formación docente, lo cual nos permitirá adentrarnos al campo que nos atañe en esta investigación.

3.2 Formación docente

Hablar de la formación docente implica reconocer la existencia de una heterogeneidad de puntos de vista, de perspectivas teóricas, de propuestas y experiencias. Sin embargo, diremos que cuando se habla de la formación docente,

⁹⁷ PIÑA Osorio, Juan Manuel. “El docente como particular entero” en *Pedagogía*, Vol. 12, Núm. 10, Primavera-1997, UPN, México, 1997, p. 85.

⁹⁸ BEUCHOT Puente, Mauricio y Luis Eduardo Primero Rivas. Op. Cit. p. 94.

se habla de la formación en las prácticas de la enseñanza. Evidentemente, se hace esta clasificación por fines explicativos, pero que, en la vida real no se puede dividir así como así. Porque, como ya se mencionó en páginas anteriores, no se puede formar a un sujeto por una parte en la cuestión personal y por otra en la cuestión profesional, en este caso en la docencia.

“La institución no puede plantearse una formación que fragmente su realidad y que pretenda fraccionar su formación en: personal y profesional. Debe, por tanto, cuidar que esto no suceda, ya que ‘no se trata solamente de perfeccionar las aptitudes del hombre en su oficio, sino de buscar cómo la actividad llamada profesional puede desarrollar el conjunto de posibilidades de una persona y de su colectividad’.”⁹⁹

Las instituciones formadoras de docentes, espacios destinados para este fin, no siempre han tomado en cuenta a la formación bajo esta dualidad, o tomando en cuenta estos dos planos en la formación del sujeto, más bien las han escindido y fragmentado.

En dichas instituciones se ha olvidado o no se ha reconocido que

“El docente es un particular entero que vive su cotidianidad en espacios específicos. Es esto el trabajador que vive de sus salarios y de otros apoyos económicos, que pertenece a un sexo y tiene inclinaciones, preferencias y gustos; es quien valora lo bueno y lo malo, lo religioso y lo profano, lo moral y lo inmoral, lo productivo y lo improductivo porque en su vida diaria se mezcla lo intelectual y lo visceral, lo gris y rutinario con lo dominical y trascendente. El docente construye su mundo rodeado de las acciones racionales (medios fines, o las que responden a valores profesionales, éticos, entre otras), del pensamiento iluminado y de la investigación científica, como también de lo no racional, de lo pasional y de lo espontáneo. El docente como particular entero es quien trabaja rutinaria y apasionadamente, pero que además es quien lo moldean sus creencias, sus tradiciones académicas y sus motivos. Es un particular que ama, odia, envidia, admira, aprueba, reprueba. Partir del docente como un particular entregado exclusivamente a su actividad profesional, sin sentimientos y neutral valorativamente, equivale a comparar al ser humano con una máquina. El docente es un ser humano que, como cualquier otro, se constituye como particular a lo largo de su vida cotidiana.”¹⁰⁰

La formación de maestros es una tarea urgente e inaplazable y como menciona Primero Rivas “... examinar la formación del magisterio es una tarea prioritaria y tanto más si están en servicio, y por tanto frente a grupo, con las obligaciones y responsabilidades ahí implicadas.”¹⁰¹

Pero, por qué decimos precisamente formación y no capacitación o actualización; porque consideramos que ante todo, y en este caso el maestro, tiene que formarse como tal, tomando en cuenta que de esta formación dependerá su objetivación en cuanto sujeto de praxis, ya no como mero sujeto pragmático e inmediato. “Este es el tiempo de formación por excelencia, pues en él, el cambio no está orientado por una intención adaptacionista sino transformadora, por ello la experiencia de formación en

⁹⁹ TAMAYO Carboney, Esperanza I. Op. Cit. p. 61.

¹⁰⁰ PIÑA Osorio, Juan Manuel. “El docente como particular entero” en *Pedagogía...* pp. 85–86.

¹⁰¹ PRIMERO Rivas, Luis Eduardo. *Epistemología y Metodología de la Pedagogía de lo Cotidiano*. p. 139.

dimensión de ruptura se caracteriza por la discontinuidad, desintegración y desadaptación.”¹⁰²

En este sentido, entendemos que la formación docente se antepone a la capacitación, dado que la primera permite al sujeto ser creativo, original, confrontativo, capaz de refutar, lo cual le permiten desempeñarse como sujeto actor y sujeto autor en un determinado campo de acción, que en este caso es la docencia. Mediante la formación el sujeto podrá objetivar su subjetividad de manera que ponga de manifiesto una profesión ética en el sentido de responsabilidad y, con sentido existencial. De esta manera el sujeto no sólo será competente, sino también creativo, original, recto y responsable.

La capacitación obedece a hacer que el sujeto sea competente en cualquier campo de profesión u oficio, sin embargo, la sola competencia no es suficiente para acceder a un futuro humano, que si bien es indispensable, es insuficiente. Si se quiere que los sujetos se comprometan con su labor docente, es necesaria no sólo la capacitación, sino que, en este caso, comprometer a los sujetos docentes a que busquen algo más allá de la simple capacitación, es decir, se transformen, transformen su trabajo docente y que hagan de este hacer docente una praxis.

Lo anterior será posible en cuanto el sujeto construya un sentido existencial, éste no le es dado al sujeto; es construido por él al asumir con responsabilidad la historia presente y la tarea de participar en la construcción del futuro histórico deseable.

Este sentido existencial de los maestros en servicio sólo será posible cuando

“...las instituciones formadoras de docentes incorporen como objetivo de formación la preparación de los profesores para educar en y para la vida democrática y la vigencia de los derechos humanos [...] Dicha formación significa, para las instituciones formadoras de docentes, corregir las permanentes injusticias que se general por la distribución desigual del poder y del capital simbólico al interior de las instituciones, pues nadie puede educar a otros para participar si él no ha aprendido a participar.”¹⁰³

De antemano sabemos que la escuela no es la única instancia de socialización valoral, pero, nos dice Silvia Schmelkes, “... sí es la institución que, de proponérselo, podría lograr los resultados más profundos y duraderos en este terreno.”¹⁰⁴ Esta misma autora plantea que es la escuela

“...la única institución socializadora que puede deliberadamente frenar el impulso adoctrinador propio de quienes actúan en el terreno de la formación valoral. Si estamos de acuerdo en que la verdadera personalidad ética está constituida por personas autónomas, críticas autorreguladas, tendremos que aceptar que debe ser la escuela un agente primordial en este proceso de formación valoral.”¹⁰⁵

¹⁰² CARRIZALES Retamoza, César. *El filosofar de los profesores*, Universidad Autónoma de Saltillo, México, 1991, p. 47.

¹⁰³ SCHMELKES, Sylvia. *La escuela y la formación valoral autónoma*. Castellanos Editores, México, 1997, p. 85.

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 97.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 98.

Si esta responsabilidad en la formación ética no es asumida por las escuelas formadoras de docentes, difícilmente podremos esperar que, dejada la tarea al caótico y disparejo influjo de la educación informal, contemos en el futuro con una población docente éticamente formada. Aunque no es tarea fácil. Puesto que esto implica considerar a los maestros como sujetos de formación en valores y derechos humanos. Nadie puede enseñar lo que no tiene. Requisito es pues, que los maestros han de ser respetados en sus derechos humanos por el sistema educativo que los contrata, lo cual implica un trato digno y condiciones de trabajo también dignas.

Todo lo anterior conlleva a las instituciones formadoras de docentes a incursionar en el hacer del maestro y a vincular la vivencia valoral en su espacio de formación con su espacio de trabajo, es decir, con las escuelas primarias donde trabajan. De esta manera, es urgente que estas instancias formadoras de docentes realicen

“... una revisión de su práctica docente junto con las posibilidades de vivir formas de enseñar diferentes. E implica, además, un intenso trabajo de acompañamiento y seguimiento durante un periodo relativamente largo, hasta que las nuevas prácticas se consoliden y el maestro sea efectivamente capaz de armar su programa de formación para los derechos humanos en función de la vida cotidiana de escuela y comunidad aledaña.”¹⁰⁶

Sylvia Schmelkes también menciona que existen dos elementos que constituyen condiciones para formar en valores y que los dos son igualmente importantes:

- La primera condición es que el trabajo se comience con los docentes. Los maestros tienen que ser formados valoralmente antes de pretender formar a los alumnos en esta dimensión. No se trata de darles a los maestros un curso acerca de lo que deben hacer con los alumnos, más bien, los docentes tienen que vivir personalmente el proceso; tienen que, por así decirlo, lograr su propio desarrollo del juicio moral y apropiarse del proceso, para poder trabajar desde esta perspectiva con sus alumnos.
- La segunda condición es que la estructura escolar y la vida cotidiana de la escuela tienen que constituirse en fuente de formación valoral. La escuela forma valoralmente, se lo proponga o no.

Los planteamientos anteriores, son de alguna manera, contemplados por Beuchot cuando menciona que “No es simplemente la adquisición de un valor de modo extrínseco y obligado, sino por convicción y hecho vida.”¹⁰⁷

Ahora bien siguiendo a Sylvia Schmelkes, a Primero Rivas y a Teresa Yurén con respecto a la formación valoral de docentes en servicio, tenemos que la primera plantea la posibilidad de crear una Pedagogía de la formación valoral¹⁰⁸, desde la

¹⁰⁶ *Ibíd*em, pp. 100 – 101.

¹⁰⁷ ARRIARÁN Samuel y Mauricio Beuchot. *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. UPN, México, 1999, p. 42.

¹⁰⁸ Cfr. Capítulo V “La pedagogía de la formación valoral. Apuntes sobre la pedagogía de la formación valoral” en Sylvia Schmelkes. *Op. Cit.*

cual los formadores de docentes y autoridades en general, no sólo tienen que concretarse a hacer un añadido al currículum; sino que plantea que esta formación valoral supone la posibilidad de vivir en la vida cotidiana los valores en torno a los cuales se desea formar. En ningún caso, menciona la autora, en el que se pretenda la formación valoral basta con razonar con los alumnos (en este caso los maestros en servicio): los maestros tienen que vivir y permitir que los alumnos vivan dichos valores. Esto implica modificar la organización escolar y la práctica dentro del aula, de manera que efectivamente pueda enfatizarse el diálogo y las relaciones interpersonales afectivas. La autora hace pues, una crítica profunda de la racionalidad instrumental de la educación.

Primero Rivas a partir la Pedagogía de lo cotidiano, también retoma la cuestión de la formación ética y hace un duro cuestionamiento a la pedagogía estructural, que desde ya no promueve una formación ética en los sujetos. Este autor sostiene que la pedagogía de lo cotidiano

“Particularmente se opone a la fetichización y reduccionismo de las pedagogías capitalistas, que impulsando el capitalismo ocultan el éthos social de la educación que conforma a las personas en la modernidad, con lo cual crean ideas, conceptos y teorías equívocas y distorsionadoras, que inútiles para construir una educación a favor de la vida humana, trabajan favoreciendo la acumulación del capital, con los males que le son propios.”¹⁰⁹

Desde esta perspectiva el autor se encuentra a favor de formar personalidades que respondan al interés social antes que al particular y que con su acción favorezca la vida humana, antes que el beneficio del capital. Así mismo, en el capítulo 8: "Análisis de la formación del magisterio en servicio", del Libro *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano* hace referencia a un ejemplo en donde los docentes en servicio, que se están formando dentro de una universidad, “viven lecciones éticas” y que como menciona Schmelkes, también pasan a ser parte de la formación de un sujeto. En dicho capítulo, se menciona pues lo siguiente

“... los estudiantes de un proyecto educativo se forman en todos los sentidos, aun cuando esa educación no sea académica y por el contrario se una que les permita entender que lo importante es sólo conseguir créditos ficticios mencionados, a través de triquiñuelas políticas o de la corrupción, formación moral que afecta definitivamente el perfil de egreso de estos estudiantes, pues si las autoridades del proyecto permiten que uno solo de sus estudiantes sea aprobado fraudulentamente, con eso [...] invalidan su credibilidad institucional, [...] distorsionando sus objetivos educativos, que pierden tal cariz, para convertirse en meramente instrumentales.”¹¹⁰

Con respecto a lo anterior, autores como Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot, coinciden con esta idea de que la educación superior está al servicio del capital privado y mencionan que

¹⁰⁹ PRIMERO Rivas, Luis Eduardo. *Epistemología y Metodología de la...* p. 15.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 149.

“La educación superior mexicana sufre el impacto neoliberal con la consiguiente transformación de sus valores en criterios de rentabilidad económica. De ahí las exigencias de eficientismo, excelencia, competitividad, etc.

Lejos de formar verdaderos valores, el modelo educativo basado en el paradigma neoliberal lo que hace es producir antivalores o falsos ídolos como el hedonismo, la competencia y el egoísmo.”¹¹¹

En el libro ya citado de Sylvia Schmelkes, también se menciona que en las universidades de México poco se hace con respecto a la educación valoral y menciona que “... hay razones crecientes para pensar que las universidades no están dedicando suficiente atención a la promoción de valores tales como libertad, espíritu democrático, sentido de responsabilidad, respeto a la vida y a la naturaleza, entre muchos otros.”¹¹²

Martínez Rizo, menciona que la universidad puede ser el lugar en donde se aprenda vivencialmente los valores.¹¹³ Pero también se reconoce que los maestros en general no han sido formados para asumir la responsabilidad de la formación valoral y las temáticas afines y que, en consecuencia, se constituyen a su vez en sujetos de formación valoral.

En el texto *Valores y formación docente: una perspectiva interregional. México, Canadá y Estados Unidos*, se menciona, con respecto a la temática que venimos desarrollando, que: “Levitt y Longstreet apunta a su vez, que las universidades hacen poco en cuanto a preparar a los maestros para abordar, de forma efectiva, el tema de los valores. La exploración de valores rara vez es una parte de la experiencia universitaria [...] de los maestros.”¹¹⁴

Hacemos énfasis en las universidades no porque creamos que sea el único lugar en donde se dé una formación valoral, sino porque es en una universidad específica donde se están formando los maestros que estudian la LE '94.

Terminaremos este apartado retomando los aportes de Teresa Yurén en cuanto a la formación docente desde un horizonte ético, quizá suene repetitivo, puesto que para esta autora el hecho de ser formación ya lleva implícito el signo de la eticidad. Desde este punto de partida se menciona que el sujeto se forma a sí mismo, se crea como sujeto a través de sus subjetivaciones, mismas que se generan a partir de una intersubjetividad; por lo tanto en las instituciones formadoras de docentes se deben encontrar las condiciones para que exista una relación pedagógica plena y por lo tanto ética. En relación con este tópico es interesante lo que la autora plantea:

“La institución en su conjunto y el educador en particular han de preparar las condiciones para que se dé este proceso creativo, una de las cuales es justamente la relación pedagógica que tiene como horizonte la eticidad.

¹¹¹ ARRIARÁN Samuel y Mauricio Beuchot. Op. Cit. p. 6.

¹¹² SCHMELKES, Sylvia. Op. Cit. p. 92.

¹¹³ En Ibídem, p. 93.

¹¹⁴ ELIZONDO Huerta, Aurora. et. al. *Valores y formación docente: una perspectiva interregional. México, Canadá y Estados Unidos*. UPN, México, 2002, p. 45.

En conclusión, si la relación pedagógica pierde el horizonte de la eticidad, deja de tener carácter formativo.¹¹⁵

La autora en cuestión hace una crítica a la formación instrumental que el sistema educativo impone, y pugna por una formación instaurada en la eticidad. Según ella,

“La modernización educativa no puede ser concebida simplemente como una subordinación a las necesidades del capital y la eficientización de las instituciones educativas en detrimento de la calidad formativa de la educación, sino que se debe repensar la dimensión de la eticidad.

Como parte de esta dimensión de la eticidad se puede rescatar lo que la autora denominó una “educación valoral”, es decir, algo contrario a lo que se ha dado en llamar “educación de calidad” o de “excelencia”. [...] la educación en sentido de asumir la ética como un proyecto conforme a valores...”¹¹⁶

Reconocer la formación del maestro desde un punto de vista ético no significa nada, mientras no actuemos conforme a este pensamiento aún no hemos entendido este postulado, es decir, si por una parte lo pensamos y lo decimos; pero por la otra no actuamos de acuerdo a este pensar, luego entonces no hemos desarrollado esas necesidades radicales de las que ya hablábamos. De tal suerte que los docentes debemos comprometernos en nuestra propia formación y colaborar en la formación del otro, esa es nuestra gran contribución; por ello se plantea que

“Si se quiere recuperar este pensamiento crítico, la autora sostiene que los maestros tendrán que tomar antes que nada una posición ética. Para ello, es fundamental no sólo dejar de creer que la calidad depende de mayor cantidad de estímulos económicos, sino comprobar si realmente pueden ser capaces de aceptar nuevos desafíos políticos con base en nuevos planteamientos teóricos.”¹¹⁷

Es decir pues, que esta formación valoral no se da en la nada ni de la nada, sino que se relacionan forzosamente a un contexto histórico determinado. Este contexto determinado, nuestro aquí y ahora, nos demuestra que la formación docente es una tarea prioritaria, pero una formación como la ya mencionada, no una que esté al servicio del sistema neoliberal; misma que sólo tiende a una acción repetitiva y mecánica de la realidad, lo cual conlleva a promover la sumisión y el respeto a la autoridad, sin cuestionarla. Desde la otra óptica, de lo que se trata es que las escuelas formadoras de docentes se centren en una organización más democrática, en la que los alumnos puedan participar activamente, donde realmente se viva esta formación como una actividad “por gusto” y no como mera imposición. Esta formación lleva al sujeto a comprender la realidad y por ende a transformarla. Cuestión que nos hace mucha falta.

Lo ya mencionado sirve de reflexión para todos aquellos que tenemos la importante tarea de contribuir en la formación de docentes y de estudiantes en general. Reflexión que debe encaminarnos a cuestionar nuestro hacer docente y a transformar nuestra práctica docente con miras a una formación desde un punto de vista ético, es decir promover y pugnar que la educación se convierta en una

¹¹⁵ YURÉN Camarena, María Teresa. *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. p. 41.

¹¹⁶ En ARRIARÁN Samuel y Mauricio Beuchot. Op. Cit. p. 49.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 50.

necesidad radical, la cual genere sujetos autónomos capaces de transformar la realidad existente. Y no perder de vista que de la relación pedagógica que el maestro instaure dependerá su éxito o fracaso.

3.3 La UPN 153 ¿Formadora de docentes?

Centremos nuestra atención ahora en el espacio educativo que nos interesa, como ya vimos, la formación docente implica una serie de cuestiones que permiten que el sujeto se desarrolle autónomamente o que deberían permitirlo. Veremos ahora el caso específico de la Unidad UPN 153 Ecatepec, México.

En el discurso presentado por el Gobierno del Estado de México en el Programa de Desarrollo Institucional 1996 – 2000 de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), se nombra a las Unidades UPN del Estado de México como parte de las instituciones formadoras de docentes; se les incluye en el rubro 3.3 Formación, superación y actualización del magisterio¹¹⁸. Pero aparecen específicamente en el punto 3.3.1 Formación y superación docente.

Ahora bien, en el mismo programa pero del periodo 2000 – 2005, se incluye a las Unidades UPN en el apartado 2.4 Profesionalización del magisterio. En donde se menciona que la LE'94 "... tiene como propósito principal transformar la práctica docente a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa."¹¹⁹

Para los SEIEM da lo mismo pues, formación, profesionalización, superación y actualización; usan los términos indistintamente. No delimitan específicamente en dónde ubican a las Unidades UPN, y en este panorama de ambigüedad incluyen tanto a programas como a instituciones en un mismo apartado.

En este programa 2000 – 2005, también se menciona que

"Con el propósito de ofrecer un servicio de calidad a los maestros en servicio, se contrataron 44 asesores con grado de maestría y 99 con licenciatura, titulados en alguna especialidad. La planta docente aumentó de 1993 a 1999 un 26 %, de los cuales el 69% tienen licenciatura, un pasante y, con posgrado el 31%; del total de la planta académica el 67% está contratado por honorarios al no contar con plazas docentes."¹²⁰

Es importante destacar este 67% de la planta académica, pues es notable la considerable proporción de docentes contratados por honorarios en comparación,

¹¹⁸ Gobierno del Estado de México. Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Servicios Educativos Integrados al Estado de México. *Programa de Desarrollo Institucional 1996 – 2000 de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México*, México, 1998, pp. 44 – 45.

¹¹⁹ Gobierno del Estado de México. Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Servicios Educativos Integrados al Estado de México. *Programa de Desarrollo Institucional 2000 – 2005 de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México*. México, 2000, pp. 16 – 17.

¹²⁰ *Ibidem*, p. 17.

suponemos, a los docentes de base, que según esta cifra representaría el 33%; porcentaje muy bajo en relación a la cantidad de docentes por honorarios. Cuestión que creemos influye determinadamente en el trabajo académico y por ende en la formación de los maestros en servicio. Pues no es lo mismo tener una planta docente de base y de tiempo completo que docentes pagados por horas y de medio tiempo o sólo con algunas horas. Asunto que será retomado en el apartado de condiciones institucionales para el estudio, en el capítulo cuatro de esta investigación.

Lo mencionado anteriormente corresponde a los documentos de los SEIEM, en donde se aborda, como ya se mencionó, lo relacionado a la formación de docentes en servicio. Revisaremos ahora el aspecto de la formación a partir de lo que menciona la propia Universidad Pedagógica Nacional.

En el Proyecto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, fechado el 6 de septiembre de 1993, se menciona que

“La Formación de Profesionales de la Educación constituye un espacio de desarrollo institucional amplio y complejo. El análisis de sus implicaciones epistemológicas, sociales, psicológicas y pedagógicas requiere un estudio serio y sistemático para establecer una estrategia de intervención. La formación requiere considerarse como objeto de conocimiento, susceptible de ser analizado e investigado para su permanente transformación. Por ello, la Universidad la plantea como un campo referido a la formación de los sujetos y su interacción con distintos ámbitos y procesos.”¹²¹

Parte de la cita anterior, también se encuentra incorporada en el Programa: Reformulación Curricular y en el donde se menciona: “En términos generales podemos afirmar que la formación ‘requiere considerarse como objeto de conocimiento, susceptible de ser analizado e investigado para su permanente transformación’. La formación constituye a la vez un campo de acción educativo y un campo de conocimiento.”¹²²

Más adelante, en este mismo documento se dice que

“La formación significa promover el desarrollo profesional y personal permitiendo la intervención en el ámbito más concreto del ejercicio de la práctica, con idea de reconstruirla y transformarla. Desde esta perspectiva, el proceso de formación supone un cambio hacia una nueva concepción desde la cual se aborden los procesos formativos. En este sentido, la formación debe tener impacto en los ámbitos de competencia académica, personal, laboral y social.”¹²³

Siguiendo este mismo documento, se mencionan los Elementos Básicos para la formación de profesionales, en donde se establece que

¹²¹ UPN *Proyecto Académico*, p. 31. Las negritas son nuestras.

¹²² UPN, *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en servicio (FOMES)*, p. 11.

¹²³ *Ibidem*, p. 12.

“Se considera que lo básico para la formación de maestros en servicio y en congruencia los contenidos en la reformulación de las licenciaturas puede ser agrupado en cuatro grandes rubros de competencia:

- cultura pedagógica (conocimientos, saberes, haceres, acciones, actitudes, relaciones sociales, entre otros),
- conocimiento filosófico – social que le permita al profesor comprender su práctica docente como un proceso social e históricamente determinado,
- habilidades y destrezas didácticas (concepciones y formas de interactuar con el hecho educativo: frente al sujeto de aprendizaje, a los procedimientos y a las instrumentaciones específicas),
- habilidades y capacidades para indagación (enfoques y herramientas pertinentes para la investigación de diversos aspectos que constituyen y determinan su práctica cotidiana en el aula),
- generación de acciones sociales que emanen de un contexto social regional – local y que puedan ser abordadas desde prácticas educativas.
- habilidades y capacidades para expresarse y comunicarse hacia la comunidad educativa, el grupo escolar y la sociedad en general.¹²⁴

Ahora bien, en cuanto al propósito general de la LE'94, en concordancia con el concepto de formación contenido en las cita anteriores, se menciona que éste es

“Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción.”¹²⁵ Propósito que se refleja en el Plan de Estudios de la LE'94 y en congruencia con el modelo de formación ya mencionado para esta licenciatura; el Plan de Estudios (ya mencionado en el capítulo I) “considera a la práctica docente como objeto de reflexión crítica, objeto de conocimiento y comprensión y como objeto de transformación, en suma como eje central de la licenciatura.”¹²⁶

En el documento ya nombrado, *Programa: Reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicio (FOMES)*, también existe un apartado denominado “La formación Docente”, donde se reconoce que una vertiente de la formación es que el profesor (estudiante) reconozca los sucesos de su práctica docente y los cuestione, lo cual le permitirá transformar su enseñanza. Otra vertiente que se reconoce dentro de la formación docente es la relacionada con elevar la calidad del desempeño docente a partir del conocimiento de conceptos, procesos y problemas metodológicos. Para de esta manera conocer los problemas específicos ya sean locales o regionales que permitan una dimensión particular de su trabajo.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 16.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 17.

¹²⁶ *Ibidem*, p. 22.

Esto permitirá, según el documento, que el sujeto docente pueda intervenir en la transformación de la realidad.¹²⁷

Todo lo anterior define pues, cuál es el modelo de formación de los docentes en servicio que cursan la LE'94, al respecto el autor X menciona lo siguiente:

“Desde mi perspectiva, las nociones a las que se refiere el discurso del modelo de formación de la LE'94, no ofrece ningún panorama histórico de la gran importancia implícita, que los campos del saber y de la formación misma poseen, porque son abordadas con la intención de subsanar sólo la cuestión didáctica de la actividad docente. Por lo tanto los contenidos filosóficos y de la cultura pedagógica a los que se refiere el discurso del modelo de formación de la LE'94 son insuficientes para formar un profesor con una amplia cultura pedagógica y filosófica, como pretende dicho modelo. Por el tratamiento didáctico que se hace de pedagogía y la filosofía en el currículum, se puede decir que se empobrece su alcance formativo, y su ideal de profesor queda muy lejos de ser logrado...”¹²⁸

Este mismo autor menciona su punto de vista con respecto a las materias que se cursan en la LE'94, de las cuales menciona están encaminadas a simplemente resolver los problemas inmediatos de los profesores de educación básica en servicio, es decir sólo les permiten resolver sus problemas desde el punto de vista un tanto pragmático; pues no existe otro tipo de reflexión que los acerque a la práctica, vista ésta como praxis de su hacer docente. Por ello se menciona que

“Al parecer esta obsesión por la eficacia impide tomar en consideración materias dentro del plan de estudios que consideren la naturaleza ética y ontológica, de la formación en un sentido amplio e histórico [...] la imagen o ideal de profesor desde esta perspectiva es un profesor técnico especialista en preescolar y primaria, que aplica eficazmente las prescripciones didácticas y curriculares ofrecidas en el plan de estudios de la LE'94.”¹²⁹

Más adelante apunta con respecto al enfoque de modelo de formación de la LE'94, “la eficacia docente es un elemento rector implícito en el discurso de su proyecto académico lo cual implica marginar los problemas morales, éticos, ontológicos, incluso políticos de la educación, ya que no pertenecen al ámbito técnico y no se pueden abordar desde una racionalidad tecnológica.”¹³⁰ Por ello, menciona “el conocimiento adquirido en la LE'94 afectará a los profesores en sus niveles del ‘conocimiento disciplinar’ aplicado, es decir en las didácticas específicas y su ‘conocimiento competencial’, esto es su actuación en clase.”¹³¹

Aunque a decir de otra autora con respecto a la LE49', menciona que

“Desde esta perspectiva, los maestros son sujetos que toman decisiones no técnicas, sino prácticas, a partir de conocimientos provenientes de distintas fuentes,

¹²⁷ Cfr. *Ibíd.*, pp. 12- 13.

¹²⁸ Citamos al “autor X”, pues fue imposible obtener la referencia bibliográfica de este documento interno de la UPN; sin embargo, esta cita aparece en la p. 105.

¹²⁹ *Ibíd.*, p. 118.

¹³⁰ *Ibíd.*, p. 119.

¹³¹ *Ídem.*

como lo son las teorías psicológicas, la experiencia previa, el sentido común, el conocimiento del contexto en que actúan y de las circunstancias en que realizan su trabajo [...] a partir de la investigación sobre su práctica los profesores adquieren no únicamente los conocimientos teóricos, contextuales y experienciales idóneos para el ejercicio de su profesión, sino la conciencia de la importancia de su acción y de las decisiones ‘estratégicas’ que tomen.”¹³²

En este mismo texto, la autora apunta lo siguiente

“... la selección, estructuración y presentación del plan de estudios realizado por los diseñadores y operado por los asesores tienen el propósito de poner al profesor – alumno en contacto con ciertas nociones procedentes de diversas teorías psicológicas, sociológicas, pedagógicas, etc., que se considera podrían servir para fomentar ciertas actividades cognitivas y reflexivas con el fin de llegar al cambio en la acción.

... el currículum ofrecería un conjunto de conocimientos que al proporcionar explicaciones diversas sobre algunos elementos y relaciones presentes en la práctica docente contribuirían al enriquecimiento de las ideas que los maestros se hacen sobre su quehacer, lo cual sería un elemento favorecedor de la transformación de la práctica.”¹³³

Sin embargo, en el apartado “Reflexiones Finales” del texto en cuestión, la autora hace la siguiente aseveración

“Considero que tanto en los diseñadores del plan de estudios y de los materiales didácticos, como en los asesores, hace falta mayor claridad en cuanto a lo que se espera de los profesores – alumnos cuando se les solicita la realización de ciertas actividades y en cuanto al tipo de productos que, con base en éstas, se solicita a los estudiantes. También creo que hace falta reflexión sobre este aspecto, una revisión de los materiales y un gran trabajo conjunto con los asesores. Aventuro que los diseñadores ocupan el lugar del “sujeto supuesto saber” al que los asesores demandan las alternativas para orientar a los profesores en los procesos que el currículum desata, cuando los diseñadores en realidad no sabemos, desconocemos qué hay que hacer.”¹³⁴

Es decir pues, la experiencia docente y la transformación de la misma son principio y fin de la LE’94. Todo ello plasmado en el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de la licenciatura*, y explicitados a lo largo de todo el Programa de Reformulación Curricular de la LE’94.

Ante estos dos puntos de vista encontrados, con respecto a la formación de profesores en servicio, en la LE’94, creemos que es importante buscar el propio sentir de los estudiantes; por ello más adelante estableceremos nuestro propio punto de vista.

¹³² CERDA Michel, Alma Dea. *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*, UPN, México, 2001, p. 76.

¹³³ *Ibidem*, p. 83.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 177.

* Ver perfil de ingreso y egreso de la LE’94 en el Capítulo I de esta investigación.

Aunque, como se mencionó en el apartado de formación docente de este capítulo, las universidades pocas veces toman en cuenta la formación ética de sus estudiantes, carencia que según los autores revisados en dicho apartado, desde ya, no se encamina a la formación; más bien se encamina a la capacitación del magisterio, en el caso de la UPN.

En otro de los documentos revisados referentes a la LE'94 se menciona que

“La Licenciatura en Educación ha generado una serie de documentos que avalan la construcción de un modelo de formación que se sustentan en los principios rectores del Proyecto Académico de la UPN. El modelo de formación considera la heterogeneidad derivada de las características de los maestros en servicio a quienes va dirigida, por ello plantea perfiles de ingreso diferenciados: por un lado, el maestro normalista y por otro, bachilleres habilitados como docentes.”¹³⁵

En la cita anterior se menciona el planteamiento de perfiles de ingreso diferenciados en cuanto a maestros normalistas y a bachilleres habilitados como docentes, sin embargo en dicho perfil; decimos perfil porque sólo se establece uno y no dos como remenciona en la cita. Quizá a lo que se refiera esta “diferenciación” en cuanto al perfil de ingreso sea lo mencionado en el punto ocho de este perfil de ingreso, en el cual se menciona que el estudiante potencial de la licenciatura “Desempeña un trabajo profesional con estilos diversos, apoyado en su diferente formación (bachillerato o normal básica).”¹³⁶ Pero no se menciona nada más en este perfil de ingreso con respecto a los bachilleres.

Suena interesante mencionar que hubo una Propuesta Curricular para Profesores de Educación Preescolar y Primaria en Servicio en el marco de la Licenciatura en Educación Plan '94 de enero de 1997 y, en la cual se establece la estructura de una ruta curricular para profesores normalistas de educación primaria y preescolar en servicio¹³⁷. Esta ruta curricular, supuestamente también está diferenciada en cuanto a ser maestro normalista o a contar con sólo estudios de bachillerato, se establece pues que:

“Los maestros en servicio han tenido una formación inicial diferenciada, entre las más destacadas se pueden distinguir aquéllos que recibieron una formación como docentes de aquellos que se incorporaron al servicio docente con sólo estudios de bachillerato. Con base en esta diferenciación, la Universidad ofrece la posibilidad de que la LE'94 pueda ser cursada en dos grandes **rutas curriculares**:

1. La ruta para profesores normalistas de educación preescolar y primaria.
2. La ruta para bachilleres”¹³⁸

¹³⁵ CASAS Santín, Ma. Virginia. et. al. *Propuesta Curricular para Profesores de Educación Preescolar y Primaria en Servicio en el marco de la Licenciatura en Educación Plan '94*. UPN, México, enero 1997, (Documento de Trabajo), p. 4.

¹³⁶ UPN, *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en servicio (FOMES)*, p. 21.

¹³⁷ Dicha propuesta suena interesante, pues se establece una ruta para cada uno de los perfiles de ingreso de los estudiantes y toma en consideración otros elementos. Pero, o por lo menos, en la UPN nunca se implementó.

¹³⁸ CASAS Santín, Ma. Virginia. et. al. Op. Cit. p. 7.

Para terminar este capítulo e iniciar el cuarto, diremos pues que el Plan de Estudios de la LE'94, que es parte fundamental en la formación de los alumnos que cursan la licenciatura; aunque no el único elemento, pues como ya se mencionó, la formación no es definida únicamente por los parámetros institucionales, sino que intervienen elementos de otra índole y que nosotros englobamos con el término vida cotidiana. La vida cotidiana de los alumnos que cursan la LE'94, que define su formación y que de alguna manera determina su estancia en la Universidad.

Revisados los elementos que definen la formación "institucional" de los alumnos de la LE'94, nos enfocaremos ahora a las determinaciones de la vida cotidiana institucional, laboral y familiar de los estudiantes de la LE'94.

CAPÍTULO 4

LOS ALUMNOS DE LA LE'94

En este capítulo se hará un análisis, primero general, de los alumnos de la LE'94 que ingresaron a la UPN 153 en 1999¹³⁹ y posteriormente, de manera específica, en cuanto al perfil de ingreso ideal y al real de los estudiantes de la generación 1999-2003. Para incursionar sobre la vida cotidiana de los estudiantes fue necesario realizar entrevistas a profundidad, mismas que fueron aplicadas a doce estudiantes de esta generación. Las entrevistas se efectuaron para conocer e incursionar en los ámbitos de la vida cotidiana de los estudiantes y abarcaron tres espacios de su vida cotidiana: escolar, laboral y personal. A partir de ello, se sacaron las categorías de análisis que se presentan en el segundo apartado de este capítulo. Mismas que serán presentadas de manera cualitativa, pues representan el testimonio de los propios estudiantes con respecto a su formación docente y a su vida cotidiana dentro y fuera de la UPN 153. Aunque en algunos momentos, también retomaremos elementos de la encuesta general para hacer referencia a algunos datos.

4.1 La generación 1999 - 2003

Para el ciclo escolar 1999 – 2000 de la LE'94 se inscribieron 159 estudiantes, de los cuales aproximadamente el 79 % pertenecen al sexo femenino y el resto al masculino, lo cual arroja una relación de 4 a 1 mujeres respecto a los hombres. Tomando en cuenta que las mujeres tienen que desempeñar, al igual que lo hacen millones de mujeres diariamente,

“sus obligaciones domésticas como son los quehaceres propios del hogar (como lavar, planchar, cocinar, etcétera) con las labores profesionales, así como las propiamente afectivas que son también el sustento sobre el cual descansan el bienestar y el sustento de la familia. Aunado a todo esto se encuentra, además, la atención de las inquietudes intelectuales de los hijos y de la pareja.”¹⁴⁰

Es decir, aparte de cumplir, en este caso, su papel de estudiantes, tienen que cumplir también con sus “obligaciones naturales”.

En cuanto al estado civil de los estudiantes encuestados se observa que la mayoría son solteros. El porcentaje de estudiantes solteros es de 50% y casados 37%. Mientras que el resto de los alumnos reporta que un 4% vive en unión libre, 1% es viudo, 1% es divorciado, el 3% es madre o padre soltero, un 2% está separado de su pareja y finalmente un 2% no contestó.

¹³⁹ Los datos fueron obtenidos a través de una encuesta realizada en septiembre de 1999 a los estudiantes de primer semestre de la LE'94, generación 1999 – 2003, de la Unidad UPN 153 de San Cristóbal Ecatepec, México.

¹⁴⁰ ROJAS, Soriano Raúl y Amparo Ruiz del C. *Apuntes de la vida cotidiana*, Plaza y Valdés, México, 1991, p. 72.

La edad de los alumnos se centra entre los 17 y los 30 años, aproximadamente se encuentran 114 alumnos en este rango, lo que representa un 72% del total de la población. La media de edad de la población de nuevo ingreso es de 30 años. El resto, es decir el 15% tiene entre 31 y 37 años; el 10% se encuentra entre los 38 y 44 años; el 2% entre 45 y 51 años; el 1% no contestó.

Con respecto al tipo de estudios previos a su ingreso a la UPN 153, el 77% de los estudiantes son egresados de bachillerato y sólo el 11% reporta provenir de alguna escuela normal; el 9% proviene de otro tipo de estudios y el 3% no contestó. Lo anterior viene a avalar lo dicho en la Propuesta Curricular para Profesores de Educación Preescolar y Primaria en Servicio en el Marco de la Licenciatura en Educación Plan'94.¹⁴¹ Y que de alguna manera también se contempla en el Perfil de Ingreso de este mismo Programa, aunque es abordado de una manera muy general aludiendo al desempeño de su trabajo profesional "Desempeña un trabajo profesional con estilos diversos, apoyado en su diferente formación (bachillerato o normal básica)."¹⁴² Aunque, atendiendo precisamente esta diferencia, por qué ambos tipos de estudiantes reciben el mismo plan de estudios, y no uno diferente para cada perfil. Esta es precisamente una contradicción a la que se enfrentan cotidianamente los alumnos, puesto que se inician los cursos con los mismos contenidos para todos sin importar sus antecedentes previos, lo cual se ve reflejado en los diferentes cursos, dado que se parte del supuesto que los estudiantes tienen elementos teóricos y metodológicos con respecto a su práctica docente; la realidad demuestra que esto no es así.

También, dentro de esta encuesta, se incluyó la pregunta del por qué decidieron ser maestros, las respuestas que se vertieron son las que mencionamos en seguida: el 56% de los estudiantes dice que su elección fue por gusto, el 28% manifiesta que le interesa la educación, el 7% menciona que por otras situaciones, el 3% dice que por razones económicas y un 6% no contestó. Estas respuestas serán analizadas posteriormente, puesto que son fundamentales para el objetivo que nos ocupa.

En cuanto a los años de experiencia docente de los estudiantes, tenemos los siguientes resultados. El 8% reporta no tener ningún año de experiencia docente, el 12% tiene menos de 1 año, el 23% tiene de 1 a 3 años, el 13% manifiesta una experiencia de 4 a 6 años, el 21% dice tener más de 6 años y el 38% de los estudiantes no contestó.

Otro dato importante es respecto al subsistema en el que se encuentran trabajando los estudiantes de la LE'94, curiosamente, el 48% de los estudiantes labora en el INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos), a pesar de que la Licenciatura fue concebida para los maestros de educación preescolar y primaria, y que en el Estado de México se encuentran laborando para SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México), éstos sólo ocupan un 39% en la matrícula de ingreso, cantidad notablemente menor en comparación a los del INEA.

¹⁴¹ "Desde 1990, a solicitud expresa de las autoridades estatales, las Unidades empezaron a atender a estos bachilleres como profesores en servicio a través de la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria, Plan 85."

¹⁴² UPN, *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio...* p. 21.

El 8% trabaja en otro subsistema, el 1% en el municipal, y un 4% no contestó. Haciendo un análisis con lo que se dice en el Perfil de Ingreso y lo que en la realidad cotidiana acontece y es vivida por los estudiantes, existe una contradicción, puesto que en dicho perfil se menciona:

“El aspirante potencial a la Licenciatura es un profesor en servicio de educación primaria y preescolar que: - Realiza funciones de docencia, técnico – pedagógicas, administrativas y de apoyo en las escuelas públicas de educación preescolar principalmente, en escuelas unitarias o de organización completa con un grupo, sin él o con varios grupos.”¹⁴³

En ningún momento o apartado se explicita en dicho documento que serán aceptados como alumnos a los que se desempeñen dentro de la educación para adultos. Si bien se reconoce que “Sus hábitos de estudio y conocimiento adquiridos son escasos, en virtud de la forma determinante del modelo de tradición institucional prevaleciente en el sistema educativo nacional.”¹⁴⁴ También se debería tomar en cuenta el antecedente previo de ingreso para que al interior de las aulas no exista esta enorme diferencia entre normalistas y bachilleres, que a veces no tienen la más pálida idea de la cuestión pedagógica.

Del total de alumnos de la generación 99-2003, un 53% se encuentra laborando en zonas urbana, el 19% trabaja en comunidades rurales y el resto en otro tipo de comunidades: suburbano, urbano – marginal, indígena.

La situación laboral de los estudiantes es alarmante, el 25% labora bajo el régimen de interinatos, el 16 % son contratados por honorarios y el 17% son becarios¹⁴⁵; lo anterior arroja un total de 58% de alumnos con una situación laboral inestable. El 19% reporta plaza en propiedad o titular, mientras que un 23% no contestó su situación laboral. Dada esta situación, el 14% de los estudiantes menciona que realiza otra actividad remunerada no relacionada con la educación: taxista, comerciante, etc. Tomando en cuenta que el 49% de los alumnos tiene de uno a cuatro hijos, lo cual implica mayores gastos económicos.

También se les preguntó con respecto a la situación de sus plazas según su nombramiento, la mayoría de los estudiantes tiene sólo una plaza de medio tiempo, esto es el 36 %. El resto sólo tiene el trabajo por cierto número de horas a la semana y sólo un estudiante reporta tener una plaza de tiempo completo, es decir de 40 horas.

Por lo anterior, y quizá por otras condiciones de la vida cotidiana de los estudiantes de la LE'94 se puede apreciar que son sujetos con características a veces muy diferentes a las concebidas por las autoridades educativas o gubernamentales, dado que la realidad viene a contradecir a lo que se establece por escrito; si bien en uno de los puntos del Perfil de Ingreso se considera al estudiante como un sujeto que “Presenta condiciones personales diferentes en relación con sexo, edad, estado civil, años de experiencia en la docencia, número de hijos, posición en la familia, religión

¹⁴³ UPN, *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio...* p. 20.

¹⁴⁴ *Ibíd.*, p. 21.

¹⁴⁵ Bachilleres habilitados como profesores por el Gobierno del Estado de México.

y/o desempeño en otro empleo.”¹⁴⁶ En la realidad que viven cotidianamente los estudiantes no se hace nada al respecto, porque como se dijo anteriormente, todos toman clase en el mismo salón con el mismo asesor y con los mismos contenidos, amén de que se desempeñan en preescolar o en primaria. Por supuesto, es obvio que no se pueden tomar en cuenta todas las características de los estudiantes y formar un grupo homogéneo, esto sería imposible, pero sí es posible tomar en cuenta las características generales que definirán a los virtuales alumnos que conformarán la matrícula de estudiantes de la LE'94.

Ahora bien, a pesar de que algunos puntos quedaron explícitos, con respecto a esta generación, en el siguiente apartado abordaremos la heterogeneidad de los estudiantes de la LE'94 y algunas incongruencias entre el perfil de ingreso ideal y el perfil de ingreso real de los estudiantes de esta generación.

4.2 Heterogeneidad de los estudiantes de la LE'94

En el *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio (FOMES)* se hace mención del *Perfil de Ingreso* de los estudiantes de la LE'94, en el cual se dice que esta licenciatura toma en cuenta la heterogeneidad de características de los profesores en servicio, tales como: ser sujetos que ejercen una profesión, sus antecedentes académicos diversos, hábitos y habilidades de estudio, situación pedagógica y socio – laboral. Sin embargo, ¿hasta qué punto o hasta qué límites se toma en cuenta esta heterogeneidad dentro del *Perfil de Ingreso* de los estudiantes a esta licenciatura? A decir de Piña Osorio

“La heterogeneidad es necesaria, pero cuando no se limitan sus linderos ésta se convierte en obstáculo, porque se enfrentan en el salón de clases concepciones teóricas, visiones del mundo y pautas de comportamiento distintas, [...] La heterogeneidad impide profundizar dentro de las problemáticas del campo educativo.”¹⁴⁷

Esta heterogeneidad en el *Perfil de Ingreso* será analizada, en los párrafos siguientes, a través del *Perfil de Ingreso* ideal y real de los estudiantes de la LE'94. Asimismo, se tratará de enfocar especial atención a algunas incongruencias entre el primero y segundo perfil.

4.2.1 *Perfil de Ingreso* ideal a la LE'94 y *Perfil de Ingreso* real de los estudiantes de la generación 1999 – 2003 de la UPN 153.

En el capítulo I de este trabajo se hizo explícito el *Perfil de Ingreso* ideal de los aspirantes a la LE'94, sin embargo, se mencionarán algunos elementos del mismo en este capítulo para contrastar dicho perfil con el perfil real de los estudiantes que integran esta investigación. Retomaremos aquí, algunos datos de los ya

¹⁴⁶ UPN, *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio...* p. 21.

¹⁴⁷ PIÑA Osorio, Juan Manuel. *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas.* p. 177.

mencionados en el primer apartado de este capítulo para hacer algunos contrastes entre los dos perfiles mencionados.

Para ingresar la Licenciatura en Educación '94, se especifica dentro del *Perfil de Ingreso*, que

“El aspirante potencial a la Licenciatura es un profesor en servicio de **educación primaria y preescolar** que:

- Realiza funciones de docencia, técnico pedagógicas, administrativas y de apoyo en las **escuelas públicas de educación preescolar y primaria** principalmente, en escuelas unitarias o de organización completa con un grupo, sin él o con varios grupo.”¹⁴⁸

En otro documento, se hace mención con respecto a este perfil que

“Los aspirantes a la Licenciatura Plan 94 son **profesores en servicio de Educación Primaria y Preescolar** que se han formado en diversos **planes de estudio**; en la actualidad se encuentran en servicio y realizan funciones de docencia, técnico – pedagógicas, administrativas o de apoyo académico en escuela **públicas o incorporadas**.

O bien son **bachilleres** en plan de estudios no terminales, **habilitados** como **profesores de educación preescolar o primaria** que cuentan con una formación diversa.”¹⁴⁹ (Las negritas son nuestras)

Ahora bien, lo expresado arriba es lo que *debería ser*, sin embargo, algunos estudiantes de la LE'94 motivo de estudio, no cubren los requisitos y a pesar de ello se encuentran inscritos en la licenciatura. Por ejemplo, se menciona que el aspirante debe ser un profesor en servicio de **educación primaria y preescolar**. En el cuadro 1 se especifica el nivel educativo en el cual se encuentran laborando los estudiantes. Haciendo esta comparación encontramos que no sólo hay estudiantes que laboran en estos niveles, sino que también se encuentran estudiantes que trabajan en secundaria y en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Lo cual contrasta notablemente con lo especificado en el *Perfil de Ingreso*.

Otra incongruencia dentro del *Perfil de Ingreso* es que se especifica que los estudiantes son **bachilleres** en plan de estudios no terminales, **habilitados** como **profesores de educación preescolar o primaria**, los términos son muy claros: preescolar y primaria; luego entonces qué hacen dentro de la licenciatura los estudiantes que están laborando en secundaria y en educación de adultos. Es decir, no se hizo ninguna reformulación del Plan de Estudios de la LE'94 y por la vía de los hechos se aceptó a estudiantes con diverso *Perfil de Ingreso* dentro de la licenciatura. Al respecto se menciona que esto se debió a que

“A partir de los últimos años, la matrícula de la LE'94 ha sufrido una importante transformación. Los profesores normalistas que no cuentan con licenciatura, tienen por lo menos 16 años de servicio, por lo que demandan cada vez menos el servicio

¹⁴⁸ UPN, *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio (FOMES)*, p. 20.

¹⁴⁹ UPN. *Lineamientos de Operación para la Licenciatura en Educación Plan '94*, México, Septiembre 1994, p. 3.

de nivelación y, aunada a esta situación, esta licenciatura no les representa una mejoría en sus ingresos ni en sus aspiraciones profesionales, pues no ganan puntaje en carrera magisterial. En cambio, quienes continúan solicitando su ingreso son bachilleres habilitados como profesores de preescolar y primaria, así como docentes que trabajan en escuelas privadas o atienden servicios de educación básica en Conafe e INEA, que necesitan bases teórico pedagógicas para desempeñarse con mayor calidad en sus respectivas prácticas docentes; además, la conservación de su contratación como profesor de educación primaria o preescolar depende del desarrollo de sus estudios en esta licenciatura.”¹⁵⁰

Lo cual es cierto, pues en la encuesta aplicada a la generación 99 – 03 se reporta que un 77% proviene de bachillerato y sólo un 11 % de alguna escuela normal (Ver cuadro 2); y que un 48 % trabaja en INEA y un 39% en preescolar o primaria (dentro de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México: SEIEM). (Ver cuadro 3). Pero esto no justifica que el *Perfil de Ingreso* haya sido dejado a un lado y tomado en cuenta sólo el asunto de la cuestión “clientelar”, es decir: ya no hay normalistas, entonces para que la licenciatura no quede desierta que se acepten a estudiantes con diversos perfiles de ingreso. ¿Qué se tomó en cuenta para aceptar a todo tipo de estudiantes? ¿El objetivo principal de la licenciatura se perdió? ¿Los usuarios en quien se pensó inicialmente pudieron ser sustituidos sin ningún problema por los bachilleres, aunque no trabajaran en educación preescolar y primaria, a pesar de que el programa estaba pensado para los primeros?

Cuadro 1

Nivel educativo de su centro de trabajo

Nivel	Población	%
Preescolar	33	21%
Primaria	84	53%
Secundaria	8	5%
INEA (Educación de Adultos)	5	3%
No contestaron	29	18%
Total	159	100%

Cuadro 2

Tipo de estudios previos a su ingreso a la UPN

Estudios previos a su ingreso a la UPN	Población	%
Bachillerato*	123	77%
Normal	17	11%
Otros**	15	9%
No contestaron	4	3%
Total	159	100%

* Bachillerato pedagógico, general, técnico y preparatoria.

** Licenciatura completa, licenciatura incompleta y bivalente

¹⁵⁰ CASTAÑEDA Salgado, Adelina. et. al. Cuaderno de Discusión 15: *La UPN y la formación de maestros de educación básica*, SEP, México, 2003. p. 27.

Cuadro 3
Subsistema en el que trabajan

Subsistema	Población	%
SEIEM	62	39%
INEA	77	48%
Municipal	1	1%
Otros	12	8%
No contestó	7	4%
Total	159	100%

También, en este *Perfil de Ingreso* se menciona que los estudiantes son **profesores en servicio de Educación Primaria y Preescolar** que se han formado en diversos **planes de estudio**. Cuando se dice en diversos planes de estudio entendemos que son normalistas, pero que su formación inicial fue en el plan de tres y cuatro años de normal, es decir que no cuentan con el grado de licenciatura y que la UPN les permitirá obtenerlo. Y no que se hayan formado en diversos planes de estudio en cualquier otra carrera. Por lo que es notable encontrar a estudiantes con otro tipo de formación inicial que no se especifica en el perfil de ingreso.

4.2.2 Otros elementos del *Perfil de Ingreso* real de los estudiantes

También dentro del *Perfil de Ingreso* real de los estudiantes, es importante tomar en cuenta la experiencia docente y la edad. Ambos datos son contemplados dentro del *Perfil de Ingreso* ideal, en el documento ya mencionado, cuando se menciona que el aspirante potencial a la licenciatura “Presenta condiciones personales diferentes en relación con sexo, edad, estado civil, años de experiencia en la docencia, número de hijos, posición en la familia, religión y/o desempeño en otro empleo.”¹⁵¹ Sin duda alguna son aspectos relevantes en la formación docente de los estudiantes. Sin embargo, atendiendo a esta heterogeneidad permitida en el *Perfil de Ingreso*, hasta dónde beneficia o perjudica esta disparidad en cuanto a experiencia docente y edad, a la mencionada formación docente de los estudiantes.

Los años de experiencia de los estudiantes son variables. De acuerdo con los datos obtenidos a través de la encuesta aplicada tenemos lo siguiente: 12 estudiantes, el 7%, no tiene ningún año de experiencia docente; 19 estudiantes, el 12% apenas cuenta con menos de un año de experiencia; 36 estudiantes, el 23%, tiene de 1 a 3 años de experiencia; 21 estudiantes, el 13%, tiene de 4 a 6 años de experiencia; 33 estudiantes, 21%, cuenta con más de 6 años de experiencia; y 38 estudiantes no contestaron, que representa un 24%, y que curiosamente es el más alto porcentaje. ¿Por qué no habrán contestado estos estudiantes? ¿Será porque no se encuentran trabajando dentro de la docencia en ninguno de los niveles mencionados? Si tomamos en cuenta a éstos últimos y a los que cuentan con menos de 6 años de experiencia docente, tenemos que este grupo representa un 79%, lo cual significa que sólo un 21% tiene experiencia docente con más de 6 años. (Ver cuadro 4) ¿Esto

¹⁵¹ UPN, Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio (FOMES), p. 20.

facilita o entorpece los aprendizajes en el aula? Puesto que mientras unos estudiantes poseen cierto número de años de experiencia profesional, otros apenas cuentan con unos cuantos y otros más no cuentan con ningún año de experiencia docente ¿No será necesario establecerlo dentro del *Perfil de Ingreso*?

Cuadro 4

Años de experiencia docente de los alumnos encuestados

Años de experiencia docente	Población	%
Ninguno	12	7%
Menos de 1 año	19	12%
De 1 a 3 años	36	23%
De 4 a 6 años	21	13%
Más de 6 años	33	21%
No contestó	38	24%
Total	159	100%

Otro de los datos recabados, por demás interesante, es la edad de los estudiantes. En ésta, el mayor porcentaje se encuentra concentrado en la edad de 17 a 23, el 37%, 59 estudiantes; el 35%, 55 estudiantes, tienen de 24 a 30 años; el 15% reporta tener entre 31 y 37 años, 24 estudiantes; el 10% reporta tener de 38 a 44 años, 16 estudiantes; un 2%, 3 estudiantes menciona tener de 45 a 51 años; y un 1%, 2 estudiantes, no contestó. El mayor porcentaje de edad reportado, se centra en el rango de edad de 17 a 23 años. La diferencia entre la menor y la mayor de las edades es sustancial, dicha diferencia es de casi 20 años. ¿Esta diferencia tan marcada en la edad de los estudiantes no tendrá implícitas diferencias generacionales, que entorpezcan el proceso enseñanza – aprendizaje dentro de la LE'94 y a su vez repercuta en la formación de los estudiantes? O ¿Por el contrario, qué tan benéfico es tener a alumnos de diversas edades en una misma licenciatura? (Ver cuadro 5).

Cuadro 5

Edad de los estudiantes

Edad (años)	Frecuencia	%
17 a 23	59	37%
24 a 30	55	35%
31 a 37	24	15%
38 a 44	16	10%
45 a 51	3	2%
No contestó	2	1%
Total	159	100%

En el *Perfil de Ingreso* también se menciona que el estudiante potencial “Se diferencia por sus condiciones sociolaborales desempeñándose con una o dos plazas u otros empleos, su relación contractual temporal o de base, comisionado, en actividades que le dan una visión propia de lo laboral y de sí mismo como sujeto.” Es decir, se reconoce que hay docentes trabajando en situaciones laborales diferentes, lo cual lleva implícito que también se sabe que hay profesores trabajando en

situaciones todavía más deplorables que otros y aún así no se toma en cuenta dentro de su proceso de formación; porque ¿Será lo mismo formarse cuando se tiene un trabajo estable que cuando sólo se tiene uno temporal o parcial? ¿Los estudiantes tendrán las mismas posibilidades de cursar la licenciatura en condiciones desiguales? Los datos obtenidos con respecto a los 159 estudiantes de esta investigación, son por demás alarmantes, puesto que la mayoría de los estudiantes tienen una situación laboral inestable, tal como se muestra en el cuadro 6. Estos resultados nos muestran que el 58% de los estudiantes tiene una situación laboral inestable, y por la tanto, la situación económica también lo es. Por ello, como ya se mencionó párrafos arriba, algunos estudiantes tienen que desarrollar otro trabajo remunerado que no se encuentra ligado a la docencia: taxista, comerciante, etc.

Cuadro 6
Situación laboral de los estudiantes

Categoría	Población	%
Becario	27	17%
Plaza en propiedad o titular	30	19%
Interino	40	25%
Honorarios	25	16%
No contestó	37	23%
Total	159	100%

Estas son algunas de las situaciones más relevantes con respecto al *Perfil de Ingreso* ideal y real de los estudiantes de la LE'94 de la generación 1999-2003. Y que, de alguna manera nos muestran una heterogeneidad de estudiantes dentro de la licenciatura, misma que lleva a plantear la pregunta obligada del ¿Por qué se llegó a laxar tanto el *Perfil de Ingreso* de los estudiantes? ¿Por qué se admitieron a estudiantes con diferentes perfiles en la licenciatura, a pesar de que estaba pensada para cierto tipo de usuarios: maestros de educación preescolar y primaria en servicio? Preguntas que quizá puedan ser abordadas en otra investigación, por el momento sólo nos concretamos a enunciarlas.

Como ya se hizo mención, en la introducción de este capítulo, también se realizaron entrevistas a profundidad a algunos estudiantes de esta generación. Se decidió tomar una muestra aleatoria de doce estudiantes, que en términos cuantitativos quizá no sea representativa, pero en términos cualitativos representa una valiosa muestra. Para hablar de la vida cotidiana de los 159 estudiantes se requeriría de una tarea titánica, y aplicar una entrevista a cada uno de ellos lo era todavía más. En los siguientes apartados se da a conocer la valiosa información aportada por estos doce estudiantes.

4.3 ¿Por qué soy maestra-o?

Como lo central en esta investigación es la formación docente y la vida cotidiana de los estudiantes, las primeras preguntas que se plantearon en la entrevista que se les

realizó, están justamente enfocadas a sus motivos para ejercer la docencia y para ingresar a la UPN 153. Respuestas que se analizan en seguida.

4.3.1 Motivos de elección de la docencia y de su ingreso a la UPN 153

Para conocer los motivos de ambas elecciones se plantearon tres preguntas, la primera encaminada a la elección de la docencia y las dos restantes a su ingreso a la UPN 153: ¿Por qué decidió ser maestro – a? ¿Por qué decidió ingresar a la UPN 153? y ¿Encontró lo que esperaba en esta institución?

De los doce entrevistados, sólo dos estudiantes afirman que ingresaron a la docencia por gusto:

“Siempre me gustó [...] me gustó la carrera [...] y mis juegos siempre estaban encaminados a la docencia.” (Entrevista # 12).

Tres maestras manifiestan que ingresaron a la docencia por imposición de los padres, pues era la única carrera “apta para mujeres”, una de ellas comenta:

“Porque no me quedó de otra. Mis papás no me dejaron, yo quería ser médico o químico y no me dejaron, porque era yo mujer.” (“E” # 5).

Una de las entrevistadas menciona que ingresó a las filas del magisterio por recomendación familiar y le gustó la idea:

“...cuando estamos en la secundaria no sabemos qué, un familiar me recomendó encaminarme para educadora, yo estudié para educadora” (“E” # 10).

Dos entrevistados más, mencionan que lo hicieron por circunstancias económicas:

“La verdad porque no tuve otra opción, mi mamá me dijo es lo único que te puedo dar y tú sabes si lo tomas o lo dejas.” (“E” # 8).

Cuatro entrevistados, mencionan que llegaron a la docencia por la oportunidad laboral que se les presentó, su formación inicial no es la normal básica. Uno de ellos dice:

“Soy maestro porque en la vida se me presentó la oportunidad...” (“E” # 1).

Otra estudiante menciona que:

“... empecé por dar educación en kinder, en escuela particular y cuando hubo oportunidad pues trabajé en el Estado y ahí es donde permanecí...” (“E” # 3).

Bajo esta gama de respuestas, con relación a la elección de la docencia, nos podemos percatar que algunos de los estudiantes son maestros por cuestión de oportunidad laboral, por imposición familiar, por causas económicas o, en el mejor de los casos, por recomendación familiar y otros más afirman que lo hicieron por gusto. Luego entonces, podríamos decir que la mayoría de los estudiantes entrevistados

llegó a ser maestro por causas ajenas a su gusto por la docencia¹⁵². Dadas estas respuestas, ¿cuál será el compromiso real de los estudiantes con su formación docente dentro de esta licenciatura?

Como se puede observar, en la mayoría de los estudiantes entrevistados, los motivos por los que son maestros obedecen a circunstancias que en cierto momento no fueron ellos mismos los que “autónomamente” determinaron, sino que las circunstancias los llevaron o los encaminaron al campo docente. Contrastando notablemente con las dos estudiantes que manifiestan su gusto y deseo por ser docentes, aunque evidentemente esto no escapa a la influencia de algunos elementos dentro de las biografías de estas estudiantes, puesto que ella es determinante para alcanzar el proceso de formación, en este caso encaminado a la docencia. Al respecto, Piña Osorio menciona que

“Hay que considerar que, en la biografía de cada persona, existen momentos que son fundamentales para la vida futura. [...] Las decisiones difícilmente son solo de una persona, sino que responden a la comunicación que se mantiene con los otros, resultado de las relaciones cara a cara.[...] Para el caso de los estudiantes, la docencia fue una elección individual, asumida como un compromiso personal, pero mediada por la influencia de los otros.”¹⁵³

En cuanto a los motivos de su ingreso a la Unidad UPN 153, manifiestan lo siguiente:

Cinco entrevistados, mencionan que su elección se basó en la flexibilidad de horario y la cercanía a sus hogares:

“...tenía la opción aquí y en Ajusco y realmente vivo retirado, pero me es más fácil el acceso aquí en la UPN 153, que allá en Ajusco.” (“E” # 4).

“...antes trabajaba yo en la zona Neza, me quedaba muy lejos, o sea por los tiempos yo me cambié, y me cambié a la zona Ecatepec; entonces ya tengo cerca mi escuela donde estoy estudiando y cerca de mi trabajo, de mi casa.” (“E” # 6)

“...aquí por la cercanía a mi hogar, es lo más cómodo por el horario, porque tengo a mi hija y de alguna manera me hace falta convivir con ella; yo trabajo todo el día, entonces pues los sábados procuro llegar rapidísimo para atenderla un rato el sábado.” (“E” # 10).

“...en particular para mi es una bendición esta escuela porque está cerca de mi casa no tardo mucho en llegar y llego fácilmente.” (“E” # 3).

“...bueno porque ya tenía la referencia de que mi hermana terminó, este me queda se puede decir relativamente cerca, el horario se acomoda a mis necesidades. Claro, me tengo que traer a mis hijos, pero bueno, nos adaptamos.” (“E” # 7).

¹⁵² Aunque cabe hacer notar que en la encuesta general, un porcentaje muy elevado menciona que es maestro por su gusto hacia la docencia. Creemos que esto se debe a que los estudiantes temen dar otro tipo de respuesta, no quieren ser cuestionados en ese aspecto y por ello prefieren dar una respuesta de este tipo.

¹⁵³ PIÑA Osorio, Juan Manuel. *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. p. 217.

Otros dos entrevistados manifiestan que su ingreso a Unidad 153 obedeció a los comentarios positivos sobre la misma:

“...bueno una porque tenía yo dos compañeras, en ese entonces tomé un curso de evaluación y tenía dos compañeras que al participar en el curso me encantaba la forma de pensamiento más neutral no estaban encaminadas no tenían ninguna tendencia y dije bueno en qué escuela están estudiando. Ya me dijeron en la UPN que esta aquí en Aragón...” (“E” # 5)

“Porque supuestamente ahorita, no me ha constando todavía, que es mejor que la normal, es mejor; eso no los dijeron a nosotros, de hecho a nosotros nos propusieron inscribirnos sin ningún problema en la normal de maestros de Chalco, afortunadamente salimos aquí, también pasamos el examen en la UPN, aquí en la 153 y decidimos mejor venirnos acá; porque los mismos maestros de la normal nos decían que era mejor la UPN.” (“E” # 11).

Dos estudiantes mencionan que el motivo principal fue la necesidad de actualización docente:

“...en primer lugar porque me gusta la actualización o sea me gusta aprender, en segundo lugar porque me lo están pidiendo, bueno en el sistema donde estoy trabajando y yo veo que pues conforme yo tenga más preparación tengo la posibilidad de seguir abocándome a ello...” (“E” # 9)

“Más que nada, siempre, mi intención fue hacer la licenciatura y en especial cuando logré conseguir la convocatoria de aquí la tomé como el cumplir esa idea de la licenciatura y aparte actualizarme.” (“E” #12).

Un estudiante manifiesta que su ingreso a la Unidad 153 fue por mera casualidad, pues no tenía pensado ingresar a ella;

“...este pasé por aquí por casualidad, por esta calle, yo y mi mujer, vi un letrero y dije: _ Mmm, pues vamos a ver qué pasa; y todo pasó y resultó que en el examen de selección me quedé, me quedé y punto... primero por la casualidad y por la oportunidad que se abrió.” (“E” # 2).

Otro de los estudiantes menciona que lo hizo por gusto y por disponibilidad de tiempo:

“Dos situaciones: una personal, estoy a punto de cumplir 40 años y no tenía qué hacer. Segunda, porque tengo la idea de qué es lo que me gusta y porque he tomado cursos: taller de escritores, cursos de CAM (actualización docente).” (“E” # 1).

Una estudiante dice haber ingresado a la Unidad por presión de una de sus hermanas, la cual se encontraba en séptimo semestre en la misma Unidad:

“Estaba duro y duro, tengo una hermana que ahorita está en el séptimo semestre y decía que yo tenía mucho tiempo, que me ayudara, que como era posible que no saliera adelante, que no terminara la licenciatura y la verdad ya fui el último día haber si alcanzaba ficha, sí alcancé. Hubo muchos problemas porque no me

aceptaban porque era estatal, tuvimos que ir a Toluca tuvimos que hacer una serie de cosas...” (“E” # 8).

Hagamos notar que ninguno de los entrevistados manifiesta que el o los motivos de su ingreso a la UPN 153 obedecen a que investigaron y conocían ya el Plan de Estudios de la LE’94 y con base a ello decidirían si se ajustaba o no a su proyecto académico.

Durante la entrevista, algunos estudiantes mencionan que encontraron lo que buscaban en la licenciatura, pero lo hacen desde un conocimiento sensible, es decir desde el “gusto”, no se establece un criterio fundamentado en el conocimiento de la LE’94 o con base al conocimiento adquirido en las diferentes materias tomadas hasta el momento, pues los estudiantes entrevistados se encuentran en tercer semestre de la carrera. Otra de las estudiantes menciona que no encontró mayor diferencia entre la UPN y la escuela normal, y tanto la primera como la segunda son escuelas tradicionalistas. También dentro de este aspecto, otra de las estudiantes menciona que el perfil de los asesores de la UPN 153 no cubre las expectativas docentes que esperaba, puesto que los asesores son “todólogos” e imparten cualquier materia aunque no esté de acuerdo con su perfil profesional:

“... como que hacen falta más asesores, porque por la escasez de asesores, esos mismos imparten varias materias. [...] se ve cuando los asesores dominan su materia o cuando por falta de asesor ellos cubren la materia y se ve que no tienen esa formación...” (“E” # 6).

Al respecto, en el Cuaderno de Discusión 15: *La UPN y la formación de maestros de educación básica*, se menciona:

“Por no contar con una planta de asesores en número y formación, no se ofrecen todas las líneas del área específica, con lo que se obstaculiza la posibilidad de ofrecer una variedad de cursos de los cuales el profesor – alumno pueda realizar una selección y se desvirtúa la intención del plan de estudios, de que sea el alumno quien busque opciones de formación mediante los cursos que le permitan enriquecer las propuestas de innovación que ha de llevar a cabo, como parte fundamental del análisis de su práctica docente.”¹⁵⁴

Aquí, la pregunta es ¿por qué no hay suficientes asesores y los que hay no tienen el perfil para impartir todos los cursos? Si las autoridades de SEIEM conocen esta situación, por qué no se hace nada para remediarla, puesto que ésta repercute directamente en la formación de los estudiantes. A pesar de que las autoridades mencionan que se ofrece un servicio de “calidad”, la realidad viene a demostrar lo contrario, pues la planta docente de la UPN no es suficiente. En el *Programa de Desarrollo Institucional 2000 – 2005 de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México*, se reconoce que el 67% de la planta académica es contratada por honorarios al no contar con plazas. Lo cual trae como consecuencia que la planta docente no sea estable y que se origine el problema que menciona la estudiante.

¹⁵⁴ CASTAÑEDA Salgado, Adelina. et. al. Op. Cit. p. 25.

“Con el propósito de ofrecer un servicio de calidad a los maestros en servicio, se contrataron 44 asesores con grado de maestría y 99 con licenciatura, titulados en alguna especialidad. La planta docente aumentó de 1993 a 1999 un 26 %, de los cuales el 69% tienen licenciatura, un pasante y, con posgrado el 31%; del total de la planta académica el 67% está contratado por honorarios al no contar con plazas docentes.”¹⁵⁵

Otros estudiantes dicen haber encontrado la búsqueda reflexión sobre la práctica docente, sin embargo, ¿realmente se estará logrando el objetivo de la LE'94? Una de las estudiantes menciona que esperaba encontrar un ambiente académico propicio para la formación docente, sin embargo, dice que no fue así, pues las relaciones pedagógicas con varios de los asesores no se rigen bajo las condiciones de una *relación pedagógica* inscrita en el marco de la eticidad:

“...encontré asesores que dicen una cosa y hacen otra, no son éticos ni honestos. Uno nos citó a examen oral tres veces y las tres veces nos dejó plantados. Otro se portó muy grosero con una maestra que se fue a curso de carrera magisterial. El maestro del eje metodológico de este semestre reprobó a una maestra que estaba embarazada, él tenía conocimiento de esto y no lo tomó en cuenta. Un asesor me llamó la atención, por salir al baño, frente a todos mis compañeros, yo casi nunca salgo, pero esa vez era muy indispensable para mí, y no se vale. Tal parece que algunos asesores le dan mayor peso a la amistad en el momento de evaluar.” (“E” # 10).

Al respecto María Teresa Yurén Camarena, menciona que “La institución en su conjunto y el educador en particular han de preparar las condiciones para que se dé ese proceso creativo, una de las cuales es justamente la relación pedagógica que tiene como horizonte la eticidad.”¹⁵⁶

4.4 La LE'94 y el proyecto de estudio personal

Para un buen proyecto de formación, los estudiantes deben conocer las características del Plan de Estudios que regirá la carrera que cursarán, es decir, tener el conocimiento tanto del objetivo general del Plan como de la ruta curricular a seguir durante toda la carrera y así poder elaborar un buen proyecto personal de estudio. Lo cual significará la diferencia entre alumnos, estudiantes y aprendices.¹⁵⁷ Al realizar la entrevista a los doce maestros que integran la muestra, las respuestas dejaron claro que estos estudiantes no conocen, ni saben el por qué ni para qué se encuentran inscritos en la LE'94.

¹⁵⁵Gobierno del Estado de México. Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Servicios Educativos Integrados al Estado de México. *Programa de Desarrollo Institucional 2000 – 2005 de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México*, México, 2000, p. 17.

¹⁵⁶ YURÉN Camarena, María Teresa. *Formación y puesta a distancia...* p. 34.

¹⁵⁷ Conceptos aportados por Luis Eduardo Primero Rivas. El *alumno* es el inscrito en la escuela; el *estudiante* el que la aprovecha formándose en ella y el *aprendiz* es quien se vincula con un profesor y/o profesora para trabajar con él o ella e incorporarse a su grupo de inserción profesional, o actor colectivo de una propuesta académica y/o intelectual.

Causa asombro e incredulidad que los estudiantes no conocen el Plan de Estudios de la LE'94, a pesar de estar ya en tercer semestre de la licenciatura. Mismo que debió ser dado a conocer durante el **Curso Introductorio a la UPN y a la Licenciatura en Educación**, posterior al examen de admisión. En el documento, se especifica que

“Este curso tiene como finalidad orientar al aspirante, al ofrecerle elementos básicos del contexto, la estructura, la organización y las modalidades en que se desarrolla este programa; se prevé que el curso clarifique las diferentes opciones y formas de cursar esta licenciatura, de acuerdo con sus tiempos disponibles de estudio y a sus necesidades. También encontrarán información sobre la institución.”¹⁵⁸

En este mismo documento se menciona que “Es obligatorio acreditar el curso para ser inscrito en la licenciatura...”¹⁵⁹ Por lo anterior cabe preguntar ¿Por qué la institución omite informar adecuada y oportunamente del Plan de estudios que brinda a los estudiantes? ¿Realmente la unidad carece de un programa de difusión de la carrera que ofrece? ¿Los estudiantes no lo consideran importante y sólo lo cursan con fines de acreditación y nada más? ¿Qué es lo que no permite que los estudiantes tengan claridad en cuanto al Plan de Estudios de la licenciatura que se ofrece en la UPN 153?

De los doce entrevistados, ninguno manifestó conocer el Plan de Estudios de la LE'94 y si lo hicieron fue de manera superflua y desde un saber de sentido común. Para ilustrar esta aseveración revisemos las siguientes respuestas a la pregunta ¿Conoce el Plan de Estudios de la LE'94?:

“No, no lo conozco” (“E” # 4).

“No. Conozco las materias y me doy una idea general del Plan de Estudios. Conozco la estructura general.” (“E” # 1).

“A grandes rasgos, no lo he profundizado...” (“E” # 6).

“Ligeramente, hemos comentado muy poco o sea hay veces que nos confundimos, nos dan una explicación en la reunión general entonces a veces sí me he llegado a confundir en sí en qué consiste el plan...” (“E” # 10).

“No, no lo conozco, conforme va dando el tiempo me lo van dando.” (“E” # 9).

Y así podemos mencionar otras respuestas similares con respecto al Plan de la LE'94, lo cual indica que los estudiantes no tienen un programa de estudio personal, que concrete su diseño de estudio para cumplir el Plan de Estudios de la LE'94, el cual dará el currículum vivido.

También es notoria la carencia de un proyecto de estudios personal, porque los alumnos no saben en cuál de las líneas del Plan de Estudios deberán inscribirse en los semestres posteriores, una estudiante dice:

¹⁵⁸UPN. *Lineamientos de Operación para la Licenciatura en Educación Plan '94*. México, p. 7.

¹⁵⁹ Ídem.

“... yo estoy en la línea de preescolar y estoy tomando de gestión escolar, o sea de las dos. Y quizás llegaré a tomar alguna de primaria, pero que se vincule más a preescolar que a primaria.” (“E” # 6).

Que aunque el Plan de estudios es flexible y los estudiantes pueden tomar las materias optativas que deseen y en el orden que quieran, ya deberían tener contemplado más o menos su currículum personal. Muchas veces se reinscriben a la materia sólo por el nombre de ésta, sin saber cuáles son los contenidos ni los asesores que las impartirán; por ejemplo, esta estudiante menciona:

“... realmente yo no [me] pongo a escoger si los amigos, si me cae bien el maestro o sea realmente, más bien que se ajuste a mis intereses, ¿no?, por ejemplo: si es un maestro que a lo mejor ya tuve pero que no me queda de otra porque el sábado no puedo venir pues sí lo acepto. Pero realmente así de que me ponga a escoger pues no, lo que me dan, hora sí aquí los horarios establecidos para martes o jueves, pero no me pongo a escoger; si se puede dar la opción pues sí escojo, con un maestro u otro, pero si me los asignan, pues no, igual lo tomo.” (“E” # 4).

En el peor de los casos, el parámetro para reinscribirse es el no separarse de sus amigos, esto es, van haciendo lo que marca la dinámica de sus compañeros y no se toma en cuenta las propias expectativas; uno de los estudiantes manifiesta que

“... más que nada, el hecho de que mis compañeros sigan en esa materia, como que todavía siento el vínculo muy fuerte con ellos, como que siento que si se van ¡hay qué va a pasar, qué va a pasar conmigo! ¿No?” (“E” # 2).

La mayor parte de los estudiantes no conocen el mapa curricular de la carrera y no han armado su plan curricular personal, es decir, van haciendo lo que marca la dinámica institucional, sin pensar en un verdadero proyecto de formación docente personal.

Ahora bien ¿cómo repercute esto en la formación de los estudiantes, qué tan importante es que tengan claro todo lo relacionado a la carrera que están cursando? Consideramos que mucho, pues de ello depende que cada uno de los estudiantes adquiera, si no una sólida formación docente, sí los elementos pedagógicos necesarios para enfrentar su diario hacer en sus escuelas de trabajo.

Ante todo este panorama, ¿existe una mala información sobre el Plan de la LE'94 en el curso Introdutorio a la LE'94, que proporciona la Unidad UPN 153? O ¿Los estudiantes no le dan la importancia suficiente al Curso Introdutorio, porque lo consideran tan sólo un requisito para poder inscribirse a la carrera, sin ver que es el fundamento básico inicial para lograr una buena formación docente? Con respecto a la primera pregunta, si la respuesta es positiva habría que replantear nuevas estrategias en la impartición de este curso y superar las deficiencias actuales. En cuanto a la segunda pregunta planteada, que probablemente sea una consecuencia de la primera, quizá será necesario hacer énfasis en los estudiantes y sobre todo generar conciencia en ellos, sobre la importancia del curso introductorio en su formación posterior dentro de la Licenciatura en Educación. Quizá esta falta de conciencia o importancia por su proyecto académico personal tenga que ver

directamente con la concepción que los estudiantes tienen de la formación en general y de la formación docente en específico.

4.5 Significado de la formación

Tener presente, como estudiantes de una carrera enfocada a la enseñanza, el concepto de *formación y formación docente* es fundamental, porque de ambos depende asumir la clase de sujeto que se desea formar y al mismo tiempo la clase de autoformación que se quiera desarrollar, puesto que no existe práctica pedagógica neutral. No olvidemos que los estudiantes de esta licenciatura desempeñan un doble papel: por una parte son maestros frente a grupo con las responsabilidades que esto implica, y por otra son estudiantes de una licenciatura, también con sus respectivas responsabilidades y que éstas irán en mayor o menor grado dependiendo del compromiso que asuman con respecto a su formación docente. Piña Osorio menciona que esta formación puede ir encaminada por dos senderos: por “compromiso que los estudiantes tienen con su formación (cultivo permanente de la persona, compromiso con una causa, exigencia consigo mismo, vivir para una profesión), o con una meta escolar (terminar los estudios, o graduarse),...”¹⁶⁰

En el capítulo tres de esta investigación, se da a conocer la postura que asumimos con respecto a la formación y formación docente, por ello no se profundizará más sobre el asunto en este apartado.

Ahora bien para entender y conocer las diferentes concepciones con respecto al asunto de *formación y formación docente*, se plantearon, dentro de la entrevista, las siguientes preguntas: ¿Cree que es importante seguirse formando en la docencia? ¿Cree que la UPN contribuye a su formación docente, por qué? ¿Para usted qué es la formación? ¿Qué entiende por formación docente? ¿Puede describir cuál ha sido su ruta de formación, qué espacios le han permitido formarse? Mismas que serán abordadas desde un aspecto cualitativo, y sólo serán explicadas en términos cuantitativos cuando sea necesario, por lo tanto la explicación no se centrará en porcentajes ni en cantidades.

4.5.1 La Formación y formación docente desde los estudiantes

Las respuesta de los estudiantes con respecto a este planteamiento, demuestran que la mayoría tiene un concepto de formación desde un saber cotidiano y algunas veces ni siquiera desde este saber, es decir, la LE'94 no les ha permitido construir uno con elementos teóricos básicos, pues no logran establecer la distinción entre formación intelectual, formación docente y significado de la formación. Para ilustrar lo mencionado se ejemplificará con las siguientes respuestas:

¹⁶⁰ PIÑA Osorio, Juan Manuel. *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. p. 216.

“La formación es obtener bases teóricas llevadas a la práctica y en cuestión de la línea que manejamos, en este caso de la docencia, el saber realizar mi tarea, el saber cómo realizarlo y para qué lo estoy realizando.” (“E” # 12).

“... para mí la formación es, he, más que nada el... enriquecerte ¿no? ... el hecho de... de seguir llenando esa bolsita vacía que tengo ¿no? de, de conocimientos, llenarla de conocimientos; eso es para mí la formación, enriquecerme.” (“E” # 2)

“Tener la estructura teórica, más que el documento, para poder moldear la práctica, más que la formación como se pensaba formar maestros.” (“E” # 1).

” Pues tener un concepto de algo, ser alguien.” (“E” # 11).

También encontramos otro tipo de respuestas, quizá un poco más elaboradas con respecto a las anteriores, pero sin dejar de ser declaraciones desde un saber común:

“Es un proceso que se va logrando conforme el tiempo y se va enriqueciendo de acuerdo al conocimiento, a las vivencias, a las actividades que realizamos.” (“E” # 10).

La formación docente, que es el tema principal que nos ocupa en esta investigación ¿cómo es vista por los estudiantes de la UPN 153? No todos los estudiantes hacen explícita una clara distinción entre ésta y la formación en general. Es más, no se hace mención de lo que se pretende, en cuanto a su formación docente, dentro de la LE'94. Tomando en cuenta que el objetivo central de la LE'94 es

“Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción.”¹⁶¹

¿Por qué no se menciona en las respuestas emitidas por los estudiantes? ¿Será que durante el curso de introducción a la UPN y ya al inicio de la licenciatura los estudiantes no tienen claro cuál es el objetivo de la LE'94?

Algunas respuestas de los estudiantes, con respecto a la formación docente, están encaminadas hacia una apreciación general, a la formación que da la vida cotidiana y no a la formación específica en el ámbito de la enseñanza y las cuestiones pedagógicas:

“¿La formación docente?, bueno pues todos los conocimientos que hemos adquirido o sea, también pues a nivel de familia ¿no?, de compañeros, que podemos aplicar con los alumnos, en el campo educativo.” (“E” # 4).

“Pues que quiero ser maestro para enseñar mejor.” (“E” # 11).

“Como que la manera que nosotros vamos adquiriendo esa habilidad de enseñar, de trascender conocimientos y de marcarnos objetivos en la vida.” (“E” # 8).

¹⁶¹ UPN, *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio (FOMES)*, p. 9.

¿Por qué no se toma en cuenta la formación intelectual y pedagógica dentro de la formación docente y se le da mayor peso a la formación de la vida cotidiana?

Otras respuestas están más enfocadas a las cuestiones instrumentales de la práctica docente:

“La formación docente... mmm, en sí, para mí sería como... como... enriquecer los métodos de enseñanza – aprendizaje. Eso es la formación docente.” (“E” # 2).

“Bueno, formación docente sería todas las cosas que necesito, todo lo que necesito, todas las herramientas, todos los conocimientos y que me permitan mejorar esa docencia frente al grupo.” (“E” # 5).

“Formación docente, tener los conocimientos para poderlos impartir en la escuela. Formación docente yo lo entiendo más aún, yo cómo me estoy preparando para desempeñar una buena labor educativa, para transmitir los conocimientos.” (“E” # 6)

“Tener las bases bien fundamentales de mi carrera y las técnicas precisas para llevar a cabo mi trabajo.” (“E” # 12).

Ahora bien, ¿la formación docente sólo implica las técnicas de enseñanza? ¿No es necesaria la formación intelectual dentro de la formación docente?

En los estudiantes, como docentes en formación, ¿qué tan importante es que tengan clara su postura en cuanto a formación y formación docente, puesto que ellos también son formadores y de la posición que asuman dependerá en gran parte la labor que están desempeñando en sus distintas escuelas?

La LE'94 hace énfasis en la *innovación de la práctica docente*, ¿estos estudiantes lo estarán logrando a través de la licenciatura? ¿Hasta dónde, la LE'94 estará cumpliendo su objetivo general en los estudiantes?

Cuando se cuestionó sobre la ruta de formación que han seguido los estudiantes, la gran mayoría sólo menciona a algunos de los espacios, es decir no se asume a la formación desde un punto de vista holístico. Se menciona a la familia, al ámbito laboral, el espacio escolar, a las experiencias, etc. Pero todos los espacios se mencionan por separado, como si no todos influyeran en la conformación del sujeto. Es decir para los estudiantes la formación se da fragmentada. Creemos que esto se debe a la concepción misma de formación que se tiene. Una de las entrevistadas sólo hace mención del espacio escolar como parte de su ruta de formación, no toma en cuenta los otros ámbitos o espacios en su formación.

“Pues primero, ahora sí, la Normal ¿no?; jardín de niños, tuve la oportunidad de cursar el jardín de niños; primaria y la secundaria técnica y de ahí la normal, la escuela normal que fue un plan de cinco años. Una vez egresando, dejé por un tiempo los estudios totalmente, nada más me dedicaba al trabajo y a la casa, y después empecé a tomar cursos. Cuanto curso veía yo relacionado con mi trabajo, mmm este... lo tomaba, este... afortunadamente entré a Carrera Magisterial, tomaba cursos de Carrera Magisterial, y algunas veces en forma autodidacta, y algún tema

que me interesaba o algo iba y compraba libros; o de acuerdo a las necesidades en que estaba yo trabajando.” (“E” # 6)

Otra de las entrevistadas, también rescata únicamente los espacios escolares dentro de su formación y no hace mención de los otros espacios cotidianos que le han permitido formarse:

“Bueno, yo estudié la primaria en el estado de Veracruz. Después la secundaria la estudié en Tampico; yo tenía que atravesar todos los días el río Pánuco para trasladarme hacia la secundaria de Tampico. En ese tiempo no había muchas oportunidades, entonces pocos éramos los que podíamos estudiar la secundaria, pero nos teníamos que trasladar de esa manera. Después terminé la secundaria en Tampico y yo quería ser maestra; como mis padres no tenían recursos económicos, entonces una de mis tías le dijo a mi papá: oye compadre, si quieres yo me llevo a Carmelita, dice, para que estudie, y pues yo muy contenta dije que sí. Después ya me andaba, porque yo todo el día lloraba por mi familia, porque yo los extrañaba.

Pero sí, afortunadamente primero quise hacer el examen en la Nacional de Maestros, pero ya había pasado la convocatoria. Bueno, entonces para no perder el tiempo mi tía me dijo: - oye hija y si estudias comercio. Dije bueno. Mi tía me pagó la carrera, ella me pagó la carrera de un año, en un curso intensivo. Terminé.

Terminando de estudiar secretariado, entonces ya me dediqué a buscar, yo dije no en la Nacional ya no me van a recibir porque ya perdí un año. Pero para eso, también fui, intenté entrar a un internado allá en Teziutlán, Puebla. Pero tampoco; tenía que ser yo nativa de Tamaulipas, del Estado de Tamaulipas y yo soy nativa del estado de Veracruz, entonces tampoco me aceptaron. Para eso, entré a trabajar, y el licenciado en donde yo trabajaba, su hermano era el director de la Nacional de Maestros; era el que atendía a los alumnos, a los maestros. Entonces me dijo: no te preocupes. Dice: hay un maestro que prepara a los muchachos que quieren hacer el examen en la Nacional de Maestros. Me pagué mi curso, allá por Taxqueña, para hacer el examen en la Nacional, y resulta que ya cuando iba hacer el examen, que siempre no, porque ya había perdido ese año que le digo anduve penando. Y ya no hice el examen. Pero mi jefe como me vio que yo tenía muchas ganas de estudiar y pues estaba yo realmente sola por acá, me dice sabes qué muchachita: toma el directorio y busca escuelas normales, vamos a ver que entres a una escuela particular. Y entonces de esa manera ya busqué en el directorio, ya encontré la escuela Licenciado Miguel Serrano, que estaba cerca de donde yo trabajaba; yo trabajaba por el monumento a la Revolución, en Vallarta 1 y en ese tiempo la Licenciado Miguel Serrano estaba en Santa María la Ribera. Escogí la escuela. Ese mismo día fui a preguntar los requisitos. Al otro día fui y me anoté y ahí cursé la normal 3 años, el cuarto año hubo un conflicto con el director y algunos compañeros que estaban con algunas diferencias. Hubo huelga, y a raíz de eso hicieron un edificio nuevo y nos cambiamos a Coyoacan. Allá terminé yo; pero la razón social se cambió por México Independiente, ya no fue Licenciado Miguel Serrano. Ahí terminé el cuarto año.

Terminando, afortunadamente después de que yo trabajaba con el licenciado, trabajé 4 años en un buffete de abogados, me ofrecieron un trabajo en Banrural, en el banco, y acepté irme al banco, porque yo necesitaba dinero para costearme mi tesis y todo lo que necesitaba. Entonces me fui a trabajar al banco, pero ahí en el banco, con tan buena suerte que, un compañero que trabajaba ahí, su papá era compañero de Ramón G. Bonfil. En ese tiempo gente que tenía influencias. Bueno

pues entonces ya hablé con este muchacho y le digo: Oye Carlos, fijate que pues yo ya salí de la Normal; pero pues ahora no tengo trabajo y pues yo la verdad para secretaria pues sí me gusta pero gracias a dios yo tengo mi carrera de maestra. Entonces todo lo que yo estudié se va a ir a la basura, entonces yo quisiera haber si me ayudas. Ah sí, cómo no. Mira yo le voy a decir a mi papá, mi papá ha ayudado a mucha gente, también su papá es maestro. Y ya vino el maestro especialmente de Teziutlan y me llevó a la presidencia, a las oficinas de la presidencia. No estaba el Sr. Bonfil; pero dejó él un recado de que me había llevado, y de que necesitaba una plaza y que de una persona que acababa de salir, en fin ya. A otro día temprano, casi antes de levantarme, que llega un telegrama a la casa: presentarse en las oficinas de Añil número quién sabe qué de la SEP. Ay tía mire, mire tía que rápido me llegó, y ya me fui, mi tía hizo favor de acompañarme. Ya llegué a las oficinas de la SEP, me dijeron: maestra ya le vamos a dar órdenes para que, pero queremos que usted nos diga en dónde quiere que la ubiquemos..." ("E" # 7).

Esto es, las dos estudiantes sólo retoman los espacios escolares en su formación ¿Los espacios de la vida cotidiana no han sido parte de su formación? Las entrevistadas no retoman la formación que brinda la vida cotidiana y sólo retoma la formal que brinda la educación profesional ¿Por qué existe esta separación en la formación de las entrevistadas? ¿Será porque ambas tienen como formación inicial la normal básica y por ello le dan mayor peso a la formación escolar?

Cuando se pregunta por la ruta de formación hay cierta confusión y no se establece una distinción entre la formación de la vida y la formal que da la educación profesional, que finalmente conforman un todo en la formación del sujeto. Es decir existe confusión entre niveles de formación.

"Bueno, he, principalmente la escuela, pero por otra parte, una formación personal, me gustó mucho la lectura, entonces empecé a leer y empecé a leer un poquito antes de. Es decir, paralelamente a mis estudios he leído más cosas, entonces esto me permite tener cierta ventaja sobre el común de mi grupo, he, porque cuando se habla de algo tengo la referencia de algo, por ahí lo leí, no sé donde, pero tengo el conocimiento. Ahora, otra cosa, eso es para mi formación: la lectura. He... la lectura no ha sido sobre un tema, selectiva, cualquier cosa, principalmente me gusta leer novelas, soy fantasioso, la novela, novela clásica.

Sí, sí eso me ha ayudado bastante. Otra de las cosa, el apoyo de, por ejemplo de mi pareja ¿no?, que hemos accedido, a lo mejor juntos, un poquito juntos ¿no?, con las mil dificultades que tiene toda pareja ¿no? Cuando estamos peleados, uno va y otro no, pero sí, o sea, ha habido la oportunidad de decir vamos a jalar juntos. Y... en la escuela, en la formación escolar, que de alguna manera pues es básica ¿no?" ("E" # 1).

Aquí, incluso no existe una definición de proyecto de formación personal, el estudiante toma los eventos de su vida como se le van presentando: no hay un proyecto de formación definido. En esta respuesta no se retoma a la UPN como un espacio de formación, la deja implícita cuando menciona que "la escuela, la formación escolar es básica." Este estudiante tiene 40 años, su formación inicial es ingeniería industrial, trabaja en escuela secundaria privada donde imparte la materia de *matemáticas*, y menciona que ha tomado diversos cursos de actualización docente; sin embargo, no tiene una buena formación profesional en algo. Misma que debiera ser, pues "formalmente" es un adulto.

Hay quien no menciona a la escuela como espacio formal de su formación, es decir no se mencionan los espacios escolares y mucho menos a la UPN como parte de esta formación:

“Pues la interacción que hay en la familia, en la sociedad, en el trabajo, son parte de mi formación, son elementos socioculturales que uno va adquiriendo a través del tiempo y la experiencia de realizar ciertas actividades.” (“E” # 3).

Antes de ejercer la docencia esta estudiante era mecanógrafa y secretaria. Su antecedente para ejercer ésta era su bachillerato pedagógico exclusivamente.

En estas dos últimas entrevistas se le da mayor peso a otros espacios y no a los escolares. ¿Será porque la formación inicial de estos estudiantes no está enfocada a la docencia? En fin, en ambos perfiles se le da mayor prioridad a un espacio o a otro, pero en ambos no se retoma a la formación del sujeto como un todo, es decir se fragmenta. Ferry diría todo lo contrario, aun y cuando ya se mencionó en otro capítulo, retomaremos aquí la siguiente cita para dejar en claro cuál es la postura de este autor con respecto a la formación.

“Lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios. Uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual. Uno se forma en todos los niveles de responsabilidad...”¹⁶²

Es necesario pues, que se tenga en claro qué es la formación y sobretodo la formación docente, puesto que de ambas dependerá el tipo de práctica docente que estos estudiantes realicen en sus centros de trabajo; llámese preescolar, primaria, secundaria o educación de adultos. Del tipo de formación que asuman en su propia formación y en su práctica docente: como *building* o como *paideia*, dependerá el tipo de sujetos que se estén formando. Como ya se mencionó, la formación vista como *building*, es la que consideramos pertinente para una “buena” formación del sujeto. Es decir los estudiantes tienen que vivir este tipo de formación en su doble papel: como estudiantes y como maestros. Yurén Camarena, menciona que

“Desde esta perspectiva, el movimiento formativo del sujeto es libertad que lucha por ampliar la libertad de todos, sujeto que actúa para configurarse como sujeto. Por ello el sujeto es *por sí y para sí*. Eticidad y formación son dos momentos del mismo proceso: la configuración del *para sí*.”¹⁶³

4.6 Condiciones institucionales para el estudio

Ahora bien, esta licenciatura se desarrolla “formalmente” dentro del espacio que brinda la institución escolar, es decir la UPN 153, y de la “calidad” de la infraestructura académica de ésta dependerá la formación que los estudiantes logren al concluir la licenciatura. Y como menciona Piña Osorio “Las condiciones

¹⁶² FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, p. 45.

¹⁶³ YURÉN Camarena, María Teresa. *Formación y puesta a distancia...* p. 31.

institucionales permiten el acercamiento de los estudiantes, la comunicación diaria entre ellos, de manera que se fortalezca la vida académica no restringida al salón de clases.”¹⁶⁴ Ahora bien, recordemos que los estudiantes de esta licenciatura la están cursando en el sistema semiescolarizado, lo cual implica que asisten los sábados o martes y jueves a la UPN 153. Pero que, aunque los estudiantes no se frecuentan todos los días y que la mayor parte del trabajo es realizado fuera de la institución, es importante la infraestructura académica porque de ella depende la relación con los compañeros y con los asesores de la licenciatura y en gran medida la conclusión de la licenciatura. Aunque reconocemos que los otros espacios cotidianos: laboral y personal influyen también en la formación de los estudiantes y en la terminación de la carrera, que es justamente lo que estamos sosteniendo. Mismos que se abordarán en apartados posteriores de este capítulo.

Las condiciones institucionales que ofrece la UPN 153 son precarias. Los salones son insuficientes para todos los grupos, por ello se tienen que adaptar los pasillos como aulas e incluso la biblioteca se utiliza como salón de clase. Con esto queremos decir que si no existen las condiciones materiales mínimas como son los salones de clase, mucho menos existe otro tipo de equipamiento material en la institución. Los espacios son insuficientes para todo el estudiantado. No hay lugar para que ellos realicen trabajos extra-clase. Quizá por ello, cuando necesitan ejecutar algún trabajo en equipo lo hacen en el domicilio de alguno de los estudiantes:

“Fuera de la escuela, nos ponemos de acuerdo bueno en tu casa ya no tengo niños chiquitos, entonces generalmente nos reunimos en la casa les acondiciono el cuarto de televisión a los hijos y ahí nos hemos estado desde en la mañana hasta en la noche. Comemos, mandamos a traer una pizzas y ahí estamos trabajando de tal manera que todos hagamos de todo, que todos sepamos del tema y que no sea de que tú dices de la 5 a la 11 y luego tú sigues de la 12 a la 13 procuramos que todos estemos involucrados que todos en un momento dado podamos participar.” (“E” # 5).

La biblioteca como ya dijimos, es utilizada como aula y lamentablemente no cuenta con un acervo educativo amplio que permita a los alumnos realizar investigaciones o consultar otro tipo de bibliografía.

En cuanto a los cubículos que los asesores ocupan, son muy pequeños e insuficientes, puesto que en cada uno hay de dos a más asesores y algunos ni siquiera cuentan con este espacio.

Los asesores son parte de las condiciones institucionales que se ofrecen dentro de la licenciatura, y son parte fundamental en la formación de los estudiantes. **En la UPN 153 sólo existen siete asesores de base, de un total de treinta y cinco. De estos siete, dos son de tiempo completo, tres de medio tiempo y dos de seis horas. El resto de los asesores es contratado por determinado tiempo y por cierto número de horas, de éstos sólo hay un tiempo completo. Excepto los tres tiempos completos, todos los demás comparten su tiempo laboral con otras actividades profesionales en diversas instituciones dedicadas a la educación, tanto a nivel básico, como medio superior y superior, o bien prestando sus**

¹⁶⁴ PIÑA Osorio, Juan Manuel. *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. p. 195.

servicios de manera privada¹⁶⁵, lo cual dificulta la relación entre los estudiantes y los asesores, pues no se llega a establecer una relación académica firme entre ellos. Además, tampoco los estudiantes son de tiempo completo, por lo tanto muchas veces los tiempos de los asesores y de los estudiantes no coinciden. Si los alumnos quieren una asesoría o una entrevista, el tiempo dificulta su realización y sólo se mantiene la comunicación dentro del horario formal de clase, es decir solo existe una relación al interior de las aulas. No existe una relación académica fuera de este espacio. Sobre este asunto Primero Rivas hace referencia a las características de la planta docente de una universidad privada, pero que no dista mucho de las condiciones laborales de la planta docente de una pública, como es el caso de la UPN 153; al respecto menciona

“...es imposible que un profesor con una dinámica laboral por contratos parciales e inestables, pueda desarrollar un programa de trabajo académico, que consolide una planta de igual tipo.

Esta situación laboral afecta necesariamente las políticas de gestión escolar, administrativas y pedagógicas de las escuelas [...] Particularmente daña su gestión pedagógica, y de suyo los altos fines educativos que formalmente tiene.”¹⁶⁶

Aunque, cuando se planteó la pregunta a los estudiantes de cómo era su relación con los asesores, la mayoría manifestó que mantienen una buena relación, pero las respuestas están enfocadas a la parte sentimental, es decir se basan en la cuestión amistosa y no se hace mención de una relación intelectual. Y no es que esto esté mal, sólo que también debe haber una comunicación intelectual entre estos actores.

“Muy buena, buena yo trato de ser una persona cumplida, responsable, respetuosa sobre todo o sea yo considero que es buena que es muy buena.” (“E” # 7).

“...es buena porque nunca hemos tenido un conflicto o un roce, para mí no, tenemos afinidad en lo que pensamos en lo que, pues en las materias que estamos viendo.” (“E” # 9).

Esta relación sólo se da al interior de las aulas, porque como ya se mencionó no existen otros espacios para que se puedan dar la relación fuera de los muros del aula. Probablemente este tipo de relación se deba al sistema semiescolarizado de la LE'94.

“Le voy a decir que nada más es meramente alumno-maestro, a veces me quedo admirada de ver a otras personas que tienen una relación muy estrecha, yo definitivamente no me he, no sé si no me doy el tiempo, no sé si soy muy hermética; solamente a lo que vengo y nada más tengo el trato con los maestros pues meramente alumno-maestro, no le he buscado una comunicación más amplia.” (“E” # 8).

¹⁶⁵ Aunque, a la fecha diez asesores entablaron una demanda laboral en contra de los SEIEM, para que les sea reconocida su antigüedad y basificación dentro de la UPN 153: “Con fecha 26 de marzo de 2002, la Junta de Conciliación y Arbitraje del estado (sic) de México emitió laudo a favor en la demanda laboral interpuesta [...] contra los Servicios Educativos Integrados al estado (sic) de México (SEIEM). “El correo ilustrado”, Diario *La Jornada*, México, 10 octubre de 2003.

¹⁶⁶ PRIMERO Rivas, Luis Eduardo. *Epistemología y Metodología de la Pedagogía de los Cotidianos*, pp. 148-149.

“Bien, o sea generalmente no me conflictúo con ellos, o sea, a la mejor a veces no estoy de acuerdo con determinada forma de pensar, cómo nos dan la clase o determinados lineamientos, pero de hecho pues no, o sea, manifiesto mi inconformidad pero no llego al conflicto.” (“E” # 4).

Dado lo anterior, Rojas Soriano se pregunta “¿dónde quedan la interacción humana, la discusión, la reflexión y la crítica que hoy más que nunca deben estar presentes en el proyecto formativo?”¹⁶⁷ Este mismo autor señala que

“Ese contacto humano que debe darse entre maestro – alumno no se amplía al grupo en su conjunto, pues no hay lo que Freire llamó relaciones dialógicas, ese intercambio profundo de ideas, sentimientos y motivaciones que rompe con los roles preestablecidos en la enseñanza tradicional [...] en consonancia con el pensamiento gramsciano, para quienes la docencia tiene que ser un descubrimiento común y no una simple transmisión de resultados entre una persona que sabe y otras que no saben, o de Freire que ve a la educación y a la docencia como instrumentos de liberación.”¹⁶⁸

La vida académica fuera del aula, de los estudiantes de la LE'94, en la UPN 153 es muy poca. Quizá esto se deba a las condiciones institucionales que ofrece la UPN 153, a la modalidad de la licenciatura, a los tiempos disponibles tanto de los asesores como de los estudiantes. Con respecto al tiempo, una de las entrevistadas manifiesta que el trabajo “colectivo” se hace en otro espacio, porque cada quien tiene sus tiempos y sus ocupaciones, mismas que se tienen a partir de su condición de adultos con cierto tipo de responsabilidades:

“...sí hacemos equipos para trabajar, pero realmente así que nos reunamos específicamente a trabajar en equipos no, o sea, realmente lo que siempre: nos distribuimos el trabajo, ¿sabes qué?, te toca esto, te toca esto; lo traemos, lo fusionamos. Porque no, o sea nuestras actividades no nos permiten, por ejemplo, yo que vivo hasta allá por el metro Xola, trasladarme hasta acá, y después mis compañeros también, o sea, como que no nos permite el tiempo, el tiempo y la distancia.” (“E” # 4).

Esta estudiante tiene una licenciatura en Trabajo Social y menciona que cuando la estudió sí hacía un verdadero trabajo en equipo y que en la UPN ya no puede, porque sus condiciones han cambiado:

“...el tiempo, o sea... ahí uno tenía uno 17, 18 años, era hijo de familia; entonces igual se podía uno quedar toda la tarde a hacer tu trabajo y quién te decía algo. Aquí no puedes, o sea, aunque quieras, aunque quieras no puedes dar más de lo que estrictamente es un horario ¿no? Incluso aquí dicen martes y jueves, y nada más asistimos martes y jueves, o sea no podemos venir un lunes, un miércoles, un viernes, porque no se puede, y ahora sí, nada más por afinidad y de que nos caemos bien y todo, no sabemos si saben o no, ¿no? la verdad ¿no?, o si es burro pues lo justificamos, entonces si es bueno, pues ya me tocó la suerte ¿no? Pero realmente, en la facultad, cuando yo estudié eso se veía ¿no?: me voy a juntar con

¹⁶⁷ ROJAS Soriano, Raúl y Amparo Ruiz del Castillo. *Vínculo docencia-investigación para una educación integral*, Plaza y Valdés, Colombia, 2001, p. 40.

¹⁶⁸ *Ibidem*. pp. 41-42.

esos, porque esos son los listitos, o por lo menos al maestro les cae bien, y pues ya la hicimos ¿no? La verdad, ¿no? En cambio ahora pues no, o sea, pues más o menos afinidades de amistad, pero bueno, realmente así, de ya que cuando los ves exponer, dices: hay, hijole: me equivoqué de equipo (risas). Sí, pero no, yo no siento que el nivel sea bajo, al contrario o sea al contrario, más el tiempo... Porque incluso allá, cuando nosotros estudiamos bueno, la prepa, no era tanto trabajo de consulta, por ejemplo en historia sí, en filosofía o leías o leías, y por ejemplo en trabajo social, también tenían el sistema de antologías, entonces sobre la antología o sea no teníamos mayor que investigar más lo que venía ahí, y eso exponíamos, pero pues sí, sí lo estudiábamos más a fondo, pero por cuestión de tiempo. Nadie trabajaba por ejemplo. Nada más una compañera era maestra. Éramos hijos de familia, la mayoría, la mayoría. Entonces sí, a todo dar, nos convenía quedarnos a trabajar, echábamos cotorreo y trabajábamos, a todo dar.” (“E” # 4).

De acuerdo a lo expresado por la estudiante ¿Cómo se logra una sólida formación docente dentro de la LE'94 mediante este mecanismo de trabajo? ¿El problema en esta deficiencia, es la disparidad de tiempos y actividades de los estudiantes? ¿Las otras responsabilidades limitan la formación docente de los estudiantes de la LE'94? ¿Las determinaciones de la vida cotidiana personal influyen en la vida cotidiana escolar y desempeño escolar de los estudiantes? ¿La LE'94 no contempla en el *Perfil de Ingreso* todas estas características de los estudiantes reales?

El *Perfil de Ingreso* de los estudiantes no es el de una persona dedicada exclusivamente a estudiar la LE'94, por ello los tiempos y las responsabilidades son diferentes en cada uno de ellos. Piña Osorio menciona que “Los estudiantes son dignos representantes de la problemática de la velocidad, de las distancias entre uno y otro espacio y de la diversidad de actividades que se emprenden diariamente.”¹⁶⁹

Es más, cuando la Comisión de Difusión y Extensión Universitaria de la UPN 153 programa algún evento para los estudiantes, es difícil que éstos asistan y sobretodo, cuando se realizan en los días que no les corresponde asistir. Los estudiantes del sábado no asisten a un evento programado en jueves o martes y viceversa. Ante este hecho, argumentan los estudiantes que no asisten porque no tienen tiempo o porque se encuentran realizando otras actividades:

“A ninguno, a ninguno. Porque siempre los hacen los sábados y como a las once o doce del día, y es la hora en que tiene uno que darle la limpieza a la casa, la verdad tiene uno que cumplir con sus labores hogareñas. A ninguno, no porque no haya querido, sino simple y sencillamente porque no tengo... ahora si que el sábado, no tengo quién me ayude con la niña la verdad, entonces traerme a la niña aquí, pues son eventos en que ella pues no, no va estar a gusto, y entonces la verdad a ninguno.” (“E” # 4).

“...no, a ninguno. El que recuerdo que hubo fue una conferencia con una educadora o psicóloga que vino, yo tuve un compromiso familiar y no puede asistir a la escuela ese día y los otros que se han presentado se han presentado en horas de clase y he asistido a clase.” (“E” # 12).

¹⁶⁹ PIÑA Osorio, Juan Manuel. *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. p. 223.

“A la conferencia de Ágnes Heller y... creo que nada más. No he ido a los demás, mmm, porque trabajo los fines de semana, viernes y sábado en la noche, entonces este... termino a las cuatro o cinco de la mañana, tres de la mañana y me quedo dormido; entonces ya cuando despierto, despierto a las once doce y pues ya muy cansado como para poder este, estar aquí.” (“E” # 2).

“En realidad tengo a mi familia, y pues sí también requieren de mi tiempo, les tengo que dedicar tiempo también a ellos. Luego hay ocasiones que sí me llaman la atención venir, pero desgraciadamente hay veces hay que valorar a la familia.” (“E” # 9).

“A ninguno [...] no tengo tiempo.” (“E” # 3).

Si estos eventos culturales también forman parte de la formación docente de los estudiantes ¿qué se tiene que hacer para que los estudiantes puedan asistir puesto que las actividades de difusión y extensión universitaria están destinadas a apoyar la formación básica de los estudiantes? Quizá la Comisión de Difusión tendrá que tomar en cuenta lo ya mencionado a la hora de programar las actividades, para que estos eventos culturales sean aprovechados por los estudiantes.

Lo anterior, no es ajeno a la UPN 153, también otros espacios académicos de formación de educadores se enfrentan a similares características, tal es el caso del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en un estudio que se realizó sobre *Cultura Universitaria y Género*, se menciona lo siguiente:

“A diferencia de otras facultades (sic), donde el docente puede constituir un modelo profesional fuera del aula, en el caso de Pedagogía, la clase parece ser el único espacio de integración académica. Por su parte, los alumnos no acceden a otros espacios académicos complementarios, tales como conferencias, simposio, matriculación en cursos de otros colegios dentro de la facultad, tutorías, ayudantías, etcétera, limitando así su acceso a un modelo profesional alternativo.¹⁷⁰

Aunque algunos estudiantes mencionan que no asistieron a los eventos porque no se les informa con anticipación sobre los eventos o porque los asesores no les permiten salir de la clase para asistir a éstos.

“Porque no, no sé si no nos han invitado, bueno creo que sí ha habido uno de música, pero no pues la verdad no ha habido mucha abertura con los maestros, el semestre pasado sí pasaban a comentarnos. [...] y sí, nos permitían bajar, en este semestre no, no habido esa cobertura. Inclusive el semestre pasado hicimos lo de la ofrenda, algo bonito, pero este semestre no, se han abocado más que a las aulas.” (“E” # 10).

¿Es decir no hay una relación entre las actividades de difusión cultural y las prácticas en el aula? ¿Existe una desvinculación con la formación docente?

¹⁷⁰ GASPAR, Sara y Cecilia López. “Cultura universitaria y género: los valores profesionales en la Facultad de filosofía y Letras. El caso del Colegio de Pedagogía” en Bedolla Miranda, Patricia. et. al. (Compils.) *Estudios de Género y Feminismo II*. Fontamara-UNAM, México, 1993, p. 209.

Otro estudiante menciona que ha asistido a todos los eventos, cuestión muy difícil dada la situación de éste, pero eso es lo que él manifiesta:

“El que más me ha gustado es el de Michoacán, pero de que he asistido a todos he ido a todos los que han pasado aquí, estuve con las mujeres, estuve con los que venían de Michoacán, el otro que, la obra de teatro cómo se llama, esa de los asesinos que andaban matando a la gente, con ellos he estado o sea me gusta me llama la atención.” (“E” # 11).

Es decir, el ambiente académico de la UPN 153 no es propicio para una verdadera formación de los estudiantes, al no existir las condiciones institucionales necesarias para que los estudiantes trabajen colectiva e individualmente dentro de la institución. Lo cual no permite que éstos se integren a la institución o exista un sentido de identidad con ella, puesto que la toman sólo como un espacio en donde se toma clase y ya, hasta ahí termina su relación con ella. No se siente parte de la universidad, saben que son alumnos, pero nada más. A los estudiantes se les preguntó si se sentían miembros de la universidad y uno de ellos contestó lo siguiente:

“Pues por la relación que llevo con los maestros, a veces se siente uno ajeno porque no los conoce bien, yo porque los conozco a ellos, siento que estoy aquí, pero si yo no hablo con ellos siento que no pertenezco aquí [...] no la siento como mi escuela, la verdad no [...] la verdad no, porque tengo 3 años, voy para 3 años aquí y no la siento mi escuela.” (“E” # 11).

La identidad con la institución, en este caso no la hay, a pesar de que el estudiante, en otras de sus respuestas, menciona que conoce a todos los asesores y que se lleva muy bien con ellos, que asiste a todos los eventos culturales programados por la institución y que constantemente tiene pláticas con la directora de la unidad para tratar diversos asuntos.

Los demás estudiantes entrevistados, la mayoría, manifiestan que sí se sienten parte de la institución, pero este sentido de pertenencia e identificación quizá sólo es aparente puesto que durante la entrevista dejaron entrever otras respuestas. Por ejemplo, esta estudiante menciona que se siente miembro de la universidad, pero por otra parte manifiesta que se siente muy “chilanguita” y al estar en Ecatepec, pues su estatus cambia:

“Me siento miembro de la universidad. Incluso en la casa me vacilan, porque un primo también está aquí y nos vacilan y nos echan mucha así, grilla, o que porque hay si la UPN, que en Ecatepec que... como siempre hemos sido muy chilanguitos, hay que a qué van a esos rumbos, porque pues creen que es en despoblado...” (“E” # 4).

Con respecto a sus compañeros también dice que se lleva bien con ellos, pero manifiesta cierto desdén cuando menciona:

“...qué necesidad tengo de trasladarme, convivir con esa... (risas).” (“E” # 4).

En este sentido de identidad con la institución se ponen en juego varios factores, como ya se mencionó: las condiciones institucionales, la modalidad de la licenciatura, el tiempo disponible para el trabajo académico, el tipo de relaciones que se establecen con compañeros y asesores de la licenciatura. Todo esto forma parte del ambiente académico de una institución, mismo que favorece o entorpece la formación docente de los alumnos de la LE'94 y como ya se mencionó, también la culminación o interrupción de la carrera.

Ahora bien, dentro de las condiciones institucionales también se encuentra presente la relación que los estudiantes establecen con las autoridades de la UPN 153, esto como un elemento para la solución de algunos problemas que en determinado momento los estudiantes pudieran tener o, simplemente para mantener una comunicación que permita una relación no estructural con las autoridades de la institución. Al parecer, esta comunicación y por ende la relación entre autoridades y estudiantes no es muy alentadora, puesto que algunos estudiantes ni siquiera saben el nombre de la directora y mucho menos el de los administrativos, que en determinado momento pudieran auxiliarlos para resolver algún asunto de gestión escolar.

La comunicación y la relación de los estudiantes con las autoridades de una institución son necesarias, porque de ella dependerá, también, que los estudiantes se encuentren identificados y vinculados a la institución. La relación entre estudiantes y autoridades tiene que ser constante, esta relación no tiene que ser precisamente cuando exista un problema, sino que deberá darse en todo momento. Sin embargo, las relaciones estructurales dentro de la UPN 153 son las que predominan. No hay una relación con las autoridades, si la hay es porque los estudiantes tienen alguna problemática y por ello acuden a ellas. Esta comunicación siempre es buscada por los estudiantes, si ellos no la buscan, no hay tal relación entre éstos dos.

A los estudiantes se les planteó las preguntas ¿cómo ha sido su relación con las autoridades de esta institución? Y si ¿alguna vez ha acudido a las autoridades por alguna problemática? Con respecto a la primera pregunta, estas son algunas de las respuestas obtenidas:

“Pues directamente, con la autoridad directa que es la directora, no he tenido contacto, la conozco de vista, de referencias que se nos ha brindado pero no he tenido contacto directo con ella.” (“E” # 12).

“En realidad no tenemos ninguna interacción porque no conozco bien a la directora. [...] nada más a los profesores.” (“E” # 9).

“Muy escueta, realmente muy escueta, no ha habido una relación firme entre las autoridades y yo.” (“E” # 2).

“Muy poca, muy poca, este, con la maestra María de los Ángeles nada más me acerqué para solicitar mi inscripción porque no me querían dar la inscripción, hablar con ella. Y cuando terminamos el primer semestre me acerqué a hablar, a exponerle algún problema que tuvimos con un asesor, que no me pareció la forma de calificar. Porque yo le decía: es que no es justo de que hubo compañeros que en el examen sacaron 3.5 y les puso de calificación 8, entonces hay que poner, este, hay que ser justos. Y nada más son las veces que me he acercado a ella directamente.” (“E” # 6)

“Buena, es una persona muy accesible, yo las primeras ocasiones, como en todos los casos de las escuelas, me daba miedo entrar a la dirección: es un lugar cerrado, es prohibido se puede decir, pero aquí no aquí si la maestra está desocupada nada más me asomo y ella me dice bueno maestra que necesita y tratándose de lo que se trate ella me escucha y me atiende y me da una solución y si no hay solución me da una orientación no hay solución me explica el por qué no entonces es buena yo diría que excelente, con los asesores igual, nunca nos dicen no espérate, no tengo tiempo no si dime qué necesitas.” (“E” # 5)

Las respuestas anteriores nos muestran que hay una ausencia de relación – comunicación entre estudiantes y la autoridad inmediata de la UPN 153. Luego entonces, ¿si la relación entre autoridad y alumnos no existe, cómo es que se da la comunicación entre éstos?

La última de las respuestas muestra una excelente relación, sin embargo, ésta sólo se da si la estudiante busca la comunicación. Es decir, si los estudiantes no acuden a la autoridad, ésta no busca un acercamiento con los estudiantes. Todo ello producto de una relación tradicional entre autoridad y alumnos, una relación estructural, en donde las relaciones de poder y los principios de autoridad son los que predominan. El “poder burocrático” en las instituciones, limita o empobrece el ambiente académico y no permite el desarrollo de nuevas formas de participación de los estudiantes. Por ello, menciona Rojas Soriano, que para una transformación académica es necesario

“...un cambio de actitud ante la vida, concretamente, a asumir un compromiso que busca trascender nuestras relaciones en el aula para superar la visión empirista, esquemática, de la realidad, con el fin de propiciar la construcción de conocimientos científicos para utilizarlos en la transformación de nuestra sociedad, comenzando por modificar nuestra realidad cotidiana inmediata.”¹⁷¹

En palabras de Primero Rivas, esto implica que la *pedagogía estructural u orgánica*, como él la llama, en donde predomina lo macro sobre lo micro, tiene que ser “sustituida” por una pedagogía de lo *cotidiano*, misma que reconoce y sostiene “...que si queremos conseguir los grandes objetivos formativos nacionales, tendremos que atender primero lo micro sobre lo macro, y lo cotidiano sobre lo estructural, pues ya hay demasiadas evidencias de los serios problemas de la pedagogía estructural...”¹⁷² Por ello estas relaciones de poder deben quedar a un lado y en consecuencia tiene que haber relaciones de poder académico¹⁷³, nada más. Mismas que contribuirán a la creación de un buen ambiente académico dentro de la institución, el cual redundará en una mejor formación de los estudiantes.

En lo que respecta a la otra pregunta planteada ¿alguna vez ha acudido a las autoridades por alguna problemática? Incluiremos algunas de las respuestas para ejemplificar el tipo de relación que prevalece al interior de la Unidad entre autoridad y estudiantes.

¹⁷¹ ROJAS Soriano, Raúl y Amparo Ruiz del Castillo. *Vínculo docencia-investigación para una educación integral*, p. 111.

¹⁷² PRIMERO Rivas, Luis Eduardo. *Epistemología y Metodología de la Pedagogía de los Cotidiano*, p. 141.

¹⁷³ Ver ROJAS Soriano, Raúl. *Vínculo docencia-investigación para una educación integral*.

“La primera ocasión porque me mandaban a Zumpango se me resolvió favorablemente. La segunda ocasión porque las asignaturas que yo pretendía tomar: las optativas no estaban, entonces se me atendió y se me dio la explicación del por qué nada más...” (“E” # 5)

“Déjeme decirle que este, en un principio cuando yo me inscribí se me pasó la fecha del curso propedéutico, entonces pues sí, tuve que recurrir a ella porque después ya no me daba la oportunidad de presentar el examen y yo le decía mire maestra es que casi me costó el divorcio convencer a mi marido de que me dejara estudiar tuve que hacerle un oficio con copias y explicándole los motivos y todo eso.” (“E” # 7).

“No, hasta el momento no he tenido necesidad, sí quedé inconforme con un maestro, no lo vi justo y lo discutí con él, porque sentí que era con él con el quien se debería de hablar y aún así no hubo una respuesta favorable; pero aun así sentí que no era necesidad...” (“E” # 8).

“Para nada, si acaso con la señorita secretaria.” (“E” # 9).

“Sí, a principio del año pasado, por situaciones me tocó hasta Zumpango, originalmente me mandaban hasta allá y pues yo viene a hablar con la maestra, a solicitarle; pues allá entran más tarde y salen más tarde y la lejanía que es muchísima y pues sí, yo me acerqué con ella y le dije, le pedí apoyo. Pero pues bueno ahora lo comprendo, todo mundo queríamos lo mismo y pues no, no hubo oportunidad. Ya después, la hubo, nada más un sábado fui a Zumpango y ya hubo la oportunidad de que un maestro me apoyara y se elaboró el cambio, fue la única vez que tuve trato con la maestra. [...] lo que pasa es que yo sentí que ella estaba en su papel, pues todo mundo quería resolver su problema y pues ella muy en lo suyo, o sea no hay lugares no hay posibilidades y ya entonces yo sí la sentí en ese momento muy cerrada o sea la verdad, porque pues ni siquiera dejó explicar mi situación, mi problemática sino que me dijo tajantemente no...” (“E” #10).

Algunos alumnos han tenido algún acercamiento con la directora para tratar algún asunto relacionado con la gestión escolar, otros no han buscado ningún acercamiento, es decir, saben que existe la figura de la directora, pero no hay una relación ni siquiera para tratar algún problema y mucho menos para discutir otros asuntos de carácter académico o personal. No se da mucho pie para eso, por ello en la última de las respuestas anteriores, la estudiante menciona que la directora “estaba en su papel”, es decir los estudiantes asumen que ese es el papel “natural” de la dirección. O como otra de las estudiantes, que menciona que el espacio físico que ocupa la dirección se asocia con castigos: “...como en todos los casos de las escuelas, me daba miedo entrar a la dirección: es un lugar cerrado, es prohibido se puede decir...” De esta manera, las relaciones cotidianas al interior de la institución son un factor que en determinado momento afecta considerablemente la estancia de los alumnos. Por ello habrá que cuestionar las prácticas políticas que existen al interior de la institución y ver de qué manera están influyendo en la creación de un buen ambiente académico.

4.7 Tiempo de desempeño escolar, diseño curricular, didáctica utilizada y uso de los materiales del programa de estudio

Dentro de la institución, evidentemente, los estudiantes se enfrentan a un diseño curricular y a ciertas formas de trabajo de los asesores, que aunque en el Programa de Reformulación Curricular se establecen las características de cada uno de los elementos que integran el currículum de la LE'94, en la concreción de la licenciatura asumen formas y características diferentes. Por ello, a pesar de que en líneas anteriores hablamos de los tiempos disponibles de los estudiantes para estudiar la licenciatura, en este apartado nos enfocaremos específicamente al tiempo destinado para cubrir los trabajos y lecturas por parte de los estudiantes, mismos que son encomendados por los asesores de cada una de las materias que se encuentran cursando. También aquí, trataremos de enfocarnos a la didáctica utilizada y el uso de los materiales del programa de estudio.

En la cuestión del *tiempo de desempeño escolar*, los estudiantes manifiestan que el tiempo de dedicación a trabajos y lecturas es variable dado que la carga académica depende de las materias y de los asesores. Pero la mayoría de veces hay trabajo excesivo y hay que dedicarle mucho tiempo. Aunado a esto, algunos estudiantes mencionan que tienen que invertir más tiempo porque han dejado de estudiar durante un largo periodo (ya no tienen *práctica*) y ello implica, en el caso de las lecturas, realizarlas varias veces hasta entenderlas. Un estudiante menciona, con respecto a si el trabajo encomendado por los asesores es excesivo que

“La mayoría de las veces sí, además se me dificulta porque he dejado de estudiar durante mucho tiempo, no tengo la costumbre.” (E # 2).

Aunque otros consideran que relativamente el trabajo no es excesivo y sólo es cuestión de organización:

“Al principio, pues la falta de costumbre, ahorita ya se me hace como algo normal [...] ya no me da pereza leer, ahora más bien ya me organicé, ya me organicé, pues de tal a tales horas tengo que leer o simplemente a veces yo no era adicta a la lectura así bárbaramente; sin embargo, sí leía, o sea siempre le hice, pero ahorita tal vez eso también me ayudó, porque no se me hace tedioso y además como sí hay temas que me interesan no se me hace aburrido, excesivo que me cueste trabajo. Que sí hay momentos en los que estoy ya es tarde y no he terminado todas las lecturas de todos los asesores pues sí y que en ocasiones no logro en un 100% terminarlas pero no. [Realiza las tareas] en un horario desde las 7 a las 2, 3 de la mañana que termino o sea por lo regular la lectura la comienzo el día domingo, el día domingo comienzo de las 6 hasta como a las 9 y voy determinando bien la asesoría si es poquito o es rápido cuando es bien poquito pues me hago concha y lo leo en el camión, la verdad cuando es excesivo si me dedico unas dos horas [...] a la materia a tratar de entenderlo porque hay ocasiones en que no entiendes, entonces tomo mi diccionario o tengo que volver a regresarme a leer para comprenderlo pero de hecho sí leo de domingo a jueves, porque viernes ya nada más me queda exclusivo para hacer trabajos y ya.” (“E” # 8).

El tiempo que cada uno de los estudiantes dedica a la realización de trabajos y lecturas es variable, depende de la condición de cada uno de ellos: si tienen doble plaza, del espacio de haber dejado de estudiar, de poder organizar sus tiempos, etc.

Los estudiantes también tienen que destinar un tiempo para adquirir los materiales de cada una de las materias, los cuales consisten principalmente en fotocopias, mismas que tienen que ser recogidas semanalmente al final de las clases, lo cual implica retrasar su salida, porque de no esperar este material, no tendrán los elementos para la próxima clase. Esta “cultura del fotocopiado” se encuentra muy presente en la UPN 153, es decir, normalmente no se leen libros completos, los asesores proporcionan el material para su fotocopiado. Aunque tal parece que no es la única institución que enfrenta esta situación, Piña Osorio nos dice: “...los estudiantes de la MES, como los de otros posgrados, solicitan al profesor que les proporcione el material de lectura con anticipación, con la finalidad de fotocopiarlo.”¹⁷⁴ En la Unidad pasa lo mismo, uno de los estudiantes menciona: “Para adquirirlo [el material] yo creo que... pues... casi siempre, más bien generalmente los profesores son los que dan las lecturas ¿no?...” (“E” # 2).

Esta cuestión del fotocopiado para algunos estudiantes representa una molestia, puesto que implica pérdida de tiempo y muchas veces de clases:

“A la semana y al mes es mucho porque repito, los asesores yo pienso, no sé a veces rayo en el extremo de organización yo pienso que a lo mejor podrían ellos darnos decirnos bueno hoy aquí esta el paquete organícense lo reparten dentro de ocho días y a partir del tercer sábado ya tienen ustedes todo su material y a partir del tercer sábado empezamos con la primer lectura [sic] inclusive este semestre hubo el problema de que no hay antologías yo tenía que fotocopiarles a los compañeros antologías las complementarias tuve que conseguirlas con compañeras [...] que ya egresaron entonces este semestre se me hizo muy conflictivo [...] por la cuestión del material. Hay un asesor que apenas nos va a dar el próximo sábado nos va a dar todo el plan del año, bueno del semestre, imagínate a qué hora vamos a ir a fotocopiar además de que ya nos levantamos temprano, ya dedicamos tiempo, a veces nos hemos ido de aquí a las 4 de la tarde porque a esa hora nos entregan las fotocopias. Yo comentaba el sábado pasado por qué no poner aquí un centro de copiado [...] tenemos que desplazarnos a veces hasta el TEC es 15 minutos de ida 15 de regreso ya es media hora más el tiempo que te tardan ahí, porque a veces son puras lecturas y son 181 hojas de un asesor y 135 del otro y 180 y tantas del otro imagínate el tiempo.

Personalmente me nombraron jefe de grupo, yo no sabía para qué era ser jefe de grupo y es nada más exactamente para las copias, entonces siempre pierdo una o dos clases en lo que voy a fotocopiar, en lo que regreso, reparto, me pagan, toda esa organización [...] Implica tiempo, mucho tiempo.” (“E” # 5).

Otra de las entrevistadas también manifiesta su desagrado por la “fotocopiada” de los materiales, al respecto dice que sí lo considera pérdida de tiempo:

“Sí, porque si estuviera el material aquí en la escuela o tuviéramos un lugar seguro para adquirirlo, no perderíamos ese tiempo, y ese tiempo yo lo podría aprovechar,

¹⁷⁴ PIÑA Osorio, Juan Manuel. *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. p. 196.

no sé, en leer, en hacer alguna otra actividad. Pero al no haber el material pues no queda otra más que fotocopiar lo poco que hay.” (“E” # 6).

Según estas respuestas habrá que preguntarse: ¿todos los asesores trabajan bajo el mecanismo del fotocopiado? ¿los asesores no programan sus cursos con cierta anticipación y no prevén esta carencia de antologías? ¿se ha hecho algo al respecto por parte de autoridades y asesores? ¿hasta dónde influye esta *cultura del fotocopiado* en la formación docente de los estudiantes?

Ahora bien, se supone que existen los materiales de estudio para cada materia tal como se especifica en el *Programa de Reformulación Curricular de las licenciaturas para maestros en servicio (FOMES)* y en los *Lineamientos de Operación para la Licenciatura en Educación Plan '94*, en éstos se menciona que existen cuatro tipos de documentos para cada uno de los cursos: Guía para el estudiante, Guía para el asesor, Antología Básica y Antología Complementaria, así como diferentes recursos audiovisuales. Aquí, las preguntas son ¿por qué estos materiales no llegan a los estudiantes? ¿ya no se editan? ¿la relación académica entre la UPN Ajusco y la Unidad 153 ya no existe? ¿qué pasa con este proceso de equipamiento de materiales impresos?

Se supone que la Unidad Ajusco está comprometida a distribuir estos materiales a las diversas Unidades. En el documento llamado *Cuadernos de Discusión 15: La UPN y la formación de maestros de educación básica*, editado por la SEP, se reconoce que “La LE'94 es el primer programa de nivelación que incorpora el uso de teleconferencias para apoyar el desarrollo de los cursos y se trabaja también con materiales impresos.”¹⁷⁵ Sin embargo, estos materiales a la UPN 153 no llegan desde marzo de 1997. En la biblioteca de la UPN 153 existen sólo algunas de estas antologías y por si fuera poco unas son fotocopias, no existen las originales. Quizá por ello, los asesores han optado por estructurar sus propios materiales de trabajo, es decir cada uno arma su propia antología, sin justificar la carencia de programas en algunos de ellos. Una entrevistada menciona que esta carencia de antologías repercute directamente en el avance de los trabajos y contenidos:

“...estoy tomando una materia de gestión de quinto semestre, este la maestra que la da es contador público, sí tiene la formación en cuanto a administración; no la formación docente. Pero no hay la antología, y ella tiene copias de la antología y... ni en la biblioteca está la antología, en ningún lado; y ella nos dejaba trabajos... entonces, llegué un momento en que hablamos con ella sabe qué maestra: pues no le podemos cumplir porque no hay el material. Ella nos prestó las copias que ella logró conseguir, y de esas copias, nosotros sacamos copias, ilegibles ya, entonces ya no se ven bien. Y es otro problema con que nos encontramos también.” (“E” # 6).

Aunque hay también quienes consideran que las copias implican pérdida de tiempo pero que son lo mejor, porque son más accesibles económicamente y se les puede dar un trato diferente a los libros. Que desde nuestra perspectiva no hay nada mejor que los libros, pero en fin esta es la apreciación de los estudiantes:

¹⁷⁵ CASTAÑEDA Salgado, Adelina. et. al. Op. Cit. p. 22.

“...ahorita los libros ya son muy caros y la fotocopia alcanza para los que no tenemos recursos económicos de adquirir un libro.” (“E” # 3).

“...se me hace más cómodo las copias porque las puedo manejar más que un libro o sea a lo mejor las maltrato y el libro pues le debo de tener un poco más de cuidado; para mí es más fácil trabajar con copia.” (“E” # 8).

Es pues necesario, reflexionar sobre el Plan de Estudios de la LE'94, su administración institucional, las políticas educativas de la UPN y la ejecución de los cursos por semestre.

4.8 Vida cotidiana de la LE'94: inercias históricas y cambio educativo

Para iniciar este apartado con respecto a la vida cotidiana de la LE'94, nos enfocaremos desde una visión de género al Plan de Estudios de esta licenciatura. Dicho Plan de Estudios fue dado a conocer en el primer capítulo de esta exposición. En ese espacio lo mencionamos sólo para conocer las materias que lo integran.

Al inicio de la investigación, no estaba contemplado hablar sobre las cuestiones de género y mucho menos cuestionar el Plan de Estudios desde esta visión, pero después de haber realizado las entrevistas, consideramos que era necesario, pues la gran mayoría de estudiantes que integran la matrícula de la LE'94 de la generación 1999-2003 son mujeres y la muestra de I@s entrevistad@s también. En estas entrevistas, se puso de manifiesto lo mucho que falta para tener una equidad de género con respecto a la formación profesional de las mujeres. Por lo tanto, era obligado incursionar en este polémico asunto y analizar el Plan de Estudios de la LE'94, aunque no de manera profunda, pues no es exactamente el objetivo central de la presente investigación.

Aunque el objetivo general de la LE'94 no se encuentra enfocado desde esta visión de género, consideramos que sí es necesario retomar algunas asignaturas que incluyan esta temática, pues como ya se mencionó anteriormente, la mayoría de su población son mujeres, y también por la situación histórica y los cambios sociales que imperan en todos los ámbitos de la vida cotidiana. La escuela como uno de estos ámbitos de formación “institucional” debería retomar las situaciones de género e incluirlas en sus planes de estudio, tal es el caso de la LE'94.

Ya dijimos que el plan de esta licenciatura contempla veinte asignaturas obligatorias y doce “optativas” que conforman el área específica, mismas que serán elegidas por cada uno de los estudiantes según sus necesidades, según la apertura de las mismas en la Unidad o según lo que los estudiantes determinen.

La estructura del Plan de Estudios parte de cursos comunes hacia cursos específicos e intenta establecer un equilibrio entre los contenidos nacionales y regionales. Sin embargo, no encontramos materias enfocadas a la visión de género.

ÁREA COMÚN

SEM.	EJE METODOLÓGICO	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	LÍNEA SOCIOEDUCATIVA
1°.	EL MAESTRO Y SU PRÁCTICA DOCENTE	EL NIÑO: DESARROLLO Y PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	GRUPOS EN LA ESCUELA	FORMACION DOCENTE Y PROYECTO EDUCATIVO 1857-1940
2°.	ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA	CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS	INSTITUCIÓN ESCOLAR	PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y ESCUELA PÚBLICA 1940-1994
3°.	INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA	CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOC. Y TEORÍAS DE LA EDUCACION	ESCUELA, COMUNIDAD Y CULTURA LOCAL EN...	*
4°.	CONTEXTO Y VALORACION DE LA PRÁCTICA DOCENTE	ANÁLISIS CURRICULAR.	*	HISTORIA REGIONAL, FORMACIÓN, DOCENTE Y EDUCACIÓN BÁSICA EN...
5°.	HACIA LA INNOVACIÓN	PLANEACIÓN, EVAL. Y COMUNICACIÓN EN EL PROCESO E-A.	*	*
6°.	PROYECTOS DE INNOVACIÓN	*	*	*
7°.	APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN	*	*	*
8°.	LA INNOVACIÓN	SEMINARIO DE FORMALIZACIÓN DE LA INNOVACIÓN	*	*

*ESPACIOS QUE CORRESPONDEN A LOS 12 CURSOS DEL ÁREA ESPECÍFICA.

AREA ESPECÍFICA

CATÁLOGO DE CURSOS

LÍNEA DE PREESCOLAR	LÍNEA DE PRIMARIA	LÍNEA DE GESTIÓN ESCOLAR
METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DOCENTE EN PREESCOLAR	EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN LA ESCUELA	LA GESTION COMO QUEHACER ESCOLAR
EL JUEGO	ALTERNATIVAS PARA LA ENZENANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN EL AULA	LA CALIDAD Y AL GESTIÓN ESCOLAR
EL NIÑO PREESCOLAR: DESARROLLO Y APRENDIZAJE	LA COMUNICACIÓN Y LA EXPRESION ESTÉTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA	ENFOQUES ADMINISTRATIVOS APLICADOS A LA GESTIÓN ESCOLAR
EL NIÑO PREESCOLAR Y LOS VALORES	CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO EN LA ESCUELA	POLÍTICA EDUCATIVA Y MARCOS NORMATIVOS
EL DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	LOS PROBLEMAS MATEMÁTICOS EN LA ESCUELA	BASES PARA LA PLANEACIÓN ESCOLAR
EL NIÑO Y SU RELACIÓN CON LA NATURALEZA	CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA	LA GESTIÓN Y LAS RELACIONES EN EL COLECTIVO ESCOLAR
EL NIÑO Y LA CIENCIA	LA FORMACION DE VALORES EN LA ESCUELA PRIMARIA	ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO
GÉNESIS DEL PESAMIENTO MATEMÁTICO EN EL NIÑO DE PREECOLAR	EL NIÑO, LA ESCUELA Y LA NATURALEZA	COMPUTACIÓN BÁSICA
DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA EN EL PREESCOLAR	SALUD Y EDUCACIÓN FÍSICA	EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO EN LA ESCUELA
EXPRESIÓN LITERARIA EN PREESCOLAR	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE PRIMARIA EN LA REGIÓN	EL ENTORNO SOCIO-CULTURAL Y LA PARTICIPACIÓN SOCIAL
EXPRESIÓN Y CREATIVIDAD EN PREESCOLAR	PROBLEMAS EDUCATIVOS DE PRIMARIA EN LA REGIÓN	PLANEACIÓN ESTRATÉGICA
EL NIÑO PREESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LOS SOCIAL	EDUCACION GEOGRÁFICA	ESTADÍSTICA BÁSICA PARA LA GESTIÓN ESCOLAR

Como podemos darnos cuenta, ni en el área común ni en la específica, se incluye una sola materia enfocada a la cuestión de género, tal es así que ¿cómo contribuye la LE'94 a la equidad de género? Este soslayo de la equidad de género ¿cómo repercute en la actualización histórica del ambiente académico de la institución? Ahora bien, ¿existe la posibilidad de que algunos asesores incluyan algunas lecturas sobre este tópico a pesar de que no se encuentre contemplado en el Plan de estudios de la LE'94? Quizá esto sea posible, pero por lo pronto el *Plan* no contempla esta opción. Graciela Morgade en su artículo "Capacitación docente en género y educación: tensiones y alternativas" dice:

"...las determinaciones estructurales aún tienden a hacer de la docencia lo que podría denominarse un «núcleo» duro en el régimen de género [...] Entre otras consecuencias, el sector educativo es uno de los menos proclives a desarrollar una «conciencia de género» y a apropiarse de esa categoría como instrumento de análisis teórico y de transformación de las prácticas cotidianas"¹⁷⁶

Esta misma autora menciona que

"En la actualidad, entre las razones que obstaculizan la incorporación de la problemática del género en la formación docente, encontramos una aún potente escala de «prioridades» en torno a la capacitación [...] la capacitación docente con enfoque de género no es relevante, ni mucho menos, para la política educativa nacional actual [se refiere a Argentina]."¹⁷⁷

Otras autoras también han escrito al respecto, por ejemplo Graciela Hierro nos menciona que: "...las mujeres hablan, sienten, actúan, viven en «voz alta». Y ahora es el tiempo de reconocer y hacer valer esa labor en el conjunto de la cultura de nuestro país."¹⁷⁸ Y sobretodo es importante que las estudiantes que se encuentran inscritas en esta licenciatura, conozcan sobre cuestiones de género, puesto que ellas mismas en sus escuelas tienen que transformar los estereotipos tradicionales sobre la condición social de la mujer, sin embargo, si no se tienen los elementos que permitan esta transformación, poco se puede hacer para cambiar y si la propia universidad no lo hace, difícilmente las estudiantes buscarán otras vías para acceder al conocimiento sobre género. Las estudiantes, en su doble papel de maestras-estudiantes tienen pues, una importante tarea que asumir, tarea que tiene que ser llevada a cabo desde ya. Carmen Luke nos ilustra esta idea y menciona:

"Creo que nuestra labor como docentes ejerce una influencia crítica en nuestras identidades institucionales y personales, en el trabajo intelectual, en las opciones teóricas y en el modo de interpretar y poner en práctica el proyecto pedagógico de enseñanza para facilitar el aprendizaje. Y como lo que enseñamos lo hemos aprendido, no estamos de ninguna manera «fuera de la máquina de enseñanza», utilizando la expresión de Gayatri SPIVAK. Leemos libros y revistas, enviamos comunicaciones a los congresos, intercambiamos y discutimos ideas, tratamos de aprender de manera que podamos participar en el negocio académico del estudio

¹⁷⁶ En GONZÁLEZ Jiménez, Rosa María (Coord.). *Construyendo la diversidad nuevas orientaciones en género y educación*. SEP-UPN, México, 2000, pp. 226-227.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p. 228.

¹⁷⁸ HIERRO, Graciela. *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Editorial Torres Asociados, México, 1998, p. 17.

institucionalizado: la (re) construcción y (re) producción del saber. El mismo proceso está vigente en la enseñanza: aprendemos para enseñar y, en consecuencia, estamos ubicadas en la ecuación de la producción y reproducción por partida doble. El trabajo académico requiere que seleccionemos y desarrollemos el currículum, lo que impartamos y que evaluemos el aprendizaje del alumnado [...] La selección, la interpretación y la evaluación del saber constituyen las relaciones básicas de intercambio entre la profesora o profesor y la alumna o alumno, que están inmersas fundamentalmente, aunque institucionalmente limitadas, en las relaciones intersubjetivas de autoridad, deseo, poder y control.”¹⁷⁹

Esta omisión del tema de género en el Plan de la LE'94 ¿influye en la concepción que los y las estudiantes tienen sobre las cuestiones de género? o ¿es la vida cotidiana de los otros espacios donde viven la que ha determinado la visión que tienen con respecto a las posibilidades de la mujer para poder formarse profesionalmente? ¿Hasta dónde la LE'94 ha permitido que algunas estudiantes hayan cambiado su visión con respecto a su propio papel de “mujeres”? Veamos lo que piensan algunas y algunos estudiantes al respecto. La pregunta planteada dentro de la entrevista fue: En cuestiones de género, ¿considera que la mujer se encuentra en desventaja para seguirse formando profesionalmente? ¿Por qué?

“Pues, la verdad sí lleva uno ciertas desventajas porque finalmente, por ejemplo: si el esposo de uno [sic] quisiera seguir estudiando, pues uno encantado [sic] ¿no?, síguete y todo, porque realmente a uno no le altera sus funciones. En cambio uno, si se avienta otras a fuerza, o sea, porque pues: sí, vete a estudiar, pero llegando, pues ahí está el alterón de ropa para lavar, para planchar, los trastes, o sea, ahí nadie te aliviana la carga, la verdad. Y uno sí, uno dice hay bueno pues que estudie, que esto que el otro; y él sigue haciendo su función. En cambio uno, a uno no le dicen: ah bueno como te vas a estudiar ahora yo lavo y plancho, no, no es cierto; ¡hay pobrecita! ¿no te dio tiempo?, pues ya mañana, déjalo ahí ya mañana; pues sí, pero mañana no desaparece, ahí sigue a uno esperándolo, pues sí la verdad, ¿no? Entonces, en ese sentido sí, o sea porque hasta en la forma en que le dice uno: oyes es que quiero estudiar, que mira, que esto que lo otro, pues que gano más dinero, la otra plaza y bla, bla, bla. ¿Y vas a poder?, así como diciendo: ¡yo no te voy a ayudar! (carcajadas), ¿vas a poder? Incluso la misma familia ¿no?, así como que lo ven a uno, como diciendo está chiflis o qué le pasa ¿no?, ¿vas a poder?, pues eso intento... poder.” (“E” # 6).

“Mire que los tiempos han cambiado y muchas cosas ya no son como antes pero la realidad es que todavía somos opacadas por los hombres esa es la realidad maestra y aunque la mujer ya se ha involucrado en todos los campos de acción de todas maneras este todavía no somos muy bien aceptadas como que podemos hacer mejor las cosas que los hombres o sea es una realidad no debiera de ser porque se ha avanzado mucho pero todavía no hemos logrado todo.” (“E” # 7).

“Sí [...] porque por ejemplo, yo lo veo con mis compañeras, el principal obstáculo que tienen son los hijos, de hecho me lo dicen cuando les digo muchachas es que pudieron haber leído más: Si como tú no tienes niños chiquitos. Haber es que yo me remonto cuando ellos estaban chiquitos y digo si es cierto que haría con un niño chiquito o lo ando cargando y le robo parte de su infancia y le robo a la mamá y sí, siento que la mujer está en desventaja y luego el marido, el marido quiere atención

¹⁷⁹ LUKE, Carmen. *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Morata, España, 1999, pp. 21-22.

del 100% sí, siento que la mujer está en desventaja; la mujer tiene que lavar [...] además tienen que preparar comida para sus hijos sobre todo, yo guiso pero nos es lo mismo para dos personas; cuando mi esposo me ve sumamente presionada que tengo un ensayo por entregar, pues trato de que sea de la mejor calidad, me dice sabes que: no guises vamos a comer haber a dónde.
Tengo mucho apoyo. Mis hijos me apoyan mucho [...] Lo que no sucede con mis compañeras mujeres, veo desventaja.” (“E” # 5).

“Sí porque, por el rol social ¿no?, ella tiene aparte de su trabajo, aparte el trabajo en la casa, tendría que, tendría que venir a estudiar, y, para nosotros, entre comillas, es mayor libertad ¿no?. O por lo menos cómo pensamos, hace rato poníamos un ejemplo ¿no?, yo me liberé, contraté una persona; si tenemos personas que nos ayudan a trabajar con nosotros en el taller, por qué no contratar una para que trabaje con nosotros en nuestra casa, hasta hoy nunca lo hemos hecho, entonces suena raro en mi familia, entre mi pareja y yo, suena raro tener a alguien que nos ayude al trabajo de la casa; pero si ella viniera a trabajar aquí y no aceptara esa situación, pues tendría un doble trabajo: trabajo en la escuela de la primaria, trabajo en la casa y trabajo aquí, y trabajo afectivo y efectivo (risas).” (“E” # 1).

Estos son sólo algunos ejemplos sobre lo que piensa las y los estudiantes con respecto a la situación de la mujer en cuanto a su formación profesional. La siguiente cita también pone énfasis en esta desigualdad:

“...no es lo mismo estudiar un posgrado [en nuestro caso una licenciatura] siendo hombre, que siendo mujer. Las condiciones culturales según el género difieren. La dedicación a las actividades fuera del salón de clases se dificultan más para un sexo que para el otro.”¹⁸⁰

A *grosso modo* quisimos utilizar este espacio para mostrar que en cuanto a la **actualización histórica** del ambiente académico sobre el cual se trabaja en la LE'94 no hay grandes cambios, más bien, como dijimos al inicio de este apartado, lo que prevalecen son inercias históricas en la vida cotidiana de la licenciatura vivida por sus estudiantes.

Retomaremos más a fondo el asunto de género en un apartado posterior, aunque dicho espacio estará enfocado a los ritmos de la vida cotidiana de las estudiantes fuera de la institución.

Por el momento nos seguiremos enfocando a la vida cotidiana de los estudiantes *dentro* de la institución.

4.9 Ritmos de la vida cotidiana escolar

En el apartado *Condiciones institucionales* para el estudio, ya anotábamos que las actividades de la mayoría de los estudiantes se circunscribe a su salón de clase en un alto porcentaje y que a eso se reduce su vida académica, no obstante, en este apartado trataremos de explicitar un poco más sobre las actividades que realizan al interior de la UPN 153, como parte de su ritmo de vida cotidiana escolar.

¹⁸⁰ PIÑA Osorio, Juan Manuel. *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. p. 222.

Al preguntar sobre las actividades que los estudiantes realizan dentro de la institución durante un día de trabajo, las respuestas estuvieron enfocadas básicamente a las actividades que realizan dentro del salón de clases, muy pocos estudiantes mencionan que asistieron a la biblioteca o a algún evento cultural.

“Bueno, pues el día sábado llego entre 7 y 7:10, entro a mi salón, si ya llegó la maestra empiezo a tomar clase, si no empiezo a revisar aquellas lecturas que no alcancé a terminar y a revisar los apuntes; cuando ya están los maestros dentro de la clase trato de participar, de estar activa dentro de la clase, salgo de la primera clase y paso a la siguiente y empiezo a revisar nuevamente mientras llegan mis compañeros, porque normalmente el grupo llega de 5 a 10 minutos después, empiezo a revisar lo que el maestro deja en clase que es comunidad escolar, nos dejó para poder participar dentro de la clase, a la hora de que termina su clase es el descanso; si tenemos algún pendiente como son copias o entregar un libro o solicitar algún libro acudimos a realizar esa actividad, si no, tomamos un pequeño refrigerio. Regreso a las 10:30 a clases nuevamente, es una clase muy activa, la de investigación de la docencia, trato de estar participando en ella. Termina la clase, me retiro a la siguiente asignatura e igualmente es a través de la lectura y de la participación en clase, a la 1:30 termina, me pongo de acuerdo con mis compañeros, hago una actividad en conjunto y me retiro a mi casa.” (“E” # 12).

¿Por qué no se realizan otro tipo de actividades? ¿No existe algún programa institucional encaminado hacia la realización de otro tipo de actividades?

¿Es posible que las actividades de los estudiantes se limiten exclusivamente a su salón de clase? ¿El tiempo en la UPN no permite la realización de otras actividades? ¿El tiempo de los estudiantes no lo permite?

Otra estudiante menciona:

“...llego; saludo a los amigos hola, ¿cómo están?; llega el maestro, tomamos la clase; en el intermedio igual ¿cómo estás?; si acaso bajamos a la cafetería, o no; termina la clase y nos vamos, o no viene el maestro y yo por ejemplo yo, cuando sé que no viene el maestro me paso a retirar pero más rápido que pronto, o sea, yo no hago aquí mucho, mucha convivencia, la verdad...” (“E” # 4).

¿Realmente con estas actividades se estará logrando la formación docente de los alumnos? ¿No hay otro tipo de actividades en la institución que permita mayor interacción entre los alumnos?

Una estudiante más, menciona lo que se realiza dentro del salón de clase, y además lo que se hace fuera: salir a sacar fotocopias, que si bien es parte de la vida cotidiana escolar ¿cómo repercute esto en la formación de los estudiantes?

“Qué hago, primero pues exponemos la tarea que nos, casi todos los asesores lo primero que dicen bueno vamos a ver la lectura, exponemos, entregamos el trabajo escrito si es que lo hay, se hace un análisis rápido del texto que nos dejaron leer, aclaramos todas las dudas. Algunas veces surge de que alguien trajo una fotocopia de algo que encontré [...] que complementa y entonces bueno ya nos ponemos de acuerdo haber quién lo va a sacar Algo que si nos ha molestado un poquito, te lo

digo con toda confianza, es que algunos asesores nos van dando las lecturas hoy y mañana empezamos con la primera el próximo sábado y entonces no nos dan oportunidad de que nos organicemos haber quién va a fotocopiar, cuando las entregan y a veces hemos comentado o salimos a fotocopiar o tomamos las clases entonces siempre hay algún arriesgado que dice yo voy a fotocopiarla y se queda sin clase por lo menos una o dos materias y eso como que sí nos ha incomodado, pero lo cotidiano es eso.” (“E” # 5).

Se mencionan las actividades específicas del salón de clases. Lo cual de alguna manera nos remite al tiempo real de enseñanza. Pero también se menciona como cotidiano: fotocopiar materiales encomendados por los asesores ¿Cultura de las fotocopias contra cultura del libro? ¿Los alumnos tienen razón en molestarse por sacar tanta fotocopia? ¿Los asesores deben tener en orden y a tiempo el material de trabajo? ¿Los asesores no programan sus actividades y van actuando en lo inmediato, como se le van presentando las cosas?

Otra actividad cotidiana que se desprende de la anterior es la *pérdida de clases*, por lo menos de uno o dos de los alumnos del grupo. ¿Esto cómo repercute en la formación de los estudiantes?

Un entrevistado manifiesta que este sacar copias les permite tener una interacción con los compañeros. Lo cual es considerado como positivo.

“Cotidianamente, llego apresurado, a veces tarde a la clase, entonces directamente al salón... en el intercambio de clase sí, es, es casi seguro que salga principalmente a la cafetería [...] Y ese es un pretexto para ir platicando con la gente, con los compañeros, saludando personas, amigos. Regresamos a la clase, a la segunda clase, porque estoy en martes y jueves, aclaro esto, regresamos a la clase y después de salir viene toda una ceremonia, una ceremonia de la plática final y terminamos por algún pretexto en la papelería, ¿no?, sacando copias, si nadie va a sacar copias, con una copia que vaya a sacar uno lo acompañamos todos y ese es el pretexto de ir platicando, la relación de relajó, las bromas y este. Otra parte cotidiana es, empezar a preguntar de tareas, no, en el intercambio de clase: ¿la hiciste? ¿cómo te fue? Y es eso.” (“E” # 1).

Los alumnos que asisten los martes y jueves, lo hacen en un horario de 16: 00 a 19:00 Hrs. Cada clase dura hora y media, toman dos materias cada uno de los días mencionados. No hay receso entre cada una de las clases. ¿Cómo que los alumnos sí pueden bajar a la cafetería por alguna golosina? ¿Los asesores terminan la clase antes del tiempo previsto? ¿Los asesores llegan después de su clase? ¿Es la única oportunidad de los alumnos de darse un tiempo y lo “roban” entre clase y clase? ¿Por qué los alumnos tienen que tomarse ese recreo?

También encontramos pues presentes, dentro de los ritmos de la vida cotidiana escolar: la *alimentación* y *el descanso*. Las condiciones diarias para el buen desempeño escolar.

En esta última respuesta podemos darnos cuenta que el aprendizaje de los alumnos también se da extramuros. Y es posible el mismo a través de la retroalimentación entre iguales. Es decir pues, el ambiente académico no sólo se concreta a lo que

brinda la institución sino que también vincula a las actividades que los estudiantes realizan dentro de ella. Al parecer, en la UPN 153 este ambiente académico se enfoca más específicamente al salón de clase, pues los estudiantes difícilmente realizan otro tipo de actividades que no sean las marcadas en cada una de sus materias y que se llevan a cabo en el aula. Puesto que el grueso de los estudiantes emprende su salida de la Unidad lo más rápido posible, independientemente de los días que asistan, pues no se cuenta con el tiempo para permanecer más en ésta, eso es lo que se argumenta por parte de los estudiantes.

“...me voy volando a tomar el camión y a irme a mi casa.” (“E” # 8).

“...salimos pero pronto, cuando tenemos que realizar un trabajo o algo que haya necesidad de quedarse pues sí nos quedamos un poquito más, pero por lo regular es terminando la clase vámonos.” (“E” # 7).

“...permanezco cuando es cuestión de buscar materiales o sobre organización de trabajo y si no, me retiro inmediatamente.” (“E” # 12).

Quizá las tres respuestas anteriores obedecen a que son dadas por estudiantes mujeres, lo cual implica que tienen que llegar a realizar otro tipo de actividades en sus hogares. Veamos otro tipo de respuestas.

“Sí [se queda en la institución], normalmente para platicar, que es el tiempo que nos damos. Tareas no, normalmente aquí no realizo tareas, no puedo, no me puedo concentrar, necesito mi lugar.” (“E” #1).

“Acabando la clase nos vamos a *La Goma* [papelería a la que asisten a sacar fotocopias] o cualquier otra actividad, pero estamos platicando... y la reunión con los amigos es después de la clase [...] últimamente salió que vamos a este, a un bar, y la cotorreamos, o sea, pasamos, paso más tiempo, trato de pasarme mucho tiempo con ellos [sus compañeros de clase].” (“E” # 2).

Ahora bien, estas dos respuestas fueron proporcionadas por estudiantes hombres, mismas que difieren completamente con las primeras. Y siguiendo un poco la línea de género, podríamos plantear las siguientes interrogantes. ¿Habrá una relación entre su condición de ser hombre y disponer de su tiempo libremente? ¿Qué les permite quedarse más tiempo? ¿No tiene prisa por llegar a casa? ¿Hay tiempos de diversión y ocio en la vida cotidiana escolar de la UPN 153? ¿Estos tiempos serán los mismos para mujeres que para hombres? Creemos que no, que estas diferencias obedecen precisamente a la condición de género que aún prevalece en los ambientes escolares de las instituciones, lo cual permite ver que aquí tampoco existe una equidad de género.

Estos ritmos de la vida cotidiana también se encuentran condicionados en función de ciertas causas externas a la LE'94, pero que repercuten para determinarla.

4.9.1 Las determinaciones de la vida cotidiana escolar: prioridad de las ocupaciones laborales y el significado de la vida privada

Las determinaciones de la vida cotidiana escolar se encuentran enmarcadas por la vida privada de cada uno de los estudiantes; ésta es la que ha determinado las características de su vida cotidiana escolar. Los estudiantes, como ya se mencionó, asisten los sábados o martes y jueves. Esta elección obedece y se encuentra en función de las actividades de cada uno de los estudiantes. En estas determinaciones encontramos presente la prioridad de las ocupaciones laborales y la vida privada de cada uno de ellos. Los estudiantes han elegido estudiar la licenciatura en cualquiera de los días mencionados en función de su tiempo laboral y en función de las ocupaciones de su vida personal.

Al plantear a los estudiantes el por qué había elegido estudiar uno de los dos días y si alguna vez habían pensado en dejar de estudiar la licenciatura, se encontraron estas dos vertientes: por una parte se le da prioridad a las ocupaciones laborales y por otra a las cuestiones de la vida privada.

Para ilustrar de manera directa esta aseveración, mencionaremos ciertos ejemplos. Las primeras respuestas se refieren la decisión de los días de estudio.

Estas dos estudiantes eligieron hacerlo en sábado por la prioridad de sus ocupaciones laborales:

“Por mi doble turno, esa es la principal razón, no puedo entre semana.” (“E” # 10).

“Porque tengo mayor amplitud de tiempo el sábado para dedicar a la escuela y entre semana sería cuestión de romper con la rutina del trabajo y crearme un poquito de conflicto, fallar más en uno y en otro.” (“E” # 12).

Esta estudiante asiste a la UPN 153 entre semana, su determinación para asistir martes y jueves fue en función de su vida familiar, es decir, durante esos días hay alguien que puede cuidar de su hija. Su opción fue en función de su vida privada.

“Ah, pues en primera porque son los días que me pueden echar la mano, porque mi esposo como trabaja terciado, o sea una semana por ejemplo, descansa martes y jueves y otra semana no, descansa lunes, miércoles y viernes, entonces en estos días que él descansa, me cuida a la niña y mi hermana o mi papá, los otros días que él no descansa. Y por lo mismo de que yo considerando que está chiquita y todo, es más fácil que yo le sorteé por ejemplo, estas tres, cuatro horas entre semana, que si yo me vengo todo el sábado, aunque sé que aquí hay actividades, pues la verdad toda la semana la levanta uno temprano: levántate a las seis y media y después de pilón... y la verdad, por una necesidad de uno ¿no?, la verdad. Y aparte, pues la facilidad de que como nada más tengo una plaza, tengo más chance. Y también considerando todos esos inconvenientes digo: si faltó un sábado, pues tengo cuatro faltas; en cambio, si por ejemplo: no siempre puedo faltar un martes o un jueves, en cambio me la llevo con las materias también. Por ejemplo ahora que entré, presté mi carro y me lo chocaron, así como suele suceder, entonces ese es, ese es, un martes no pude venir, un jueves no pude venir porque no traía carro y el que me prestaban, pues ahora sí te lo prestamos para que vayas al trabajo y regreses. Entonces, hay tengo que ir a estudiar. Pues mucho gusto

¿no? Entonces, todas esas cosas pues sí las tiene uno que prever, para poder, pues la verdad seguir, en algo que a la larga nos va a convenir a todos ¿no?” (“E” # 4)

Esta estudiante, que asiste los sábados, también lo determinó así por la responsabilidad que tiene como madre.

“¿Por qué los días sábados?, porque se me hacía que dejaba nada más un día sola mi casa, o sea mis hijas, más que nada mis hijas; no me preocupa tanto el quehacer ni eso, sino las hijas; desgraciadamente o afortunadamente tengo dos hijas una de 13 años y una de 8 años y ellas se quedan solitas el día sábado, se me hace segura dejarlas en la mañana que dejarlas en la tarde y por eso decidí estudiar los sábados, porque en la semana se me hace más pesado por las tareas, sentía yo que les iba a quitar más atención.” (“E” # 8).

Con respecto a estos dos últimos casos de las estudiantes mamás, Amparo Ruiz del C. menciona que esto obedece a que

“Las madres son las que conviven por lo general el mayor número de horas con los hijos fuera de la escuela. La ideología dominante en nuestra sociedad les impone una serie de tareas, entre otras las de encargarse de la educación informal de los niños y la de apoyar el desarrollo de la enseñanza formal brindando la orientación y ayuda necesarias para la realización de las tareas escolares.”¹⁸¹

Aunque también hay quien pudo hacer su elección por “mero gusto”. Tal es el caso del estudiante que menciona que:

“Porque es el único día que me gusta, porque lo puedo aprovechar para todo.” (“E” # 11).

Tal parecería que estamos amplificando la situación de género, pero este estudiante ¿determinó estudiar en sábado porque es varón y no tiene otras responsabilidades? O por lo menos, no las menciona.

Las respuestas presentadas a continuación hacen referencia a si los estudiantes han pensado dejar la licenciatura. Dichas respuestas se encuentran permeadas también por situaciones laborales y privadas. También hay quien contestó que no lo ha pensado dejar de estudiar, pero la mayoría manifiesta que sí lo ha hecho.

“La verdad sí, por la situación económica en la que estamos pasando, ahorita se me vinieron muchos problemas ahí en la casa y yo le decía a mi esposa, sabes qué, más que nada económicos y sociales, yo le decía a ella, yo le decía por qué no mejor te quedas, digo tú eres la directora, digo quédate tu ahí, yo me quedo acá en la casa, si yo me quedo aquí yo veo otras cuestiones de trabajo, como tengo la licenciatura de ingeniería industrial y he manejado más la ingeniería civil y la arquitectura tengo contactos que me pueden dar trabajo. Aunque dejamos a los hijos, los dejamos abandonados la verdad, los dejamos abandonados, a veces sale uno de la escuela, como mi escuela es de nueva creación, está en formación salimos de la escuela las 2, 3 de la tarde, por cuestiones que planteamos ahí, llegamos a la casa corriendo, hacemos la comida, ya estamos comiendo 4, 5 de la

¹⁸¹ ROJAS, Soriano Raúl y Amparo Ruiz del C. *Apuntes de la vida cotidiana*, p. 68.

tarde y los niños bien gracias, si los atendemos una media hora al día es mucho.” (“E” # 11).

“Cuando se me complica el hecho de las tareas, las actividades a realizar en la escuela con las actividades de la casa o de trabajo, hay ocasiones en que se junta, se involucran unas con otras y tengo que reorganizar mis actividades o decidirme entre una y otra, ahí es cuando principalmente, con el hogar [...] porque para mí, la prioridad pues es estar bien en casa con la familia y el compromiso con ellos de apoyarnos todos, de apoyarnos, en especial me gusta brindarle apoyo a mis hijas y cuando siento que les estoy quitando ese apoyo como que dudo un poquito, pero le hecho un poquito más de ganas para seguir.

Porque de repente el reproche [de la pareja] del tiempo, porque damos más tiempo a la escuela, cuando ese tiempo pertenece a la relación familiar, pero platicando se ha logrado.” (“E” # 12).

“No, bueno impulsada no, por mí no, hay ocasiones que por mi familia me exige que pase yo mas tiempo con ellos y por parte de ellos, y ellos quisieran que yo me estuviera todo el día ahí, que ni trabajara ni estudie.

A principio, cuando entré sí lo pensé [dejar de estudiar].” (“E” # 9).

Con respecto a quien no ha pensado dejar de estudiar, independientemente de su vida laboral o privada, encontramos la respuesta siguiente:

“No, definitivamente no, el sábado pasado mi padre sufrió un derrame cerebral, entonces me tuve que quedar en mi casa porque está conmigo; pero estábamos en la disyuntiva si llevarlo a internar o que se quedara en la casa, el neurólogo de hecho me había dicho que no era recomendable porque no le pueden hacer nada, ya es muy grande tiene 90 años. Entonces no vine las dos primeras horas, me sentía como hasta mal, no sé si era por los maestros, no son así bien bárbaros pero me gustan sus clases principalmente la primera esa de la lingüística; ando así como fuera de contexto, entonces decía como que la estoy perdiendo en mi casa, les decía a mis hermanos cómo le hacemos pues decídanse, porque si no yo me voy a la escuela, pues al fin de cuenta están aquí ustedes, no es tan importante mi presencia pues la responsabilidad que yo tengo con él es muy grande, para mí era importante venir y sí, no llegué a las dos primeras horas llegué a la tercera y me hace falta venir. No se me ha hecho pesado, así que yo diga ya no quiero saber nada, no.” (“E” # 8).

¿Está primero la UPN, antes que la salud del padre de la estudiante? ¿La situación en casa representa un factor definitorio para la continuación o deserción de los estudios? ¿Muchos estudiantes habrán dejado la LE'94 por las cuestiones familiares? ¿El compromiso de los estudiantes con su formación define la actitud que asumen ante la terminación de sus estudios? o ¿El significado de la vida privada es el que finalmente define la situación?

Las condiciones institucionales y los ritmos de la vida cotidiana escolar son los elementos, que de alguna manera, definirán el ambiente académico de una institución, aunque pueden existir otros que también influyan en la determinación de este. Ahora bien, como lo acabamos de mencionar, este ambiente académico, a pesar que se desarrolla dentro de la institución también se encuentra impregnado de situaciones externas, misma que influyen en su conformación; tal es el caso de la

prioridad, que muchas veces le dan los estudiantes a su vida laboral y a la importancia de la vida privada de los mismos en las determinaciones escolares. Situaciones externas que condicionan las actividades que los alumnos llevan o no a cabo dentro de la UPN 153 o en todo caso las condicionan, porque unas dependen de las otras.

La vida cotidiana fuera de la institución influye determinadamente en la vida académica de los estudiantes, como lo hemos estado viendo, por ello, en el siguiente apartado haremos énfasis en este espacio donde los estudiantes también tienen que desempeñarse y donde asumen otro papel: maestros, madres o padres de familia, etc.

4.10 Ritmos de la vida cotidiana: laborales y familiares. Condiciones para el desempeño escolar

Las actividades que los estudiantes de la UPN 153 llevan a cabo dentro de ésta, se encuentran influenciadas por las actividades externas que los mismos realizan dentro de su labor docente y dentro de su vida familiar. Éstas serán condiciones externas favorables o desfavorables para el estudio y muchas veces son las que determinarán la situación de los estudiantes dentro de la institución, es decir, de ello dependerá el desempeño escolar de los estudiantes. A decir de Rojas Soriano, cada persona tiene exigencias dentro y fuera de la institución y, los estudiantes de la LE'94 no escapan a ello, este autor menciona que "...la mayoría de las personas, si no es que todas, estamos sometidas constantemente a presiones y a exigencias institucionales, así como a necesidades familiares y personales, que condicionan nuestra formación académica y práctica profesional."¹⁸²

Los estudiantes, en cada uno de sus centros de trabajo, se encuentran laborando como profesores frente a grupo, como asesores de INEA, como apoyo técnico, etc. es decir, tienen que combinar estos dos papeles y tienen que jugar con los tiempos de ambos, como ya lo vimos; la prioridad la tiene la situación laboral, ésta es la que va definiendo sus tiempos escolares. Ahora bien ¿cuáles son las especificidades de ésta?

Para que los estudiantes combinen ambas actividades, mencionan, tienen que hacer actos "malabáricos" con el tiempo, puesto que también existen otras responsabilidades que cubrir, asimismo es necesaria la participación de la familia en el auxilio de ciertas actividades, por ejemplo en el cuidado de los hijos, que es la mayor prioridad de los estudiantes, principalmente de las madres-estudiantes.

"El tiempo, el tiempo es [...] mi principal dificultad, por todas las actividades que tengo que realizar. O sea en ciertos momentos sí hay el apoyo de mi esposo, en que pues sí sigue estudiando, no hay problema [le dice el marido]. Este, a veces me ayuda, pero no permite que nadie me ayude a las labores domésticas." ("E" # 6).

¹⁸² *Ibíd.*, p. 114.

“Pues con muchos, la verdad muchos sacrificios y este, pero realmente digo, por ejemplo como mamá pues sacrifico a mi hija ¿no?, porque la dejo con mi hermana, con mi esposo, con mi papá y este pues no es lo mismo... (“E” # 4).

¿Es importante la **sincronización de los tiempos familiares** en la realización de las actividades de cada uno de los integrantes? ¿Por qué es importante esta sincronía? ¿Todas las maestras casadas y con hijos se encontrarán en las mismas circunstancias?

Otro entrevistado menciona que el factor tiempo es fundamental en la realización de ambas actividades.

“Es difícil, tengo que preparar mis clases para mi escuela, tengo que preparar, tengo que leer para los trabajos de la universidad; pero normalmente yo lo que hago, dedico a la escuela, a la primaria le dedico tres días: lunes, martes y miércoles y a la UPN le dedico jueves y viernes; el sábado me lo dedico para mí, ahorita llego yo a mi casa y ya no hago nada. El domingo si no tengo nada de trabajo excesivo se lo dedico a mi familia y nada más.” (“E” # 11).

¿Correcta administración del tiempo en la vida del estudiante? ¿Alcanza a cubrir todas las actividades para cada espacio en el tiempo establecido?

Una alumna dice:

“Robándole tiempo al sueño me acuesto más tarde, le doy la misma importancia a mi estudio que a mis trabajos de maestra, entonces destino generalmente un tiempo para, dependiendo el trabajo que sea si es de leer lo dejo hasta en la noche, es más, te puedo decir que a las tres de la mañana a veces estoy leyendo, cuando ya no hay ruido, cuando ya estoy en la casa me siento en un lugar donde tengo destinado...” (“E” # 5).

Los estudios de la LE'94 son realizados en el horario nocturno, puesto que esta alumna trabaja doble jornada. La organización del tiempo es prioridad para que estos estudiantes – maestros puedan llevar a cabo este doble papel.

Otra estudiante menciona lo siguiente:

“Pues en realidad nada más es cuestión de organización de tiempo...” (“E” # 9).

Al comenzar su estudio estos alumnos ¿No tuvieron mayor problema para adaptarse a su nueva vida cotidiana? ¿Todos los estudiantes tendrán este mismo proceso?

Una de las estudiantes entrevistadas menciona que el tiempo que pasa en el autobús de su casa a su centro de trabajo es de una hora y media, por lo tanto, lo emplea para la realización de algunos trabajos, “aprovecha” este tiempo en el transporte público:

“Leo, sí por lo natural, si me dejan una tarea la leo y ya nada más llegando a la casa hago mi reporte. [...] de mi casa a mi trabajo lo que hago es hacer toda la documentación de mi centro de trabajo, cuando llego ya tengo mis cosas administrativas [...] hechas.” (“E” # 9).

Es decir, los estudiantes tratan de sacar provecho de cualquier tiempo o espacio que les quede entre su trabajo, la casa y la escuela.

Aunado al tiempo, los estudiantes dentro de su situación laboral, se encuentran con otra determinante para este desempeño escolar. Nos referimos a las condiciones administrativas que sus autoridades (directores, supervisores, etc.) les proporcionan para poder estudiar la licenciatura. En algunos casos mencionan que sí cuentan con el apoyo de sus autoridades y les brindan facilidades para realizar determinadas actividades:

“...en mi trabajo de docente pues tengo facilidad, porque como no trabajo con los niños no tengo estrictamente que tener una planeación semanal o sea, sí tengo un cronograma de actividades de todo el año de visitas de cursos pero es diferente, lo puedo adaptar, es flexible [...] y mi supervisora lo ha entendido muy bien porque me ha apoyado: sabe que martes y jueves, sabe que yo no me puedo quedar ni un minuto más; porque a veces sí me quedo hasta las dos, tres de la tarde; pero ella sabe perfectamente que martes y jueves yo me salgo corriendo y no me ha costado mucho trabajo porque me han dado apoyo.” (“E” # 7).

En algunos casos, hasta las mismas compañeras colaboran en el desempeño escolar de los estudiantes, esta entrevistada menciona que

“...con relación a mi centro de trabajo, en realidad no tengo problemas porque inclusive las mismas maestras, las mismas compañeras me apoyan con las antologías, ellas me las prestan.” (“E” # 9).

En otros más se hace mención que las autoridades no muestran mayor interés en la formación de los estudiantes, y mucho menos en proporcionan facilidades para que éstos puedan concluir su licenciatura.

“No [carece de facilidades por parte del director de su escuela]. Digamos que el día que perdí el tiempo aquí para inscribirme en el segundo semestre, fue una situación muy desagradable porque ya había pedido permiso al profesor para llegar tarde, pero cuando llegué me descubrió, me dijo ya no es hora, mire qué horas son. Y digamos, si fuese una persona que faltase mucho o pidiese permisos constantemente ok ya cansó, pero si soy una persona que le gusta cumplir, no pide permiso no falta y llego temprano; entonces esa intolerancia es la que no.” (“E” # 3).

La relación de esta estudiante con su directivo es evidentemente estructural. La comunicación que existe es lineal y las relaciones de poder están a la orden del día. Situaciones que no facilitan en nada, al proceso de formación de esta estudiante.

Hacemos mención de otros ejemplos, sobre las dificultades que los estudiantes enfrentan en sus centros de trabajo para estudiar la LE'94.

“Sí, lo saben, pero como tengo fricción con ellos no me brindan facilidades.” (“E” # 5).

“Sí [saben que se encuentra estudiando], y no me dan muchas facilidades porque en un momento pedí, se hacen reuniones y juntas de evaluación sábados y este,

ahora que voy a venir los sábados, pues dije que no iba a ir, y no me querían dar el permiso, entonces pues nada más faltó y ya, o sea no es una negatividad hacia la escuela, pero sí quiero, exijo un respeto para mí, para mi formación ¿no? Yo, yo creo que sí deberíamos hacer eso, no, muy pocos maestros quieren crear un conflicto con su autoridad por eso; pero sencillamente yo falté ¿no?, y si dicen algo pues descuéntenme, cuál es el problema ¿no?" ("E" #1).

Creemos que la situación laboral afecta el desempeño escolar de los estudiantes, ya sea positiva o negativamente, puesto que la vinculación entre **la vida cotidiana laboral de los estudiantes, con la vida cotidiana escolar es determinante y a través de esta vinculación-desvinculación podemos** apreciar los factores de apoyo, desajuste e incluso conflicto y contradicción entre ambos espacios.

Al respecto habría que plantearse las siguientes interrogantes ¿Los estudiantes, para prever su desempeño escolar, previeron las condiciones de su carga laboral? ¿Consiguieron apoyos de sus directivos para conseguir una buena escolaridad? ¿Qué factores de apoyo, desajuste e incluso conflicto y contradicción se dan entre la vinculación de la vida cotidiana laboral y la vida cotidiana escolar de los estudiantes?

Algunos estudiantes, aparte de su desempeño docente, tienen otra actividad laboral que desarrollar, por lo tanto también tienen que destinar tiempo a ésta y representa un factor más que determina su desempeño escolar dentro de la licenciatura, tal como lo enuncia uno de los estudiantes:

"El principal es el tiempo, el principal es el tiempo, como dije voy a la secundaria, voy a la secundaria, trabajo como maestro, también trabajo en el taller. Tengo un taller de uniformes escolares y después de esto pues tengo que venir a la escuela; se desatienden algunas cosas. De repente en el primer semestre no entregué pedidos a tiempo, no elaboré mis planes de trabajo en la escuela, es decir incumplí en ciertas cosas. Normalmente no soy... vamos pretendo cumplir con todo aunque me ande desesperando, pero a veces no se puede." ("E" # 1).

Es decir, el proyecto de vida de cada uno de los estudiantes y el proyecto académico están íntimamente ligados; de la planeación del primero dependerá la buena realización del segundo. Por lo tanto, la compatibilidad entre los dos es necesaria para favorecer el proyecto de formación docente, de lo contrario este proyecto docente se verá entorpecido.

Ahora bien, aparte del espacio laboral, también el familiar influye en el desempeño escolar de los estudiantes; de las condiciones que existan dentro del espacio familiar dependerá también en gran parte el tipo de desempeño escolar de cada uno de los estudiantes. El apoyo de la familia, tanto moral como económico, repercutirán de manera favorable o no, en la formación de los estudiantes. Es decir, hay que tomar en cuenta, dentro de este proceso de formación, otros elementos que confluyen dentro del proceso educativo y no concretarse a lo que ocurre dentro del salón de clase o la institución. En el capítulo 3 del libro *Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano*, Primero Rivas propone algunas variables que deben ser consideradas dentro del proceso educativo. Retomamos aquí, las variables de la familia y sólo haremos mención de tres de las cuatro dichas. Estas son: *Condiciones económicas familiares para el apoyo en el estudio*, *Condiciones subjetivas de la familia en la*

*ayuda para el rendimiento escolar y Dinámica cotidiana del hogar de los estudiantes considerados.*¹⁸³

Los apoyos de la familia para con los estudiantes son de diversa índole. Iniciaremos con las cuestiones económicas. La mayoría de los estudiantes entrevistados no necesitan directamente el apoyo económico de la familia para poder estudiar la licenciatura, puesto que casi todos tienen ya un trabajo remunerado (no estable en todos), a excepción de uno de los entrevistados que aún recibe ayuda económica de su mamá, pues el trabajo docente que desempeña como asesor de INEA y el trabajo de taxista no es ni medianamente remunerado y, tiene dos hijos y su pareja se encuentra estudiando la normal de educadoras:

“De mi esposa el moral, y... de mi mamá el económico.” (“E” # 2).

Aunque a pesar que la mayoría no dependen económicamente de alguien, ellos mismos se convierten en proveedores de la familia que tienen y por lo tanto, tienen que cuidar de la economía familiar. Por ello, tres de los entrevistados manifiestan que aparte de su labor docente, desempeñan otro trabajo que les proporciona cierta remuneración económica.

“Pues sí, pues este, a veces, este, vendo alhajas [...], pues obtengo una ganancia.” (“E # 4).

“Aparte de ser maestro y estudiante. Bueno, tenemos un taller de, que fabricamos uniformes escolares para escuelas privadas y ahora también nos están pidiendo las escuelas públicas, pero bueno; heee, esa es la única actividad que realizo.” (“E” #1).

“...trabajo los fines de semana [es taxista], viernes y sábado en la noche, entonces este... termino a las cuatro o cinco de la mañana,...” (“E” # 2).

Y como ya se mencionaba en un apartado anterior, la situación económica de algunos estudiantes ha sido causa para pensar en dejar de estudiar en la UPN 153:

“Sí, por, por razones económicas y por este, más que nada, por razones económicas. Porque tal vez, hay veces que he dicho ¿no?: tal vez trabajando ahorita a estas horas, en lugar de estar aquí, estuviera yo ganando cincuenta o cien pesos.” (“E” # 2).

“La verdad sí, por la situación económica en la que estamos pasando, ahorita se me vinieron muchos problemas ahí en la casa [...] más que nada económicos...” (“E” # 11).

¿La cuestión económica ha sido factor para, en un momento dado, dejar de estudiar?

La situación económica de los estudiantes representa un factor primordial en su desempeño escolar, es decir, si las condiciones materiales se encuentran resueltas, es más “fácil” llevar un buen desempeño escolar.

¹⁸³ Ver PRIMERO Rivas, Luis Eduardo. *Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano*. p. 69.

En cuanto a la variable *Condiciones subjetivas de la familia en la ayuda para el rendimiento escolar*, también se encontraron algunas respuestas interesantes, tal es el caso de las estudiantes que mencionan lo siguiente:

“...la familia siempre se ha acostumbrado a que me tenga ahí presente, entonces el hecho de que yo me salga y los deje solos pues sí representa para ellos algo muy difícil de poder aceptar [...] aunque ellos expresen de una u otra manera que están inconformes en que yo no esté con ellos, pero el simple hecho de dejarme [estudiar] es un apoyo y apoyarme en el quehacer y todo eso es un apoyo.” (“E” # 9).

“de alguna manera pues el que la gente esté de acuerdo, por ejemplo, en lo que necesito para que me ayuden a que estén de acuerdo a que siga estudiando, bueno, pues es una forma de apoyarte ¿no? A lo mejor no te ayudan a escribir nada, ni a leer, pero el hecho de que tengas a alguien seguro ahí, tu hija, pues es una forma de apoyo ¿no?” (“E” # 4).

“Pues fijese que me decía [su marido] que no tenía caso [que estudiara en la UPN], que eran cuatro años perdidos, que para un puntito que me van a dar para carrera, pues que no le veía funcionalidad. Yo le decía: no lo hago por carrera ni lo hago por ganar más, lo hago por prepararme por ser otro tipo de situación, cosas no de compañeros, de relaciones, de todo lo demás. Le dije: pero yo no lo hago realmente porque me van a dar un punto más en carrera magistral y eso si me titulo si no, pues no hay nada. Sí, él me decía que no y me lo cantaba casi todo el semestre, el primer semestre me lo cantaba, pero ahora ya se adaptó porque ya no me dice nada.” (“E” # 7).

Las condiciones subjetivas que prevalecen al interior de la familia también determinan la situación y el rendimiento escolar de los estudiantes. Que si bien en algunos casos, las situaciones son favorables, en la mayoría no. Las determinaciones subjetivas que prevalecen en la familia a veces pesan más que cualquier otra cosa. Tal es el caso de la estudiante cuya respuesta se menciona en seguida. Esta estudiante había pensado dejar de estudiar por un problema que tuvo con su hija adolescente. La hija, un día llegó con aliento alcohólico y el marido responsabilizó a la estudiante-maestra de este incidente. Según el marido, la estudiante-maestra había descuidado sus “obligaciones de madre” por irse a estudiar y por ello tenía que dejar la licenciatura. La estudiante estuvo a punto de hacerlo, no obstante logró terminar el semestre.

“Y me dice mi esposo: eso pasa porque no estás tú en las tardes [...] La culpa era mía, porque yo no estaba para ver qué era lo que hacía, o a qué horas llegaba. Le digo mira: momento. Le digo hay veces que ella me habla, mamá tengo una conferencia, me tengo que quedar en la biblioteca. Tú sabes que a veces de las tareas que le dejan pues tienen que quedarse tarde, le digo ¿Tú crees que va a ser la alternativa para que no vuelva a suceder esto el que yo deje de estudiar? Adelante, me salgo de la escuela [...] se quedó callado. Le digo: ¿quieres que me dedique a tus hijos? ¿Quieres que deje de trabajar también?” (“E” # 6).

Estos elementos subjetivos, como podemos ver, tienen mucho peso e influencia en la formación de los estudiantes y son también muchas veces definitivos. En las estudiantes casadas, la opinión del marido y el “permiso” de éste cuenta mucho. Aquí

hacemos mención del caso de una estudiante a la cual su marido le puso ciertas condiciones para poder estudiar la licenciatura.

“...al principio me dijo si tú crees poder adelante, pero no quiero que al rato vengas que ya, eso si me advirtió, yo no quiero gritos aquí por que estás haciendo tarea y no quieres atender a las niñas. No quiero llegar y que estés de malas porque tienes mucha ropa que lavar y no vas a terminar o porque estás enferma o ya te enfermaste o que estás desesperada con los hijos porque se enfermaron o que yo te diga que tenemos que ir a tal parte y tú no puedas. Más que nada eso, de cuando dice vámonos, vámonos o sea él es de las personas que dice vámonos y así se quede la casa o dice nos vamos a ir. Yo he procurado que siempre que por lo menos las camas y la cocina se quede recogida, porque llegar y ver la mesa así y las camas así, me ponen de malas; entonces eso fue lo que me dijo: piénsalo bien, si tú crees poder con todo, adelante.” (“E” # 8).

Lo anterior sirve para reconocer y valorar que nuestros estudiantes se encuentran:

“...sujetos a una serie de presiones sociales que trascienden el ámbito estrictamente académico. [...] Tales presiones conforman lo que Norwich y Duncan (1990) denominan norma subjetiva, a saber, «la percepción de la persona de la presión que otros ejercen para desempeñar cierto comportamiento o no».”¹⁸⁴

Retomaremos ahora la última de las variables mencionadas, referida a la *Dinámica cotidiana del hogar de los estudiantes considerados*.

Para abordar este punto, primero mencionaremos a los tres hombres que fueron entrevistados y posteriormente a las nueve mujeres estudiantes.

Para indagar sobre el asunto ya mencionado, solo nos concretamos a preguntar por las actividades que realizan los estudiantes antes de disponerse a realizar el trabajo encomendado por la UPN 153, llámese lecturas, ensayos, etc.

Las respuestas de los estudiantes hombres son las que a continuación presentamos:

“...normalmente llego de trabajar y, llego de trabajar y viene una etapa de cena, que aunque alguien no cene platicamos un rato, esto más bien ha sido una costumbre muy a fuerzas, no es que espontáneamente se platique ¿no?, sino que tratamos porque a los chicos no los vemos en el día, entonces tratamos de preguntarles ¿cómo te fue en la escuela?, y la respuesta invariable es: bien; entonces haber qué hiciste y se fuerza esa situación porque, porque tratamos de platicar y nos ubicamos en esos términos. Después, heee, si hay que hacer una actividad mínima, no sé ir a traer algo a la tienda o algo así tratamos de que, es un momento que queremos hacerlo familiar. No es muy frecuente porque todos tenemos horarios distintos ¿no? Los hijos ya llegaron de la escuela y ya están viendo televisión o ya están haciendo su tarea y ya cenaron y ya no quieren estar ahí, antes era más fácil, pero ahora que ya son más grandes ya no quieren, ya no quieren, ya no se dejan. Pero entonces aquí... después... tengo que esperar a que todo esté tranquilo para ponerme a trabajar; algunas veces trabajo cuando ellos hacen la tarea, pero me es un poquito complicado; entonces prefiero la noche para trabajar y si es mucho el trabajo, a

¹⁸⁴ GASPAR, Sara y Cecilia López. Op. Cit. p. 184.

veces la madrugada... no sé, podría no dormir una noche y terminar el trabajo de toda la semana cuando sé que va a haber un problema o que tengo en perspectiva mucho trabajo." ("E" # 1).

Trabajo mínimo en realidad, lo que hace antes de disponerse a hacer la tarea es mínimo.

¿Existirá una diferencia abismal entre las actividades desempeñadas por la mujer y el hombre estudiante de la UPN 153?

"Pues, generalmente cuando llego de INEA es cuando me pongo a hacer mi tarea. Llego de INEA, paso al baño, saludo a mi esposa, llego a cenar o... no tengo una actividad firme en ese sentido. O hay veces veo la televisión primero y ya después me siento a cenar." ("E" # 2).

¿No hay responsabilidades específicas antes de disponerse a realizar tareas de la UPN? ¿Este es el apoyo que le da a su pareja? ¿Es una relación equitativa? ¿Y él dice que no hay desventajas en la mujer?

"Qué hago antes ponerme hacer lo de la UPN, pues como le digo, primero preparo todo lo de la escuela, yo me preparo lo que es de la primaria lunes, martes y miércoles; porque jueves y viernes ya me pongo a trabajar lo de la UPN, en el trayecto de aquí a mi casa a veces me pongo a leer las lecturas, a veces no, si tengo un espacio en miércoles me pongo a leer lo que es el trabajo de la UPN; pero lo que es el jueves, el jueves de cajón tengo que leer [...] todo el día si se puede, aunque esté trabajando en la escuela, pongo a mis niños a trabajar, hacer actividades, porque las voy relacionando con las lecturas que estoy llevando, trato de aplicar lo que estoy leyendo en la misma aula y eso me da otro concepto de lo que estoy leyendo, por eso le digo a veces así lo hago, yo así lo planteo, no leer sino llevarlo a la práctica; ya regreso me pongo a leer estoy leyendo, hasta como a las 2 o 3 de la mañana estamos leyendo." ("E" # 11).

El estudiante destina para la realización de trabajos y tareas los días jueves y viernes. ¿La esposa realiza todo el trabajo doméstico? ¿La LE'94 no ha contribuido en nada para cambiar su esquema de mujer?

Los tres estudiantes reconocen que el papel de la mujer, en este caso sus esposas, tiene que ser equitativo en cuanto a responsabilidades dentro del hogar. De igual forma reconocen que la mujer tiene, necesariamente, las mismas oportunidades para seguirse formando y que además ellos contribuyen a proporcionar las condiciones. Sin embargo, en los tres casos las esposas se encuentran haciendo algo: en el primero la esposa es maestra y tiene que salir a trabajar; en el segundo caso la esposa se encuentra estudiando la normal preescolar y sale a estudiar; en el último de los casos, la esposa es directora de una primaria de nueva creación y estudia también en la UPN 153. Y suponemos, sólo suponemos, que estas esposas también tienen que llegar a realizar el trabajo doméstico después de regresar del trabajo.

En cuanto a las actividades que realizan dentro del hogar estos estudiantes, dependerá de su condición de género o qué es lo que determina sus *haceres* en el hogar. En fin, más adelante volveremos sobre este asunto, por el momento veamos ahora algunas respuestas que vertieron las mujeres estudiantes:

“Primero recojo la cocina, lavo trastes preparo los uniformes de mis hijos que se van a llevar a otro día, boleó zapatos. Mi ropa no, porque yo tengo todo planchado, plancho los fines de semana, por lo regular sábados en la noche o domingos noche, plancho toda la ropa, pero la de mis hijos sí porque como nada más tienen un uniforme, entonces que los sacudo, que los guardo que los acomodo, ya les dejo todo listo. Ya que están todos dormidos y que ya parece que no tengo cosas que hacer, si tengo que cocer frijoles pues coso, si tengo que coser carne que luego tarda mucho la pongo y, ya me pongo a estudiar.” (“E” # 7).

Esta estudiante fue un poco más explícita con relación a sus labores cotidianas y es importante rescatar esto, porque nos muestra la cantidad de actividades que realiza durante un día.

“...qué no hago, no, desde en la mañana me preparo par ir a trabajar, trabajo en la mañana, voy a dejar a mi hijo al Kinder, lo voy a recoger. No, ando toda, salgo de trabajar paso por la comida para hacerla, comprar y, ya llego a darles de comer a mis hijos, porque guiso un día antes para llegarles a darles de comer. Termino de darles de comer, llego volando más ahorita porque mi hijo se va a la prepa y tengo que darle de comer antes de que se vaya porque si no, no calienta oiga. Entonces como [...] si me tengo que venir a la escuela reviso las tareas de los niños, si es mucha pues se traen las cosas para acá y si no es mucha guarden sus mochilas y cámbiense, porque ya nos vamos a ir y prepárense, y ya yo medio guiso, medio recojo, medio hago para cuando regrese en la noche pues ya nada más llegue a darles de cenar y a lavar trastes y a lo que me faltó.” (“E” # 7).

¿Complicado verdad? Amén de que esta estudiante no cuenta con el apoyo de su marido para nada en las labores domésticas, ni en la educación de los hijos. Ella menciona que no recibe ayuda del marido:

“...no, nunca como cree, no, no sabe ni siquiera cargarlos, de cuatro hijos que tuvimos y no sabe cargarlos...”

“...ha sido una persona comodina porque ha descargado todo sobre mí [...] ha estudiado, estudió el año pasado un diplomado en la UPN de Ajusco para directivos, porque él es director en la mañana, en la tarde también está como apoyo, pero en una escuela y estudia computación los sábados, pero fíjese todo fue a raíz de que yo le dije que iba a entrar a la UPN, pero él pensó que iba a estudiar los sábados, pues que va y se apunta a la escuela. Ha de haber dicho: ésta me va a encajar a los hijos, se va a ir a estudiar y me va a encajar a los niños, pues que se mete y que se va los sábados. Usted cree, pero dije todo nada más por pensar el adelantado: pues se va a ir a estudiar y me va querer dejar a los niños y que tranquilamente va a resolver su vida no. Pero no, él no pensó que me iba apuntar entre semana.” (“E” # 7).

Otra estudiante menciona:

“Pues primero limpio mi casa y si no hay comida hago comida, atiendo al niño, lo baño y ya después hago los reportes de los maestros [...] que será dos, tres, como de las cuatro a las seis de la tarde.

[Menciona que se desvela] Porque mis hijos llegan casi a las 10:30 de la noche, mi esposo llega 10 ó 9 de la noche, entonces en lo que les doy de cenar, en lo que

preparo todo y ya ellos pues comen y se retiran y nos dan las 12 de la noche, me duermo a las 12 de la noche y me levanto a las 5 de la mañana.

[...] procuro organizar mis tiempos para que cuando ellos lleguen yo me dedique exclusivamente a ellos, para que no empiecen con que no, que tú con la tarea no, un tiempo para ustedes, un tiempo para mis tareas cuando no están ustedes, que ni me ven; para que no haya ningún problema.” (“E” # 9).

¿Cumple su función de madre y esposa antes de disponerse a realizar sus trabajos de alumna? ¿Qué tiempo destina al estudio en proporción al tiempo que destina a la familia?

Una estudiante más nos menciona sus actividades:

“Ah, pues todas las del hogar, o sea por ejemplo: baño a la niña, lavo. Por ejemplo: la planchada y la sacudida y todo lo demás, eso es sábado y domingo. Pero sí, por ejemplo lavar, bañar a la niña, la tarea, dar de cenar; o sea, ahora sí que dejo todo y ya; ahora sí, hasta el marido dormido ya, o viendo la tele... sin que nadie moleste. Sí, pero sí, porque Liliana al principio, pues yo me ponía a estudiar y: -Mamá. – ¿Qué? – Quiero agua. – Mamá esto. – Ahí está tu papá dile. – No pero es que no quiere él. Entonces ahí está Adriana... Y el esposo igual, molestando igual ¿no?, entonces, ya decidí mejor: cuando están los dos juntos, o uno y uno, mejor hasta que los duermo, y ya me pongo a trabajar. Ocasionalmente, la verdad no siempre, me levanto más temprano; por decir, sí generalmente me levanto a las cinco, trato de levantarme cuatro y media, a las cuatro para leer un poco, o preparar algún borrador, o algo así, pero... lo divido (suspiros).” (“E” # 4).

Los maestros entrevistados, no reportan tantas actividades antes de disponerse a realizar las tareas de la UPN, ¿será exclusivo de las mujeres maestras?

Estas dos estudiantes también nos comparten sus quehaceres:

“Lo que hace la ama de casa, desde lavar trastes, hacer comida, lavar ropa, planchar, podar pasto. Y aparte de ello, dedico un tiempo para ir al templo, cuestión religiosa...” (“E” # 3).

Para la estudiante anterior, las actividades del ama de casa son “naturales”, es decir da por hecho que tiene que hacerlas “Lo que hace el ama de casa...” ¿porque así debe ser? ¿no hay cuestionamiento?

“Preparo la comida para el siguiente día [...] entre 7 y 8 de la noche. Meriendo con mi familia, terminando de merendar me dedico a preparar clase, más bien a preparar tareas [...] todos los días.” (“E” # 12).

Ahora bien, ya se expusieron respuestas tanto masculinas como femeninas, lo cual nos pone en ventaja para poder exponer las diferencias en cuanto a actividades se refiere, con respecto a unos y a otras. Como podemos observar, estas actividades no se parecen o por lo menos si los hombres las realizan, no las mencionan, en ambos casos, las actividades son diferentes. Las estudiantes maestras-madres-esposas-estudiantes, tienen que realizar un sin fin de actividades antes de disponerse a

estudiar. Desempeñan, como menciona Amparo Ruiz, "...la doble o triple jornada de trabajo, el trabajo invisible..."¹⁸⁵ y menciona también que:

"... millones de mujeres [...] deben combinar sus obligaciones domésticas como son los quehaceres propios del hogar (como lavar, planchar, cocinar, etc.) con las labores y profesionales, así como las propiamente afectivas que son también el sustento sobre el cual descansa el bienestar y permanencia de la familia. Aunado a todo esto se encuentra, además, la atención de las inquietudes intelectuales de los hijos y de la pareja."¹⁸⁶

Las estudiantes de la UPN 153 tienen que ir a laborar, realizar los trabajos y lecturas que sus asesores les encomiendan durante la semana, pero también tienen que realizar todas sus otras responsabilidades. Siguiendo a esta misma autora, menciona con respecto al papel de la mujer:

"Si cumple una jornada laboral fuera del hogar, al regresar a éste debe realizar todas aquellas tareas que la mujeres «que no trabajan» hacen durante el día. Si su trabajo requiere de un esfuerzo intelectual más acentuado, se ve obligada a suspender la lectura de un libro, la escritura de un texto o la corrección de un trabajo, para preparar la comida o planchar una camisa, sin perder por ello la concentración necesaria para continuar con el trabajo intelectual que realizaba en casa antes de dedicarse a estas actividades domésticas."¹⁸⁷

La mujer pues, tiene que encontrarse en condiciones de poder hacer todo lo que le sea requerido y además tiene que hacerlo, de lo contrario, tanto hijos como esposo le reprocharán el por qué no cumple con esta responsabilidades. Tal como se menciona en la siguiente cita:

"Así, al mismo tiempo que cocina, debe corregir el comportamiento de los vástagos, quienes además le exigen que juegue mientras prepara la ropa para introducirla en la lavadora (o la pone a remojar si no cuenta con la máquina) que si bien disminuye el trabajo en este ámbito del quehacer doméstico, el tiempo que se «ahorra» aquí, se destina a otras tareas."¹⁸⁸

Y esto seguirá prevaleciendo en nuestra sociedad, menciona Rojas Soriano, mientras no se intente:

"Cambiar la actitud machista [...] para muchos de nosotros acostumbrados a que nuestras madres, esposas y hermanas nos atiendan como «merecemos» [...] Consideramos que es «normal» que ellas se encarguen de las tareas domésticas ya que pensamos que no representan un gasto de energías ni se requiere ser inteligente para efectuarlas."¹⁸⁹

No basta tener un título o un grado universitario para cambiar las concepciones que sobre la situación de la mujer se tiene o lo que la misma mujer piensa sobre sí

¹⁸⁵ ROJAS, Soriano Raúl y Amparo Ruiz del C. *Apuntes de la vida cotidiana*, p. 73.

¹⁸⁶ *Ibidem.* 72.

¹⁸⁷ *Ibidem.* pp. 72-73.

¹⁸⁸ *Ibidem.* p. 72.

¹⁸⁹ *Ibidem.* p. 78.

misma. Sin embargo, es en las escuelas desde donde se debe intentar cambiar estas concepciones y prácticas. Por ello en otro de los apartados se menciona que desde el Plan de la LE'94 poco se hace para contribuir a la transformación del papel de la mujer. Lo que debería ser, aunque como apunta Nelly P. Stromquist:

“Debido a que la mayoría de los maestros de primaria son mujeres, se vuelve imperativo saber acerca de sus vidas y las tensiones entre sus múltiples papeles, y diseñar formas que permitan su redefinición profesional antes de anunciar «reformas» y «reestructuración» de los sistemas escolares.”¹⁹⁰

Por ello, consideramos relevante conocer los ámbitos cotidianos laborales y familiares, como elementos que influyen también, aparte de las situaciones institucionales, en la formación docente de los estudiantes de la LE'94 que asisten a la UPN 153, como sostenemos en el sentido más significativo de esta Tesis de Grado

Los testimonios presentados, a través de las entrevistas realizadas a los estudiantes, creemos que representan un acercamiento a la situación real cotidiana a la que se enfrentan tanto hombres como mujeres y que representan un importante elemento para ser tomado en cuenta en un futuro perfil de ingreso, de tal manera que no exista una distancia profunda entre el que se manifiesta por escrito y el real que viven los estudiantes.

La vida cotidiana que tienen los estudiantes dentro de los tres espacios mencionados: escolar, laboral y familiar, determinan y/o condicionan su formación dentro de la LE'94. Ahora bien, de acuerdo a esto, hasta dónde se logra el objetivo general de la licenciatura en los estudiantes en formación. Punto realmente importante para la presente investigación y que trataremos de explicitar en el siguiente apartado.

4. 11 ¿Innovación de la práctica docente?

Conocer realmente hasta dónde se logra el objetivo general de la LE'94 es una tarea realmente compleja, puesto que ello equivale a dilucidar su dinámica y exige la aplicación de ciertos instrumentos para la evaluación de la misma y a un seguimiento sistemático de la generación aquí mencionada. Sin embargo, a través de las respuestas dadas por los entrevistados, con respecto a su práctica docente y a las tareas que realizan dentro de dicha licenciatura, tuvimos un acercamiento a este contexto y a la vinculación entre la ella y la práctica docente, por demás interesante, puesto que las respuestas surgen de los propios estudiantes que la están cursando.

4.11.1 Sobre qué se reflexiona en la LE'94

La primera pregunta planteada para indagar sobre este asunto fue ¿Ha reflexionado sobre las actividades que realiza en la UPN? ¿Cuáles han sido esas reflexiones?; y

¹⁹⁰ En GONZÁLEZ Jiménez, Rosa María (Coord.). Op. Cit. p. 35.

esto dado el objetivo general de la LE'94, que como ya lo mencionamos varias veces, es justamente la reflexión sobre la práctica docente, así como su transformación a través de la investigación desde los propios maestros.

La mayoría de los entrevistados contestó que sí habían reflexionado, sin embargo, esta reflexión está encaminada a diferentes tópicos y no exclusivamente a su formación docente.

Por ejemplo, la estudiante que citaremos enseguida se enfoca exclusivamente a las actividades que lleva a cabo dentro del salón de clase, es decir, la reflexión no toma en cuenta otras actividades, que si bien vimos no son muchas dentro de la Unidad, sí existen y sólo se centra al ámbito áulico.

“...en realidad cuando uno participa sí reflexiona, por ejemplo cuando nosotros venimos y participamos en una conferencia, cuando asistimos a la biblioteca cuando hay inclusive convivencias, pero cuando ya después de lo que está fuera de lo que uno vive no me pongo a reflexionar, en realidad que sí nos hace falta reflexionar.” (“E” # 9).

En esta estudiante ¿existe una reflexión impuesta? ¿Hay una ausencia de reflexión por iniciativa propia? ¿Qué es lo que no permita una reflexión mayor?

Uno de los estudiantes reflexiona en torno a los tiempos de la clase:

“Primero si venimos, venimos a estudiar y luego muchos compañeros empiezan a quejarse hay oye a qué hora son, no al rato entramos déjalo otro ratito, retrasa uno el tiempo de asistir a las clases; digo, si la clase dura hora y media, nosotros mismos la hacemos de una hora, digo pues no se vale; no, si venimos aquí a prepararnos, pues hay que aprovecharlo, vamos a explotar a los asesores, que estén ahí, en cambio también el asesor pues también a qué hora llega; se supone entra a las 10:30, no sé el reglamento de aquí, si hay una tolerancia que diga no pues le damos 5, 10 minutos para llegada por el traslado de un edificio a otro o de un salón a otro, no sé si lo exista, pero aún así, a veces no se tardan ni 5 ni 10, agarran media hora, y eso es lo que yo les he comentado a los compañeros: por qué no entramos luego luego, no, espérate, al ratito; como hay maestros que luego nos dicen sabes qué yo les doy chance aquí para que entren media hora, ya después de media hora ya no llego, pues qué caso tiene, si él ya empezó, ya a qué le entro yo.” (“E” # 11).

¿No todos los estudiantes aprovechan el tiempo de clase? ¿Por qué se prefiere *matar clase* tanto por alumnos como por asesores? ¿Por qué no hay una reflexión profunda en torno a la propia formación de este estudiante?

Algunos estudiantes intentan hacer una relación entre las cuestiones teóricas que se revisan dentro del salón de clase con lo que realizan en sus escuelas, tratan de establecer una vinculación.

“Pues generalmente me pongo a pensar, cuando estoy en cada materia, qué tanto me está proporcionando, para qué me está sirviendo, trato de reflexionar entre la compaginación que hay entre ellas, cómo las puedo correlacionar para que me facilite un poquito más el entenderlas y darme una idea de qué me está sirviendo, de que si lo puedo aplicar en mi trabajo.” (“E” # 12)

¿Sólo hay reflexión al interior de la clase y fuera de ella no existe? ¿La reflexión que se hace es sólo en función de los conocimientos que se van adquiriendo en clase?

En esta estudiante no ha habido una reflexión sobre todas las actividades que realiza en la UPN, sólo sobre tareas, lo relacionado con las materias que cursa. ¿Por qué no hay una reflexión más completa? ¿La LE'94 no permite esta reflexión y sólo se centra en la reflexión parcial de la práctica docente? ¿No hay vínculo entre la práctica docente y las actividades que los alumnos realizan al interior de la UPN 153?

Otros estudiantes no realizan mayor reflexión con respecto a sus actividades dentro de la UPN y si lo hacen es de manera muy vaga.

“Sí me he puesto a pensar a qué vengo realmente, yo decía venir nada más a pachangueármela no; me sirve de distracción, sí me relajo, siento que es bueno lo veo como terapia [...] me siento joven, como que la vida de estudiante, siempre me llamó la atención, porque me olvido de las responsabilidades y me dedico a las responsabilidades de aquí, a pesar de que es apresurado nada más de venir, entrar a clases; es un cambio totalmente diferente al que uno lleva rutinariamente. Entonces sí me gusta y he visto que me ha surtido efecto porque he cambiado algo de carácter, ya no regaño tanto a mis hijas.” (“E” # 8).

Las reflexiones de esta estudiante giran en torno a su vida personal, hace referencia a las transformaciones sustanciales en su vida personal. Entonces ¿La LE'94 le sirvió de autoayuda? ¿Qué pasa con la reflexiones en torno a su vida docente? ¿No fue significativo en este campo?

“No, no necesariamente como ahorita, si se dio cuenta se me dificultó enumerar las actividades que, recordando unas, debe haber muchas, miles de actividades intermedias que no mencioné, quiere decir que no he reflexionado sobre ello, lo que si se reflexiona sobre tareas o no sé si algún compañero cuenta algún problema y todo eso sí, pero no en general, no entre mi, no con mi, yo como persona como la parte de la UPN en especial, sino mi relación personal con o mi estudio ¿no? Con las materias.” (“E” #1).

¿Qué lo lleva a reflexionar sobre algunas actividades y sobre otras no? ¿La formación del sujeto interviene en esta selección, ya sea consciente o inconsciente?

“Sí, sí, más que nada la situación es la siguiente ¿no?: que mi esposa siempre se enfada porque llego tarde si... de ahí en fuera para mí... el mundo de la universidad es un mundo que nunca había probado... es un mundo... padrísimo... es un mundo que me está abriendo los ojos... reflexivo. Para mí ha llenado mucho ¿si?, entonces los problemas más que nada, las reflexiones fueron hacia que por qué llego tarde, por qué no vengo siempre a la casa luego luego; he, problemas con ella, con mi esposa, con mi pareja.

Sobre la Universidad, sí porque, o sea, llenan, llenan muchas expectativas que para mí es mucho muy importante; es más, yo siento que si me salgo de la universidad, mi futuro va a quedar en... en quedar ser taxista y... mi gusto por la lectura o mi gusto por el estudio, por la polémica se va a perder.” (“E” # 2).

En esta reflexión, vemos un acercamiento de la vida inmediata del estudiante: problemas con su pareja. Sólo se queda en la reflexión desde un saber cotidiano, no incorpora su saber intelectual, que se supone, ya adquirió en los semestres cursados ¿La LE'94 no le ha permitido tener otra visión del mundo? ¿Sigue contemplando a la relación de pareja desde el punto de vista del taxista que no ha asistido a la LE'94? Es decir, ¿la LE'94 no le ha permitido hacer una reflexión más profunda de su vida cotidiana? ¿Qué busca al concluir la Licenciatura, sólo encontrar un mejor empleo?

La reflexión de otra estudiante se centra básicamente en la actividad de los asesores y no en su propia formación.

“Sí, a veces se me hacen muy rutinarias muy repetitivas así como que no hay cambios como que lo que leemos dice hay que innovar hay que cambiar pero siento que bueno del ejemplo se aprende más, entonces cuando tú estás acostumbrado a una rutina y te dicen cambia yo creo que la primer (sic) pregunta que surge es bueno.” (“E” # 5).

Para la estudiante ¿Las clases son rutinarias? ¿Qué actividades desarrolla el asesor para decir que son rutinarias? ¿Las clases se centran en la exposición verbal, por parte de quién: asesor o alumno? Con estas formas de trabajo ¿No se propicia la reflexión en la licenciatura?

Como podemos ver, las reflexiones están encaminadas a diversos espacios de la vida cotidiana de los estudiantes y no precisamente a su formación docente o a su hacer dentro de la universidad. Es decir, nos encontramos ante cierto nivel conciencia, producto de la escolaridad. La escolaridad es la que va definiendo, de alguna manera, la formación de la personalidad profesional y/o las personas conscientes *versus* personas del sistema. Freire insistió muchísimo en esta línea partiendo de su concepto de “niveles de conciencia”. Y este mismo autor menciona, nuestras “respuestas expresan nuestras posiciones político pedagógicas”¹⁹¹. Francisco Gutiérrez menciona, con respecto a la posición de Freire, lo siguiente “No hay práctica educativa neutra ni práctica política por ella misma. De ahí que el educador se tenga que preguntar a favor de qué o quién se halla al servicio; por consiguiente, contra qué y contra quién luchar en su posibilidad de lucha dentro del proceso de su práctica”¹⁹² Esto es pues, que los estudiantes no centran sus reflexiones específicamente a la práctica docente que llevan a cabo, que es precisamente el objetivo central de la licenciatura.

4.11.2 Vínculo de la LE'94 y la práctica docente

Para establecer este vínculo entre los dos ámbitos, se plantearon las siguientes cuestiones ¿Considera que todos los esfuerzos que ha invertido en seguirse formando, se han visto objetivados en su práctica docente y en su formación como ser humano? ¿Qué consecuencias positivas ha traído consigo el hecho de que se

¹⁹¹ En ROJAS Soriano, Raúl y Amparo Ruiz del Castillo. *Vínculo docencia-investigación para una educación integral*. p. 110.

¹⁹² En Ídem.

encuentre estudiando en la UPN? ¿Relaciona los conocimientos que adquiere en la UPN con su trabajo cotidiano de la escuela donde labora? ¿Cómo o por qué? Y ¿Cómo ha cambiado su práctica docente a partir de su ingreso a la LE'94?

Daremos a conocer algunas de las respuestas vertidas por los estudiantes en cuanto a las preguntas planteadas, para luego sacar una conclusión, con respecto a si existe o no tal vinculación y cuáles son las repercusiones dentro de la formación docente de los estudiantes y al logro del objetivo general de la LE'94.

Con relación a la primera pregunta nos encontramos con la siguiente gama de respuestas.

“En mi formación como ser humano sí, creo que me hace sentir bien, y es un, es un punto a mi favor, es decir es algo así como, como un pasito de felicidad, algo así sentirse mejor sentirse superado. En mi formación no, sí me ayuda mucho, me da otra perspectiva, me da mucha idea, pero me cuesta mucho trabajo poner en práctica cuestiones que apenas conozco, me es problemático, hablar de transmitir la idea de ser crítico, reflexivo, etcétera...” (“E” # 1).

¿A pesar de que el objetivo general de la LE'94 es la reflexión sobre la práctica docente propia, por qué no se logra establecer este vínculo y si se hace es de manera parcial? ¿Por qué se da esta separación entre el mundo de lo personal y de lo profesional? ¿Qué elementos de la práctica educativa de la LE'94 (su ambiente académico, su estructura curricular, su modalidad) promueven la separación entre los efectos del estudio en la vida personal y la práctica profesional?

“Sí [...] he hecho muchas cosas de lo que yo he aprendido como persona, ya no soy tan enojona, ya trato, entiendo más que nada, me pongo yo en el lugar de los niños, trato de darles lo que yo voy aprendiendo, que precisamente por eso lo vengo a aprender: para supurarme y para que sea un trabajo de mejor calidad y entonces por eso es que lo estoy aplicando ha... modificado mi forma de ser.” (“E” # 8).

En esta estudiante ¿No hubo mayores objetivaciones en su práctica docente?

“Sí, porque me deja el gusanito de por lo menos decirles a los muchachos del INEA que lean, ¿no?, que se preparen.” (“E” # 2).

Y, en este estudiante ¿No ha habido objetivaciones en su práctica docente? ¿No existe una vinculación entre su actividad laboral y su actividad escolar? ¿Por qué no hay una reflexión profunda, por qué se sigue contestando desde un saber cotidiano? ¿Por qué esta separación entre su actividad personal y su actividad profesional? ¿Esta separación es promovida por el ambiente académico de la LE'94? ¿Por su diseño curricular? ¿Por qué estructura de formación pre-existente o cotidiana?

“sí, en mi práctica docente porque he visto que he tenido más fundamentación, más elementos teóricos para las evaluaciones de las cosas que yo hago, inclusive me ha servido para hacer una propuesta para la escritura, la he llevado ante las autoridades de departamento, me la han autorizado, me ha servido bastante.” (“E” # 9).

¿Se ha logrado, en esta estudiante, el objetivo general de la LE'94: la reflexión sobre la práctica docente propia? ¿Se ha establecido el vínculo entre su práctica docente y la LE'94?

Por otra parte, las respuestas a la pregunta ¿Qué consecuencias positivas ha traído consigo el hecho de que se encuentre estudiando en la UPN? son:

“Pues muchas [...] cambios en mi práctica docente, me siento halagadísima, no sabes cómo me llena el que los muchachos me digan: hay maestra cómo ha cambiado, me visitan con mucha frecuencia los exalumnos y se quedan viendo y escuchando mi clase: hay maestra qué padre da ahora clases y para mí eso es muy importante o el hecho de que me digan: hay maestra cómo sabe esto y bueno, lo he aprendido aquí, pues muchas satisfacciones me ha dejado.” (“E” # 5).

En la respuesta anterior, la estudiante no concreta qué cambios de la práctica docente, sólo se enfoca a cuestiones de satisfacción personal.

“Ahhh, que me siento muy bien, me siento muy bien, es decir, si se hace algo que me gusta, que le gusta a alguien, que me gusta a mí, si hago algo que me gusta, pues es muy positivo, me siento bien, me siento joven, me siento heee, me siento que puedo ser más productivo a futuro, que no necesariamente tiene que ser, debería ser ahorita ¿no?, pero sí puede ser algo; vamos me siento muy bien, independientemente de la responsabilidad de ir terminando, terminar la carrera o algo así es una responsabilidad en donde se puede hacer más por más, pero eso es muy positivo. Otra de las cosas que familiarmente, con mis hijos, la idea es de que estemos estudiando y compitiendo en estudio, porque si la idea es compitiendo en estudio, ha hecho que se pongan más, más abusados (carcajadas).” (“E” # 1).

De nuevo la separación entre el mundo de lo personal y de lo profesional: contestan con *sentimientos* sin presentar logros intelectuales o técnicos que hayan tenido en su estudio. Esto nos lleva a indagar sobre las razones de esta separación.

“Pues muchas en mí, o sea en mi persona. El cambio de actitud, el cambio de dejarme de preocupar por cosas que no tienen importancia la verdad y abocarme a las cosas más positivas. Sí, en mucho tiempo para mí fue frustrante ser madre soltera, fue algo que me costó mucho trabajo asimilar y creo que esto ahorita me ha ayudado, me encaminó por la situación a ya ser yo, a pensar en mí y en mi hija después, porque antes nada más pensaba yo en mi hija y se me complicaba y ahorita no, y en la escuela lo mismo el hecho de ir estudiando me da la oportunidad de ver que hay gente que está mal, pero va a seguir siempre mal y que se queden ellos con su ignorancia y yo estoy en lo mío y es muy independiente.” (“E” # 10).

¿La licenciatura contribuyó a este cambio de actitud ante la vida de la estudiante?

“Bueno positivas yo creo que [...] a raíz de que entré a la UPN como que, no me liberé, pero sí como que tomé más conciencia acerca de lo importante que uno se valore y que uno se prepare y que uno pueda hacer las cosas que realmente le gustan y que uno sienta las ataduras o los remordimientos, porque sí, luego hay remordimientos, de hay no cómo voy a dejar a mis hijos o cómo los voy a traer.” (“E” # 7).

Consecuencias positivas encaminadas al aspecto personal de la estudiante, ¿qué hay de las profesionales? ¿No se logra el objetivo de la LE'94?

De la tercera pregunta: ¿Relaciona los conocimientos que adquiere en la UPN con su trabajo cotidiano de la escuela donde labora? ¿Cómo o por qué?, se mencionan algunas de las respuestas que se obtuvieron.

“Sí, algunas cosas sí.” (“E” # 10).

En esta estudiante ¿No se logra hacer la reflexión profunda sobre la práctica docente, para que desde el ámbito de los conocimientos teóricos se pueda hacer una transformación de fondo?

¿Qué es lo que no permite tanto la vinculación como la transformación? ¿El programa de la LE'94 no cubre estas expectativas?

¿Los alumnos separan su actividad intelectual de su actividad práctica? Y por ello ¿La relación entre los conocimientos de la UPN y su trabajo docente es muy poca? ¿Acaso no se logra el objetivo de reflexionar realmente sobre la práctica docente, como lo establece el objetivo general de la LE'94?

“He, trato de... siempre de crear un ambiente pues... no soy el profesor, para ellos, yo siempre les he dicho que no soy el profesor, soy su compañero; de vez en cuando este... aplico, planeo algo o aplico alguna técnica que de repente me corrieron por hay, y ya este. Pero trato de ser muy democrático en ese sentido.” (“E” # 2).

La respuesta del estudiante es muy instrumental, ni siquiera afirma que el conocimiento fue producto del análisis, sino que fue producto de lo que le “corrieron”, como si fuera un chisme. ¿Qué tanto beneficia este tipo de actitudes a la educación? ¿La LE'94 aún no ha contribuido en la formación profesional de este sujeto? ¿Hasta qué semestre habrá algún cambio? ¿Será posible que a través de la LE'94 se pueda establecer algún cambio significativo en este estudiante? ¿Por qué hay una separación entre la formación escolar y la práctica docente? ¿El objetivo de la LE'94 no se ha cumplido en el estudiante?

Los conocimientos aplicados son de carácter instrumental. Y por si fuera poco, de manera fragmentada.

“Lo relaciono porque yo era un poco tradicionalista la evaluación que llevaba a cabo era a base examen y nos cambiaron de directivo, este maestro que llegó no le gusta el examen si no la valuación continua. Para mí resultaba una cuestión administrativa pesada, estar vaciando muchísimos números, y yo decía pero que no entienden que de todas maneras uno conoce al niño y es puro formulismo; uno sabe lo que trabaja el niño, por ejemplo al hacer examen no me basaba en que salió mal y ya le voy a poner el 5, si sé que un niño me trabaja le vuelvo a dar el examen hasta que da el ancho, de más o menos que de la calificación de lo que hace diariamente, pero esto me molestaba que me pidieran evaluación continua. Y ahora que estoy en la UPN y me siento como niña aterrada con los exámenes y quiero

que nos evalúen de otra forma, pues me ha ayudado a bajar la guardia, ya me quedo con evaluación continua.” (“E” # 3)

¿Este cambio en la forma de evaluar sólo es el reflejo de sus miedos en su papel de estudiante y no de una reflexión crítica a partir de los contenidos de la LE'94?

Los conocimientos sólo se ponen en práctica de manera instrumental ¿Por qué no se logra una real vinculación?

En cuanto a la otra pregunta: ¿Cómo ha cambiado su práctica docente a partir de su ingreso a la LE'94? Tenemos las respuestas siguientes.

“Ha cambiado en cuestión del trato, el trato con la gente involucrada dentro del trabajo.” (“E” # 12).

¿Cambios mínimos en su práctica docente? Otra vez el asunto de la práctica docente desvinculada con la LE'94 ¿No aparecen tales cambios? ¿No se logra la vinculación de formación docente con la propia práctica?

“Sí ha cambiado, de alguna manera cuando empecé a escuchar sobre el constructivismo, entonces empecé a poner, voy a preparar esta clase constructivista; y como dije, son segmentos, son partes, no llega a una completa conclusión, pero sí ha cambiado ¿no?, sí ha habido, sí ha habido, si no de todos los alumnos, sí ha habido destellos de gente que de alguna manera entiende o comprende o llegamos a conectarlos; pero ha sido mucho más personal y terminamos niños de secundaria que me piden: haber vamos a hablar de la teoría de la relatividad ¿no?, y ahí nos tienen estudiando a todos, y eso es un orgullo, pero son cuatro o cinco; pero entonces sí es un cambio, antes no tenía ni uno ¿no?” (“E” # 1).

¿Cambios mínimos en su práctica docente? ¿No se logra la vinculación de formación docente con la propia práctica? ¿Por qué, en este alumno, ha habido cambios tan parciales, mínimos e incluso localizados? ¿Qué es lo que explica esta situación? ¿El poco ambiente académico de la LE'94? ¿Por qué no se logra este cambio tan anunciado en el objetivo de la LE'94? ¿Qué está fallando? ¿Los materiales, el perfil de ingreso de los alumnos, los asesores, el propio plan de la LE'94?

“He cambiado en todos los aspectos, he tenido muchos cambios en mi vida docente.” (“E” # 5).

A pesar que la estudiante menciona que hay cambios en su práctica docente, no los menciona y sólo se queda en la explicación desde el saber cotidiano.

Si bien fuimos haciendo comentarios y planteando algunas interrogantes con respecto a cada una de las respuestas dadas a las cuatro preguntas, esto fue de manera, digamos particular, para cada una de las respuestas, sin embargo, ahora es necesario elaborar una conclusión sobre todas las respuestas vertidas, conclusión encaminada hacia el logro del objetivo general de la LE'94.

No todas las respuestas apuntan hacia lo mismo, pero en la mayoría podemos apreciar que la reflexión de los estudiantes se encuentra más encaminada a sus logros dentro de su vida personal que a sus logros profesionales, es decir el hecho de estudiar la licenciatura les ha permitido crecer personalmente, no así profesionalmente; a lo largo de las entrevistas, pudimos darnos cuenta que la LE'94 les ha aportado a los estudiantes más satisfacciones personales que académicas. Con esto no estamos afirmando que no hubo algunos logros, por supuesto que los hay, pero son pocos en comparación a los ya mencionados, que si bien no es negativo, no es el objetivo central de la LE'94. Amén de que en el Plan de Estudios se “considera a la práctica docente como objeto de reflexión crítica, objeto de conocimiento y comprensión y como objeto de transformación, en suma como eje central de la licenciatura.”¹⁹³ Y como menciona Rojas Soriano “La reflexión teórica se acompaña entonces de la indagación en la práctica, en la confrontación permanente del saber adquirido con lo que ocurre en la realidad fuera del aula, para conseguir la superación y/o del saber mismo y de los fenómenos que se estudian.”¹⁹⁴ Si ambos no se relacionan, difícilmente se logrará una transformación de la práctica docente, como se pretende en la LE'94.

También, dentro del Plan de Estudios se retoma a la innovación como vía para transformar la práctica docente, se menciona pues que “El Plan de estudios estará basado en la innovación educativa, ‘entendida como una transformación del proceso educativo que se sustenta en la valoración y recuperación de la tradición pedagógica, en la indagación de alternativas y en el cambio y la creatividad permanentes’.”¹⁹⁵ Dentro de este aspecto, la innovación ocurrió básicamente en las vidas personales de los entrevistados, hubo transformaciones de carácter sentimental, en la familia, etc. pero no mucho dentro de la práctica docente de los implicados. Por otro lado, la práctica investigativa que se pretende impulsar a través del la LE'94, se encuentra entrampada, puesto que ahora existe una nueva modalidad de titulación, que es el Examen General de Conocimientos de la LE'94, el cual es aplicado por el CENEVAL¹⁹⁶. Es decir, los estudiantes ya no tienen que elaborar un proyecto de innovación para poder titularse, por ello

“El Examen General de Conocimientos de la LE'94 representa una situación ambivalente, pues ha permitido a los alumnos contar con una titulación más viable y oportuna, lo cual no implica necesariamente cuestionar el modelo de formación de la licenciatura, que supone la elaboración de proyectos de innovación. Las causas por las cuales un número considerable de egresados no opta por titularse con su proyecto de innovación, habría que buscarlas en la forma de operar el currículum de la licenciatura y en las formas y características que asume la asesoría para el proceso de titulación.”¹⁹⁷

¹⁹³ UPN. *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para maestros en servicio (FOMES)*. p. 22.

¹⁹⁴ Rojas Soriano, Raúl y Amparo Ruiz del Castillo. *Vínculo docencia-investigación para una educación integral*. p. 68.

¹⁹⁵ UPN. *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para maestros en servicio (FOMES)*. p. 18.

¹⁹⁶ Dicho examen, en la UPN 153 ha sido aplicado durante nueve ocasiones. Por medio de éste se han titulado 263 estudiantes de la LE'94, de diferentes generaciones. De la generación que nos ocupa, 1999-2003 se han titulado 15 estudiantes mediante este procedimiento y tres por examen profesional. (Información reportada por Servicios Escolares de la UPN 153).

¹⁹⁷ CASTAÑEDA Salgado, Adelina. et. al. Op. Cit. p. 15.

Ahora bien, en muchos casos encontramos que los estudiantes no logran vincular los conocimientos teóricos a su propia práctica docente y si lo hacen, es de manera parcial y fragmentada, no se tiene un objetivo específico, no hay una verdadera reflexión en la puesta en práctica de estos elementos teóricos. Asunto que quizá no es novedoso, puesto que en el *Cuaderno de Discusión 15* ya nombrado, se menciona que

“De acuerdo con algunos estudios de seguimiento realizados sobre la LE'94 se muestran problemas recurrentes: que los profesores alumnos cuestionan la posibilidad de aplicar la teoría en la realidad; en general la práctica aparece como ejemplo o contraejemplo de la teoría, y a pesar de que los asesores buscan propiciar el análisis y la reflexión sobre la práctica docente, la relación con la teoría se presenta como el ‘deber ser’ que se impone como explicación en las sesiones de asesoría grupal.”¹⁹⁸

Lo anterior nos lleva a preguntarnos por qué no se logra lo establecido dentro del objetivo como del Plan de estudios. Arriba ya mencionábamos una serie de condiciones que determinan la formación de los docentes, tanto institucionales como laborales y familiares, sin embargo, en este momento, nos interesa analizar sólo las primeras, porque es donde se encuentra inscrito el Plan de Estudios, en el ámbito institucional.

Creemos que lo anterior se debe a que en la UPN 153 no existen las condiciones académicas mínimas que favorezcan la formación docente, situación también ya revisada. Es decir, el ambiente académico de la institución no permite que los estudiantes desarrollen lo que se está planteando dentro del Plan de Estudios. En general, las condiciones institucionales no propician un buen ambiente académico y esto trae como consecuencia una formación fragmentada y desvinculada de la práctica docente.

Por otra parte, en los estudiantes existe una separación entre el mundo de lo personal y de lo profesional, pues se contesta con *sentimientos* sin presentar logros intelectuales o técnicos que hayan tenido en su estudio, durante los semestres ya cursados.

Otra cuestión de fondo, que subyace implícitamente dentro de estas respuestas es la cuestión de la formación docente, asunto que nos atañe. Al tener un panorama general sobre los logros de la LE'94 en la UPN 153 de Ecatepec, Estado de México, podemos decir que la formación docente que los estudiantes reciben al interior de la institución, no es quizá la mejor, pues se adolece de muchos elementos institucionales y, que finalmente estas carencias y dificultades vienen a repercutir directamente en la formación docente. La formación docente que reciben, no se parece en nada a la planteada por Yurén Camarena. Que si bien les ha permitido a los estudiantes modificar algunas prácticas, aún falta mucho por hacer y transformar.

Con estas reflexiones terminamos este último capítulo del trabajo de tesis, para dar paso al apartado final, las conclusiones de este trabajo de investigación. Decimos

¹⁹⁸ Ídem.

conclusiones, porque de alguna manera permiten concluir el escrito, sin embargo, quedan muchas interrogantes, muchas dudas y sobretodo angustias con respecto a la temática planteada en este trabajo de investigación, que quizá en otro momento podrán ser disipadas y contestadas.

CONCLUSIONES

La experiencia de haber trabajado en esta temática nos deja muchas satisfacciones, tanto personales como académicas. Nos permitió crecer en todos los sentidos. En la parte intelectual, creemos, hubo un avance significativo y en la parte metodológica también, mismas que de muchas maneras vinieron a replantear nuestra práctica docente y a reflexionar sobre la misma desde otras perspectivas. Aunque también, nos quedan muchas dudas por resolver.

Más que conclusiones, en este apartado presentamos las reflexiones finales a las que se llegaron después de haber realizado el trabajo de investigación. Quizás algunas reflexiones tendrán que ser trabajadas un poco más. Bien, pasemos pues a ellas.

Por principio de cuentas diremos que la UPN ha perdido el objetivo central para lo que fue creada, es decir para la atención de maestros normalista en servicio, que si bien las condiciones históricas y sociales han definido este cambio, lo cierto es que la mayoría de los estudiantes de la UPN no son maestros normalistas y que la matrícula se ha transformado considerablemente.

Encontramos que la mayoría de los estudiantes de la UPN 153 son maestros por muchas cuestiones, no relacionadas con su gusto por la docencia y sólo una minoría acepta que es maestro por gusto, porque así lo decidió. Y por si fuera poco, los estudiantes de la institución ingresaron a la UPN 153 a estudiar la LE'94 por muchas razones, pero no porque conocían el Plan de Estudios de la licenciatura. Es decir lo hicieron sin conocer a ciencia cierta lo que estudiarían. Ninguno de los entrevistados manifiesta que el o los motivos de su ingreso a la UPN 153 obedecen a que investigaron y conocían ya el Plan de Estudios de la LE'94 y con base a ello decidirían si se ajustaba o no a su proyecto académico personal. Aunado a esto, los estudiantes no conocen el mapa curricular de la carrera, lo cual repercute considerablemente en su formación, pues no tienen claro hacia dónde tienen que dirigir su currículum personal. Es decir no tienen un currículum personal y se van inscribiendo de acuerdo a la dinámica institucional y no a un propio proyecto de estudios personal. En cuanto a su formación docente, no han asumido una postura de acuerdo a una teoría de la formación.

Los estudiantes no tienen un sentido de pertenencia hacia la UPN 153, no existe una identidad con la institución. No sienten que forman parte de ella.

En cuanto al perfil de ingreso de los estudiantes, éste es heterogéneo, quizá demasiado y en muchas ocasiones éste perfil de ingreso real choca con lo que se manifiesta en el perfil de ingreso ideal de la licenciatura. Lo cual viene a dificultar la implementación del Plan de Estudios.

Los estudiantes de la LE'94 no son estudiantes de tiempo completo, es decir su actividad no se centra exclusivamente en estudiar la licenciatura. Son estudiantes que tienen que cumplir otros papeles, principalmente maestros en sus centros de trabajo y cubrir las responsabilidades de sus hogares, como padres o madres de familia.

El tiempo que cada estudiante dedica a la realización de tareas y actividades de la LE'94, depende de varios factores: de su actividad laboral y familiar, de los asesores con los que toman las materias, de su capacidad para comprender las lecturas encomendadas, del tiempo en que es proporcionado el material por los asesores. Un problema al que se enfrentan usualmente es a sacar fotocopias. Actividad molesta y a la cual tienen que dedicar varios minutos de su tiempo.

El problema del fotocopiado surge porque la UPN Ajusco ya no edita las antologías para la licenciatura, tal como lo venía haciendo, y porque los asesores no entregan con tiempo las lecturas semanales. Pero quizá también se dé porque los estudiantes no están acostumbrados a comprar libros y mucho menos a leer un libro completo, en la UPN 153 existe y prevalece la "cultura del fotocopiado".

En el Plan de Estudios de la LE'94 se encuentra una inercia en cuanto a los contenidos que se manejan, puesto que a pesar que la gran mayoría de los estudiantes son mujeres, no se encuentran materias enfocadas a analizar las cuestiones de género. Situación que consideramos debería ser, dado las actuales condiciones sociales e históricas por las que atraviesa la educación.

En la formación de los docentes en servicio de la UPN 153 intervienen tanto los elementos de la vida cotidiana institucional como los de los ámbitos de la vida cotidiana laboral y familiar.

En cuanto a las condiciones institucionales para el estudio, el panorama de la UPN 153 es el siguiente. Las instalaciones son insuficientes para albergar a todos los estudiantes. La biblioteca y los pasillos son adaptados como salones de clase para poder atender a toda la matrícula estudiantil. La biblioteca no cuenta con suficiente material bibliográfico. Los cubículos para los asesores son insuficientes y en cada uno de ellos hay dos o más asesores, y algunos no cuentan con este espacio. Podemos decir que, las condiciones institucionales para el estudio dentro de la UPN 153 no son las necesarias para una formación docente, en consecuencia, el ambiente académico que prevalece al interior de la misma no es el que permite una formación intelectual y crítica de los estudiantes.

Las relaciones entre los estudiantes no son muy estrechas pues las condiciones institucionales no lo permiten, así como por el poco tiempo del que disponen los estudiantes y por la modalidad en la que se encuentran estudiando: semiescolarizada.

En cuanto a la relación de los estudiantes con los asesores, ésta sólo es de trabajo y sólo se da al interior de las aulas, en muy pocas ocasiones se da fuera de ellas y fuera de los horarios establecidos para las clases. Los asesores son insuficientes, los alumnos se quejan con respecto a que un mismo asesor imparte varias materias aunque éstas no sean acordes a su formación, ello debido a la carencia de asesores. La mayoría de los asesores son contratados por determinado tiempo, por ello no se logra consolidar una planta docente estable.

Ahora bien, la relación de los estudiantes con las autoridades de la institución es una relación vertical, una relación de carácter estructural, la comunicación sólo se da cuando alguno de los estudiantes la busca, de no ser así no hay tal comunicación.

Los estudiantes definen y planean su tiempo dentro de la institución en función de sus actividades laborales y privadas. Por ello decimos que las cuestiones laborales y privadas de los estudiantes determinan su desempeño escolar. La situación laboral determina las condiciones para el estudio, algunos estudiantes no tienen mayor problema con sus autoridades (directores, supervisores, etc.) pues les brindan las facilidades para hacerlo; otros no cuentan con este apoyo en su centro de trabajo y se enfrentan a más contratiempos para poder estudiar.

En cuanto a la vida privada de los estudiantes, también es situación que determina su desempeño escolar, sobre todo en las estudiantes maestras, puesto que tienen que atender a sus hijos, al marido y a la casa.

Otro elemento que determina el desempeño escolar de los estudiantes es el apoyo de la familia. En la mayoría de los estudiantes encontramos que existe apoyo de la familia, aunque muchas veces éste es forzado. El apoyo que brinda la familia es económico o moral, que sin este último, muchas y muchos, pero sobretodo muchas, ya hubieran dejado la UPN 153.

También dentro de la familia encontramos las condiciones subjetivas para el estudio. Ellas, que prevalecen al interior de las familias de los estudiantes, no son precisamente las óptimas para seguir estudiando, sin embargo, los y las (más ellas), siguen luchando contra corriente para seguir en la licenciatura.

Con respecto a las ocupaciones en el hogar de los y las estudiantes, nos encontramos que las mujeres estudiantes realizan un sin fin de actividades en el hogar antes de disponerse a realizar cualquier tipo de trabajo intelectual relacionado con la LE'94, no así en los maestros estudiantes, los cuales reportan menores responsabilidades dentro del hogar. Las maestras estudiantes asumen mayores ocupaciones domésticas y aún así tienen que desarrollar las actividades encomendadas por sus asesores de la licenciatura.

Los tres espacios mencionados: escolar, laboral y familiar determinan y/o condicionan la formación docente de los estudiantes dentro de la UPN 153. Por lo tanto también, de alguna manera, determinan la vida académica de los estudiantes dentro de la institución.

El cumplimiento del objetivo general de la LE'94, en lo que se refiere a la reflexión sobre la práctica docente, algunos estudiantes mencionan haber encontrado la mencionada reflexión sobre la práctica docente, sin embargo, durante las entrevistas realizadas no hubo mención significativa sobre la práctica docente, más bien, la reflexión estuvo centrada en cuestiones de carácter personal, en lo relativo al tiempo de clases, a la forma en que los asesores imparten sus materias, etc. pero no específicamente sobre la práctica docente. ¿Realmente se está logrando el objetivo de la LE'94?

En cuanto a la innovación de la misma, tampoco se encontraron muchos logros. Los estudiantes no mencionan haber realizado cambios en su hacer diario dentro de sus escuelas, y mucho menos haber realizado alguna investigación centrada en cierto problema relacionado con su práctica docente, a no ser por una de las estudiantes que menciona haber elaborado un proyecto de investigación a raíz de su ingreso a la UPN 153. Por otra parte, existe una desvinculación entre la práctica docente de los estudiantes y los contenidos teóricos que se revisan al interior de la LE'94. Los estudiantes no logran vincular los conocimientos teóricos a su propia práctica docente y si lo hacen, es de manera parcial y fragmentada, no se tiene un objetivo específico, no hay una verdadera reflexión en la puesta en práctica de estos elementos teóricos

Los estudiantes mencionan que más que vincularla a su vida académica, lo hacen hacia la vida personal, porque en este aspecto tienen grandes satisfacciones, su ingreso a la UPN les ha permitido cambios en el aspecto personal, no así en su trabajo docente.

En los estudiantes existe una separación entre el mundo de lo personal y de lo profesional: contestan con *sentimientos* sin presentar logros intelectuales o técnicos que hayan tenido en su estudio. ¿Cuáles son las causas o las razones de esta separación?

Podemos decir que la formación docente que los estudiantes reciben al interior de la institución, no es quizá la mejor, pues se adolece de muchos elementos institucionales y, que finalmente estas carencias y dificultades vienen a repercutir directamente en la formación docente. La formación docente que reciben, no se parece en nada a la planteada por Yurén Camarena, Ferry, Honoré, etc. Que si bien les ha permitido a los estudiantes modificar algunas prácticas, aún falta mucho por hacer y transformar.

Ante todo esto ¿Cuál es o será la estrategia pedagógica de la LE'94 para hacer salir a sus estudiantes del conocimiento cotidiano, ubicándolos en las concepciones científicas que les permitan entender su práctica profesional y consecuentemente modificarla?

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM Nazif, Mirtha L. *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*. UPN, México, 1994.
- ALLIUD, Andrea y Laura Duzchatzqui (Compiladoras). *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires Argentina, 1998.
- ANZUALDUA Arce, R. “Los imaginarios de la formación docente” en *Pedagogía*. Volumen II, NUM. 9, UPN. 1996.
- ARTEAGA Castillo, Belinda. *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*. UPN, México, 1994.
- ARRIARÁN Samuel y Mauricio Beuchot. *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. UPN, México, 1999.
- AVALOS Lozano, Ma. Dolores, et. al. *La capacitación docente, imperativo de la educación mexicana el IFCM (1944-1971)*. Tomo I primera parte, Colec. evolución histórica de la educación en México, DGCMPPM-SEP, México, 1987.
- BEUCHOT Puente, Mauricio y Luis Eduardo Primero Rivas. *La Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano*, Primero Editores, México, 2003.
- CALIXTO Flores, Raúl. (Coord.) *Escuela y ambiente. Por una educación ambiental*, UPN, México, 2000.
- CANTON Arjona, V. *1+1+ 1 NO ES IGUAL A 3. Una propuesta de Formación de Docentes a partir del reconocimiento del particular*. UPN- SEP. México, 1997.
- CARRIZALES Retamoza, César. *El filosofar de los profesores*. Universidad Autónoma de Saltillo, México, 1991.
- CARRIZALES Retamoza, César. “Las palabras estelares en los discursos de la formación” en *El discurso Pedagógico. Análisis, Debate y Perspectivas*. Editorial Dilema, México, 1989.
- CASAS Santín, Ma. Virginia. et. al. *Propuesta Curricular para Profesores de Educación Preescolar y Primaria en Servicio en el marco de la Licenciatura en Educación Plan '94*. UPN, México, enero 1997. (Documento de Trabajo).
- CASTAÑEDA Salgado, Adelina. et. al. Cuaderno de Discusión 15: *La UPN y la formación de maestros de educación básica*, SEP, México, 2003.
- CERDA Michel, Alma Dea. *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*, UPN, México, 2001.

- DELVAL, Juan. *Los fines de la educación*. Siglo XXI, México, 1997.
- DIAZ Orozco, María Elena y Rodrigo Gallegos Valdés. *Formación y práctica docente en el medio rural*. Plaza y Valdés Editores, México, 1997.
- DUCOING Watty, Patricia y Monique Landesman Segal. (Coordinadoras). *Sujetos de la educación y formación docente*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 1996.
- ELIZONDO Huerta, Aurora. et. al. *Valores y formación docente: una perspectiva interregional. México, Canadá y Estados Unidos*. UPN, México, 2002.
- FULLAT, Octavi. *Antropología filosófica de la educación*. Ariel Educación, Barcelona, 1997.
- FUENTES Molinar, Olac. *Reflexiones sobre el futuro de la Universidad pedagógica Nacional*. UPN, México, 1992.
- FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador, México, 1990.
- FERRY, Gilles. *Pedagogía de la formación* (Serie Los documentos No. 6), Ediciones Novedades Educativas- Universidad Nacional Buenos Aires, Buenos Aires, 1997.
- GASPAR, Sara y Cecilia López. "Cultura universitaria y género: los valores profesionales en la Facultad de filosofía y Letras. El caso del Colegio de Pedagogía" en Bedolla Miranda, Patricia. Et. al. (Compils.) *Estudios de Género y Feminismo II*. Fontamara-UNAM, México, 1993.
- GOBIERNO del Estado de México. Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social. Servicios Educativos Integrados al Estado de México. *Programa de Desarrollo Institucional 1996-2000 de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México*, México, 1998.
- GOBIERNO del Estado de México. Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social. Servicios Educativos Integrados al Estado de México. *Programa de Desarrollo Institucional 2000-2005 de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México*, México, 2000.
- GONZÁLEZ Jiménez, Rosa María (Coord.). *Construyendo la diversidad nuevas orientaciones en género y educación*. SEP-UPN, México, 2000.
- HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península (Colección Historia, Ciencia y Sociedad # 144), Barcelona, España, 1998.
- HELLER, Ágnes. *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*, Grijalbo, México, 1985.

- HELLER, Ágnes. Teoría de las necesidades en Marx. Ediciones península, Barcelona, 1986.
- HIERRO, Graciela. Comp. *Filosofía de la Educación y Género*. Editorial Torres Asociados, México, 1998.
- HONORE, Bernard. *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Narcea, Madrid, 1980.
- KOSIK, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo, México, 1979.
- LUKE, Carmen. *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Morata, España, 1999.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos. *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. Centro de Estudios Educativos, México, 1988.
- MEMORIA Primer Congreso Estatal de Investigación en Educación, Ciencia y Tecnología. CONACYT- Escuela Normal Superior del Estado de México, México, 1996.
- NORIEGA Chávez, Margarita. *En los Laberintos de la Modernidad: Globalización y Sistemas Educativos*. UPN, México, 1996.
- ORNELAS Tavárez, Gloria E. *Formación docente ¿ en la cultura ? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. UPN, México, 2000.
- PRIMERO Rivas, Luis Eduardo. *Antología Seminario Permanente Sujeto, valores y educación*. UPN, México, 1998.
- PRIMERO Rivas, Luis Eduardo. *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. AC Editores / Primero Editores, México, 1999.
- PRIMERO Rivas, Luis Eduardo. *¿Cuál Ágnes Heller? Introducción a la obra de la filósofa húngara*. AC Editores / Primero Editores, México, 2000.
- PRIMERO Rivas, Luis Eduardo. *Epistemología y Metodología de la Pedagogía de lo Cotidiano*. Primero Editores, México, 2002.
- PIÑA Osorio, Juan Manuel. *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. UNAM – CESU / Plaza y Valdés Editores, (Colección Educación – Serie Mayor), México, 1998.
- PIÑA Osorio, Juan Manuel. “El docente como particular entero” en *Pedagogía*, Vol. 12, Núm. 10, Primavera- 1997, UPN, México, 1997.
- ROCKWELL, Elsie. “Cultura como conocimiento y como modo de vida” en: *El maestro, la escuela y la cultura, memorias 1986*. Casa de la cultura del maestro mexicano, México, 1986, pp. 55-61.

- ROCKWELL, Elsie. (Coordinadora). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México, 1997.
- ROJAS Soriano, Raúl y Amparo Ruiz del Castillo. *Apuntes de la vida cotidiana. Una interpretación sociológica*. Plaza y Valdés Editores, México, 1991.
- ROJAS Soriano, Raúl y Amparo Ruiz del Castillo. *Vínculo docencia-investigación para una educación integral*, Plaza y Valdés, Colombia, 2001.
- SALAZAR Cruz, Clara E. *Espacio y vida cotidiana en la ciudad de México*. El Colegio de México–Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano, México, 1999.
- SEP. *Acuerdo Nacional para la Modernización de a Educación Básica*. México, 1992.
- SEP. *Artículo 3º Constitucional y Ley general de Educación*. México, 1993.
- SEP. *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria 1989-1994*, CONALTE, México.
- SEP. *Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización Educativa 1989-1994*. CONALTE, México, 1991.
- SCHMELKES, Sylvia. *La escuela y la formación valoral autónoma*. Castellanos Editores, México, 1997.
- SNTE. *Carrera Magisterial. Evaluación del desempeño profesional en educación primaria. Manual de procedimiento*. México, 1993.
- TAMAYO Carboney, Esperanza I. “Formación docente y educación ambiental” en Raúl Calixto Flores (Coordinador.) *Escuela y ambiente. Por una educación ambiental*, UPN, México, 2000.
- TLASECA Ponce, Marta Elba (Coordinadora). *El saber de los maestros en la formación docente*. UPN, México, 2001.
- UPN. *Lineamientos de Operación para la Licenciatura en Educación Plan '94*, México, Septiembre 1994.
- UPN. *Proyecto Académico 1978-1993*. México, 1993.
- UPN. *Programa: reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicio*. (FOMES) Licenciatura en educación. México, 1994.
- VICENCIO Nino, Jaime. *Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional*. DGCMPPM-SEP, México, 1987.
- SALAZAR Cruz, Clara E. *Espacio y vida cotidiana en la ciudad de México*. El Colegio de México – Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano, México, 1999.

YURÉN Camarena, Ma. Teresa. *Eticidad, Valores Sociales y Educación*, UPN. México 1995.

YURÉN Camarena, Ma. Teresa. *Formación, horizonte del quehacer académico*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1999.

YURÉN Camarena, Ma. Teresa. *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Paidós Educador, México, 2000.

HEMEROGRAFÍA

RODRÍGUEZ, Pablo. "La cultura como arte: Ágnes Heller en México" Diario *La Jornada* (Cultura. La Jornada de en medio), México, 6 de junio 2000, p. 5^a.

"Palabras del Lector" en Diario *La Jornada*. México, 10 octubre de 2003, p. 2.