



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“Dos instituciones formadoras de docentes en Zamora, Michoacán: un análisis comparativo”

Tesis que para obtener el Grado de

Doctora en Educación

Presenta

María Dolores Padilla Hernández

Dra. Rosa María González Jiménez

Índice

| | |
|--|----|
| Palabras clave: Conocimiento, educación, sociología de las instituciones, campo de conocimiento y producción académica. | 6 |
| CAPÍTULO I. EL CONTEXTO ZAMORANO | 18 |
| 1.1 Una de las nueve piezas del Estado de Michoacán..... | 18 |
| 1.2 Los Valles de Zamora | 20 |
| 1.3 “Ciudad de Godos” | 21 |
| 1.4 El Bajío zamorano | 23 |
| 1.5 Baluarte del conservadurismo | 26 |
| 1.6 La levítica Zamora | 31 |
| 1.7 “Cuna de hombres ilustres” y centro educativo regional | 39 |
| CAPÍTULO II. La EDUCACIÓN COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO | 46 |
| 2.1 La educación | 46 |
| 2.1.1 ¿Qué es la educación? | 47 |
| 2.1.2 Tradiciones para entender la educación..... | 47 |
| 2.1.3 Las Ciencias de la Educación | 49 |
| 2.1.4 La Pedagogía o Ciencias de la Educación en México | 52 |
| 2.1.5 Educación y conocimiento | 55 |
| 2.1.6 El estatus científico del campo educativo..... | 57 |
| 2.2. El Conocimiento..... | 59 |
| 2.2.1 ¿Qué es el conocimiento? | 59 |
| 2.2.2 Conocimiento y estructura social..... | 60 |
| 2.2.3 Conocimiento e intereses..... | 63 |
| 2.2.4 Conocimiento y relaciones de poder | 64 |
| 2.2.5 Conocimiento: clase social, género y etnia | 67 |
| 2.3 La Normal Juana de Asbaje y la Universidad Pedagógica Nacional como comunidades de conocimiento..... | 69 |
| 2.3.1 Tendencias en la formación de docentes en México..... | 71 |

| | |
|---|------------|
| 2.3.2 Investigadores educativos y las IES en Michoacán | 73 |
| 2.3.3 Análisis de las IES desde sus agentes | 76 |
| CAPÍTULO III.- DOS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES..... | 81 |
| 3.1 La Normal Juana de Asbaje: Un poco de historia | 84 |
| 3.1.1 La formación normalista | 84 |
| 3.1.2 La Congregación de las Hermanas de los Pobres, Siervas del Sagrado Corazón y su carisma | 89 |
| 3.1.3 La Normal Juana de Asbaje hoy | 94 |
| 3.1.4 Vida académica y laboral | 100 |
| 3.1.5 Conocimiento sobre educación | 113 |
| 3.2 La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162 | 118 |
| 3.2.1 Antecedentes | 118 |
| 3.2.2 Los inicios en Zamora..... | 123 |
| 3.2.3 Los programas y los subcentros | 125 |
| 3.2.4 El momento actual de la Unidad Zamora | 128 |
| 3.2.5 La vida académica y laboral | 130 |
| 3.2.6.1 Creencias sobre educación y conocimiento | 146 |
| CAPÍTULO IV.- DE LOS TRABAJOS DE TITULACIÓN Y SU ELABORACIÓN..... | 152 |
| 4.1 Los Planes y Programas..... | 153 |
| 4.1.1 La Licenciatura en Educación Primaria Plan de Estudios 1997 en la NJA | 153 |
| 4.1.2 La Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan de estudios 1990 de UPN..... | 160 |
| 4.1.3 La Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1994 de UPN | 163 |
| 4.1.4 Análisis de los programas de estudio..... | 166 |
| 4.2 Los trabajos de titulación y las temáticas abordadas..... | 169 |
| 4.2.1 La visión de los asesores | 169 |
| 4.2.2 Los documentos recepcionales..... | 172 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.3 Resultados de la UPN, Unidad 162..... | 174 |
| 4.2.4 La Normal Primaria Juana de Asbaje..... | 186 |
| REFLEXIONES FINALES | 196 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 207 |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS | 214 |
| ANEXOS..... | 216 |

AGRADECIMIENTOS

Cerrar un proceso de investigación es abrirse a otear horizontes, iniciar la búsqueda de respuestas a nuevas preguntas. En este proceso estuvieron presentes, a mi lado, personas e instituciones que se volvieron piezas clave para llevarlo a feliz término.

Emeterio y Carmen, gracias por apoyarme en este vuelo; a mis hermanos y cuñadas, en especial a Mario, Lupita y Carmela, por acompañarme e impulsarme permanentemente en esta travesía, y a mis sobrinos Juan, Luis y Jorge, por convertir su cariño en acciones solidarias.

A la Hna. Rosa María Díaz Becerril, HPSSC, por enseñarme a aprovechar las oportunidades, y a las Hnas. Lourdes Méndez Alfaro y Alma Delia Morales Ruiz, por el apoyo laboral, desde el CEJA.

A los compañeros directivos de la UPN Unidad 162, por las facilidades otorgadas, especialmente a Rubén Darío Núñez Solano, por confiar en mí, proponerme y facilitar mi ingreso al programa doctoral.

A quienes como parte importante de ambas IES, aceptaron compartir conmigo jirones de su vida y experiencia, en las entrevistas.

Invaluable la atinada dirección, el diálogo permanente y el paciente y afectuoso acompañamiento de Rosa María Gonzales Jiménez; las sugerencias y aportaciones enriquecedoras de Jorge Tirzo Gómez y Jorge García Villanueva, durante el proceso, y la lectoría minuciosa y propositiva de Amalia Nivón Bolán, Ulrike Keyser Ohrt, Mercedes Palencia Villa y Alba Elena Ávila González.

Con especial afecto al Profesor Francisco Franco Cárdenas, por su paciente escucha y agudos cuestionamientos durante el proceso.

A Jorge Paz y Noelia, por su hospitalidad y cariño.

Con afecto profundo a Uli, compañera en esta empresa y amiga entrañable.

RESUMEN

El presente estudio comparativo entre dos instituciones formadoras de docentes responde a la pregunta: ¿En qué condiciones se generan conocimientos académicos en la Normal Juana de Asbaje y la UPN Unidad 162 de Zamora, Michoacán?

El abordaje teórico se realiza desde la sociología de las instituciones, presentando el nacimiento, la organización, la vida y producción de conocimientos en estas dos IES ancladas: una, en la tradición del normalismo, y la otra en la universitaria; la primera, privada y confesional, y la segunda, pública y laica, pero ambas con una tarea común, la de formar docentes.

La descripción de estas dos IES permite identificar constantes, para comprenderlas, identificar el ambiente académico que prevalece en cada una de ellas y el sitio que ocupa entre sus prioridades, la reflexión sobre la profesión docente y la educación como campo de conocimiento.

Palabras clave: Conocimiento, educación, sociología de las instituciones, campo de conocimiento y producción académica.

Introducción

Este documento da cuenta del proceso investigativo y los resultados encontrados, el cual estuvo plagado de contratiempos de todo tipo y cuyo propósito fue, reflexionar acerca de la generación de conocimiento en educación en dos instituciones que forman docentes en la ciudad de Zamora, Michoacán, visto desde la sociología de las instituciones.

Como docente que labora en la Normal Juana de Asbaje y en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162 en Zamora Michoacán, he conocido y vivido desde su interior dos dinámicas institucionales diferentes en torno a una misma tarea: la de formar y actualizar docentes. Ser parte de una institución es sumergirse en su dinámica, en su cultura, profesarla, las más de las veces sin darse cuenta de esas especificidades que la hacen única y por ende diferente a las demás.

Cuando se forma parte de un colectivo se vive y se actúa de acuerdo a los lineamientos explícitos pero sobre todo los implícitos que dan carácter a una organización, se asumen valores, actitudes y hasta posturas epistémicas en las cuales no siempre se reflexiona. Esta investigación da cuenta, en primer lugar, de mi propia experiencia en diálogo permanente con mi asesora, que se convirtió en un encuentro mutuo con la otredad, lo que me permitió tomar distancia del entorno inmediato del trabajo cotidiano, para tratar de comprenderlo.

Más que presentar una metodología de manual, me interesa dar cuenta del camino que recorrí, pues considero que aporta mejores elementos y por ello informo retrospectivamente cómo fue este camino accidentado.

En el inicio de este proceso me interesó analizar el tipo de trabajos que mis estudiantes de ambas instituciones realizan para obtener el grado de licenciatura,

documento al cual llaman tesis, tesina, propuesta o documento recepcional. La intención nunca fue la de estudiar dichos documentos en su estructura, tampoco emitir un juicio de valor en torno a sus aportaciones pedagógicas o metodológicas, sino, en primera instancia, identificar las temáticas que abordan y tratar de comprender el por qué de estos abordajes y si había diferencias significativas en las dos instituciones estudiadas. Partía entonces, de manera equívoca, ahora lo sé, de suponer que el sexo de los y las autoras probablemente tenía que ver en estas decisiones, que éste influía de maneja determinante para elegir una temática, ya que tradicionalmente los hombres y las mujeres se han acercado a campos de conocimiento diferentes.

Pronto me di cuenta que el concepto de género que estaba manejando era pobre en su intelección y debí trabajar para ampliarlo y entenderlo como una construcción social que está determinada por un espacio y un tiempo determinados. También me di cuenta, que un estudio que se redujera a esta exploración sería limitado, y poco aportaría como conocimiento nuevo decir si son hombres o mujeres los que optan por temáticas de lectura, matemáticas, historia o ciencias, no era suficiente, y era preciso ampliar el ámbito de análisis para comprender los factores que influyen en el hecho de elegir las, así que en diálogo con mi tutora decidimos reorientar el trabajo. Los resultados de estas primeras pesquisas los presento en el capítulo 4 de este trabajo.

La reorientación me llevó a establecer como punto de partida que las instituciones en que laboro forman docentes de educación básica, entonces comencé a cuestionarme sobre las condiciones que determinaban la realización de estos trabajos más allá del género. Inicié revisando, desde la sociología del conocimiento ¿qué se entiende por conocimiento? y ¿a qué se refiere la educación como campo de conocimiento? Fue transitar entre autores cuyos textos me permitieron un primer acercamiento a los factores históricos, sociales y políticos que inciden en la construcción del conocimiento.

Una primera visión que me ayudó a entender los planos que entran en juego en la generación del conocimiento, fue la de Peter Burke (2002) al comprender, a través de la historia social que él recupera, que la producción de conocimientos tiene un espacio y un tiempo determinados. Pude clarificarme, además, que me referiría al conocimiento académico.

Un primer planteamiento fue entonces ¿cuál es el espacio y el tiempo que determina a los sujetos que generan el conocimiento que se aborda en los trabajos de titulación? ¿qué entender por conocimiento? ya que una primera observación que se me hizo fue que el nivel de licenciatura no tiene como objetivo la generación de conocimientos, que no se producen y menos si se trata de la formación de docentes.

Partí del supuesto de que estos trabajos recepcionales dan cuenta de un proceso formativo que los alumnos y las alumnas de la Normal Juana de Asbaje y la UPN Unidad 162 en los programas de LEP 94 y las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) vivieron durante cuatro años o más en sus respectivas instituciones y que por ende sí estamos hablando de generación de conocimiento en el campo educativo.

Los resultados obtenidos del análisis de la base de datos que elaboré sobre los trabajos de titulación me llevaron a pensar en las instituciones en las que estos sujetos se forman, en el origen de ellas, sus procesos históricos y su momento actual, los procesos que los alumnos viven durante sus años de formación, el tiempo que permanecen ahí, entre otros elementos, ya que es ese precisamente el espacio físico y académico en el que se forma a los futuros profesores.

Ambas instituciones generan conocimientos en el ámbito educativo, conocimiento académico que de manera explícita o implícita se evidencian en los trabajos recepcionales. Teniendo esta claridad pude establecer la que sería mi pregunta central ¿En qué condiciones se generan conocimientos académicos en la Normal

Juana de Asbaje y la UPN Unidad 162 de Zamora Mich.? Las preguntas secundarias fueron: ¿qué entender por conocimiento?, ¿qué es la educación?, ¿qué características presentan las instituciones estudiadas?, ¿cuál es su origen, su estructura organización y funcionamiento actual?, ¿qué características sociales, económicas y políticas tiene la región en la que se encuentran?, ¿qué temas trabajan los alumnos y las alumnas en las dos instituciones estudiadas?

Convencida de que *“la realidad social se presenta como un desorden complejo. No es cualitativa ni cuantitativa. El investigador selecciona un objeto de estudio y elige cómo estudiarlo”* (Tarrés, 2004: 13) y luego de clarificarme algunos primeros referentes teóricos en relación al conocimiento pude establecer que abordaría el conocimiento académico y que sería desde su dimensión social, decidí que sería un estudio comparativo.

Así el propósito de esta investigación fue el de identificar cuáles son los principios que orientan la generación de conocimientos en las instituciones de educación seleccionadas entendido como problema social y no tanto en su dimensión epistemológica o política.

Una de las razones por las que me interesó investigar acerca del conocimiento sobre educación es porque la educación es el campo de estudios en el que me he formado y desarrollado profesionalmente, primero como estudiante normalista en la ciudad de Zamora y después como profesora de la Normal Juana de Asbaje (NJA) en la que me formé y en la última década como asesora en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Zamora.

Además, la oportunidad de laborar en dos instituciones con diferencias interesantes que invitaban al contraste, me permitió pensar en un estudio comparativo de ambos centros de trabajo tan complejos. Otra razón es la importancia histórica y social que tiene la Normal Juana de Asbaje, ya que ésta fue, desde su fundación en 1958 y hasta la década de los 80, la segunda

institución educativa en importancia luego del Seminario Conciliar de Zamora¹ y la única institución a la que se podía acceder para una formación profesional en la región.

De esta forma tres conceptos se volvieron centrales para este trabajo y necesarios de definir: las condiciones que determinan la generación de conocimientos, el tipo de conocimiento al que me referiría y lo que es la cultura de una institución.

El conocimiento está determinado por un tiempo y un espacio concreto y la ubicación geográfica de las regiones y ciudades, así como la posición política, económica e ideológica que predominan en éstas, son aspectos que influyen en la generación de estos conocimientos. La concepción de Burke (2002) en lo que se refiere a las condiciones sociales que permiten la generación de conocimiento me permitió entender la complejidad de elementos que entran en juego en este hecho que en un primer momento había considerado de manera simplista.

El tipo de conocimiento al que me refiero es al que Burke define como de “término medio” (entre lo crudo y lo cocido) es decir, que no puede definirse como conocimiento científico procesado suficientemente, pero tampoco se trata de información práctica y específica y lo llamo conocimiento académico.² Y el enfoque con el que lo abordo es desde una perspectiva sociocultural.

La visión analítica y comparada de Burton (1989) sobre el funcionamiento de lo que él llama “organizaciones complejas”, me permitió establecer las categorías de análisis con las que revisé la vida de las instituciones, específicamente la cultura de la disciplina que prevalece, la cultura de la organización que les da vida, la cultura de la profesión que alude a las creencias que sobre ésta tienen los profesores y la cultura del sistema en el que están insertas ambas instituciones.

¹ El Seminario lo fundó el obispo de Zamora, José María Cázares y Martínez en 1864; enseñaban gramática latina, filosofía escolástica y teología a los futuros sacerdotes de la iglesia católica (González, 1984: 52-53)

² Académico se aplica a los estudios o títulos cursados u obtenidos en centros de enseñanza superior (Moliner, 1992)

En un primer momento trabajé de manera teórica los conceptos hasta aquí mencionados a la vez que elaboraba la base de datos sobre los trabajos de titulación. Posteriormente comencé a registrar los datos que para caracterizar a ambas instituciones requería recuperando parte de la historia a través de la revisión de documentos, la consulta de datos con las instancias pertinentes, el registro mediante la observación y la experiencia de la vida cotidiana de ambas instituciones y la realización de entrevistas a profundidad a algunos profesores significativos por su trayectoria o cargo que laboran en cada uno de los planteles para conocer, por medio de este instrumento sus percepciones y opiniones en torno a la labor que realizan y las condiciones en las que ejercen su profesión.

Vinieron posteriormente la sistematización y análisis de los datos recabados para entender y tejer una descripción analítica de la vida de estas dos instituciones. Mi esfuerzo fue el de no emitir en ningún momento juicios de valor en torno a los datos que analizo aunque tengo en muchos casos posturas personales ante ellos, sino que intenté capitalizar la experiencia de laborar en ambas instituciones para dar cuenta de lo que en ambas ocurre.

Resultó para mí todo un descubrimiento identificar que las experiencias personales en la vida institucional pudieron ser fuentes de información convirtiéndome también en objeto de investigación, lo que Bertely llama "*objetivar subjetividades*" (2001: 160) para ello la revisión documental me permitió "descubrir" y en buena medida comenzar a ver las lógicas que prevalecen en estas instituciones. Pude ver de otras maneras la vida cotidiana de la que formo parte.

Bourdieu señala que para comprender una producción cultural (en este caso, el conocimiento académico) no basta con referirse a su contenido textual, pero tampoco con referirse al contexto social y conformarse con una puesta en relación directa del texto y el contexto. Entre ambos (texto y contexto) está el universo en

el que se incluyen los agentes y las instituciones que producen, reproducen y difunden el conocimiento científico al que llama campo *“La noción de campo pretende designar ese espacio relativamente autónomo, ese microcosmos provisto de sus propias leyes”* (Bourdieu, 2000: 36).

En lo que se refiere a los enfoques analíticos, en este intento por incluir tanto el contexto como a los agentes de ese microcosmos, retomo tanto algunos aspectos de la sociología del conocimiento, y el desarrollo que hace Burton (1989) acerca del conocimiento en las IES.

El enfoque social lo retomo de Bloor, quién señala que la definición que el sociólogo da de lo que es conocimiento, difiere de la del filósofo: en lugar de definirlo como una creencia verdadera, *“para el sociólogo del conocimiento es cualquier cosa que la gente tome como conocimiento, **en particular se ocupará de las creencias que se dan por sentadas o están institucionalizadas, o de aquellas a las que ciertos grupos humanos han dotado de autoridad...** se debe distinguir entre conocimiento y mera creencia, lo que se puede hacer reservando la palabra ‘conocimiento’ para lo que tiene una aprobación colectiva, considerando lo individual como mera creencia”* (1971/1998:35).

Mucho se ha escrito ya sobre las formas que el entorno social le impone a la generación de conocimiento, lo que necesariamente lleva a la conclusión de que las actividades académicas no pueden considerarse separadas de las estructuras económicas y políticas más generales que las enmarcan (Becher, 2001).

En la historia social del conocimiento se debaten diversos aspectos: si el conocimiento debe de ser público o privado, práctico o teórico, arte o ciencia, liberal o útil, especializado o universal (Burke, 2002). Desde siempre, el análisis sociológico del conocimiento ha generado rechazo entre las comunidades académicas *“por el temor de perder su autoridad, al volverse sobre sí mismas”* (Bloor, 1998: 137).

El conocimiento tiene tiempo y espacio. Tanto Karl Mannheim como Thomas Kun, destacan que “*el conocimiento es hijo de su época, cuyos saberes y perspectivas están condicionados históricamente*” (Bloor, 1998: 153).

También la ubicación geográfica de las ciudades, así como la posición política e ideológica que predominan en éstas, son aspectos que juegan en la generación de conocimiento. Las características del lugar geográfico se vuelven importantes si son vistas no como una mera descripción del mismo, sino desde las relaciones de ese lugar con la región para entender cómo el espacio físico con sus especificidades juega un papel importante. La transformación de las ciudades, su crecimiento y, por ende, su complejidad, implican nuevas necesidades en cuanto a generación de conocimiento (Burke, 2002).

Así pues, con estas consideraciones, me referiré a la estructura que construí para exponer tanto el proceso de investigación vivido como los resultados del mismo.

La presente investigación es de corte cualitativo comparativo-analítico. Es un estudio comparativo en tanto se ocupa de dos contextos determinados entre los que establece relaciones de semejanza o diferencia e identifica elementos de los que pueden derivarse trabajos posteriores en tanto no tiene como propósito agotar el tema y analítica ya que trata de entender las situaciones existentes descubriendo o evidenciando los elementos que la componen.

El **primer capítulo**: *El contexto zamorano*, está dividido en siete apartados. En ellos presento brevemente el lugar que ocupa Zamora en el contexto michoacano, la geografía, población, potencial económico, y cultura del lugar; parte de su historia y religiosidad, especialmente su acendrado catolicismo que la ha convertido en baluarte ideológico moral y político del conservadurismo, así como su situación educativa, ámbito en el que la presente investigación adquiere importancia, por aportar información acerca de un campo poco trabajado.

El **segundo capítulo**, denominado *La educación como campo de conocimiento*, lo divido en tres apartados. Consideré a las dos instituciones estudiadas como comunidades de conocimiento, aspecto que abordo en el apartado tres de este capítulo, para ello trabajo en el segundo una revisión teórica de la concepción sobre conocimiento y su relación con la estructura social, visto desde la sociología del conocimiento para entender los distintos planos que entran en juego en la generación de éste en el campo de la educación. Lo hago desde la Sociología del conocimiento que sostiene que a éste hay que entenderlo en su contexto. También retomo a Burton (1989), teórico del análisis institucional, quien en su propuesta analítica propone preguntarse sobre los sistemas académicos ¿cómo se organiza el trabajo?, ¿cómo se sostienen las creencias? y ¿cómo se distribuye la autoridad? para entenderlas. En el primer apartado de este mismo capítulo presento las dos principales posiciones respecto a la ubicación de la educación como campo de estudio: Pedagogía o Ciencias de la Educación, rastreando algunos de sus antecedentes y revisando el bajo estatus científico que como campo de conocimiento tiene.

El **capítulo tres** denominado *Dos instituciones formadoras de docentes* lo introduzco con una breve descripción de la metodología seguida para esta investigación y lo divido en dos grandes apartados. En el primero presento a la Normal Juana de Asbaje, su historia, las implicaciones que tiene el normalismo, la realidad que vive y las culturas de la organización y de la profesión que presenta mediante la descripción de los elementos encontrados y las opiniones recogidas. En el segundo apartado presento a la Unidad 162 de UPN, haciendo una breve revisión de su origen como proyecto de formación y actualización de docentes, sus implicaciones, los inicios de ésta en el estado y en Zamora, su momento actual, y sus culturas de la organización y de la profesión.

Aunque la presentación es más descriptiva que analítica, quise dar cuenta de la vida que existe en ambas instituciones, las prácticas oficiales y sobre todo lo que

es la cotidianeidad y reglas no escritas que marcan la vida de las dos. Establezco el tipo de instituciones a las que aludo, es decir Instituciones de Educación Superior (IES) así como la propuesta de Burton (1989) quien, desde un enfoque analítico y comparado establece que para entender e interpretar la vida de una institución es posible hacerlo desde las creencias de los sujetos que la conforman. Las creencias se construyen en contextos sociales e influyen en los sujetos de manera determinante en sus formas de actuar y en la toma de decisiones ya que son las normas y valores de los sujetos que sostienen un sistema. Las creencias que abordo para describir a las instituciones investigadas son en torno a la educación, al conocimiento y a la libertad de cátedra

.
El **capítulo cuatro** denominado *De los trabajos de titulación y su elaboración* lo presento dividido también en dos apartados, en el primero hago un esbozo de los tres programas que analizo, el de las Licenciaturas en Educación para el Medio Indígena (LEPEPMI) o Plan 90, la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) o Plan 94, ambas de UPN, y la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 97 de la Normal Juana de Asbaje. De manera general presento su organización y las características de los tres planes en lo que se refiere al trabajo de titulación. Hago un somero análisis de los planes y programas en los que se gestaron los trabajos de titulación revisados y la normatividad existente para la elaboración de los mismos.

En el segundo apartado de este capítulo presento la visión que tienen los asesores de la elaboración de estos trabajos, y algunos datos relevantes sobre las temáticas que se abordan en los mismos, presentando preguntas más que respuestas, mismas que abren posibilidades hacia nuevas investigaciones.

Cierro el trabajo con una *Reflexiones Finales*, que no son exactamente conclusiones, sino un breve recuento de las semejanzas y diferencias encontradas entre las dos instituciones estudiadas. No son juicios de valor, sin consideraciones que planteo luego del acercamiento a los dos mundos investigados. Considero

aquí también el planteamiento de preguntas que abren posibles líneas de investigación de aspectos que se encontraron y que por la índole y condiciones del proceso no pudieron profundizarse o no se plantearon desde un principio y que por su importancia convendría retomar en futuros estudios.

CAPÍTULO I. EL CONTEXTO ZAMORANO

En este capítulo, que divido en siete partes, presento el papel que ha jugado Zamora como baluarte en la región, su conservadurismo religioso, el protagonismo que ha tenido la Iglesia católica en distintos ámbitos de la vida local y regional, su transformación de centro agrícola a agro-comercial, así como la importancia que como polo educativo tiene, con la intención de dejar claro el contexto en que nacieron, han evolucionado y se desarrolla la vida de las dos instituciones estudiadas.

1.1 Una de las nueve piezas del Estado de Michoacán

El conocimiento tiene su tiempo y espacio; existen aspectos como la ubicación geográfica de las regiones y ciudades, así como las posiciones políticas, económicas e ideológicas que predominan en éstas, que influyen en la generación de conocimiento. Las características del lugar se vuelven importantes si son vistas, no como una mera descripción del mismo, sino desde sus relaciones con la región, para entender cómo el espacio físico, con sus especificidades, juega un papel importante. La transformación de las ciudades, su crecimiento y, por ende, su complejidad, implican nuevas necesidades en cuanto a la generación de conocimiento (Burke, 2002).

Según datos del conteo de población del Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática (INEGI) , en el año 2010 el estado contaba con 4'351 037 habitantes (49.4% hombres y 51.6% mujeres). Se considera que más de medio millón de ellos (506,180) habla una lengua indígena, siendo la principal el p'urépecha y en menor número el mazahua, el náhuatl y el otomí. El 65 % de la población está establecida en zonas urbanas (2'590,684), y el 35% (1'394,983) en el medio rural.

Más de la mitad de los michoacanos sobrevive en los límites de la pobreza, con carencias en el consumo, el desarrollo humano y la vulnerabilidad social (Michoacán ocupa el lugar número 29 en los parámetros del Índice de Desarrollo Humano -IDH- a nivel nacional, apenas sobre los estados de Guerrero, Oaxaca y Chiapas) y es uno de los estados que tiene un alto índice de migración hacia los Estados Unidos de América, en el 2000 alcanzó una tasa del 24.4%). En los últimos años, el estado ha sido presa del crimen organizado (narcotráfico, extorsión y secuestro), lo que ha trastocado la vida cotidiana de sus habitantes. Son de sobra conocidos los cárteles de la droga que tienen su origen y organización principal en la entidad. (http://www.sedesol.gob.mx/work/models/EDESOL/Resource/2759/1/images/PPT_DelaTorre_BIDH.pdf)

En lo que se refiere a atractivos y recursos, Michoacán se distingue por su música, gastronomía, artesanías, costumbres y tradiciones heredadas por los indígenas, principalmente de la región p'urépecha del lago de Pátzcuaro. Cuenta, también, con una vasta riqueza arquitectónica, sobre todo de tipo religioso.

Podemos decir que Michoacán es tierra de contrastes, ya que cuenta con fuentes de riqueza diversas; sin embargo, en un país como México con profundas desigualdades socioeconómicas, por los niveles de pobreza que hay en el estado, se lo ubica en los últimos lugares, según el IDH. La repartición de la riqueza es marcadamente desigual, concentrándose la desventaja en las zonas indígenas. En el terreno educativo, el estado aparece en uno de los últimos cinco lugares en aprovechamiento, de acuerdo con las mediciones hecha en este rubro. (http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/2759/1/images/PT_DelaTorre_BIDH.pdf)

En esta región, tierra de “lagos azules y llanos dorados”, como dice la canción, se ubica Zamora de Hidalgo, municipio del Estado Libre y Soberano de Michoacán de Ocampo.

1.2 Los Valles de Zamora

En éste y los siguientes apartados haré referencia a los aspectos geográfico, histórico, social, económico, político, religioso y cultural de Zamora, esencialmente a los dos últimos, que considero definitorios para comprender su actualidad.

Enterarse de la importancia histórica, económica, religiosa y cultural que ha tenido para la región, la ciudad de Zamora, desde su fundación hasta la fecha, permite entender su sitio como baluarte de ciertas costumbres y tradiciones, su esencia agrícola, su profunda y acendrada religiosidad y su influencia regional educativa, un factor que impacta en la producción de los conocimientos en las instituciones a analizar.

El Valle o los Valles de Zamora, antiguamente llamados de Tziróndaro, es una de las Nueve Piezas geográficas del Estado de Michoacán. También se le llama: Noroeste Michoacano, Región de la Ciénega, Distrito Lerma-Chapala, Tierra de Valles y Bajío Zamorano. Se le describe como “una combinación de valles y cerros”, aquellos a una altura de entre 1,500 y 1,800 m/SNM, y éstos con montañas de casi 3,000 m/SNM, como la emblemática Beata. Su suelo es vertisol, arcilloso y de color negro. Su clima es templado, y su río, como el de Zamora, España: el Duero.

Su extensión corresponde al 12 por ciento de la superficie total del estado. Propios y extraños califican a la región como la más fértil de Michoacán. Luis González³, la describe como *“una especie de cartón corrugado o de waffle o de charola para huevos... El clima es tan templado como el Bajío guanajuatense; la lluvia es más copiosa... la abundancia de manantiales, ciénegas y arroyos, está muy por encima del promedio nacional y regional”* (González, 1994: 20).

³ Historiador y fundador del Colegio de Michoacán (COLMICH) en 1974; buena parte de las investigaciones acerca de Zamora, se han realizado en esta institución.

Acerca de la denominación de este Valle como Bajío Zamorano, González, citado por Hernández, explica:

“Con este término, adoptado por una gran mayoría de investigadores que estudian este espacio, se delimita una superficie de 7,500 kilómetros cuadrados, distribuidos en paisajes de valle, llano y montaña, la mayoría de ellos con excelentes tierras y clima para la agricultura. Si se toma como centro de esta región a la ciudad de Zamora, en su radio de acción comprende las poblaciones de Jacona, Ecuandureo, Tangancícuaro, S. Tangamandapio, Tlazazalca, Purépero, Chavinda, Churintzio, Ixtlán, Villamar, Sahuayo, Jiquilpan, Cotija, Tocumbo, Tingüindín y La Piedad” (Hernández, 1999: 46).

El de Zamora es uno de los 113 municipios del estado de Michoacán. Después de Morelia, su capital, es uno de los tres centros urbanos más importantes del estado, junto con Uruapan y Lázaro Cárdenas, y ocupa el primer lugar en cuanto al Producto Interno Bruto (PIB), como se observa en el siguiente cuadro.

Producto Interno Bruto

| Ciudad | Producto Interno Bruto |
|---------|------------------------|
| Zamora | 21,620 |
| Morelia | 15,441 |
| Uruapan | 13,372 |

Tabla 1.- Fuente:Municipio de Zamora

([http://es.wikipedia.org/wiki/Municipio_de_Zamora_\(Michoac%C3%A1n\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Municipio_de_Zamora_(Michoac%C3%A1n)))

1.3 “Ciudad de Godos”

Existe una fuerte polémica en torno a la fecha de fundación del Fuerte y Villa de Zamora, pues algunos historiadores la ubican el 11 de noviembre de 1540, por ejemplo, Magaña (1993), y otros, el 18 de enero de 1574, como González (1994), Ochoa (2003), Álvarez (1989) y García (1970); sin embargo, todos reconocen al

Conde de Tendilla, D. Antonio de Mendoza, como su fundador, y que lleva ese nombre en alusión directa a Zamora, España, por ser un valle fértil, cruzado por un río al que se le dio el nombre de Duero.

De acuerdo con los historiadores, la fundación del Fuerte y Villa de Zamora fue a través del mandato dado a 20 familias españolas, la mayoría procedentes de Zamora, España, para que se asentaran en el valle, con la intención de hacerla “*baluarte*⁴ por ser frontera contra tribus chichimecas.”⁵ (Alarcón, 1999: 47).

El significado de su origen real y como fortaleza, se recoge plenamente en su escudo de armas, en el que aparece un brazo armado con una espada, una fortaleza y una corona real, además del lema: “Fortis et fidelis” (Fuerte y fiel), que también contiene una fuerte dosis de religiosidad.

De acuerdo con el INEGI, Zamora contaba en el 2010, con 186,102 habitantes; en otras fuentes aparece sumada su población a la de Jacona⁶, que en el 2010, según la misma fuente, era de 64,011 habitantes, para hacer un total de 250,113.

Desde siempre, los habitantes de Zamora han vivido en la confrontación, no sólo socioeconómica (ricos y pobres), sino racial, política y cultural. Así han vivido los del centro y la periferia, los criollos y los advenedizos, la vieja y nueva burguesía, los oficialistas y particulares, los del PRI y PAN, los profesionistas e iletrados, los depredadores y ecologistas, los partidarios del 1540 y los del 1572, que le dan validez al siguiente verso del dominio público:

⁴ El término baluarte se utiliza para designar a una fortificación pentagonal que sobresale en una muralla. Por extensión se le utiliza como forma de defensa de algo o alguien.

⁵ En psicoanálisis se habla de la historia de los orígenes como un *mito fundante*, que proyecta en retrospectiva deseos no manifiestos. El comentario viene a cuento ya que la población en Zamora en general prefiere mirar hacia el occidente del país, hacia Guadalajara, olvidándose de su proximidad hacia oriente con la región indígena de la que la separan apenas 15 ó 20 kilómetros. Ahí está la Cañada de los 11 pueblos o Tarecuato, asiento de la cultura p'urhépecha. Pareciera que quiere olvidarse de la presencia indígena en una clara actitud racista.

⁶ Municipio cuya cabecera se encuentra apenas a 2 kilómetros de Zamora por lo que se le considera zona conurbada.

“Sin hacienda, ricos;
sin hazañas, godos;
entre sí parientes,
y enemigos todos”.

1.4 El Bajío zamorano

La actividad económica principal de Zamora hasta mediados del siglo XX, por la fertilidad del valle, ha sido la producción agrícola, satisfaciendo las necesidades regionales de: frijol, garbanzo, habas, lentejas, maíz, trigo, jícama, pepino, cebada, cebolla, jitomate, caña de azúcar, camote, cacahuete, chícharo, y fresa. Desde los años cincuenta a la fecha, la producción se ha centrado en cultivos de: papa, cebolla, jitomate y fresa, enviando buena parte de esta producción para el abasto del centro de la república y a los Estados Unidos.

Urbina (2006) lo califica como centro agrocomercial en transformación ya que distingue perfectamente durante el Siglo XX dos etapas diferenciadas. La primera mitad es claramente agrícola en expansión y con el surgimiento del Banco de Zamora⁷ en 1940, y luego la presencia del Banco Rural como oficina regional que atendía los estados de Michoacán y Guerrero, Zamora se convierte en una ciudad sobresaliente en el financiamiento a la agricultura.

En la década de 1960, según registra Álvarez del Toro (1989), la creciente demanda, sobre todo de Estados Unidos por los productos agrícolas permitió la industrialización del sector al tecnificar la producción y el procesamiento de la fresa hizo nacer las primeras congeladoras para seleccionar, conservar y lograr diversas presentaciones de la frutilla, tecnología que con el tiempo se aprovechó en un intento por contrarrestar los altibajos del precio de esta fruta para procesar

⁷ Iniciativa surgida en Zamora con capital de zamoranos.

otros productos como: brócoli, chabacano, piña, plátano, espárrago, zarzamora, durazno y guayaba, permitiendo con ello la apertura de fuentes de trabajo especialmente para las mujeres.

El cultivo de la fresa aceleró el crecimiento de la población, ya que atrajo jornaleros de la región debido a que el ciclo de producción de esta fruta se extiende a 9 meses en los que existe fuente de trabajo para hombres y mujeres. *“De 1960 a la fecha, con diferentes socios y nombres han existido de forma regular entre 15 y 18 empresas conocidas bajo el nombre de congeladoras”* (Álvarez, 1989: 41), con la correspondiente derrama económica que eso significa y la movilidad laboral que supone.

La consolidación del agro también se debió, según datos de Ávila (2004), a la conclusión de la Presa de Urepetiro, que se ubica al este de la ciudad en 1953, ya que esto ha permitido que los cultivos de riego proliferen siendo posible recoger hasta tres cosechas por año.

La década de 1980 descrita por Urbina (2006) como la de la transformación de Zamora en centro agrocomercial ya que se da, por un lado, la crisis del sector agrícola por la caída de precios y saturación de mercados, y la transformación de algunos agricultores en comerciantes, así como la llegada de las primeras tiendas de autoservicio de cadenas nacionales y algunas franquicias. *“Zamora es actualmente el centro de abastos de alimentos y otros productos de consumo básico de productores y compradores de Jacona, Tangancícuaro, Chavinda, Chilchota, Ixtlán y Ecuandureo”* (Ávila, 2004: 53).

Zamora no es la excepción en la dinámica nacional en lo que se refiere a los centros agrícolas, ya que la crisis que vive el campo es generalizada y ante la falta de trabajo se da el fenómeno de la migración hacia el vecino país del norte, por lo que Ávila, afirma que debido a *“la gran afluencia de la población en la región hacia EUA, es difícil negar que el dinamismo de la economía en la ciudad de Zamora, y*

la interacción con la población de municipios cercanos, está unido al enorme flujo de dólares que generan los trabajadores michoacanos en aquel país” (2004: 54).

Lo anterior es claramente visible en los meses de diciembre y enero cuando los emigrados regresan temporalmente por las fiestas de fin de año a la región. Los comercios reportan incrementos significativos en sus ventas, y el movimiento en la ciudad aumenta notablemente, el tráfico en las calles céntricas se duplica, proliferan las fiestas por bodas, quince años, bautizos y primeras comuniones en este tiempo. Zamora y la región tienen otra fisonomía⁸.

Aunque para Alarcón (1999) resulta sorprendente que una región rica en agricultura como lo es el Bajío zamorano tenga altas tasas de migración hacia Estados Unidos, lo atribuye a las formas de tenencia de la tierra (el ejido y la pequeña propiedad) lo que hace las más de las veces poco redituable trabajarla. Los productores que pueden hacer costear la tierra forman un pequeño grupo, quedando el capital y la utilidad en pocas manos, a lo que habrá de sumarse una forma de producción poco o nada tecnificada y la falta de apoyos para el agro, logrando así que emigre mano de obra de las zonas urbanas y semiurbanas, quedando el trabajo en manos de jornaleros venidos de pequeñas comunidades rurales e indígenas.

En fechas recientes y ante la agudización de la crisis del campo, se ha acelerado el proceso de la transformación de Zamora en centro comercial de abasto para la región. La llegada de cadenas nacionales y franquicias ha transformado incluso la traza urbana.

⁸ Aun en los años recientes y pese a la crisis de empleo en el vecino país y el aumento de la inseguridad, este incremento es notorio.

1.5 Baluarte del conservadurismo

Quien elevó a Zamora al rango de Ciudad fue Miguel Hidalgo y Costilla, en su paso por ésta cuando viajó de Valladolid a Guadalajara el 21 de noviembre de 1810. Durante el gobierno de Porfirio Díaz (1876–1911), se consolidaron las dos oligarquías zamoranas: los terratenientes y el clero católico.⁹ La riqueza de los hacendados de la región ha provenido del campo, de la fertilidad de sus tierras, clasificadas entre las mejores del país.

La participación de Zamora en la revolución mexicana (1910-1918), al igual que buena parte del centro del país, fue marginal¹⁰. Tanto el gobierno de Díaz y posteriormente el de Victoriano Huerta enviaron su ejército a donde se escenificaban las batallas decisivas (el norte y el sureste), dejando sin protección a los ricos hacendados zamoranos. Se crearon algunos grupos agraristas quienes asaltaron varias haciendas, una de ellas perteneciente a la familia más rica de Zamora (la familia García Martínez) (Ochoa, 1989:87).

Los hacendados resultaron afectados por las tropas (tanto del gobierno como de los revolucionarios) que llegaban a la región exigiendo empréstitos forzosos o bien saqueando las haciendas. También la iglesia se vio afectada: en agosto de 1914 el general Joaquín Amaro saqueó la caja de la catedral de Zamora, tomó como oficinas el palacio episcopal, encarceló a algunos miembros prominentes de la

⁹ Pese a la persecución que los gobiernos de diferentes épocas han hecho a la iglesia católica mexicana, desde el decreto de 1804 en donde la Corona española exigía que todos los capitales del clero fueran depositados en cajas reales (Brading, 1994), pasando por las leyes de reforma en cuanto a la expropiación del clero parece que, o bien en Zamora no atentaron considerablemente contra los bienes de clero, o también que el clero católico supo como escamotear las confiscaciones y preservar buena parte de sus bienes materiales y económicos. En todo caso, es un secreto la cuestión de los recursos y bienes que tiene la iglesia católica en Zamora y en el país. En la región es sabido que el capital lo manejan particulares que funcionan como prestanombres.

¹⁰ Francisco J. Múgica, quién se formó en el Seminario de Zamora, se adhirió a las fuerzas de Francisco I. Madero y posteriormente participó con Venustiano Carranza. Fue uno de los delegados del Congreso Constituyente de 1917.

élite zamorana, amedrentó a sacerdotes y monjas, clausuró el seminario, escuelas y asilos católicos (Verduzco, 1992).

Sin embargo, al término de la guerra civil los gobiernos constitucionalistas michoacanos procuraron proteger los intereses de las haciendas y el clero, persiguiendo a los núcleos agraristas; a pesar de esto, los hacendados habían resultado seriamente afectados, su ganado vacuno se fue agotando, les resultó muy difícil sembrar o cosechar, dadas las frecuentes incursiones de bandidos y tropas, tuvieron dificultades para vender sus productos o bienes (Guerra, 1999).

La Constitución Mexicana de 1917 estableció una Reforma Agraria, que implicaba dotación de tierras a campesinos¹¹ en forma de propiedad ejidal. Hasta mayo de 1924, un grupo de agraristas zamoranos (integrado por medieros¹² y jornaleros) enviaron a la Comisión Local Agraria por primera vez su solicitud de tierras; su petición no sería atendida hasta que Lázaro Cárdenas fue electo gobernador de Michoacán (1928-1932).

Cárdenas sabía bien que Zamora había sido una de las regiones en donde Francisco J. Múgica, durante su breve periodo gubernamental (1920-1922), encontró una de las más firmes resistencias a su política social. Ya como presidente electo de la república mexicana en 1936, Cárdenas afectó a todas las haciendas del bajío zamorano “*hasta reducirlas a las dimensiones de pequeña propiedad [...] alterando radicalmente la estructura de poder que existía en Zamora, en donde el hacendado era la figura dominante.*” El movimiento agrarista le arrebató a los terratenientes no sólo gran parte de sus recursos materiales, sino también políticos: presidencias municipales y diputaciones (Guerra, 1999:105-106).

¹¹ González (1968) relata el papel protagónico que jugó el sacerdote en la venta de una hacienda en San José de Gracia, un poblado cercano a Zamora, previendo la fragmentación de latifundios.

¹² El *mediero* trabaja una porción de la tierra del hacendado, repartiendo a la mitad las ganancias.

Juan Gutiérrez Flores, en su carácter de presidente del comisionado ejidal de Zamora, sería el encargado de recibir formalmente por parte del gobierno federal las 4,814 hectáreas repartidas. La distribución de parcelas se convertía en un instrumento de poder de los líderes agraristas, quienes imponían una serie de condiciones a los solicitantes para acceder a una parcela: 1) apoyar la lucha agraria (les indicaban cómo usar el suelo y vender los productos al Banco Ejidal y no al mercado); 2) les decían cómo votar; 3) demandaban apoyo a la política anticlerical del gobierno, organizando un grupo de espías para que vigilaran la conducta de los católicos (Guerra, 1999: 86-88).

Gutiérrez se convirtió en la figura política indiscutible de Zamora, que controlaba una amplia clientela de ejidatarios que le debían, entre otras cosas, su acceso a la tierra, al crédito, escuelas y cargos de elección popular. Por su parte, el estado cardenista los tenía como aliados e intermediarios de sus políticas agrarias y educativas (Guerra, 1999). Esta forma de proceder – un líder nacional o regional que tiene el control de los demandantes de bienes y servicios- fue característico de la política de Cárdenas y los sucesivos gobiernos priistas en el país.

Gutiérrez llegó a ser visto por el clero católico como su más acérrimo enemigo, se le culpaba de la campaña anticlerical en la región. Ramón Aguilar, el principal líder cristero en la zona, volvió a levantarse en armas en 1932 luchando *“contra el agrarismo y el pillaje, y a favor de un auténtico agrarismo que en lugar de favorecer a los políticos corruptos fuera en beneficio para los verdaderos campesinos”* (Ochoa, 1995:46).

Ya para la década de los ochentas del siglo pasado, en Zamora se presentan acontecimientos políticos que reafirman en alguna medida la influencia del clero católico en la vida política de la ciudad.

A nivel nacional, en 1983 el PRI vivía una gran crisis por el nombramiento de sus candidatos para las elecciones locales de ese año. Michoacán no era la

excepción, gobernaba entonces Cuauhtémoc Cárdenas, pero en Zamora se gestaba la semilla del cambio y el único partido que podía presentar oposición al PRI era el Partido de Acción Nacional conformado *“desde su fundación en 1939, por pequeños terratenientes, comerciantes, banqueros y profesionistas (entre los que destacaban los médicos y abogados). Una gran mayoría se identificaba con el catolicismo social, además de pertenecer a asociaciones como la Acción Católica, Caballeros de Colón, Movimiento Familiar Cristiano y Cursillos de Cristiandad”* (Hernández, 1999: 208).

Al interior del PRI la elección del candidato a la presidencia municipal no fue del todo satisfactoria para sus militantes, mientras que el PAN, en un proceso transparente nombró a su candidato, el contador Ignacio Peña, hombre joven con reconocimiento social, católico practicante y de limpia trayectoria en su partido. En las elecciones del 4 de diciembre de 1983 se consumó el fraude, la jornada electoral resultó controvertida, hubo robo de urnas y serias violaciones al reglamento electoral. La elección municipal la ganó ampliamente el PAN; de acuerdo con las actas de escrutinio publicadas por ese partido en Zamora, los votos a su favor eran 16 833, mientras que el PRI tenía 8 690, el PDM 152 y el PSUM 150 con una participación de más de la mitad de los ciudadanos registrados en el padrón electoral (50 555), siendo significativo el triunfo en la zona urbana.

En un primer momento no se reconoció el triunfo del PAN, fueron necesarios 20 días de movilizaciones, una huelga de hambre de dos zamoranos (el médico Manuel Bribiesca y el Arquitecto Víctor Ortiz) y el abierto apoyo del entonces obispo José Esaúl Robles Jiménez y el clero local quienes reiteraron su deber de pastores para expresar su juicio, no como posición partidista sino por enfrentar una violación a los derechos fundamentales de las persona para lograr que el gobernador decretara nulas las elecciones, y nombrara como interino al candidato panista quien finalmente gobernó el trienio completo.

La voz del obispo Robles fue definitiva para las movilizaciones ciudadanas que llegaron a reunir hasta seis mil manifestantes, hecho totalmente inédito en la ciudad y la región y que llevó al gobernador del estado a la declaración de nulidad y el triunfo del blanquiazul. Este hecho a juicio de historiadores como Hernández (1999) fue inédito y especial, ya que, aunque en otros municipios vivieron un fraude similar y se ubican dentro de la misma diócesis, como la Meseta Tarasca, Uruapan, los Reyes, Chavinda, Cotija e Ixtán, en estos casos sólo algunos sacerdotes a título personal se manifestaron, hecho que ratifica que aún en la época actual, Zamora sigue siendo considerada como baluarte que hay que proteger.

Llama la atención este episodio por el momento histórico en el que se dio, además de la intervención abierta y pública de la autoridad eclesiástica, ya que son secretos a voces, otras intervenciones, en las que algún personaje ha sido llamado a cuentas en privado por considerar que altera el orden social de la ciudad, como el caso de un reconocido, querido y respetado profesor de la Normal que por alentar la formación de un sindicato de trabajadores de la educación privada, debió recibir un 'regaño en secreto' de parte del entonces Obispo por considerar peligrosa y subversiva esa conducta. Años más tarde fue llamado nuevamente a cuentas por presentarse como candidato para diputado federal por el PRD.

El recuento de estos episodios no ha querido ser una crónica de la historia zamorana, sino la rápida mención de hechos que permiten comprender el sitio que desde el momento mismo de la colonia ha tenido Zamora como reserva, baluarte, zona de resistencia y cuna de movimientos políticos. De esta manera puede reconocerse algunas de las características de buena parte de los habitantes de la región: su acendrada religiosidad, su orgullo de casta y localismo, un claro menosprecio por lo indígena, elementos que juegan un papel a considerarse en las instituciones educativas que me propuse estudiar.

1.6 La levítica Zamora

Zamora es asiento de la sede episcopal de la diócesis de la iglesia católica¹³. Por el poder económico, político e ideológico de la iglesia católica en la región, no es posible entender las instituciones zamoranas sin referirse al clero. Hay historiadores que suelen referirse a Zamora como una ciudad levítica¹⁴; varios de ellos se han convertido en obispos. También hablan de ella como “cuna de hombres ilustres”; tenemos de todo, como en botica: santos (Mons. Guízar y Valencia), mártires (José Sánchez del Río), humanistas (Hermanos Plancarte y Labastida), socialistas (Francisco J. Múgica), un premio nobel de la paz (Alfonso García Robles) y hasta un pederasta (Marcial Maciel). También una mujer “ilustre” nació en la ciudad (Martha Sahagún de Fox).

Podría decirse, pues, que la religiosidad y las tradiciones son dos características distintivas que influirán de manera determinante en el contexto zamorano.

Una característica particular de Zamora es la marcada influencia religiosa, presente en la vida cotidiana y perceptible fácilmente por el observador experto quien puede afirmar como lo hace Ávila cuando señala: *“a lo largo del Siglo XX, a través de su labor evangelizadora y de servicio social (hospitales, escuelas, cajas populares) ha propiciado que en el ámbito privado el catolicismo popular haya mantenido sólida la identidad católica asociada a una ideología regionalista”* (2004: 36), misma que se traduce a prácticas tan populares como la “visita al Señor de la Salud” que se realiza cada viernes al templo del Calvario en la que se venera la imagen de un Cristo Crucificado y que se convierte semana a semana en una auténtica verbena popular en la que convergen todas las clases sociales.

¹³ El obispo de una diócesis es nombrado por el Papa desde Roma.

¹⁴ Según recuento extraoficial, en la década de los 60 del siglo pasado, el número de sacerdotes que vivía en la ciudad llegaba a la centena.

Al respecto, Luis González destaca la tranquilidad de la región y con lo que llama inspección de ojos corroborada con testimonios locales se refiere a la ciudad que cocina estupendamente¹⁵ e insiste en las ‘pachangas populares’:

“Hay una fiesta de brillo y trueno en cada uno de los meses del año. En el primer mes, los Santos Reyes, en el segundo, los zamoranos se trasladan a Jacona para la solemne festividad de la Virgen de la Raíz o de la Esperanza. El 8 de marzo es la nonadísima fiesta de la Inmaculada. Generalmente en abril, el sábado de la Semana Santa, se efectúa la procesión ‘por toda la ciudad’ en medio de gran júbilo, de cincuenta carros alegóricos que representan en vivo las escenas de la Pasión del Señor¹⁶. En mayo el día de la Santa Cruz, se sube en romería a la punta de la Beata donde se enarbola una gigantesca cruz. En junio sucede la fiesta de Corpus Christi con tianguis artesanal. El 16 de julio, con motivo de las festividades del Carmen, hay concurso de bandas de música en el barrio de Madrigal. En agosto, acontece la Asunción. Del 12 al 16 de septiembre transcurren las fiestas patrias. En octubre casi pasa en silencio el día de la raza. El 22 de noviembre se juntan bandas y orquestas alrededor de catedral y hacen un ruido de cumbre. Diciembre se abre con las fiestas guadalupanas; sigue con las posadas y la alegre Noche Buena” (González, 1994: 230)

Para tratar de comprender las expresiones del catolicismo del llamado Bajío zamorano se han realizado infinidad de investigaciones, con más de 50 publicaciones a la fecha, entre las que destaca: Lourdes Arizpe (1989), Luis González (1968, 1984), Víctor Ortiz (1990), Nelly Sigaut (1991), Jesús Tapia (1986, 1987), Gustavo Verduzco (1992) y Miguel Hernández (1999).

La instauración de Zamora como cabecera de la diócesis¹⁷ se remonta al siglo XIX, en el marco de las Leyes de Reforma encabezadas por el liberal Benito

¹⁵ Son famosos los dulces de leche y los “chongos zamoranos”.

¹⁶ En años recientes esta tradición ha sufrido modificaciones, pero ha reforzado otra que apenas el 2011 reunió a más de 35,000 habitantes que participan en la Procesión del Silencio por las calles de la ciudad, visitando las principales parroquias durante la mañana del Viernes Santo.

¹⁷ Por diócesis se entiende el territorio en el que ejerce jurisdicción un obispo.

Juárez¹⁸. Pelagio Antonio de Labastida y Dávalos, Clemente de Jesús Murguía y José Antonio de la Peña y Navarro, nacidos en el distrito de Zamora y formados en el Seminario de Morelia participaron como ideólogos de las fuerzas conservadoras que enfrentaron al gobierno de la república, oponiéndose a la confiscación de bienes eclesiásticos; fueron expulsados del país.

Estos sacerdotes se trasladaron a Roma y Labastida, nombrado ministro plenipotenciario por el gobierno conservador, gestó *“ante el Papa Pío IX la creación de la diócesis de Zamora como parte del proyecto eclesiástico que detuviera el avance de los liberales en territorios defendidos por los conservadores. En 1862 se expidió la bula que creaba la diócesis y se nombró como primer obispo de ella a José Antonio de la Peña”* (Hernández, 1999: 61), encargándose de organizar el territorio a él encomendado, fundado la curia¹⁹ y el cabildo²⁰ entre 1864 y 1877.

Nuevamente aparece Zamora como baluarte, ahora en contra del avance de los liberales dado el marcado conservadurismo de la región. Vuelve a ser punto estratégico, ahora desde el ámbito religioso, en el centro del país.

El segundo obispo de Zamora, José Ma. Cázares y Martínez²¹, nacido en La Piedad Mich., (1832-1909), se recibió como abogado en el Colegio de San Ildefonso en Morelia donde ejerció su carrera hasta los 40 años, edad en la que ingresó al seminario ordenándose sacerdote. Fue ordenado obispo en 1878 y gobernó la diócesis durante 30 años.

¹⁸ El antecedente inmediato son las reformas borbónicas que introdujo el monarca español (1770 – 1810), decidiendo gobernar sus posesiones con los principios ilustrados, impulsando proyectos políticos e institucionales que transformaron la vida del virreinato. Estas reformas implicaron una revolución que precipitó la separación entre religión y educación, entre teología y ciencia y entre estado religioso y sociedad profana (Florescano y Menegus, 2000).

¹⁹ Así se le conoce al grupo de personas, generalmente sacerdotes, religiosas y religiosos que ayudan al obispo o a quien ocupe ese lugar para el buen gobierno de ésta.

²⁰ Se le denomina así al cuerpo, congregación o comunidad de eclesiásticos capitulares que tienen funciones de gobierno y existen en una catedral por ser ésta asiento del obispo.

²¹ Por la relevancia que tiene actualmente en el ámbito educativo de Zamora las instituciones creadas por Cázares, y en especial en la Normal Juana de Asbaje, decidí dedicarle un espacio especial.

El trabajo del obispo Cázares fue la semilla de muchas de las instituciones, obras y tradiciones que a la fecha subsisten: fundó el Seminario Conciliar en Zamora (1864), congregaciones femeninas religiosas (*Hermanas de los Pobres, Siervas del Sagrado Corazón*, mejor conocidas en esa época como *Las madres de Zamora*, (González, 1968:136-137), escuelas católicas, hospitales, asilos, así como la construcción de los edificios en que se albergaron dichas obras.

La obra arquitectónica emblemática de la ciudad, la 'catedral inconclusa', actual Santuario Guadalupano (el templo más grande de Latinoamérica) también se inició durante su gestión. Al respecto Sigaut señala la importancia de la obra cuando menciona:

“El gran proyecto de Cázares, que iba a materializar su idea de ciudad episcopal, habría de quedar inconcluso: la nueva catedral que comenzó a construirse el 2 de febrero de 1898. El sitio elegido para su ubicación no era producto de la casualidad, pues las expectativas de crecimiento de la ciudad apuntaban hacia el oriente, dejando libre el valle y las tierras de cultivo. Este diseño urbano, de concretarse hubiera convertido a la nueva catedral en el nuevo centro de la ciudad. Lo interesante es ver que el poder político, ubicado sobre la plaza principal, según la traza tradicional, hubiera tenido que subordinarse especialmente a la iglesia y seguramente construir un nuevo palacio municipal que reemplazara al que inauguraron en 1878” (Sigaut, 1991: 29)

La apreciación que hace Sigaut del significado simbólico del espacio físico que ocupa la monumental obra de estilo gótico zamorano²², todavía hoy inconclusa, es interesante ya que es indicativo, por un lado, del poder económico e ideológico de la iglesia católica en la ciudad, así como de las pugnas de poder que se han mantenido con el gobierno civil.

²² Concluida esta obra ocupará un lugar entre los 15 templos más grandes del mundo.

A propósito de las luchas de poder, de acuerdo con Hernández (1999:64), Cázares instituyó una serie de prácticas piadosas no sólo para los religiosos y religiosas sino también para los laicos de tal manera que éstas rigieran la vida cotidiana *“mantuvo fielmente la concepción de Iglesia como ‘sociedad perfecta’: modelo global y unitario del mundo, reafirmado por la integridad doctrinal del catolicismo; sistema de vida y de pensamiento aplicable a todas las necesidades de la sociedad, fuera del cual no existen modelos alternativos de moral, sociedad, justicia y orden.”*

Existen documentos que testimonian las formas en que las prácticas religiosas personales pasaban a la vida cotidiana de los zamoranos. Cázares fomentó, entre otras muchas, la devoción mariana fundando la Congregación Guadalupana, para lo que construyó un pequeño templo apenas a una cuadra de la catedral y al lado de un templo franciscano. Para pertenecer a ella, el aspirante tenía que hacer el siguiente juramento: *“Particularmente os prometo no alistarme, ni tomar parte en ninguna asociación que tenga leyes o reglamentos de secreto, respecto de nuestra Santa Madre Iglesia o del Estado, bajo pretexto de literatura, comercio, de política de socorro mutuos sin consulta de mi señor Párroco y de un prudente confesor”* (Rodríguez, 1952: 92). El juramento es prueba evidente del sitio y consideración que tenía la figura del cura quien pretendía regir la vida y conciencias de sus feligreses desde el confesionario que las más de las veces lograba hacer realidad.

La idea de centralismo del obispo Cázares lo llevó a no salir de la diócesis ni permitir que sacerdote alguno se preparara fuera, acudiendo a centros como el Pío Latino de Roma que albergaba estudiantes mexicanos de la época. Esto produjo que no se renovara la planta docente en el Seminario, ni se actualizaran los planes y programas, tampoco permitió que existiera enriquecimiento intelectual. Además mostró antipatía por aceptación de órdenes del clero regular,

acentuando el “parroquianismo” en Zamora.²³ Se opuso al progreso material de la región impidiendo que se construyera un tranvía entre Zamora y Jacona o a que se implementaran programas educativos extranjeros. Consideraba peligroso para su grey el contacto con todo lo que no fuera local.

Esta forma de pensamiento prevalece de muchas maneras en la cultura de los oriundos de Zamora, que suelen oponerse a casi cualquier iniciativa de mejora si no es local, impidiendo así durante mucho tiempo la llegada de centros educativos, empresas o comercios.

Bajo su gestión se fundaron colegios auxiliares en Sahuayo, Cotija, Purépero, Cojumatlán, Uruapan y Yurécuaro para proveer de vocaciones al Seminario. Siendo Sahuayo y Cotija dos poblaciones importantes que aportaron muchos sacerdotes. Se trataba de hijos de familias acomodadas. *“Los más de los seminaristas y del clero eran blancos. Los prietos o morenos no eran tantos”*²⁴ (Magaña, 1983: 54). A pesar de que dentro de la diócesis existe una importante presencia de habitantes p’urépechas, siempre tuvo reservas para aceptar seminaristas indígenas. Contrario a otros lugares de la república, decidió no formar sacerdotes que evangelizaran en p’urépecha.

Esta clara actitud discriminatoria de alguna manera prevalece a la fecha²⁵, y los neosacerdotes de ascendencia indígena, son enviados a sus propias comunidades, y difícilmente se les ve como responsables de parroquias en las zonas urbanas y mestizas.

²³ Aunque la iglesia católica ofrece una opinión unificada hacia el exterior, al interior de la organización existen considerables diferencias y tensiones entre diferentes grupos de poder (ver Blancarte, 1992).

²⁴ Recordemos que el P. Marcial Maciel fundador de la congregación de Legionarios de Cristo nació en esta zona, y una característica física evidente de los sacerdotes de esta comunidad es la de ser altos, de tez clara, bien parecidos, impecablemente vestidos, siempre de traje y con alza-cuellos.

²⁵ En charlas personales con algunos sacerdotes me ha tocado escuchar expresiones de desprecio por sus compañeros procedentes de comunidades indígenas y su consideración de que éstos no merecen estar en los grandes santuarios o parroquias de la diócesis.

Si bien la participación de Zamora en la revolución mexicana fue marginal, por el contrario, en la guerra cristera (1925–1932) hubo intensa actividad en la región. Al llegar a la presidencia de la república, el general Plutarco Elías Calles emprendió la aplicación rigurosa de los artículos Constitucionales 3º y 130º. El primero trata de la educación laica, que posteriormente se convierte en socialista, y el segundo es relativo al registro y reducción del número de sacerdotes. La iglesia conmina a los padres de familia católicos a que no envíen a sus hijos a la escuela (Meyer, 1973).

El 8 de marzo de 1926 el gobierno ordenó la clausura del Seminario conciliar de Zamora *“llegando a raudales la propaganda de orientación antigubernista”* (González, 1968:140). Los obispos de México anunciaron la decisión de suspender el culto público a partir del primero de agosto de 1926, hecho que desencadenó la conformación de grupos guerrilleros que bajo la consigna de “Viva Cristo Rey”, lucharon contra el ejército federal.

El gobierno de la República envió al general Juan B. Izguerra al frente de mil hombres bien armados para combatir a los cristeros de Michoacán. Llegó a un poblado cercano a Zamora, San José de Gracia, y les ordenó que abandonaran el pueblo (más de la mitad eran mujeres y niños) en un lapso de veinticuatro horas. *“Quemó casas al por mayor amontonaba muebles y les prendía fuego. También practicó el deporte de colgar cristeros en los árboles [...] Los [habitantes] que no se habían atrevido a levantarse antes lo hicieron ahora”* (González, 1968:155-156). De estos muertos surgieron los santos que la iglesia católica propuso al Vaticano.²⁶

Existen diversas interpretaciones de la guerra cristera. Para Jean Meyer (1977) fue una guerra entre pobres (campesinos católicos contra campesinos agraristas), alentada por terratenientes, la jerarquía católica y el gobierno federal. Por su

²⁶ González (1968:153) refiere que *“los publicistas de Acción Católica les confeccionaron biografías ad hoc para hacerlos hombres, santos y mártires”*.

parte Luis González (1968) responsabiliza en buena medida al gobierno federal. Señala para el caso de San José de Gracia, la cercanía del sacerdote con la población, la cual no conocía la obra constructiva del presidente Ávila Camacho, pero de sobra sabía de la destructiva. Por su parte Blancarte (1992:31) afirma que fue una pugna de carácter global entre las dos únicas instituciones que tenían una fuerza y representatividad en todo el país: el Estado y la iglesia. *“La Iglesia era la única institución capaz de hacer frente al creciente absolutismo estatal”*.

En 1932, el último año de Lázaro Cárdenas como gobernador de Michoacán, nuevamente se levantan en armas los cristeros de Zamora dirigidos por Ramón Aguilar, el principal líder cristero de la región (Ochoa, 1995). La iglesia católica de Roma y el gobierno de Ávila Camacho hacen un acuerdo informal en 1936-1938, conocido como *“modus vivendi”* por el cual se pone fin a la guerra cristera (Blancarte, 1992).

En el periodo comprendido entre 1950 y 1964 funcionaban en la diócesis 64 parroquias y en el Seminario de Zamora se habían ordenado 807 sacerdotes, 16 de los cuales fueron consagrados obispos para el servicio de la iglesia mexicana; además de los 24 obispos que nacieron en algún poblado de la diócesis y realizaron sus estudios en Seminarios diferentes al de Zamora (Hernández, 1999: 111). Se consideraba al Seminario diocesano como *“semillero de sacerdotes”* situación que motivaba el orgullo del clero y la población católica local, dando un sabor de autosuficiencia y superioridad.

En la época actual Papa Benedicto XVI nombró en mayo del 2007 a Javier Navarro Rodríguez obispo de la diócesis de Zamora, quien gobierna actualmente un territorio con una población de un millón 980 mil personas, de las cuales el 81.7% se declaran católicos y son atendidos en 121 parroquias por 317 sacerdotes, 84 religiosos y 844 religiosas (La Jornada, 3 de mayo de 2007). Es claro el crecimiento de la población en medio siglo, llevando a duplicarse el

número de parroquias pero decreciendo el número de sacerdotes casi en dos tercios.

Un ejemplo controversial reciente de sacerdotes nacidos en la diócesis es el conocido caso de Marcial Maciel, oriundo de Cotija²⁷ y fundador de la congregación *Los Legionarios de Cristo*. Su obra se extendió a varias partes del mundo y es conocida su influencia con el Vaticano (en especial con el fallecido Papa Juan Pablo II). Luego de su muerte, la congregación ha tenido que aceptar públicamente las acusaciones por sus prácticas sexuales (pederastia), su fortuna, su doble vida, la existencia de al menos dos hijos biológicos y su conservadurismo radical. Terminó sus días suspendido de su ministerio por Benedicto XVI.

1.7 “Cuna de hombres ilustres” y centro educativo regional

La ubicación geográfica de determinadas ciudades y el poder económico y político que tienen, indudablemente que las coloca en sitio de privilegio para la generación de conocimientos, esto ocurre con Zamora, que históricamente ha ocupado un sitio importante en la región por lo que a formación se refiere.

La tradición de Zamora como centro educativo parte del año de 1769, cuando la orden franciscana abre la primera escuela como tal en la que se imparten clases de gramática y filosofía. En 1782 se fundan escuelas en la entonces Villa de Zamora por órdenes del Rey Carlos III, se ocupaban de los rudimentos para niños de cualquier “calidad”.

En 1837 se funda el Colegio de San Luis Gonzaga como auxiliar del Seminario Tridentino de Morelia que se convertiría en Seminario diocesano en 1865. Durante muchos años, fue ésta una prestigiadísima institución que albergó estudiantes de la región e incluso rebasó los límites estatales, mencionemos, por ejemplo al nayarita, poeta modernista y destacado diplomático Amado Nervo (1870-1919)

²⁷ Población a hora y media de Zamora, perteneciente a la diócesis y parte del llamado Bajío zamorano.

quien cursó parte de su educación primero en este colegio y más tarde en el seminario.

La formación de la población zamorana ha estado a cargo principalmente del clero católico, a través de las congregaciones religiosas. Se inauguró en 1909 la Escuela de Artes y Oficios *La sagrada familia* y tres años más tarde, en 1912 se estableció ahí mismo una Escuela Normal Católica. Las dos tenían la intención de formar para el trabajo, además de instruir en la religión. En 1937 se inauguró el internado de enseñanza secundaria para hijos de los trabajadores y en 1950 nace la Casa Hogar de *La Gran Familia*, cuyo propósito era dar albergue a niños huérfanos o que vivieran conflictos familiares. Esta última ha estado dirigida desde sus inicios a la fecha por su fundadora: Mamá Rosa, quien, con apoyo de la comunidad, la región, presupuesto público y ayuda internacional ha funcionado además como correccional y actualmente es una escuela que atiende, con maestros federales y estatales los niveles de preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y una escuela superior de música para dar atención a los miles de niños de la región y otros estados que han pasado por ella.

Durante la primera mitad del siglo XX la única institución de nivel superior que existió en la región zamorana fue el Seminario diocesano al que ingresaron cientos de alumnos que aunque no tenían una clara y decidida “vocación para el sacerdocio”, sí vieron en ese centro educativo la única posibilidad de recibir una formación sólida. No es extraño encontrar en la actualidad profesionistas, empresarios o agricultores que cursaron en etapas de su vida estudios en el Seminario y luego emigraron a Morelia, Guadalajara o México a continuar su formación universitaria. Cabe destacar que esta preparación era sólo para los varones, las mujeres no tenían acceso a ella.

Como señalé anteriormente, casi 100 años después del Seminario, se abrió la Normal Juana de Asbaje en 1958; para 1979, por iniciativa del historiador Luis

González de El Colegio de México, se funda El Colegio de Michoacán²⁸ (COLMICH) y en ese mismo año se crea la Unidad Zamora de la Universidad Pedagógica Nacional, proyecto dirigido desde la UPN Ajusco en el Distrito Federal. Tanto el surgimiento del COLMICH como el de la UPN obedecieron a decisiones en las que no intervino el gobierno de Zamora.

Más recientemente, en 1987 se instaló una extensión de la Universidad del Valle (UNIVA) de Atemajac y en 1994 se fundó el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Zamora, de sostenimiento estatal, algunas facultades de la UNSNH y recientemente varias universidades privadas, todo esto ha permitido que la ciudad se convierta en un centro educativo regional importante al que acuden estudiantes de poblaciones cercanas y por la índole de las instituciones, se rebasa el ámbito local.²⁹ La aparición de instituciones públicas pareciera coincidir con lo que Ávila (2004) y Urbina (2006) denominan como la transformación y apertura de la ciudad.

Según datos encontrados, en cuanto educación básica, en el año de 1986 se registran 37 escuelas primarias oficiales (27 de ellas rurales) y 14 primarias privadas (8 de ellas atendidos por congregaciones religiosas). Había también 6 escuelas secundarias federales y 5 privadas.

Una de estas congregaciones religiosas es la de los Salesianos que llegaron a Zamora en 1946 gracias a las gestiones de un grupo de familias locales ante el Sr. Obispo a quien solicitaron que viniera un colegio para varones que ofreciera la educación básica. Para lograrlo se habló en primera instancia con los Jesuitas, quienes hicieron un estudio en la región y determinaron que no les era redituable un colegio en esta ciudad. Se acudió entonces a los Salesianos quienes finalmente establecieron el colegio “Cristóbal Colón” para varones; en la

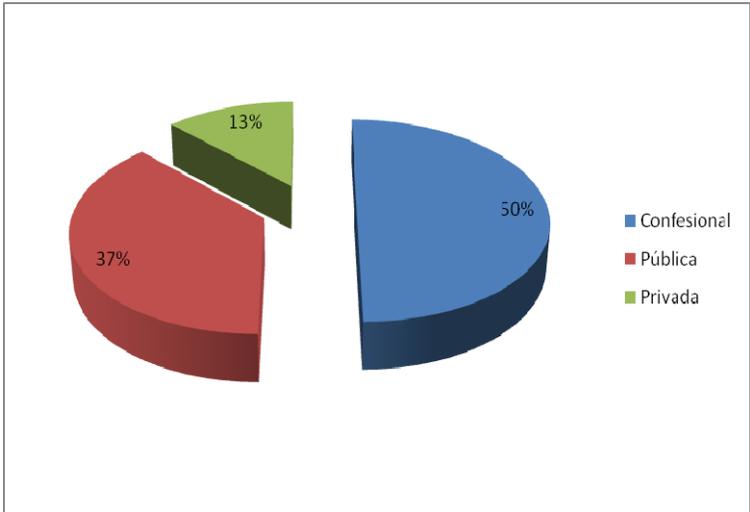
²⁸ Por mucho tiempo la población se preguntaba para qué estaba esa institución, qué enseñaban si no aportaba nada al ámbito agrícola-industrial.

²⁹ Ver en el anexo las instituciones de educación superior en Michoacán

actualidad es mixto y ofrece primaria, secundaria y bachillerato a un millar de estudiantes y goza de prestigio en la región por su nivel académico y formación cristiana.

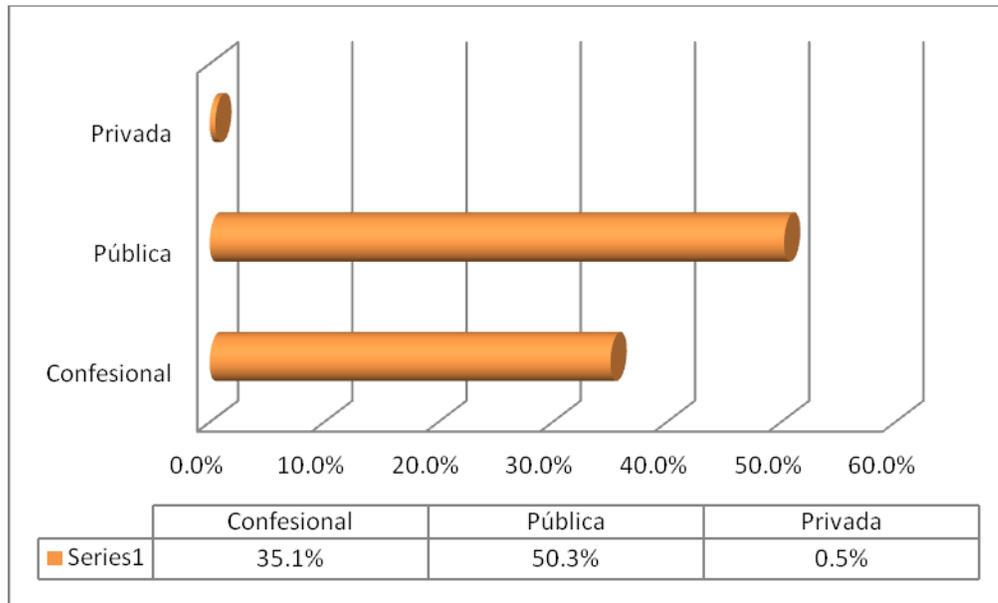
En educación media superior, se observa un predominio en la cantidad de escuelas pertenecientes a diferentes congregaciones religiosas (gráfico 1), aunque por la cantidad de estudiantes que atiende su porcentaje es menor (gráfico 2).

Gráfico 1. Porcentaje de escuelas del nivel medio superior por tipo de administración



Fuente: Gráfico diseñado con base en cuadro 1 (Anexo 1)

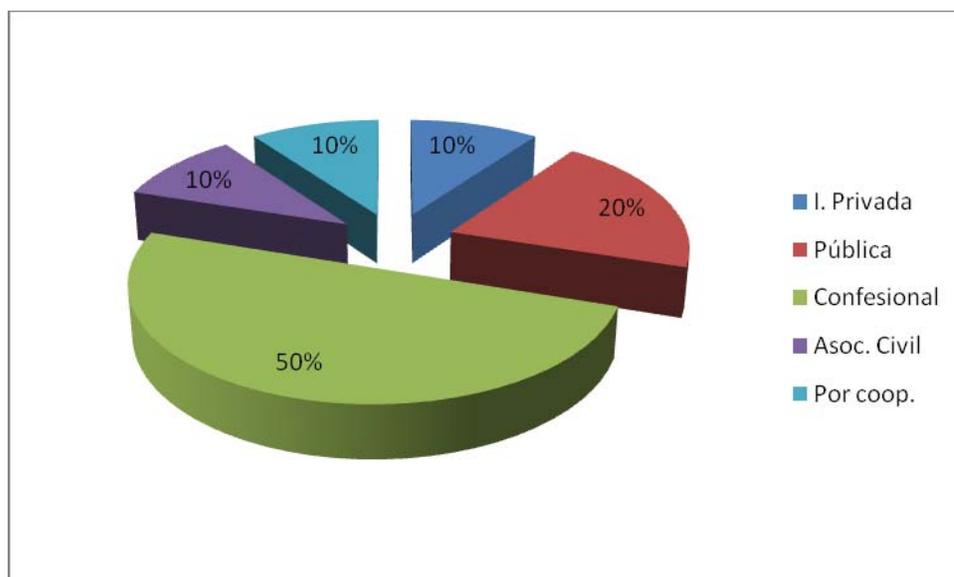
Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes en educación media superior en la región zamorana. Año 2002



Fuente: Gráfico diseñado con base en cuadro 1 (Anexo 1)

Por su parte, a nivel superior también la mitad de las instituciones educativas son de tipo confesional.

Gráfico 3. Porcentaje de escuelas de educación superior en Zamora. Año 2008



Fuente: Gráfico diseñado con base en el cuadro 2 (Anexo 2)

En las tres últimas décadas se han establecido universidades privadas como UNIVA (Universidad del Valle de Atemajac) y UNIVER (Universidad Veracruzana), la primera llegó a partir de la iniciativa de un grupo de sacerdotes y profesionistas de crear una universidad autónoma de tipo privado y confesional, iniciativa encabezada por el entonces Obispo José Esaúl Robles, y que se concretó inicialmente en el surgimiento de IVAZA (Instituto del Valle de Zamora). La nueva institución no cumplió con todas las expectativas de los miembros del patronato causando división entre ese grupo y los inconformes gestionaron entonces la venida de UNIVA de Guadalajara, institución que se autodefine como “la Universidad Católica de Occidente”.

Tanto UNIVA como UNIVER se han caracterizado por ofertar carreras de bajo costo de producción y de dudosa calidad académica, pero han venido a satisfacer un mercado importante para quienes no pueden salir a estudiar a ciudades como Guadalajara o Morelia.

También cabe mencionar que la mayor parte de jóvenes estudiantes de familias de la clase alta no optan por estas instituciones, a menos que luego de los exámenes de admisión no puedan colocarse en una universidad fuera de la ciudad. De esta forma, quienes suelen ingresar a las instituciones mencionadas son estudiantes de clase alta pero con bajo rendimiento académico, o bien estudiantes de clase media y baja que sostienen su carrera trabajando.

A partir de los datos presentados, es fácil observar la importante presencia de comunidades religiosas de tradición educativa en Zamora, tanto en educación básica y media como superior, lo que es de llamar la atención en un país que declara que su educación es laica. Por otra parte, también llama la atención el escaso interés puesto por el gobierno estatal y municipal para atender la educación de la población, que si bien en parte obedece a la política centralizadora que desde la creación de la SEP en 1921 subordinó a los gobiernos estatales, desde la descentralización no contempla una política especialmente en educación superior.

En este contexto nacieron y se desenvuelven las dos instituciones a las que me referiré con amplitud en el capítulo tercero. Por lo pronto, a partir de la revisión de los ámbitos aquí abordados, se puede entender el papel que ha jugado la iglesia católica en la conformación del carácter de los zamoranos, a través de su presencia en la vida toda de la región, y la manera en que ha contribuido a marcar su conservadurismo; además, el claro papel que ha jugado históricamente la ciudad como baluarte, primero contra tribus chichimecas, y durante la colonia y en el siglo XIX para detener el avance del liberalismo; también, el papel protagónico regional que ha tenido en el ámbito educativo.

CAPÍTULO II. La EDUCACIÓN COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO

Luego de establecer las características socioculturales relevantes de la región en que están enclavadas las dos instituciones estudiadas en el capítulo anterior, presento en este segundo los referentes teóricos que me permitieron acercarme al campo para entender, desde la sociología de las instituciones, cómo es que se construye en ellas conocimiento dentro del campo educativo.

En la primera parte de este capítulo abordo lo que es educación desde el debate que hay en su concepción, como Pedagogía o como Ciencias de la Educación y su complejidad como campo de conocimiento así como el estatus científico que tiene. En el segundo apartado presento una breve discusión sobre lo que puede entenderse por conocimiento, para establecer el tipo del que me interesó investigar, desarrollando parte del marco teórico (Sociología del Conocimiento) que me permitió comprender los diversos planos puestos en juego en la generación de conocimiento sobre educación en Zamora desde una perspectiva estructural. El tercer apartado tiene como propósito presentar a las instituciones de educación superior que estudié como comunidades de conocimiento y la perspectiva analítica desde donde me interesó explorarlas, que es la sociología de las instituciones.

A continuación expongo los elementos que me permiten explicar lo que es la educación como campo de conocimiento.

2.1 La educación

La pregunta general que orientó la presente investigación es acerca del conocimiento académico que se genera en dos instituciones formadoras de docentes en la ciudad de Zamora. En este apartado presento algunas de las diferentes posiciones en relación a la conceptualización de la educación en tanto

campo de conocimiento, las tradiciones que existen para entenderlo y lo complejo que resulta.

2.1.1 ¿Qué es la educación?

En cuanto al nombre y concepciones de este campo de estudio, hay principalmente dos posiciones: quienes hablan de Pedagogía y los que hablan de Ciencias de la Educación. Ya que uno de los propósitos es identificar cuáles son los principios que orientan la formación en las instituciones de educación seleccionadas (Normal “Juana de Asbaje” y Universidad Pedagógica Nacional), como problema social y no tanto en su dimensión epistemológica o política, el apartado es un tanto descriptivo y no tomo posición al respecto de la Pedagogía o las Ciencias de la Educación, por no constituir el centro del problema de investigación.

El término educación se refiere tanto al acto de educar (dimensión práctica), al para qué y porqué (dimensión filosófica) y al a quién, cómo, cuándo, con qué educar (dimensión teórico-práctica).

Resulta problemática tanto la denominación como la caracterización del abordaje disciplinario, ya que varias disciplinas se arrogan la capacidad de comprender el objeto de la educación. Al respecto, existen diferentes tradiciones a nivel internacional, me referiré a cuatro por considerar que son las que sintetizan a las existentes y en ellas se encuentra expresada la problemática planteada.

2.1.2 Tradiciones para entender la educación

- a) Tradición Alemana:** la Pedagogía como ciencia de la educación. Émile Durkheim (1997) dice que educación es la acción ejercida sobre los niños por sus padres y los adultos en todos los períodos y momentos de la vida, mientras que la *pedagogía no consiste en acciones, sino en teorías*. La tradición alemana sostiene la necesidad de una unidad disciplinaria

presidida por la Filosofía, como fuente normativa ligada a la tradición de la filosofía idealista e historicista; concibió la posibilidad de constituir a la Pedagogía en ciencia de la educación. La Pedagogía estudia el fenómeno educativo con la intención de orientar su desarrollo práctico sobre todo a un nivel normativo; reflexiona sobre los problemas educativos a partir de compromisos ideológicos y filosóficos.

- b) Tradición Francesa:** Las Ciencias de la Educación. La tradición francesa defiende la necesidad de sostener la multidisciplinariedad (o multirreferencialidad) respecto al objeto de estudio, utilizando la denominación de Ciencias de la Educación. Parte de la distinción es formulada particularmente por Durkheim (1858-1917), quien diferenciaba en sus comienzos a la Pedagogía de las Ciencias de la Educación.

- c) Tradición Anglosajona:** Teoría de la Educación. Caracterizada por una mirada evolucionista, empirista y pragmática, encuadra como ciencia a una teoría educativa profundamente emparentada con la psicología experimental y la sociología funcionalista. La tradición anglosajona une bajo el nombre de educación tanto a la práctica como a la disciplina que la estudia. Conciben la necesidad de un discurso teórico que al mismo tiempo sostenga una apuesta práctica.

Algunas de las críticas que esta tradición realiza a las Ciencias de la Educación son en relación a la no especificidad de la disciplina, por ignorar la tradición filosófica e imponer una línea tecnocrática, parecería que estas “Ciencias” se constituyen por su objeto de estudio, sin la creación de nuevos ámbitos científicos; ¿se trata de crear un oficio y no una profesión?; ¿se pretende mediante ellas imponer una línea tecnocrática de consultores profesionales que desconocen la filosofía y desdeñan el humanismo tradicional en la Pedagogía? Lo menos que se puede decir es que las

Ciencias de la Educación no tienen un campo ni son epistemológicamente originales.

d) Tradición Latinoamericana: Hay una larga tradición en la llamada pedagogía latinoamericana, que reconoce tres motivos centrales que la definen. Primero, la educación como instrumento de liberación política y social. Segundo, la formación integral del ser humano como meta y contribución de la escuela a dicha liberación. Tercero, el desarrollo del pensamiento crítico como tarea central de la escuela que busca promover sujetos reflexivos frente a su realidad social.

Aunque pudiera decirse que en México está viva la tradición Latinoamericana y de manera particular en Michoacán, sobre todo en las dos últimas décadas se ha tratado, de promover esta visión a través de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación³⁰ (CNTE), es también cierto que nuestra historia nacional no ha permitido que se asuma de manera clara y reflexionada una de estas tendencias. Esta realidad es entendible si tenemos en cuenta los procesos que se han vivido al establecer y orientar la formación que se da a los docentes a través del normalismo y la creación de carreras en las universidades, aspecto del que me ocuparé más adelante en este mismo capítulo.

2.1.3 Las Ciencias de la Educación

De manera general se reconocen como Ciencias de la Educación algunas disciplinas o subdisciplinas que, desde su campo de conocimiento aportan elementos que permiten explicar desde ellas el hecho educativo. Presento a continuación las cinco más claramente identificadas, así como su ámbito de preocupación, señalando además algunos de los aspectos que ha explorado o aquéllos en los que ha intervenido:

³⁰ Esta ala sindical, que tiene una presencia fuerte y clara, aunque no única en el estado y la región de Zamora diseñó un Proyecto Alternativo basado en la llamada “escuela nueva”. Dicho proyecto se opera sólo en pocas escuelas, se le conoce poco, no hay difusión de sus resultados.

a) Filosofía de la Educación. La filosofía de la educación es una rama de la filosofía. La educación constituye en sí un problema filosófico; hay toda una tradición desde los primeros filósofos -desde Platón- que no han cesado de plantear el problema de la educación en todas sus dimensiones. Frente a esta fragmentación que conduce a la multidisciplinariedad, la filosofía tiene una tarea de integración.

b) Sociología de la Educación. La sociología de la educación es una subdisciplina de la sociología, con una preocupación central por el estudio del contexto social de la educación. Esto le ha dado un fuerte énfasis en la escolaridad formal, aunque también haya estudios importantes sobre la educación informal y no-formal. Las grandes preocupaciones de la sociología de la educación no difieren demasiado de las preocupaciones genéricas de la sociología como ciencia social. Es decir, la sociología de la educación ha estudiado las vinculaciones de la educación con la igualdad social, la equidad, la movilidad social, y otras cuestiones tradicionales de la sociología como las vinculaciones entre educación y poder social. Los dos grandes temas más discutidos en sociología de la educación son: la relación entre la educación y la posición social adulta (ocupación, ingresos, status, etc.) y los factores del rendimiento escolar.

c) Psicología de la Educación. La Psicología de la Educación busca explicar e intervenir en los procesos psicológicos que ocurren en el ámbito educativo. Para Hernández Rojas (2006), la psicología de la educación es una disciplina aplicada que estudia los procesos psicológicos (cognitivos, afectivos, interaccionales/intersubjetivos, discursivos, etc.) como consecuencia de la participación de distintos actores involucrados (por ejemplo agentes educativos, docentes, padres de familia, alumnos y aprendices, etc.) en procesos y prácticas educativas.

Tiene como propósito fundamental encaminar sus esfuerzos a buscar mejorar en dichas prácticas y procesos. Es decir busca comprender por un lado los procesos de desarrollo subjetivo y los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje, sustenta sus propuestas de intervención en el conocimiento que posee sobre el desarrollo humano, el lenguaje, el aprendizaje y la conducta, entre otros.

d) Historia de la Educación. La Historia de la Educación "tradicional" dependió en principio de la Historia de la Filosofía, de la Historia de la Cultura, de la Historia de las Civilizaciones, entre las más significativas. Aparecía en los manuales como un apartado residual debido a la escasa consideración que les merecía a los investigadores en Historia, dedicados a genealogías y grandes batallas. Era la "Cenicienta de la historiografía".

Actualmente se la redefine en cuanto a su objeto de estudio y puede decirse que la Historia Social de la Educación se ocupa del estudio de los medios, modos y relaciones sociales de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes en un espacio y en un tiempo determinado y en articulación con otras dimensiones contextuales de la sociedad, economía y política.

e) Antropología de la Educación. Comprender desde la particularidad, aprender a partir de compartir los sentidos con el otro, objetivar procesos de subjetivación, cuestionarse sobre lo cotidiano, preguntarse sobre el origen de la diversidad y sobre el sentido que los humanos le dan a su existencia, ha sido la principal preocupación antropológica. La Antropología de la Educación ha producido conocimiento de las características básicas de los procesos de adquisición y transmisión cultural en los cuales la educación se vuelve un proceso básico en los contextos de socialización de la cultura. Proporciona a los docentes las herramientas necesarias para un mejor conocimiento de la realidad educativa a la que se enfrentará en la vida

profesional mediante el método etnográfico en general y la micro-etnografía del aula, en particular.

Reitero que no es preocupación de esta investigación tomar partido por alguna de las tradiciones que define el campo de conocimiento de la educación, ni establecer si se la entiende a ésta como una ciencia o si se la explica desde las aportaciones de otras ciencias, la única intención es dejar claro lo complejo del campo mismo para definírsela y estudiarla.

Puedo decir, desde mi experiencia y luego de haber revisado los trabajos de titulación, hacer un somero análisis de los Planes y Programas de las instituciones estudiadas y la recuperación del origen del normalismo y la creación de la UPN que abordaré más adelante, que en la actualidad tienen vigencia estas tradiciones, y desde las disciplinas que aportan a la educación se siguen haciendo investigaciones, a veces integrándolas y otras parcelándolas. En este sentido y para entender el momento actual que se vive en nuestro país, es importante hacer un breve recuento de los procesos aquí vividos.

2.1.4 La Pedagogía o Ciencias de la Educación en México

México ha forjado su tradición en educación sumándose al devenir histórico de lo que se ha reconocido como su campo de conocimiento. Rastreado brevemente algunos antecedentes de esta conceptualización atendiendo a las formas de nombrarla, encontramos que es después del período porfirista, en donde se puede ubicar un rico y amplio debate acerca de la pedagogía, llegando a publicarse el libro de Manuel Flores, *Tratado Elemental de Pedagogía* en 1887, el término pedagogía se utiliza nuevamente en el programa de estudios de la Escuela Normal Superior en 1924. Por su parte, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, conservó el influjo anglosajón del Rector Ezequiel A. Chávez y mantuvo los estudios de *Maestría en Ciencias de la Educación* entre 1935 y 1954 (Moreno, 1990).

Fue en 1956 que Francisco Larroyo convirtió el Departamento de Ciencias de la Educación en Colegio de Pedagogía, de donde surgió primero el doctorado, luego la maestría y finalmente la licenciatura. Moreno atribuye este cambio a la formación de Larroyo como filósofo neokantiano, *“profundo conocedor de la pedagogía alemana, seguidor – en particular – de la Pedagogía social de Natorp, contribuyó en gran medida a dar personalidad propia a la pedagogía en México”* (1990: 87).

De esta forma otras universidades del país crean, al finalizar la década de los años setenta del siglo XX, siguiendo la línea de UNAM, la carrera de Pedagogía. Algunas universidades estatales como la Autónoma Benito Juárez de Tabasco, en una actitud que pretende ser conciliadora fundan la Facultad de Pedagogía y la Facultad de Ciencias de la Educación.

Para Díaz Barriga, en la década de los setenta y en el marco de lo que él denomina segunda modernización, posterior a la Revolución mexicana, es que se da un crecimiento inusitado de la formación universitaria en educación. Comienza la proliferación de carreras relacionadas con educación en las universidades tratando de dar respuesta al proceso global de industrialización que vivía el país y a la intención del estado de modernizar el sistema educativo. Pero dicho crecimiento de programas de licenciatura se gesta en un escenario carente de líderes académicos en el ámbito de la educación.

En este sentido, Díaz Barriga señala que *“dicha expansión acontece cuando en el país se da el tránsito de una concepción educativa ligada a la pedagogía, hacia otra vinculada a las ciencias de la educación, esto es, el tránsito de una concepción filosófico-idealista de la educación hacia otra científica de corte pragmático o con base en una perspectiva sociológica de la educación”*. (citado en Ducoing, 1997: 10)

Entender la educación desde la pedagogía o de las ciencias de la educación es concebirla de manera distinta como campo de conocimiento, y de manera indistinta se asumieron ambas concepciones en la estructuración de los diversos planes de estudio para la formación de los docentes en las nuevas licenciaturas que se gestaban en México en las universidades. Si bien obedecían a tendencias mundiales, también es verdad que los contados trabajos de investigación que existen al respecto dan cuenta de los procesos históricos del contexto de cada estado y de la misma institución, así como del papel que se le asigna en ellas al saber en educación; no fue una discusión intencionada la que permitió definir la tendencia a seguir de las ya mencionadas en este trabajo, sino que lo que determinó fue la prevalencia de algún equipo de trabajo o de algún académico con cierto nivel de reconocimiento, o del departamento que encabezaba el trabajo, para que esto influyera de manera determinante en el diseño de programas en las universidades que incorporaron a su oferta educativa programas relacionados con la educación, definiendo con ello la tendencia que se asumía.

De esta manera, el campo de conocimiento en el que se inscribe la educación, visto desde la pedagogía o ciencias de la educación **resulta débil, confuso y hasta contradictorio** en nuestro país, además de estar marcado por las contradicciones contextuales de cada nación, muchas veces en conflictos serios y hasta opuesto a los proyectos políticos educativos de los estados modernos.

Para Ducoing, la conformación de la pedagogía o de las ciencias de la educación como campo de conocimiento, aunque tiene su propio proceso histórico, necesariamente se vincula con los proyectos educativos de los estados, y de forma más específica con los sistemas de instrucción, pero también, y de manera importante con *“los procesos de profesionalización –automatización e institucionalización de los correspondientes saberes- para la legitimación cognoscitiva y social del conocimiento educativo, más que con los propios procesos de construcción conceptual”* (1997: 17)

La educación en la historia de México, además de la evolución que ha vivido como campo de conocimiento, está ligada necesariamente a los problemas derivados de la enseñanza básica, es decir, el esfuerzo por establecer un sistema de educación pública. Así, *“la educación como campo académico-profesional relativamente autónomo y parcialmente desvinculado de la problemática de la enseñanza básica, se constituye como alternativa de formación universitaria independiente frente y, tal vez, contra el normalismo tradicional”* (Ducoing 1997: 18)

La historia del normalismo en nuestro país, determinada por el control político del estado, entendido como el esfuerzo de éste por convertir los recursos del sistema en recursos de poder, y cuya función primordial es mantener la ideología de la clase dominante, refleja en los distintos programas de las décadas recientes, las diferentes concepciones que sobre formación de docentes se ha tenido.

2.1.5 Educación y conocimiento

Ya expresé la complejidad que existe para definir a la educación, las tradiciones que existen para entenderla, así como las disciplinas que se abrogan el derecho de reconocerse como su campo de conocimiento, ahora abordaré de manera breve este concepto, retomo para ello principalmente a dos autores: Pierre Bourdieu y Tony Becher. Entender este concepto se convirtió en un aspecto central para este trabajo.

Bourdieu acuña el concepto de campo de conocimiento. En su argumentación parte de dos posiciones: a) quienes sostienen que para comprender el conocimiento científico basta con leer los textos (visión internalista) y, b) quienes remiten el texto al contexto y se proponen interpretar las obras mediante su puesta en relación con el medio social y el mundo económico (visión externalista); a decir del autor, *“elaboré la noción de campo para salir de esta disyuntiva”* (Bourdieu, 2008: 74).

Parte de una idea simple: para comprender una producción cultural (literaria, científica) no basta con referirse a su contenido textual, pero tampoco con referirse al contexto social y conformarse con una puesta en relación directa del texto y el contexto (al que llama error de corto circuito), destacando que *“entre ambos (texto y contexto) está el campo científico, es decir, el universo en el que se incluyen los agentes y las instituciones que producen, reproducen y difunden el conocimiento científico.”* (Bourdieu, 2008: 76).

La noción de campo permite concebir ese espacio social donde los agentes actúan, en el que se libran batallas de poder que resultan complejas. *“Los campos son espacios estructurados de posiciones objetivas, en los que hay reglas del juego y objetivos por los que se juega. En cada campo hay intereses específicos que sólo son percibidos por quienes están dotados del habitus³¹ que implica el conocimiento y reconocimiento de las leyes del juego y de las ‘cosas’ por las que se juega (...) la estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones comprometidas en la lucha”* (Arredondo, 1984:15).

Por su parte, David Bloor formuló un esquema conceptual basado en el hecho de que todo grupo social presenta un conjunto de expectativas variadas que se vinculan a las diversas estructuras sociales en las que éstos se ubican. Estas expectativas pronto se transforman en intereses que se vinculan en mayor o menor medida a los productos de todo tipo (conceptos, instrumentos, etc.) elaborados por el colectivo en cuestión, y en definitiva, a la propia identidad del grupo social en la que éste se inserta.

³¹ Es un concepto central en la obra de Bourdieu y se refiere al sistema de disposiciones duraderas, eficaces como esquemas de clasificación que orientan la percepción y las prácticas –más allá de la conciencia y el discurso-, y funcionan por transferencia en los diferentes campos de la práctica.

La relación de fuerzas se presenta no sólo al interior de cada campo de conocimiento, sino también entre ellas hay disputa por su estatus como conocimiento científico.

Tony Becher señala que mucho se ha escrito desde la sociología del conocimiento sobre las formas que el entorno social le impone a las actividades de investigación, lo que lleva a la conclusión de que las actividades académicas no pueden considerarse separadas de las estructuras económicas y políticas más generales que las enmarcan. Su tesis central es que *“si se parte de otra perspectiva distinta, como los aspectos sociales de las comunidades de conocimiento, resultan igualmente reveladores de la actividad académica”* (Becher, 2001: 20).

A partir de las reflexiones anteriores, el campo educativo será ese espacio que involucra a las instituciones, pero también a sus agentes, en el que existen reglas implícitas y explícitas y también intereses; lo que ahí se construye responde a dichos intereses y en el que también se juegan luchas de poder por legitimarse como poseedores de ese conocimiento que goza de determinado reconocimiento. El conocimiento acerca de un campo de estudio se construye en diálogo: a) con pares; b) con la literatura especializada. Un campo de conocimiento lo construye la investigación, entendida en un sentido amplio.

2.1.6 El estatus científico del campo educativo

Una observación que me hicieron en las primeras etapas de esta investigación fue que referirme al conocimiento que se construía en las instituciones educativas era un error, que no era posible hablar de conocimientos a partir de trabajos de titulación, que además el nivel de licenciatura no tenía como pretensión su producción, así que comencé por establecer el tipo de conocimiento al que me refería, en ese proceso descubrí que éste puede tener diferentes estatus

dependiendo del campo de conocimiento al que se refiera. Este apartado tiene como intención señalar el estatus que tiene el conocimiento educativo.

Clasificar implica establecer diferencias a partir de determinados juicios. La clasificación del conocimiento considerado científico siempre es arbitraria y termina al final estableciendo juicios de valor entre los diferentes campos. El primero que realizó una clasificación de las ciencias fue Aristóteles, quién las dividió en *ciencias productivas* (para la producción de objetos bellos y útiles), *ciencias prácticas* (Astronomía e Historia) y *ciencias teóricas* (Física, Matemáticas y Filosofía); a estas últimas las ubicaba por encima de las otras dos (Lamo de Espinosa, 1994). Durante el siglo XIX los campos de la investigación científica se les clasificó como *ciencias duras* y *ciencias blandas*; las primeras, desde una posición positivista, se les describía como rigurosas y exactas, empíricas, con un método científico enfocado a la objetividad; las blandas eran todo lo contrario (imprecisas, subjetivas, se basan en conjeturas, sin un método preciso). Las ciencias naturales y las ciencias físicas se suelen incluir en el campo de las *duras*, mientras que las ciencias sociales o ciencias humanas se suelen incluir en el campo de las *blandas*.

Tomas Kuhn en su obra más conocida *La estructura de las revoluciones científicas* refiere que no todos los campos de conocimiento alcanzan el mismo grado de “*desarrollo o madurez*”, señalando que frente los escenarios de las ciencias físicas y biológicas –a las que considera ciencias maduras- la ciencias sociales aparecen en la visión del autor en un estadio de inmadurez o de pre-paradigma.

Por su parte, Wilhelm Dilthey propuso una división de campos entre las ciencias naturales y las ciencias humanas o del espíritu. Otras formas de clasificación de la ciencia ha sido el de básica y aplicada.

Al interrogarme en qué área o campo de conocimiento se incluye a la educación o la pedagogía, identifiqué que generalmente se les ubica o en las Ciencias Sociales

(OCDE, Fondo Nacional Científico y Tecnológico de Chile) o en las Ciencias Humanas (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México).

Como bien afirma Díaz Barriga (1997:13) acerca de la educación *“necesitamos reconocer que nos encontramos ante un campo de conocimiento de débil estructuración conceptual... del cual se cuestiona su estatus científico.”*

En el estado de conocimiento que edita el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) *“se consideró a la educación como un campo de conocimiento, como lo puede ser el de la filosofía, las artes o la industria, no necesariamente como un campo científico”* (Gutiérrez, 1998).

Así pues, desde sus orígenes y hasta el momento actual, el conocimiento sobre educación tiene un bajo estatus como conocimiento académico, sea cual sea el ámbito que aborde.

2.2. El Conocimiento

Como primer concepto clave en esta investigación está el conocimiento, y a continuación presento algunas de sus concepciones, para establecer el tipo de éste al que me referiré en el presente trabajo.

2.2.1 ¿Qué es el conocimiento?

Desde un enfoque epistémico, el conocimiento es una relación de tres términos: el sujeto cognoscente, el objeto conocido y las formas de relación entre sujeto y objeto. La teoría del conocimiento (epistemología) estudia la relación entre sujeto y objeto, así como los problemas que esa relación plantea desde perspectivas filosóficas, metodológicas, sociológicas o culturales.

Berger y Luckmann (1966/1972) consideran que a la sociología del conocimiento no le compete el estudio de la dimensión epistemológica, la cual forma parte de la filosofía del conocimiento. Retomo esta posición, ya que no parto del supuesto de que el conocimiento que se genera en Zamora sobre educación sea conocimiento “científico”; es más, pongo entre paréntesis la pretensión de verdad que tiene el propio concepto de cientificidad.

2.2.2 Conocimiento y estructura social

Para Norbert Elías, lo que llamamos conocimiento es *“el significado social de símbolos contruidos por los hombres, tales como palabras o figuras, dotadas con capacidad para proporcionar a los humanos, medios de orientación”* (1994: 54-55). En una revisión del concepto que realiza Robert K. Merton, señala que *“el término ‘conocimiento’ ha sido concebido tan ampliamente que alude a todo tipo de idea y todo modo de pensamiento, desde las creencias populares hasta la ciencia”* (1973/1977: 35).

Al conocimiento se lo ha tipificado de muy diversas formas: científico, instrumental, local, etc. Generalmente suele oponerse el conocimiento científico a otras formas de conocimiento. Clifford Geertz (1988:31), creador del término conocimiento local, define la cultura como un *“sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida.”* La función de la cultura es entonces la de dotar de sentido al mundo y hacerlo comprensible. El papel de los antropólogos, por tanto, es intentar interpretar los símbolos clave de cada cultura.

Geertz sostiene que para estudiar la cultura desde un punto de vista antropológico, es imposible aplicar una ley o una teoría determinada, la única manera de estudiar el comportamiento humano es dentro del contexto cultural al cual pertenecen, es a través de la experiencia y de la observación del investigador, de esta manera las manifestaciones de cada cultura, según Geertz,

deben ser estudiadas de la misma manera que la arqueología estudia el suelo, “capa por capa”, desde la más externa, es decir desde aquella en donde los símbolos culturales se manifiestan de manera más clara, hasta la capa más profunda, donde se encuentra la matriz de estos símbolos a los cuales hay que identificarles el significado, dejando de lado los aspectos ontológicos del mismo.

Por otra parte, la dicotomía entre el “conocimiento científico” y el “conocimiento local”, ha llevado a idealizar a los pueblos indígenas y a sobre simplificar sus conocimientos, lo cual ha sido descrito por Gayatri C. Spivak, citado por Follér como nostalgia hacia un origen perdido para siempre (2002: 65).

Otro problema con esta perspectiva es que el conocimiento local y la identidad étnica son unidos y colocados en una dimensión colectiva. Conocimiento e identidad son consideradas cualidades sociales y culturales que unen a la gente, sin admitir que en la mayor parte de las sociedades existen diferencias sociales y políticas entre los individuos relacionadas a los conocimientos que ellos poseen. Por otra parte, el “conocimiento local” es asociado con un espacio geográfico específico, mientras que el conocimiento científico es considerado universal. Desde una posición crítica al eurocentrismo, se dice que el conocimiento occidental en realidad es un saber local globalizado.

Las formas de encarar el conocimiento local y el científico, muestran versiones contrarias: en tanto el primero es lo que las personas saben, al segundo se le aborda desde la Teoría del Conocimiento (con mayúsculas).

Por su parte, Michel Foucault (1992: 21) se refiere a saberes sometidos: *“entiendo [por tal] toda una serie de saberes que habiendo sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores por debajo del nivel de conocimiento o cientificidad requerido, de estos saberes que yo llamaría saberes de la gente (y que no es propiamente un saber en buen sentido, sino un saber particular, local, regional)”*.

Especialmente el término *saberes* suele contraponerse al de conocimiento científico. Para Jean-Francois Lyotard (1989: 50), en el saber se mezclan ideas de saber-hacer, saber-vivir, saber-oír, etc. “*Se trata de unas competencias que exceden la aplicación del único criterio de verdad [como en el conocimiento científico] y comprenden criterios de eficiencia, justicia, dicha, belleza*”. Para Tim Ingold (1995), el saber es un hacer, una destreza creciente de involucramiento en el mundo, de modo que los aprendizajes habidos han de traducirse en nuevos modos de comportarse.

Como bien señala Peter Burke (2002), es tan complejo definir qué es el conocimiento científico como definir qué es la verdad, sin embargo el autor hace algunas distinciones entre conocimiento e información, saber instrumental y saber objetivo, utilizando el término “crudo” para referirse a lo específico y práctico, mientras que denomina conocimiento a lo que ha sido “cocido”, procesado o sistematizado por el pensamiento.

Para esta investigación he optado por utilizar el término conocimiento académico, que es el que se aplica a los estudios o títulos logrados u obtenidos en centros de enseñanza superior (Moliner 1998), para referirme a los saberes que se generan en las instituciones que desarrollan el campo educativo en Zamora (NJA y UPN), en especial los que se generan en los productos de titulación, el cual defino, parafraseando a Burke, como un conocimiento “término medio” (entre lo crudo y lo cocido), ya que ni puede clasificarse como conocimiento suficientemente procesado, ni como información específica y práctica. Uno de los propósitos de esta investigación fue caracterizar mejor el tipo de conocimiento sobre educación que se genera en esta ciudad, pero sobre todo identificar las condiciones en las que éste se genera.

2.2.3 Conocimiento e intereses

Los estudiosos de la sociología del conocimiento coinciden en que la generación de conocimiento es un problema político de primer orden, que toca muy diversos planos (Bloor, 1998; Burke, 1998; Solís, 1994).

Dos aspectos interrelacionados se juegan en la generación de conocimiento: la economía y el desarrollo tecnológico de una región o ciudad ; *“los niveles de conocimiento de una población están muy ligados al desarrollo económico”* (Elías, 1994:57). A nivel mundial, las naciones desarrolladas tecnológicamente destinan grandes recursos a la investigación y tienen una imagen de poderío y control sobre las naciones con menor desarrollo tecnológico.

Kuhn (1972) puso de relieve que las decisiones científicas dependían, de manera que en nada cabía tildarlas de racionales y objetivas, de las características sociológicas de las comunidades académicas y grupos científicos. Por el contrario, Karl Popper, su contemporáneo y contrincante en debates, escamotea el análisis social de la ciencia, atribuyéndole a la lógica y a la racionalidad, una objetividad a-social y trascendente (Bloor, 1998).

Mannheim (1990:101) destaca el hecho de que los intereses sociales de un grupo determinado, posibilitan que sus miembros se muestren sensibles a ciertos aspectos de la vida social: *“una disciplina como la sociología del conocimiento pretende reconstruir la vinculación funcional de toda posición del pensamiento respecto de la realidad social diferenciada que hay tras ella”*. En la misma línea, Elías (1994) señala que los patrones institucionales rigen las formas de conocer.

La generación de conocimiento es una actividad interesada, esto es, no hay conocimiento sin interés (personal, gremial, institucional, regional o nacional). Más allá del núcleo de lo que se suele considerar propio del conocimiento académico,

están los intereses religiosos, ideológicos y políticos, *“no menos que los más crudos intereses materiales, económicos y de hegemonía de grupos y clases sociales, usualmente disfrazados con algún tipo de ropaje intelectual”* (Ortiz, 1994: 42).

Ya en el primer capítulo establecí las características que consideré más relevantes de la región de Zamora en sus aspectos religiosos, ideológicos y políticos, y en el tercero estableceré de manera más específica cómo es que estos intereses influyen en las dos instituciones estudiadas considerando las particularidades de cada una de ellas.

2.2.4 Conocimiento y relaciones de poder

Dos autores han centrado su análisis en las relaciones de poder y el conocimiento: Norbert Elías y Michel Foucault.

Para Elías, *“el término poder se presta a confusiones, ya que sugiere algo así como un objeto que puede ser colocado en el bolsillo o ser poseído de alguna manera. En realidad lo que llamamos ‘poder’ es un aspecto de una relación, de cada una de las relaciones humanas. El poder tiene algo que ver con el hecho de que existen grupos o individuos que pueden retener o monopolizar aquello que otros necesitan, como por ejemplo, comida, amor, sentido o protección frente a ataques... así como conocimiento u otra cosa”* (1994:53).

Para este autor, el acceso al conocimiento es un aspecto favorable para la población que incrementa el poder potencial de los grupos humanos, *“tal como la capacidad efectiva para organizarse por sí misma”* (p. 57), siendo una de las principales palancas del proceso de democratización.

Por su parte, Michel Foucault realiza un abordaje del poder que proviene de fuera de los esquemas elaborados anteriormente desde marcos filosófico-jurídicos. Define el poder como *“la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización... el poder no se tiene, se ejerce”* (1984: 112-118). El poder no es una entidad acumulable ni capitalizable, sólo existe en acto.

Para comprender el funcionamiento de las instituciones y de las técnicas disciplinarias, según el autor, es necesario desprenderse del peso de la llamada “hipótesis represiva”, es decir, un esquema interpretativo que sólo ve en el poder, una instancia negativa -de represión- que actúa desde una perspectiva superior sobre el cuerpo social.

Todo el tejido social está atravesado por relaciones de poder, que está en todas partes, *“no porque tenga el privilegio de reagruparlo todo bajo su invencible unidad, sino porque se está produciendo a cada instante, en todos los puntos, o más bien en toda relación de un punto con otro”* (Foucault, 1984: 113).

Más que una teoría del poder, Foucault se orienta hacia una analítica de los poderes. La clave de la inteligibilidad del poder debe ser buscada no en el plano de la Ley, la Autoridad, sino en el nivel molecular de una “microfísica del poder”, atentos a la pluralidad de relaciones de fuerza que rigen y atraviesan todas las relaciones que se caracterizan por alguna forma de asimetría. El poder debe ser comprendido en términos rigurosamente relacionales, como coextensivo a los contextos singulares en que se produce, en la multiplicidad de relaciones de fuerza que atraviesan todo el campo social.

Desde esta perspectiva, en las relaciones de poder es indispensable el **reconocimiento del otro** y su **respuesta**: *“Una relación de poder [...] se articula en torno a dos elementos indispensables, para que pueda ser considerada plenamente como una relación de poder: que el ‘otro’ (aquel sobre quien se*

ejerce) sea reconocido y mantenido hasta el fin como sujeto de acción, y que frente a la relación de poder se abra un campo de respuestas, reacciones, efectos e invenciones posibles” (Foucault citado por Guareschi, 2005: 382).

El procedimiento específico del poder se define, no tanto en términos de represión, sino más bien de producción. Es la productividad que Foucault atribuye al poder, que debe entenderse en una doble acepción: producción de acción, a través de la orientación impuesta a las fuerzas singulares, y producción de sujetos que actúan, a través de la definición de su posible campo de acción.

La disimetría constitutiva de la relación de poder no puede expandirse más allá de ciertos límites. El sujeto subordinado para ser influido por la instancia del poder, debe conservar intacta su propia capacidad de acción: el poder sólo puede ser ejercido sobre sujetos libres, *“pues no existe un enfrentamiento entre poder y libertad, con un juego recíproco de exclusión (allí donde se ejerce el poder, desaparece la libertad), sino un juego mucho más complejo, un juego donde la libertad se revela como condición de existencia del poder” (Foucault citado por Guareschi, 2005: 383).*

El ejercicio de poder necesita del soporte de diversos focos de resistencia: *“Respecto del poder no existe, pues, un lugar del gran Rechazo [...], hay varias resistencias que constituyen excepciones, casos especiales: posibles, necesarias, improbables, espontáneas, salvajes, solitarias, concertadas, rastreras, violentas, irreconciliables, rápidas para la transacción, interesadas o sacrificiales” (Foucault, 1984: 116).*

El vínculo saber-poder, Foucault lo refiere precisamente a la productividad de las relaciones de poder: *“En el contexto de las estrategias de poder es donde debe situarse la comprensión del surgimiento y el desarrollo de los más diversos saberes, y en primer lugar de las ciencias sociales [...] los mismos saberes tienen*

su origen y su desarrollo en la forma particular de un sistema de relaciones de fuerza” (Guareschi, 2005: 286).

Mientras Elías pone el acento en los recursos y equilibrios de las relaciones de poder, Foucault lo pone en los dispositivos, estrategias y resistencias de los actores involucrados.

Recordemos que las instituciones de educación superior tienen como tarea fundamental la conservación, transmisión y generación de conocimientos, luego entonces resultó relevante para esta investigación tratar de entender los juegos de poder que se viven en las instituciones estudiadas, aspecto al que me referiré en el capítulo tercero.

2.2.5 Conocimiento: clase social, género y etnia

Como señalé con anterioridad, históricamente la generación de conocimiento académico ha estado reservada para ciertos grupos sociales: los grupos en el poder. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron sostienen, de manera categórica, que en el tránsito por la universidad -espacio privilegiado para la generación de conocimientos en la modernidad- es determinante el capital cultural con el que cuenta cada alumno: *“Los estudiantes más favorecidos no deben lo que son, sólo a su medio de origen, hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas, heredan también (de su familia de origen) saberes y un saber-hacer, gusto y un buen gusto cuya rentabilidad, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente” (2004:32).*

Los autores documentan otras formas de relaciones de poder referidas a las propias disciplinas: *“Es menos habitual que se perciban ciertas formas ocultas de la desigualdad ante el conocimiento, como la relegación de los niños de clases inferiores y medias a ciertas disciplinas... (p.13). La paradoja quiere que los más*

desfavorecidos culturalmente, sufran más su desventaja allí mismo donde son relegados como consecuencia de sus desventajas” (p.22).

Las relaciones de poder están presentes en el conocimiento, por el tipo de disciplina: en general, las llamadas “ciencias duras” (matemáticas, física, química) tienen mayor “prestigio” que las llamadas “ciencias blandas” (historia, psicología, sociología). Dentro de las ciencias sociales, también suelen establecerse jerarquías dentro de las cuales la educación ocupa uno de los lugares menos prestigiados (posiblemente, sólo trabajo social o enfermería se considera con menor reconocimiento); al respecto, Acker (1994) señala que la sociología de la educación se tipifica como una sub-profesión, en comparación con otras áreas de la sociología (política, historia, economía).

En la década de 1970, el movimiento negro, denunció, como una práctica racista, la ausencia de hombres afroamericanos en la generación de conocimiento; siguiendo esta política, las mujeres académicas hicieron lo propio³², denunciando que todo lo que hasta entonces se había escrito acerca de las mujeres, había sido dicho por varones. Se empiezan a crear programas de Estudios de la Mujer, en la mayoría de las universidades del mundo occidental. En la década de 1980 se crea la categoría de género, entendida como la construcción social de las diferencias sexuales, atravesada por relaciones de poder (Scott, 1996), dando lugar a los Estudios de Género, cuyo objeto de estudio son las *relaciones sociales* entre hombres y mujeres (hombres y mujeres, hombres y hombres o mujeres y mujeres), destacando las interrelaciones con otras categorías sociales como la clase y la etnia.

³² Un texto clásico en esta línea es el de Carol Gilligan (1982), quien siendo ayudante de investigación de Kohlberg (quien escribe la teoría del desarrollo moral) denuncia que las investigaciones que se han hecho acerca de niñas y mujeres, han tenido una perspectiva masculina. El “modelo normal” que los investigadores plantean, siempre es masculino, y las mujeres son vistas como el “otro”, siempre deficiente en comparación con el modelo normal.

Género, como categoría analítica, evidencia cómo la sociedad se organiza de forma binaria (hombres–mujeres/masculino–femenino), relacionando a las mujeres con el ámbito privado y argumentando que es la “naturaleza femenina” por lo que las mujeres elijen profesiones vinculadas con su función como madres (González, 2009), siendo éstas precisamente las profesiones que menor estatus social y económico tienen: enfermería, docencia y trabajo social.

En el caso de México, otro tanto se podría afirmar para los pobladores originarios, quienes como grupo social han estado en desventaja respecto a la generación de conocimiento que, particularmente en el caso de Michoacán, es la población p’úrhépecha, incluso, el acceso a éste se da en un contexto claro de desigualdad. Veremos más adelante la realidad existente en las instituciones estudiadas al respecto.

Hasta aquí, en este segundo apartado he presentado algunos elementos clave para explicar el tipo de conocimiento al que me refiero en esta investigación y las relaciones de poder que se juegan necesariamente en su producción dentro de instituciones, que por otro lado, tienen como razón de su existencia la generación y transmisión de éste, mismas que presento a continuación.

2.3 La Normal Juana de Asbaje y la Universidad Pedagógica Nacional como comunidades de conocimiento

Tanto las Escuelas Normales como la UPN se las clasifica como instituciones de educación superior. Las Instituciones de Educación Superior (IES, en adelante) son organizaciones que ofrecen títulos profesionales de grado y postgrado. Suelen clasificarse por el tipo de estudios que ofrecen. Convencionalmente, se dividen en universidades (organizadas por áreas disciplinares o multidisciplinarias) e institutos tecnológicos (con áreas de ciencia y tecnología). En México a las Escuelas Normales se les considera como IES desde 1984, en que fue requisito de ingreso

para candidatos contar con estudios de bachillerato; aunque continúan ubicándolas por separado de las universidades e institutos tecnológicos³³.

Otra forma de clasificarlas es por el tipo de financiamiento: las que reciben fondos del sector público (conocidas como públicas), las auto-financiables y las que son con fines de lucro (las dos últimas, conocidas como privadas o particulares).

Las IES privadas pueden agruparse en diferentes categorías. Levy (1995) las clasifica en tres segmentos: 1) universidades confesionales, en su mayoría católicas, habitualmente más selectivas desde el punto de vista académico; 2) universidades de élite, no confesionales, que por lo general son fuertemente selectivas desde el punto de vista social y cuentan con apoyo empresarial; 3) universidades privadas de absorción de demandas estudiantil, creadas durante las últimas tres décadas, que concentran su oferta de servicios docentes en torno a un núcleo de carreras de alta demanda y bajos costos de producción, y que en ocasiones operan como “fabricas de títulos”.

Dentro de las IES, Fishman (2008:241) establece una categoría más: las Universidades Públicas de Investigación las cuales están financiadas de manera significativa por el Estado, en las que el personal académico es considerado “empleado público” y cuyas tareas deben involucrar la enseñanza, la investigación y la extensión.

De esta forma, la Normal Juana de Asbaje es una IES privada, confesional católica, y la Unidad 162 de la UPN es una IES pública, ambas forman y profesionalizan docentes, es por ello que a continuación presento un breve recuento en torno a cómo se ha formado a los docentes de educación básica en nuestro país para poner en contexto a las dos instituciones estudiadas y los

³³ Ver la información del Instituto Nacional de Geografía y Estadística y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

elementos que consideré para la perspectiva de análisis que asumo en el presente trabajo.

2.3.1 Tendencias en la formación de docentes en México

La formación de docentes en México se realiza tanto en las normales como en las universidades que han incorporado a su oferta de carreras este espacio de formación. Las normales lo han hecho de manera tradicional y se ocupan de la formación inicial de quienes se incorporarán a la docencia en la educación básica y más recientemente al nivel medio superior. De manera emergente y sólo en décadas recientes, como ya lo expuse, las universidades se han ocupado de la formación de docentes que se integrarán a la enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo nacional, privilegiando en la mayoría de los casos el de la educación media superior y superior.

El estado de conocimiento en torno a las tendencias de formación de docentes en México elaborado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (en adelante COMIE), aunque reporta pocas investigaciones ENTRE 1992 Y 2002, éstas significan un esfuerzo por comprender este fenómeno. El Diccionario de la Lengua Española define tendencia como *“tender, propender. Propensión o inclinación en los hombres y en las cosas hacia determinados fines. Idea religiosa, económica, política, artística, etc., que se orienta en determinada dirección”*. Así, estos trabajos explican caminos, orientaciones, inclinaciones y anhelos proyectados en el ámbito de la formación de profesores y profesionales de la educación.

Según Serrano, quien reporta las tendencias en la formación de docentes, existen categorizaciones diferentes entre quienes se han ocupado de estos estudios: Badillo (1995), Ornelas (1990), Romo (1998), Padilla (1996) Sandoval y Vera (1997), Hernández Palacios (1999), Ducoing y Serrano (2005), (citados en Serrano 2005: 171-270), entre otros, pero podemos asumir como constante

claramente cuatro tendencias en la formación de docentes, tanto en las normales como en las universidad.

a) La primera tendencia se sustenta en las aportaciones de la psicología conductual que se operacionaliza en la **Tecnología educativa**. A juicio de Yurén (2000) y Serrano (2005), existe en este momento un importante reflote de la Tecnología educativa gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y a través de éstas el impulso que ha recibido la educación a distancia.

b) La segunda tendencia se ubica a finales de los setenta, en ella el contenido se convierte en el elemento central que dirige las acciones de los docentes. El contenido define las relaciones entre los componentes del acto docente. Se piensa al docente como poseedor del contenido, y a éste como algo que está ahí para que se le conozca y se le domine, y era este hecho el que determinaba el uso de estrategias diferentes para transmitirlo. Un profesional es el que encuentra las mejores estrategias para entregar ese conocimiento.

c) La tercera perspectiva se centra en la valoración que realiza el docente del vínculo educativo. En este sentido la pedagogía se centra en el análisis de los procesos grupales, para favorecer la creatividad, también en la identificación de la ideología de los grupos, y las contradicciones que se dan en los procesos grupales. Así, la tarea central del docente consiste en tener la capacidad de interpretar los procesos que se dan en el grupo para actuar a favor de eliminar los obstáculos que dificultan o impiden el aprendizaje y lograr que la acción sea productiva. Se pasa del yo al nosotros.

d) Una cuarta tendencia es la de la profesionalización del oficio docente a partir de elevar el grado a licenciatura, ya que a partir del 23 de marzo de 1984 el gobierno federal expidió el acuerdo para elevar la educación normal a nivel de licenciatura.

Este hecho provoca, que por decreto, el maestro normalista, es decir, el formador de formadores, incorpore a sus tareas la de investigación, sin formación previa, sin modificación de sus condiciones laborales y sin una tradición en el oficio para ello, lo que redundará, sin duda alguna tanto en el tipo de investigaciones que realiza, así como en la dirección que dé a los productos terminales que presentan sus alumnos al concluir su etapa formativa. Se asume una tarea a la que se intenta dar respuesta en condiciones del todo desfavorables. También se espera de él una sólida formación académica.

Los docentes que están en servicio son producto de estas tendencias formativas, en algunos es más clara alguna de las cuatro mencionadas, pero se puede afirmar que en gran medida es una amalgama de estas cuatro la que persiste en un importante número de los formadores de formadores, esto podrá verse con más claridad en los siguientes capítulos.

2.3.2 Investigadores educativos y las IES en Michoacán

El conocimiento original sobre educación lo generan las y los investigadores, generalmente adscritos a instituciones de educación superior y con vínculos entre ellos. La historia de la investigación educativa en México es muy reciente: para la década de los ochenta del siglo XX se reporta un total de 98 investigadores educativos (Colina y Osorio, 2003).

El término investigador educativo lo utilizan para referirse a las y los académicos que realizan investigaciones en el campo educativo, los cuales lo abordan desde diversas disciplinas: Antropología, Historia, Sociología, Pedagogía, Política y Didáctica entre otras. El reporte sobre el número de los que son considerados investigadores, varía dependiendo de los criterios que se utilicen. El más restringido es el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) quien tiene en su padrón un total de 178, el COMIE, por su parte en el 2003 reporta 278 y una

tercera fuente que considera como criterio que se tengan al menos dos publicaciones reporta 508.

Uno de los recuentos más recientes en lo que se refiere al número de académicos que realiza investigación educativa reporta un total de 508, de los cuales 296 están concentrados en el Distrito Federal (180 de estos pertenecen al SNI) y que representan del 58.3% del total. El segundo lugar lo ocupa Jalisco con 43 (21 son del SNI) para hacer un 8.5%. Por lo que se refiere a Michoacán hay 5 investigadores educativos, (todos del SIN), uno de ellos laboró en la UPN, Unidad Zamora³⁴. A través de estos datos podemos darnos cuenta que la generación de conocimiento original en el campo educativo es limitada, tanto para el país como para la región. Educación como campo de conocimiento es apenas un proyecto en construcción en la región, el cual está siendo apoyado por el COMIE³⁵

En cuanto a las instituciones de educación superior pública, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo no cuenta con programas de licenciatura o posgrado en Educación ni en Pedagogía y en los últimos años son cada vez más las instituciones de carácter privado que ofrecen programas de licenciatura en educación o pedagogía, en muchos casos de dudosa calidad, según artículos y notas publicadas en la prensa nacional.

Estos datos sugieren que el desarrollo del campo educativo en el estado de Michoacán es limitado; lo que a su vez impacta necesariamente en la docencia que se ofrece en las instituciones de educación en Zamora y en el tipo de trabajo académico que se realiza.

³⁴ Este investigador es el Dr. Francisco Covarrubias Villa, se jubiló hace 7 años aproximadamente y su línea de investigación fue la metodología (dialéctica-crítica)

³⁵ El COMIE, junto con otras IES del estado, organizó la reunión “Investigación e innovación en educación, experiencias y generación de conocimientos a través de Colectivos, Cuerpos Académicos y Redes en junio del 2011.

Haciendo un breve y somero recuento de estos orígenes es posible afirmar que es a finales de los setenta y como producto de las transformaciones generadas por el movimiento estudiantil de 1968 y las reformas a la educación primaria y superior que ocurre un cambio general de la investigación educativa que implicó el paso de un enfoque pedagógico a un enfoque multidisciplinar de ciencias sociales y humanidades. Habrá que destacar, sin embargo, que las dos instituciones donde esto ocurrió, la UNAM y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN inicialmente estaban comprometidos con innovaciones educativas y formación docente para la educación superior en el primer caso y para la básica en el segundo.

Para Díaz Barriga (1996), el nacimiento de la investigación educativa estuvo marcado por dos circunstancias: primera, la modernización y expansión de la educación, especialmente la expansión vertiginosa del sistema de educación superior y la incorporación masiva de los recién egresados de la licenciatura como profesores, para los que se conformaron los programas de formación y segundo el notorio estancamiento que mostraba la producción de conocimientos en educación.

Al inicio de los ochenta, por primera y única vez, CONACYT buscó promover la investigación educativa. De 1978 a 1982 hubo una vocalía ejecutiva para investigación educativa es ese organismo que elaboró un Plan Nacional Indicativo de Investigación Educativa y un Plan Maestro de Investigación Educativa. El plan no pudo realizarse por la crisis financiera posterior (Latapí, 1994). En paralelo, se realizó en 1981 el I Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Los documentos base del primer congreso revelan una marcada preocupación por los marcos teóricos y por establecer claramente su adscripción a un determinado enfoque, algunos con posturas neomarxistas y otros con enfoques basados en una racionalidad instrumental o el funcionalismo. Ambos grupos creían en la capacidad transformadora de la investigación (Weiss y Loyo, 1997)

Fue en 1993 que se logró organizar el II Congreso Nacional de Investigación Educativa, esa vez de manera independiente, por iniciativa de los directivos de las instituciones, con recursos aportados por ellas y por el SNTE. Se elaboró entonces el estado de conocimiento sobre 27 temas, que han constituido una especie de agenda de investigación por su relativa permanencia en los congresos hasta el día de hoy.

De este congreso se derivaron acciones como la fundación en 1993 con 120 personas de una asociación académica nacional de los investigadores educativos que actualmente agrupa a 279 miembros: el COMIE; la realización de congresos bianuales en diferentes ciudades (2005 en Sonora, 2007 en Mérida, 2009 en Veracruz y 2011 en la Ciudad de México); realización de nuevos estados de conocimiento sobre 32 campos de investigación.

Si bien es importante el recuento que presento, haberme percatado de que el conocimiento sobre educación en Zamora es muy limitado, no implica que no haya saberes por parte de las y los profesores que trabajamos en las instituciones que me propuse investigar, lo que implicó reformular la perspectiva analítica original – sociología del conocimiento-, por la sociología de las instituciones de educación que abordo en el siguiente apartado

2.3.3 Análisis de las IES desde sus agentes

La obra de Burton, uno de los principales referentes contemporáneos en los estudios sobre la educación superior, constituye un marco de referencia ineludible desde una mirada analítica y comparada. La descripción que hace Burton del funcionamiento de estos sistemas, a los que considera “organizaciones complejas”, posibilita analizar las problemáticas que afectan a los mismos, en el interjuego de relaciones.

Burton (1989) se interesa en la forma en que las creencias disciplinares contribuyen a generar modos de interpretación de la institución. Su propuesta analítica se estructura sobre la base de interrogantes acerca de los sistemas académicos de la que retomo tres: ¿cómo se organiza el trabajo?, ¿cómo se sostienen las creencias?, ¿cómo se distribuye la autoridad?

Por organización del trabajo se entiende el modo en que son concebidas y organizadas las tareas o actividades principales, caracterizando a las IES como “anarquías organizadas”, en las que los fines y los medios están poco articulados y mal definidos.

El tema de las creencias es una línea de investigación en el campo educativo ya que se considera que lo que las personas creen de ellas mismas, de su profesión y de las disciplinas influyen en sus decisiones y actuación. Estas creencias se construyen en contextos sociales (Civil, 2002; Gagné, 1985).

Por su parte Burton define las creencias como las normas y valores primarios sostenidos por los diversos actores del sistema, íntimamente relacionadas a la cultura y a la estructura de trabajo. Creencias que se refieren tanto a **la disciplina, la institución y la profesión** en la que se forman los estudiantes.

Las creencias constituyen para Burton el aspecto simbólico que identifica a las instituciones y sus distintos grupos. Son las culturas y subculturas, paradigmas, ideologías, perspectivas ideales y símbolos que genera el sistema académico y que se encuentra profundamente arraigadas en su seno.

Las distintas formas de organización del trabajo académico comportan diferentes culturas e intereses (cultura de la disciplina, del establecimiento, de la profesión, del sistema, etc.). Las creencias interpretan las tendencias y demandas externas y funcionan como “*mediadores entre el contexto social y global, y el Sistema de Educación superior en su conjunto*” (1989: 117).

Las creencias de un sector social operan como mediadores de las presiones externas. De acuerdo a Burton, bajo la influencia de sus propias ideas, los miembros del sistema interpretarán el significado de las tendencias sociales y producirán las respuestas que se consideren adecuadas.

La organización del trabajo en torno al conocimiento, le confiere a las instituciones características particulares que las diferencian significativamente de otras. Burton utiliza la metáfora de una estructura plana de piezas débilmente acopladas a fin de caracterizar el grado de autonomía y de desajuste entre unidades tales como la facultad, el departamento o la cátedra, basados en particularidades de base disciplinar.

A tal punto influyen estas particularidades que Burton concibe a estos estamentos como *“una federación, una coalición, antes que en un sistema unitario comúnmente conocido como burocracia. Esto significa también que **el trabajo académico tiene su raigambre en la evolución de las disciplinas y de las profesiones, cada una de las cuales es portadora de ideas, estilos intelectuales tradiciones particulares que orientan sus esfuerzos.**”* (pp 41 – 42).

Así, en las profesiones es posible ver, por ejemplo, el manejo de una habla propia entre el grupo de quienes la ejercen, de tal forma que les permite manejar entre ellos los conocimientos comunes de manera sencilla.

El conocimiento determina las tareas y los grupos

“las personas y los grupos actúan en su nombre, y los paquetes de conocimiento están modelados por los modos en que están compuestos y controlados los grupos educativos. Al evolucionar las instituciones educativas, las personas y los grupos desarrollan categorías de conocimiento, determinando así la existencia y la legitimidad de ciertos tipos de saber. También definen las categorías de individuos que tendrán el privilegio de poseer esos cuerpos de conocimiento y de

ejercer la autoridad que otorga dicha propiedad. Las estructuras educativas son, en efecto una teoría del conocimiento en el sentido de que contribuyen a definir lo que en un período determinado se considera como saber legítimo". (pp 53 – 54).

Las culturas disciplinarias se cristalizan en la institución, en el currículum y en las prácticas docentes (Becher, 1993).

Cada disciplina y campo de conocimiento tiene su propia historia, su propio estilo intelectual. Las características epistemológicas de las disciplinas configuran la cultura de los académicos en sus respectivos campos. Por otra parte, Merton (1977) se refiere como al “*ethos*” de las comunidades científicas, constituido por afectos, valores y normas comunes.

Retomo la categoría de *patrimonialismo epistémico* que desarrolla Miranda, a partir de considerar a las IES como organizaciones del conocimiento, lo que implica que sus relaciones esenciales estarán definidas por el significado que adquiere la tarea del conocimiento que se construye sobre la base de la acción e interacción. “*El conocimiento es un acto de entendimiento, comprensión y explicación de la realidad en el que intervienen distintas capacidades intelectuales y formas de pensar y sentir, por lo que supone un alto componente simbólico en su estructura y estrategias; la ‘materia prima’ de las universidades es el conocimiento*” (2001: 82 - 97).

La organización del conocimiento plantea el problema de que los sujetos quieran hacer valer su *patrimonio epistémico* en las diferentes áreas de su actividad: como autonomía que exige libertad de pensamiento y creación; como garantía de condiciones adecuadas para el desarrollo de su tarea (condiciones laborales, física y salariales) , como necesidad de disponer de recursos tecnológicos y apoyos financieros para el desarrollo de sus proyectos, y como exigencia de colegialidad y dialogicidad de pares académicos como únicas opciones legítimas de socialización, creación y administración de conocimientos.

El patrimonialismo epistémico propio del trabajo académico en las IES no se expresa en el vacío, sino que se entreteje en el marco de contextos sociales, políticos, económicos y culturales con cierto rango de variabilidad histórica. Las IES aparecen como una forma institucional de control encaminada a la producción y reproducción de un conjunto de estructuras, procesos, resultados y finalidades asociados al conocimiento. **La disciplina constituye el eje que vertebra la lógica de construcción del conocimiento en los espacios académicos**, puesto que delimita la unidad temática, metodológica y teórica que caracteriza el trabajo de generación y transmisión de conocimiento. La disciplina supone un proceso paralelo de identidad y diferencia. Identidad en tanto plantea un imaginario compartido y un conjunto de principios y reglas que regulan el acceso, ejercicio y desarrollo de la profesión académica, incluido el *ethos* que sustenta la convicción y motivación moral y valorativa; y diferencia al reconocer la distancia y contenido divergente respecto a otras profesiones y otras formas de discurso y prácticas sociales (Miranda, 2001: 82-97).

El conocimiento se conforma, está hecho de ideas y de distintas redes constituidas con una cierta orientación y significación: a través de las ideas el individuo se representa el mundo, lo interroga, cuestiona, experimenta, simula y llena de contenidos y formas reales y potenciales.

Las ideas de las que está hecho el conocimiento se construyen, integran y movilizan de conformidad con un conjunto de reglas específicas. A diferencia de las concepciones morales o religiosas, que también están hechos de ideas y sistemas de pensamiento, el conocimiento se regula por principio de crítica, apertura y refutación.

El conocimiento acerca de un campo de estudio se construye en diálogo con pares y con la literatura especializada, pero además aporta a su construcción la investigación.

CAPÍTULO III.- DOS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

En el contexto de una ciudad en la que la formación académica y los centros educativos han sido históricamente relevantes, se encuentran las dos instituciones estudiadas: la Normal Juana de Asbaje y la Unidad 162 de la UPN.

Burton (1983) considera que la posibilidad de adentrarse al conocimiento académico sobre educación pasa por estudiar **las creencias del profesorado**. Las creencias que tienen las personas de ellas mismas, de las situaciones y de los otros influyen en su actuación y decisiones. Burton propone tres preguntas centrales para estudiar desde la sociología de las instituciones una Institución de Educación Superior (IES): 1) ¿cómo se organiza el trabajo?; 2) ¿cómo se distribuye la autoridad?; 3) ¿cómo se sostienen las creencias de cada una de ellas? Fueron estas las interrogantes que guiaron mi acercamiento al objeto de estudio.

Es desde esta perspectiva analítica que presento el tercer capítulo que divido en dos grandes apartados. En el primero me ocupo de la Normal Juana de Asbaje y en el segundo a la UPN Unidad 162, atendiendo al orden cronológico en el que se fundaron. Antes de introducirnos a la presentación de las IES, de manera breve reporto la metodología que seguí para esta investigación.

La investigación dentro de las ciencias sociales se entiende como un proceso sistemático que permite la comprensión de las experiencias que viven las personas, y que los hacen sujetos portadores y con capacidad de producir significados sociales y culturales (Tarrés, 2004: 47). El acercamiento que realicé al problema abordado es múltiple y de naturaleza interpretativa.

Ya en la introducción hablé de manera general de lo que denomino como el camino incierto recorrido en la realización de esta investigación. Lo llamé así ya que fue necesario formular y reformular en más de una ocasión la dirección que

habría de seguir y replantearme las herramientas que me servirían para obtener los datos necesarios y así lograr los nuevos propósitos. Según Henríquez “el proceso de investigación es un constante proceso de construcción, reflexión y, en muchos casos, improvisación ante lo imprevisto” (2003: 2). El estudio se realizó entre el año 2007 y 20012.

La primera etapa de este trabajo se centró en aspectos más bien de tipo cuantitativo, ya que se trató de la elaboración de la base de datos que recogió algunos elementos de los trabajos de titulación registrados, la preocupación original de investigación era en ese momento identificar las temáticas que abordan hombres y mujeres en sus trabajos de titulación.

Los resultados de esta primera etapa al ser poco significativos me llevaron a plantearme otras preguntas logrando establecer la pregunta que guió finalmente este trabajo siendo ésta:

¿En qué condiciones se generan conocimientos académicos en la Normal Juana de Asbaje y la UPN Unidad 162 de Zamora Mich.?

Las preguntas secundarias que me permitieron explorar el objeto de estudio fueron:

- ❖ ¿Qué entender por conocimiento?
- ❖ ¿Qué es la educación?
- ❖ ¿Cómo es el contexto zamorano?
- ❖ ¿Qué características sociales, económicas y políticas tiene la región en la que se encuentran?
- ❖ ¿Qué características presentan las instituciones estudiadas?
- ❖ ¿Cuál es su origen, su estructura, organización y funcionamiento actual?
- ❖ ¿Qué temas trabajan los alumnos y las alumnas en las dos instituciones estudiadas?
- ❖ ¿Cuál es el espacio y el tiempo que determina a los sujetos que generan el conocimiento que se aborda en los trabajos de titulación?

Los propósitos de esta investigación fueron:

- Comprender los factores que entran en juego en la generación de conocimiento en educación.
- Caracterizar a las instituciones estudiadas para analizarlas y comprenderlas.
- Establecer semejanzas y diferencias entre ellas.

Poderme acercar a las IES implicó no sólo la recuperación de su historia a través de documentos, sino que por ser instituciones relativamente jóvenes esos procesos no están suficientemente documentados, por eso se hizo necesario buscar testimonios de sus fundadores para reconstruir su origen.

Establecí una base teórica que me permitiera acercarme al entendimiento de la problemática estudiada en un proceso de ida y vuelta en relación con el trabajo empírico.

En la tradición cualitativa es amplio el conjunto de técnicas y herramientas que pueden utilizarse para recoger información de tipo descriptivo, es decir, la palabra hablada o escrita de los sujetos investigados.

El trabajo empírico consistió en la integración y sistematización de una base de datos de 565 trabajos de titulación para determinar las temáticas abordadas, además de la realización de 6 entrevistas a profundidad con personal de ambas instituciones y la sistematización y análisis de las mismas utilizando una matriz de análisis que me permitió establecer las categorías: historia, vida académica y laboral, conocimiento sobre educación, currículum y trabajos terminales, género, relaciones de poder.

Inicialmente proponía un acercamiento a las instituciones desde la sociología del conocimiento, pero los datos encontrados me llevaron a trabajar la interpretación desde la sociología de las instituciones.

La información y el análisis que presento tienen además de las fuentes de información citadas mi experiencia como docente que labora en ambas instituciones educativas, objetivando mi subjetividad como lo señala Bertely (2001) mediante el diálogo con mi tutora y cotutores (chilangos-zamorana) que finalmente resultó un encuentro generador de conocimientos.

3.1 La Normal Juana de Asbaje: Un poco de historia

Ya en el capítulo dos presenté quiénes forman a los docentes en nuestro país, siendo las dos opciones: la normal y las universidades. La primera de las IES estudiada es la Normal Juana de Asbaje, que encarna en su estructura, organización y forma de encarar el conocimiento la tradición normalista, es por ello que inicio este apartado presentando lo que ha sido este espacio de formación en México para entender las características propias que esta institución presenta.

3.1.1 La formación normalista

En el México postrevolucionario se crean dos instituciones para formar docentes de primaria en la ciudad de México: la Normal de Profesores (1887) y la Normal de Profesoras (1889). A pesar de los recursos que se destinaron a la de varones, muy pocos hombres se inscribieron; por el contrario, la de Profesoras tuvo un gran éxito. Las razones por las cuales no se inscribían los hombres era evidente, nadie estaba dispuesto a estudiar cinco años para ganar después un salario miserable como profesor de primaria; el argumento que en su momento dieron para explicar la cantidad de mujeres en el campo educativo fue su *disposición natural* a la educación de menores en tanto madres, sellando el binomio maestra-madre (González 2009).

Es ampliamente conocido cómo desde la creación de la Universidad Nacional de México el gobierno de Porfirio Díaz decidió que las escuelas normales no formaran parte de la misma. En una reunión del Consejo Superior de Educación en 1910 el director de la Normal de Profesores Miguel F. Martínez se opuso a Justo Sierra, entonces titular de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, quién señaló que las dos normales no formarían parte de la Universidad.

Martínez argumenta que en las universidades de otros países (Inglaterra, Estados Unidos y Francia) los maestros de primaria se forman en escuelas o colegios incorporados orgánicamente a la universidad. Citando a W. Rein comenta que *“Las universidades brindan el terreno más propicio para el estudio de la educación, porque mientras las escuelas públicas están encadenadas a las leyes y reglamentos del Estado, los seminarios pedagógicos, con sus escuelas prácticas y experimentales, gozan de la libertad académica para intentar cambios en los planes de estudios, para adoptar nuevo material, ensayar nuevos libros, hacer investigaciones.”* Martínez estaba de acuerdo en que, por la importancia de la educación primaria, debería estar esta formación bajo el control del estado; sin embargo, considera que en las normales debería existir libertad de pensamiento y posibilidad de hacer investigación. Sierra se opuso (González, 2008:131 – 132).

Aunque hubo oposición, el gobierno de Porfirio Díaz compensó al magisterio otorgando la jubilación al personal docente, en una época que eran impensables los derechos laborales. Con esa medida marcaron el destino normalista: les expropiaron su materia de trabajo (generación de conocimiento) dejándolos como meros *explicadores*³⁶ del conocimiento generado por otros. Desde 1919 la organización colegiada del magisterio se centró en reivindicaciones laborales³⁷ cediendo cada vez más a la autoridad educativa las decisiones académicas (González, 2008). Así la tradición docente normalista se ha organizado

³⁶ Término que utiliza Ranciére (2005) para referirse al maestro que se limita a explicar el texto que previamente se entrega a sus estudiantes.

³⁷ Como no les pagaban su salario hacen un paro las y los profesores en el Distrito Federal. Se decide que solamente trabajen medio día.

especialmente en torno a la crítica y la defensa laboral relegando el conocimiento sobre educación y el saber docente a la Secretaría de Educación Pública³⁸.

De lo anterior se puede afirmar que son tres las cuestiones que distinguen al normalismo: baja paga, división sexual del trabajo y muy limitada investigación, de aquí en parte el menosprecio que se tiene por la educación como campo de conocimiento, el cuál demandan jóvenes con escasos recursos o en lugares en donde no hay otras ofertas educativas, como fue mi caso al tener como única opción la normal superior por no poder salir a estudiar fuera de Zamora.

En las primeras décadas del siglo XX se crean diferentes tipos de escuelas normales: de educadoras (preescolar), de primaria, superior (secundaria), de educación física (deportes) y de educación especial; de todas éstas solamente la normal superior tendría carácter de educación superior. En 1984 se establece como prerequisite la preparatoria para realizar estudios normalista (en cualquiera de ellas, incluida la superior), con lo cual pasan a considerarse instituciones de educación superior.

Desde la centralización de la educación en 1923³⁹ y, hasta ahora, las escuelas normales funcionan centralizadamente en lo académico; esto es, la normatividad, los programas de estudio, la bibliografía, la cantidad de grupos que pueden abrir en las escuelas normales (públicas y privadas) de todo el país se elaboran en la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación en el Distrito Federal.

Calvo (1989) quien realizó un estudio del normalismo en el Distrito Federal, señala que en las últimas seis décadas del siglo XX el estado mexicano se caracterizó

³⁸ Los profesionistas se organizan como comunidades académicas, creando revistas y organizando congresos para debatir ideas o propuestas tecnológicas. En el caso de los docentes universitarios, asisten a congresos convocados de acuerdo a sus especialidades (antropología, medicina, sociología, psicología, etc.). El surgimiento del COMIE significó la organización de profesionales de la educación.

³⁹ Se crea la Secretaría de Educación Pública.

por la corporativización a través de consensos políticos. La autora propone que la educación normal debe verse como uno de los aparatos ideológicos del estado.⁴⁰

De acuerdo con la autora, la función central de las normales, aunque no única es la formación de los maestros que se orientarán a satisfacer las necesidades del país, por lo que el estado ha mantenido mecanismos de control directos e indirectos que van desde el ingreso de los alumnos, la enseñanza que se les imparte y los procesos de socialización e ideologización que viven como estudiantes, y ocurre el control indirecto cuando ellos mismos lo reproducen en el ejercicio de su profesión, así se les capacita para que transmitan la misma ideología del sistema en el que fueron formados.

La apertura de la Escuela Normal Juana de Asbaje se ubica en la flexibilización de esta política, en la importancia que tanto el estado federal como el clero católico le otorgan a la educación básica y en los bajos índices de escolaridad. En el Municipio de Zamora en la década de los 40 había 6,777 menores en edad escolar, de los cuales estudiaban sólo 1,830 (73% no asistían a la escuela); a nivel nacional el porcentaje de no asistencia era del 47% (Avances #. 2).

De acuerdo con Torres (2004), entre 1940 y 1958 el país vivió un proceso elevado y sostenido de crecimiento cambiando de una organización que se basaba en la agricultura a una estructura urbano-industrial, por ende, los esfuerzos del gobierno se centraron en procurar una modernización tecnológica. En este período renació la idea de que la educación elemental para la población era determinante en el desarrollo económico.

Durante la presidencia de Adolfo López Mateos, éste llamó a ocupar nuevamente la jefatura de la Secretaría de Educación Pública a Jaime Torres Bodet, quién

⁴⁰ Calvo estudió la Normal durante los gobiernos priistas; con el triunfo del panismo, no ha mejorado la situación de control, ni que la orientación ideológica del partido en el gobierno esté presente como aparato ideológico. De hecho la relación entre el sindicalismo oficial encabezado por Elba Esther Gordillo y los gobiernos panistas ha sido de mayor acercamiento.

aprovechó la experiencia vivida expresándola en la propuesta del Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de Once Años).

Como necesidades apremiantes se determinaron: *“crear 21 249 nuevos grupos con capacidad de 54 alumnos por grupo... La formación de maestros era uno de los problemas más difíciles de resolver; se necesitaba formar a 67 000... Era indispensable, además rehabilitar el sistema de escuelas normales y crear centros normales regionales...Se intentó dar nueva vida al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio para titular a los más de 27 000 maestros sin título”* (Torres, 2004: 197)

Por su parte, en los años cincuenta la Iglesia Católica estaba viviendo el clima propio previo al Concilio Vaticano II en el que se concretarían los aires de renovación que a partir de ahí viviría la grey católica, formándose, entre otras, una comisión Episcopal de Educación y Cultura. La intención de la Iglesia era promover que la escuela se convirtiera en una institución transformadora de las estructuras sociales y que evitara a toda costa perpetuar y consolidar las injusticias que se vivían. Se reconocía el imperativo de formar a los formadores y desde la jerarquía se promovían como una necesidad urgente de atender estas ideas. Como una respuesta a la formación *“en y para el comunismo”* que se daba, según la iglesia católica a los neo-mentores, tanto ella como los particulares dieron un fuerte empuje a la fundación de normales privadas. En el año de 1950 existían en el país 16 normales privadas; sólo dos años más tarde, se incrementaron a 30.

Es entonces pensable el momento coyuntural que permitió la creación de la Normal Juana de Asbaje. Por un lado existía desde el Estado la reconocida necesidad de aumentar la oferta educativa y la urgencia de formar profesores, además del explícito apoyo que daba a que los particulares abrieran Escuelas Normales en los estados. Por otro lado, desde la jerarquía católica estaba la insistencia de formar a los formadores con un espíritu cristiano y que transformarían

las escuelas y desde ella las estructuras sociales. Localmente la Congregación de las Hermanas de los Pobres, Siervas del Sagrado Corazón (HPSSC) incrementaba significativamente el número de escuelas que dependían de ella, experimentando la necesidad de formar docentes, sobre todo laicos con un perfil determinado de una clara inspiración cristiana que se insertaran finalmente en sus centros educativos, es así como nació esta normal en Zamora, como una clara iniciativa local en un marco de condiciones favorables en la política educativa nacional y los intereses de la iglesia católica.

Por la importancia determinante que para esta IE privada tiene su carácter confesional, recupero a continuación algunos elementos de la historia de la congregación a la que pertenece (HPSSC), ya que en este origen se centra buena parte de su filosofía que es de inspiración cristiana, para luego adentrarme en su estructura, a través de la revisión de su cultura en cuanto a la organización, la autoridad y sus creencias.

3.1.2 La Congregación de las Hermanas de los Pobres, Siervas del Sagrado Corazón y su carisma⁴¹

Como ya comenté al inicio, la Normal Juana de Asbaje fue fundada en el año de 1957 por la Congregación de las HPSSC, dirigida por la Profa. María de Lourdes Verduzco Gutiérrez de la ciudad de Zamora, Mich., siguiendo una antigua tradición educativa de la congregación que data del siglo XIX.

Esta Congregación religiosa de las HPSSC nació por iniciativa del segundo obispo de la Diócesis de Zamora, José María Cázares y Martínez (1832-1909), quien según sus biógrafos experimentó durante el periodo en el que gobernó este territorio eclesiástico (1878-1908) un gran interés por los niños y una gran

⁴¹ Se denomina así a la característica peculiar que distingue a una congregación o instituto religioso de otro, particularmente por el tipo de labor que realizan sus miembros.

preocupación por la situación de las mujeres, a quienes consideraba *“como la parte más débil y sufriente de la humanidad”* (Hernández, 1992: 161).

Como responsable de la diócesis, el obispo José María Cázares recorrió su territorio desde el inicio de su gestión en 1878, conformado por 35 parroquias en una vastísima extensión (ver anexo 4), con variedad de climas, la mayoría de las poblaciones eran pequeñas y distantes unas de otras; encontró zonas de pobreza extrema, además de una importante presencia de indígenas.

Como respuesta a las necesidades detectadas, el obispo Cázares tuvo la intención de fundar una congregación religiosa que le permitiera atender las necesidades de salud, catequesis y educación existentes en su diócesis. Le había impresionado durante su estancia como párroco en Morelia el trabajo que realizaban las “Hijas de San Vicente”, congregación dedicada a la caridad, atendiendo especialmente a enfermos que vivían en extrema pobreza. Identificó en diversas parroquias de la diócesis a jóvenes de “buenas familias”, devotas y que realizaban actividades en beneficio de los pobres y apoyo al párroco del lugar, pertenecientes a la Asociación de Hijas de María, conformó un primer grupo al que invitó para iniciar la Congregación, así el 4 de octubre de 1884, la “Congregación Diocesana de Hermanas de los Pobres” quedó erigida. Años más tarde, en 1906, fue elevada por el Papa Pío X a “Congregación de Derecho Pontificio”. La primera labor que les encomendó fue la de atender un asilo para niñas que venía funcionando en Zamora, mismo que tenía como benefactoras a algunas familias pudientes de la ciudad.

Durante los primeros años de vida de la comunidad, el obispo Cázares otorgó a la Madre Superiora amplias facultades para que formara a las jóvenes religiosas como profesoras, recibiendo clases de los mejores docentes de la ciudad y la región. El reconocimiento a los resultados fue explícito por parte del Gobernador en turno, Mariano Jiménez, quien en 1891 visitó el asilo, y quedó impresionado del trabajo de las religiosas y la calidad de las educandas, y a petición expresa de Sor

Margarita, la entonces superiora general, se comprometió en ese momento a enviar catedráticos de la ciudad de Morelia para que examinaran públicamente a las profesoras y se les otorgaran títulos de Maestras Normalistas, estas titulaciones se dieron durante los tres años siguientes (Hernández, 1992).

La intención del obispo Cázares era contar con una congregación diocesana de mujeres jóvenes que tuvieran la capacidad de impartir los rudimentos de la doctrina cristiana, en los “asilos” que funcionaban adjuntos a todas las parroquias de la diócesis como pequeñas escuelas y dispensarios en los que se catequizaba y alfabetizaba (ver imagen 1). *“Tales establecimientos serían por muchos años los únicos centros de cultura y salud que hubo en varios lugares”* (Hernández, 1992: 175). Estas escuelas parroquiales existieron en las zonas urbanas, rurales y también indígenas, prevaleciendo por más tiempo en éstas últimas. La segunda tarea que asumió la naciente congregación fue la de trabajar a favor de la salud y lo hizo primeramente en los dispensarios y luego en hospitales. Ambas labores siguen siendo el apostolado central de la congregación.

Imagen 1. “Madres del Asilo”. Año 1919



Fuente: Luis Gonzáles, 1984:137

Desde su fundación, el Instituto de las HPSSC tuvo como vocación la educación, primero en la ciudad de Zamora, luego en todo el territorio de la Diócesis de Zamora y más en el Estado para luego extenderse al país fundando escuelas que atendían la instrucción elemental. Esta labor se vio suspendida en el período conocido como La Cristiada⁴² por algunos, la revolución cristera por otros (1925 – 1932). La lectura que hace el historiador González, nativo de la región zamorana, es que al llegar a la presidencia de la república mexicana el general Plutarco Elías Calles no tardó en manifestar su odio contra los curas *“Michoacán no conoció las actividades constructivas de don Plutarco y sí las destructivas: cierre de escuelas y conventos y trabas al culto”* (1984:140). Algunas mujeres zamoranas, que entonces estudiaban la primaria, recuerdan el cierre de escuelas y haber asistido a clases a casas particulares de forma secreta.

Ante la creciente demanda de profesores por la apertura de escuelas, paulatinamente se incorporaron laicos a la labor docente, pero la preparación pedagógica era deficiente, ya que generalmente eran personas egresadas de la primaria o secundaria que manifestaban su deseo o algunas aptitudes para esta profesión. A ellos se les preparaba en la práctica. Ya en la década de los 40, muchos acudían a capacitarse a Morelia al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, única instancia existente en el estado.

Reconociendo la necesidad de formar profesores que atendieran la demanda existente, Ma. de Lourdes Verduzco, religiosa de las HPSSC logró la autorización para fundar la Normal Primaria “Juana de Asbaje” en 1958. En *Juventud*, boletín mensual del Centro Escolar Juana de Asbaje (CEJA)⁴³ aparece una entrevista en

⁴² Esta interpretación es favorable especialmente al gobierno de Lázaro Cárdenas presentando como víctimas a los profesores socialistas.

⁴³ El CEJA actualmente está conformado por la Secundaria Técnica “José Sixto Verduzco”, la preparatoria “José Sixto Verduzco”, las Normales Preescolar, Primaria y Superior “Juana de Asbaje”, El Centro Universitario “Juana de Asbaje” que atiende licenciaturas en verano y un programa de maestría en curso regular. Todas las escuelas comparten el mismo edificio, servicios, una directora general y gran parte del profesorado. Atiende a casi 2 000 alumnos.

la que se señala: *“La idea y el sueño partirían, según cuenta la fundadora de la necesidad de capacitar y titular a las religiosas de casa como profesoras de Primaria; también, de brindar a los jóvenes, sobre todo a las señoritas, de Zamora y la región, la oportunidad de estudiar en casa, una carrera, una profesión, la de maestro (a), la más noble y elevada de las profesiones, en palabras de la Madre Lourdes”* (Franco, 1996: 2)

La noticia causó en su momento poco o ningún impacto en la sociedad zamorana y regional, y tal vez tampoco se vio su trascendencia para la propia congregación, ya que en los registros históricos de ésta no aparece mención alguna del hecho en ese momento, sólo un semanario local recoge de manera escueta la noticia el 2 de marzo de 1958: *“En el Colegio Juana de Asbaje acaba de establecerse una Escuela Normal Nocturna para maestras. Esta institución viene a aliviar el problema de la debida preparación de los elementos que se dedican a la noble tarea de la educación de la niñez y la juventud. Además brinda oportunidad valiosa a las jóvenes que ansían capacitarse para ejercer una eficaz labor social educadora o como futuras madres de familia”* (Semnario Guía, marzo de 1958)

La nota revela con toda claridad la visión feminizante y de servicio a los otros que al ojo público tenía esta formación puesto que se hace hincapié en que sería para mujeres jóvenes, destaca el hecho de la capacitación para una “labor social” y no como un espacio de profesionalización, en alusión clara a la forma en que socialmente era y en gran medida sigue siendo considerada esta labor, además de remarcar que era un espacio para mujeres, que, si bien, no laboraban posteriormente en este campo, podrían aprovechar la formación en la función social de mamás.

Aquella primera generación fue de 18 alumnos: 3 hombres y 15 mujeres, de ellas 12 pertenecían a la congregación de HPSSC.

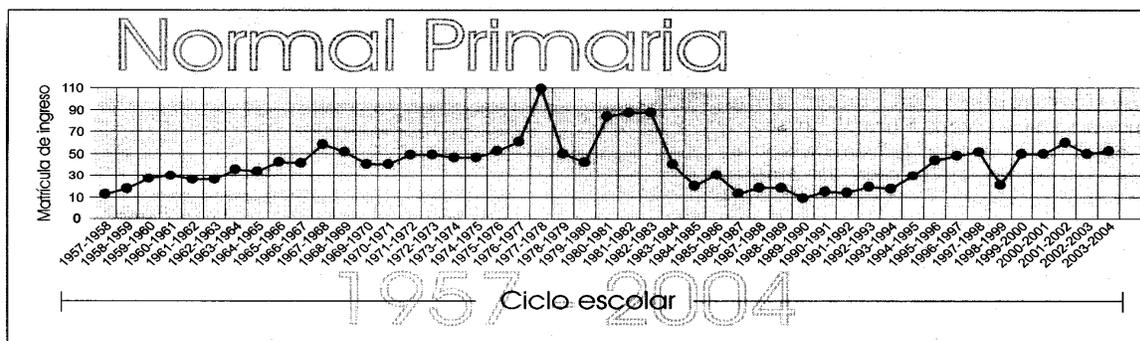
3.1.3 La Normal Juana de Asbaje hoy

La Normal Juana de Asbaje (NJA) es una de las siete escuelas que conforman el Centro Escolar Juana de Asbaje (CEJA); las otras seis son: una de nivel básico, la Secundaria Técnica José Sixto Verduzco; una de nivel medio, la Preparatoria José Sixto Verduzco (ambas en turno matutino con más de 1,200 estudiantes aproximadamente). Cuatro son de educación superior y todas llevan el nombre de Juana de Asbaje: Normal Preescolar, Normal Primaria, Normal Secundaria⁴⁴ y en verano la Normal en Educación Media Superior Intercultural⁴⁵. Se cuenta también con un posgrado, la Maestría en Gestión de la Educación⁴⁶.

Todas comparten el mismo edificio, con servicios comunes, existe una Rectora y cada escuela tiene su director o directora.

A más de 50 años de su fundación la Normal Juana de Asbaje, considera haber resuelto la necesidad regional de formar docentes de educación básica. Hasta el ciclo 2003-2004 habían egresado 1907 estudiantes de los cuales se ha titulado alrededor de un 96 por ciento.

Gráfico 4. Matricula histórica de la Escuela Normal Juana de Asbaje



Fuente: Avances # 1: 5

⁴⁴ Las tres licenciaturas son de turno vespertino. La de verano es de cursos intensivos durante el periodo de receso en julio y agosto.

⁴⁵ La Licenciatura en Educación Superior Intercultural tiene cuatro especialidades: Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales.

⁴⁶ Este programa opera de manera semiescolarizada con sesiones la tarde de los viernes y jornada sabatina.

El gráfico 4 presenta los datos de la matrícula de estudiantes desde 1957 hasta 2004. Durante el ciclo 1977-1978 se registró la matrícula más alta alcanzado los 110 alumnos para luego decrecer drásticamente. Conviene recordar que una de las formas de control con las normales privadas ha sido a través del número de grupos que se permite abrir en cada año, y el número de alumnos por grupo.

Autores como Hernández (1999) y Torres (2004) afirman que la instauración de la UPN en el estado significó un decremento del ingreso a las Normales y, en particular a las privadas; el caso de Zamora corresponde a esa tendencia, ya que la matrícula decrece significativamente cuando se inaugura en 1978, aunque sólo dos años después retoma su tendencia.

En 1975 y ante la preocupación de parte de las autoridades por el crecimiento de las normales particulares, se intentó limitarlas por parte de la SEP, al negar autorización a las de nueva creación y limitar el número de alumnos en las ya existentes (Torres, 2004), se observa en la tabla que en ese año ingresaron menos de 50 alumnos, número tope de admisiones autorizadas.

Otro dato interesante de observar es el ciclo 1984-1985 cuando se cambiaron los programas y se elevó a Licenciatura, requiriendo como antecedente la preparatoria, nuevamente decreció la matrícula, manteniéndose baja durante los siguientes siete ciclos escolares antes de presentar un ligero repunte en 1997. Otro decremento significativo se observa en el ciclo 1987-1988, coincidente con la llegada a Zamora de la primera universidad privada UNIVA (Universidad del Valle de Atemajac), lo que hace pensar que al incrementarse la oferta de opciones, la Normal no era la primera.

Durante el ciclo escolar 1999-2000, la Normal llevó a cabo el proceso de evaluación-acreditación ante la Federación de Instituciones Mexicanas

Particulares de Educación Superior⁴⁷ (FIMPES), recibiendo la certificación como escuela de calidad en abril del 2004, lo que permitió una evaluación y la explicitación de algunos elementos como su misión y visión.

La Normal se reconoce como institución de educación cristiana, cuya Misión es: *“Generar y acompañar procesos de educación para formar personas, desde la Inspiración Cristiana, que vivan la rectitud, el amor, el servicio y la libertad, que desempeñen su misión con calidad humana y opción preferencias por los menos favorecidos, como agentes de transformación y educadores de la esperanza”* (Avances # 27:8).

Los términos utilizados en la construcción de esta declaración tienen una connotación de carácter eminentemente religioso y las acepciones con que pueden entenderse dentro de éste denotan una postura clara. En evidente su carácter confesional y la inspiración cristiana, además de que coloca en sitio de privilegio la promoción de los valores que profesa, mismos que también se establecen. También es evidente que el énfasis se marca en los aspectos valorales y humanos, no así en el carácter académico esperado en una IES, que según Miranda (2001) debiera centrarse en el conocimiento, por ser la materia prima de éstas.

Aparece una postura clara ante la función del docente en formación, misma que declaran como “misión” dándole con ello más bien un carácter de servicio social o como señala Torres (2004) de un apostolado comparable al sacerdocio.

⁴⁷ Es una federación conformada por diversas IES privadas que el gobierno de Vicente Fox apoyó; la certificación de programas de formación que ofrecen es una respuesta tanto para diferenciarse de las llamadas “Universidades Patito” como a los programas de excelencia de CONACYT y a los de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de las Instituciones de Educación Superior (CIEES), que por los criterios que exigen para acreditar un programa (número de docentes de tiempo completo con grado superior al que ofrecen, que realicen investigación y cuenten con obra publicada) muchas IES privadas difícilmente cumplen con ellos.

Como visión la NJA⁴⁸ se plantea que *“será una institución de educación superior autogestiva, con una organización inteligente, funcional y flexible, propositiva, abierta al aprendizaje, innovadora y comprometida en el desarrollo de programas para la formación integral de las persona, de profesores de nivel básico, medio y superior, capaces de innovar e impulsar la transformación cualitativa de los procesos educativos, conscientes de la necesidad de promover la educación integral, la participación y la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad”* (Avances # 27: 10).

La declaración de esta misión recoge, al parecer, la tradición Latinoamericana vista en el capítulo dos al recuperar la idea de que la educación es un instrumento de liberación política y deberá encargarse de la formación integral del alumno.

Cuenta con un Modelo Educativo (Modelo Educativo del CEJA) en el que se explicita el estilo educativo de la institución bajo los principios de: cercanía y respeto, fraternidad y servicio, calidad académica, preparación para la vida, compromiso con México, ambiente de fe y disciplina. Manifiesta el modelo que la transformación social en la que desea incidir es a través de tres frentes estratégicos: calidad de vida, calidad educativa y vivencia de valores. (Avances # 27)

Los principios fundamentales que establece en su modelo educativo son: la inspiración cristiana; la pedagogía de la libertad, la rectitud y amor; y el compromiso comunitario y con la formación humana. Además, el MEC presenta el marco axiológico en el que se fundamenta, el marco científico que lo respalda y una orientación clara hacia una pedagogía de la esperanza⁴⁹.

⁴⁸ La Normal Juana de Asbaje comparte su vida con el resto de las escuelas que conforman el CEJA, por eso la mención de los distintos niveles con los que se trabaja.

⁴⁹ Aunque la acepción del término más conocida es de Paulo Freire, el documento trata de caracterizarla señalando como fuentes: “la historia de la salvación, la visión evangélica, la espiritualidad cazariana y algunos aportes de Paulo Freire” (Avances # 27: 17)

Lo que Torres considera como educación particular, entendida como “*aquella que es impartida por entidades distintas de la oficial, con objetivos adicionales y propios*” (2004: 18) queda más que claro, por explícito en lo declarado en el MEC, considerando, como ella señala, que la función de una escuela confesional es la de transmitir los valores, formas de pensar y actuar que están dentro de lo que se denomina cultura católica, la intención también de formar cuadros específicos que satisfagan la demanda de los sistemas económicos, políticos y aun religiosos, buscando innovaciones en los métodos pedagógicos. Al menos de manera declarativa se establecen estas características.

El documento en el que expresa su Modelo Educativo declara de manera explícita su inspiración cristiana, y cazariana⁵⁰, y valores emanados de esta postura, que se convierten en la columna vertebral de lo que declaran como líneas de formación institucional. Dichas líneas se concretan en aspectos como la existencia de un Departamento de Pastoral⁵¹ que trabaja permanentemente no sólo en y con la Normal, sino en todos los niveles de CEJA.

Para la concreción de este modelo, la Normal cuenta con una estructura definida (ver anexo 5) expresada en el organigrama en el que pueden apreciarse los niveles de autoridad existentes, los departamentos que apoyan así como los programas que existen para respaldar el trabajo.

Dirige el CEJA la Rectora que siempre ha sido una religiosa de la congregación, y de manera específica en la sección está la Directora de la Normal, cargo que también desempeña actualmente una religiosa, la administración recae también en

⁵⁰ Cazariana se denomina a la filosofía del fundador de la congregación, misma que en los últimos años ha sido rescatada, reflexionada y difundida a través de diversos documentos, ya que Mons. Cázares se encuentra en proceso de canonización.

⁵¹ Es una instancia institucional que tiene la responsabilidad de diseñar e impulsar espacios de vivencia evangélica entre todos los miembros de la comunidad educativa mediante clases de educación en la fe, acciones pastorales, litúrgicas y sacramentales.

una religiosa y sólo a cargo de los distintos departamentos, coordinaciones y comisiones se encuentran laicos⁵².

Por lo que se refiere a la normatividad oficial, la Normal se atiene a lo que establecen los documentos correspondientes que tienen que ver con los Planes y Programas así como las disposiciones a las que se someten las escuelas incorporadas como la entrega anual de la documentación requerida y la rendición de los informes correspondientes. Para el presente estudio se consideraron los Planes y Programas 1997.

La infraestructura es adecuada para la prestación del servicio educativo, cada aula está equipada con cañón, computadora, pantalla, pizarrón y ventiladores. El mobiliario es cómodo, funcional y en perfecto estado, la iluminación y ventilación adecuadas. El edificio se mantiene en todo momento limpio, bien pintado, aseado de manera cuidadosa. Se cuenta con Internet libre, y espacios adecuados para el trabajo. Los espacios administrativos también son adecuados, construidos ex profeso para cada servicio.

La jornada diaria se cubre en turno vespertino, con horario de 4:00 p.m. a 8:45 p.m. de lunes a viernes y los sábados de 8:00 a.m. a 2:00 p.m., las jornadas de observación y práctica que realizan los alumnos acompañados de profesores se efectúan en ambos turnos. Es común que existan alumnos que laboran en escuelas privadas de la región como profesores auxiliares, suplentes e incluso titulares de grupo.

⁵² En los últimos años se ha confiado la dirección de alguna de las escuelas del CEJA a laicos, profesores o profesoras que han laborado en la institución por varios años y que ahora desempeñan esa tarea. No hay criterios establecidos de quién puede desempeñar ese cargo ni queda muy claro para la comunidad qué requisitos busca la congregación para otorgarlo, simplemente se les invita a realizar la tarea, que prácticamente se reduce a una labor de coordinación dado que toda decisión de índole académica, administrativa y hasta operativa es tomada por la Rectora. Sólo tienen poder de decisión las religiosas.

El espacio de trabajo sabatino se ha implementado para revisar con los alumnos “contenidos de aprendizaje” considerando que los alumnos tienen un déficit significativo de los conocimientos que necesitan para su trabajo en el aula. Esta idea parte de considerar al conocimiento como información que se puede poseer, una de las formas de entenderlo; aspecto que abordé en el primer apartado del capítulo dos.

3.1.4 Vida académica y laboral

Como ya había señalado en el capítulo dos, las formas en que están organizadas las instituciones en torno al trabajo, les confieren características peculiares de tal forma que establecen diferencias significativas respecto a las demás, aunque ellas sean del mismo tipo y nivel. Es por ello que conocer lo que Burton (1983) denomina cultura del establecimiento, es decir, su estructura, me permitió fijar la atención en algunos elementos constitutivos de ésta para entender a la Normal Juana de Asbaje, como IES en la que la intención principal de trabajo debiera ser la conservación y transmisión de conocimiento sobre educación.

Para Burton *“el rasgo estructural más determinante de la naturaleza y la fuerza de las culturas de establecimiento en la educación superior, es el rigor interno de la organización”* (1983: 131), por ello, adentrarse en ésta nos permite tener una clara visión. A continuación describo elementos propios de la organización de la Normal.

3.1.4.1 La planta docente y su formación

Comenzaré diciendo que la planta docente que laboró en el ciclo escolar 2009-2010 estuvo conformada por 26 profesores, 7 hombres y 19 mujeres, algunos de ellos laboran simultáneamente en la Licenciatura en Educación Preescolar o en la Normal Secundaria. Del total de profesores, el 76% sólo tienen el grado de

Licenciatura y el 24% tienen grado de Maestría⁵³. Quienes cuentan con este grado académico están contratados para laborar de 4 a 16 horas. Cabe señalar que excepto los tiempos completos, todos los demás son todas las horas de docencia frente a grupo.

PERSONAL ACADÉMICO EN EL CICLO 2009-2010

| Núm . de hora s | Número de asesores | | | GRADO ACADÉMICO | | |
|--------------------------|--------------------|-------------|-------------|------------------|--------------|---------------|
| | TOTA L | Hombr es | Mujere s | LICENCIATUR A | MAESTRÍ A | DOCTORA DO |
| T. C. | 2 | | 2 | 2 | | |
| 30 | 1 | | 1 | 1 | | |
| 26 | 1 | | 1 | 1 | | |
| 20 | 1 | 1 | | 1 | | |
| 18 | 1 | | 1 | 1 | | |
| 16 | 1 | 1 | | | 1 | |
| 12 | 4 | 1 | 3 | 3 | 1 | |
| 10 | 1 | | 1 | 1 | | |
| 8 | 7 | 2 | 5 | 5 | 2 | |
| 6 | 4 | 2 | 2 | 3 | 1 | |
| 4 | 3 | | 3 | 2 | 1 | |
| TOT. | 26 | 7 | 19 | 20 | 6 | |

Tabla 2. Fuente: Departamento de Control escolar del CEJA

Un primer elemento que queda claro al observar esta tabla es la proporción que existe de docentes mujeres sobre el número de docentes hombres. Una IES fundada principalmente para mujeres que mantiene en su planta docente un importante número de mujeres. Pero no sólo se trata del mayor número, sino que,

⁵³ No necesariamente el posgrado es en educación; una parte de ellos son docentes también en El Colegio de Michoacán, o son estudiantes de esta institución.

además, las contrataciones de mayor número de horas son precisamente para ellas. ¿Mujeres formando mujeres? Este dato confirma la feminización de la profesión en esta Normal.

En lo que se refiere al perfil académico de los docentes⁵⁴ que laboraron durante ese ciclo escolar no es muy diferente al que ha tenido el que ha laborado en los últimos años ya que, aun cuando ningún profesor tiene trabajo de base, sino que su contrato se renueva anualmente, la planta docente, en la percepción de los entrevistados es que la planta docente no cambia con frecuencia.

Las vacantes son muy poquitas, o sea, no es un movimiento de maestros así muy grande que se dé, o que cada rato estén solicitando y más bien es una actividad reservada a las directivas, no se dan cuenta, no hay algo abierto que se sepa para ingresar como maestro,... más bien en función a necesidades es como se van cubriendo los vacantes (EPN-SA-05-10)⁵⁵

Aquí es interesante observar el alto porcentaje de profesores que, formando formadores, tienen sólo nivel de licenciatura.

Al respecto, en un trabajo realizado por Cabello (1994), éste plantea lo que llama potencial de trabajo, considerando que el subsistema de Educación Normal tiene como docentes un alto porcentaje de profesores que tienen el grado de Licenciatura, lo que limita, necesariamente el potencial formativo en su práctica docente.

En el caso de la Normal, el grado de licenciatura cursado por los docentes es en educación básica, es decir, son licenciados que se formaron para atender alumnos de primaria, no para formar docentes, tarea que han de realizar con los elementos que la experiencia les otorga, siguiendo tradiciones establecidas y apoyados por la

⁵⁴ Con el término docentes me referiré indistintamente a los y las docentes.

⁵⁵ Entrevista realizada al profesor SA de la Normal

cultura existente en la institución en la que la estructura, probablemente les otorgue elementos que apoyan su práctica de formar formadores.

El presente estudio no contempló las creencias que al respecto tienen los docentes, sobre los elementos relacionados con su formación académica con los que cuentan para realizar su práctica docente, sin embargo en ninguna de las entrevistas realizadas aparece comentario alguno por parte de ellos en relación a alguna percepción de no contar con los elementos suficientes para desarrollar su trabajo.

Al respecto habría que considerar ¿en qué medida esta formación de los docentes formadores de formadores influye en su función transmisora⁵⁶ del conocimiento?, pero también considerar ¿de qué maneras la experiencia en el nivel de licenciatura y la experiencia como docentes de nivel básico determinan, limitan o potencian el tipo de conocimientos que transmiten a sus alumnos?.

En relación a los seis docentes que cuentan con el nivel de maestría, no se contempló registrar en qué línea son estos estudios para considerar no sólo el grado, sino el área en la que existe un nivel de especialización y la relación que ésta puede guardar con el área de conocimiento que están abordando con sus alumnos.

Aunque existe un Modelo Educativo en la institución, no existen a la fecha documentos que expliciten los perfiles que han de tener los docentes que prestan sus servicios o se incorporan al trabajo académico. Por otro lado y según se observa en el fragmento de entrevista, la elección es una actividad que se reserva a las directoras y la percepción general es que quien esté interesado en laborar en la institución no conoce de procedimientos para ingresar en ella.

⁵⁶ Hablo de función transmisora desde el punto de vista de Burton Clark, (1983) quien considera que la materia con la que trabajan los docentes en las IES es el conocimiento y que sus actividades sustantivas son su conservación, descubrimiento, depuración y la transmisión a gran escala.

En lo que se refiere a la antigüedad de los profesores laborando en la NJA puede observarse lo siguiente:

ANTIGÜEDAD DEL PERSONAL DOCENTE EN LA NJA

| ANTIGÜEDAD | PROFESORES | PORCENTAJE |
|--------------|------------|------------|
| 0-5 años | 15 | 58 % |
| 6-10 años | 4 | 15 % |
| 11-20 años | 5 | 19 % |
| + de 20 años | 2 | 8 % |

Tabla 3. Fuente: Departamento de Control Escolar del CEJA

Es importante señalar que al menos seis de los 26 profesores de los que atendieron durante este ciclo escolar laboran por primera vez en ese nivel, es decir, un 23% de ellos, y más de la mitad tienen menos de cinco años laborando en la licenciatura. Los años de experiencia en el servicio pueden ser reveladores.

Si pueden considerarse los años de experiencia docente como una fuente de formación para los formadores de formadores, es importante considerar este factor como un elemento que entra en juego en la generación de conocimientos.

Contrario a la percepción del entrevistado de que no hay una marcada movilidad en la planta docente, cuando se revisó la antigüedad del personal que laboró en ese ciclo escolar, el dato revela que la mayor parte de los docentes, un 58% tienen menos de 5 años en la institución, y es más del 20% el que comenzó a laborar.

Si consideramos que sólo dos docentes trabajan de tiempo completo en la Normal y que más del 20% de docentes son de nuevo ingreso, que la casi totalidad de docentes laboran sólo frente a grupo, podemos entender que en esas condiciones la investigación difícilmente puede ser realizada en una IES, que por otro lado al

ser de nivel superior tiene como función sustantiva esa tarea. En esta realidad ¿quién realiza investigación?

Por otro lado, las propuestas de formación que tienen los Programas vigentes suponen, por normatividad, que para acompañar los procesos con los estudiantes de 4° año, quienes fungen como tutores deben ser profesores de tiempo completo o medio tiempo, las preguntas son: ¿cómo se realiza entonces ese acompañamiento?, ¿qué calidad académica puede tener?, ¿en estas condiciones que tipo de conocimiento puede generarse?

3.1.4.2 De las condiciones laborales

Las condiciones laborales que prevalecen en una institución son un elemento que juega un papel importante en la generación de conocimientos ya que determinan en alguna medida la situación de bienestar o realización de los sujetos que laboran en ella. También dejan manifiesto el sitio e importancia que la organización le otorga a cada una de las tareas que en ella se desempeñan.

En lo que se refiere a las condiciones laborales que prevalecen en la institución habrá que señalar que no existen plazas de base, todos los contratos se renuevan anualmente y son bajo el régimen de servicio profesional subordinado y es por un número de horas determinado; la condición de tiempo completo está reservada prácticamente para quien ocupa la coordinación de la sección

Ahorita me pagan como asesor 6 horas, pero esto implica los periodos de seminario, que son cuando los muchachos vienen aquí a la escuela y las prácticas en la escuela ahí en la primaria, le doy seguimiento a 4 alumnos durante todo el ciclo y debo apoyarlos en la elaboración de su documento recepcional...(EPN-SA-05-10)

En términos generales puede decirse que las horas por las que se contrata al personal son para docencia exclusivamente y se cuantifican las horas frente a grupo. No existe un escalafón o alguna forma mediante la que los docentes se propongan para desempeñar otro tipo de tareas, quien realiza alguna diferente a la docencia es porque de manera expresa ha sido requerido por la Rectora. En los últimos años, prácticamente a partir de que se iniciaron procesos de certificación ante la FIMPES que se comenzó a contratar a algunos de los profesores para realizar alguna tarea específica. Muchas de las tareas que implica la vida escolar (coordinación de comisiones, organización de eventos culturales, deportivos o académicos), se hacían y siguen haciendo como colaboración voluntaria, sin remuneración muchas veces a petición expresa de la dirección.

Aunque permanentemente la Rectora recibe solicitudes de trabajo, no hay criterios claros de cuál es la forma de ingresar a la institución, ni el tipo de perfil que hay que cubrir para formar parte de ella. Mi experiencia personal, los comentarios de pasillo que se hacen y lo que respondieron en la entrevista coinciden en que se recibió una invitación a colaborar en algún momento determinado:

Fue circunstancial, de esas veces que te encuentras al director y que te dice –Qué estás haciendo muchacho, -pues aquí ando mire, y me llamó. En base a una necesidad. Supongo que había una vacante, pero yo no solicité... (EPN-SA-05-10)

Sin embargo, una vez que se ingresa en ella, los docentes tienen claro que los niveles de desempeño en las labores encomendadas son la condición para conservar su trabajo sin que se tenga claro tampoco cómo es que se evalúan tales niveles, ni los indicadores que siguen los directivos para valorar el trabajo realizado por los docentes. Como una cláusula contractual aparece la facultad del patrón para cambiarlo a que realice cualquier otra actividad afín por la cual se le contrató

Es un ambiente de trabajo, por parte de la institución hay cierta exigencia, hay que cumplir con ciertas tareas, las hay, y de eso depende la contratación porque no tenemos base, las horas que tenemos ahorita posiblemente el año entrante no las tenga, no sabe uno porque el contrato en la normal es anual. (EPN-SA-05-10)

El personal goza de las prestaciones mínimas de Ley, una semana de sueldo por el Día del Maestro y sólo algunos gozan de prima de antigüedad, aquellos que ingresaron a la institución, sin importar el nivel hace más de 15 años, éstos reciben un sobresueldo del 15%. En el caso del actual cuerpo docente son apenas 5 de los 26 profesores. No se consideran sobresueldos por el grado académico. Para el pago se considera hora/semana/mes y el costo es de los más altos en la ciudad y la región, junto con UNIVA, son los más altos en la ciudad y la región. Se cubren las quincenas correspondientes al periodo de vacaciones.

Pues yo pienso que estamos bien pagados en comparación con otras escuelas, tengo entendido que somos los que tenemos el mayor rango en cuanto al salario. (EPN-SA-05-10)

La percepción de los docentes respecto al salario es de conformidad, y aceptación. El aumento salarial se fija cada año en el momento de la contratación que es en septiembre y se mantiene durante todo el ciclo. Si hay alguna modificación en el número de horas por el cambio de semestre, sólo se hace el ajuste correspondiente.

Respecto a los apoyos como viáticos para la participación en eventos, becas o apoyos para la realización de cursos, talleres, o estudios de grado oficialmente no hay nada establecido. Todo se maneja de manera individual y discrecional; es sabido que algunos profesores que han solicitado expresamente algún recurso ante la Rectora lo han recibido, pero no en todos los casos y tampoco queda claro el criterio que prevalece para que la dirección los otorgue o los niegue.

Existe movilidad de los docentes en las distintas escuelas que conforman el CEJA, pero tampoco quedan claros para ellos ni están estipulados en documento alguno los criterios que se siguen para tal movilidad. Los profesores suelen verlo como estímulo o castigo y lo aceptan considerando y aceptando lo que llaman necesidades institucionales

Empecé en la normal preescolar, después me cambiaron a superior y luego a primaria, dependiendo de las necesidades de la institución me movieron, pero ahorita ya tengo como 6 años ubicado solamente en primaria y secundaria. (EPN-SA-05-10)

El clima que se percibe es que los docentes no muestran inconformidades notorias o significativas respecto a las condiciones laborales, no las cuestionan aunque también es probable que haya temor al cuestionamiento ya que podría ser motivo de que no se contratara nuevamente. Desde la perspectiva de Burton (1983) los docentes de esta IES no están haciendo valer su patrimonio epistémico, ya que conciben su tarea únicamente en el trabajo frente a grupo y no en la dimensión de la colegialidad y dialogicidad que se vuelven necesarios si de socializar crear y administrar conocimientos se trata.

Así pues, una IES que contrata a sus docentes sólo para docencia ¿cómo realiza la producción de conocimientos originales si no hay investigación?, ¿es posible que en estas condiciones se realice investigación?

3.1.4.3 De la organización del trabajo y sus resultados

La percepción que de la organización del trabajo tienen los profesores es que se trata de una institución estructurada, en la que cada uno conoce la tarea a realizar, y se toma como indicador los resultados logrados, pero también se tiene la visión

de que el trabajo puede ser mejorado. Así respondió uno de los profesores entrevistados:

Yo creo que los resultados en el desempeño de los alumnos hablan por sí solos, es una evidencia de que hay organización, que se puede mejorar, sí, tanto la certificación de la normal como ahora el proceso de la secundaria y la preparatoria han servido para enderezar cosas que a lo mejor no estaban bien hechas y aclarar otros procesos que fueron parte de la organización que estaban desubicado, y yo creo que va en ascenso este aspecto, no podemos hablar de una eficiencia del 100%, todavía, hay que haer ajustes y aclarar muchas funciones para poder hablar de una institución realmente eficiente. (EPN-SA-05-10)

No se cuestiona si la tarea a realizar es pertinente, legítima o necesaria, simplemente se procede a realizar lo que se le ha encomendado, para eso se le contrató. Según Burton (1983) la producción de conocimientos supone necesariamente autonomía, libertad de pensamiento y de creación. En la institución subyace la idea de que el trabajo docente puede realizarse por encargo, como otro cualquiera.

Se considera que las relaciones de trabajo entre compañeros son buenas, aceptables, y en relación con la autoridad, de mucho respeto. Y en lo que concierne al trabajo académico existen reuniones programadas a nivel general, por academias y de asesores del cuarto grado⁵⁷ durante cada semestre. En los horarios se intencionan días y horas que permitan a los profesores reunirse en las fechas programadas. Se tienen agendas, se elaboran minutas, mismas que se envían a los participantes por correo electrónico. En la siguiente reunión se retoman las minutas y se revisan los compromisos y acuerdos. De esta forma aún los profesores que no asisten están enterados de lo que ocurre en las reuniones,

⁵⁷ En el calendario del ciclo 2009-2010 aparecen programadas 10 de este tipo.

pero según referencias dadas por los profesores, la asistencia regular es de al menos un 80%.

Recordemos que en la percepción de los docentes, lo que asegura la recontractación para el siguiente ciclo escolar es el cumplimiento de las tareas indicadas, así que podríamos pensar que la asistencia a las reuniones tiene que ver con ese cumplimiento, no consideré indicadores que expresen la razón por la que se hacen presentes en las reuniones, y la sola presencia no implica necesariamente compromiso con la tarea.

Para esta investigación no exploré qué es lo que se aborda en estas reuniones, ya que aunque se consideran académicas, es necesario entender los procesos y las lógicas que en ellas se mueven para poder afirmar que tienen ese carácter. Se habla de acuerdos tomados pero no se expresó el tipo. Convendría dar seguimiento para ver si se trata de un espacio que permita la discusión académica entre pares que es una forma de construir conocimientos académicos, y que no se trate sólo de asuntos administrativos.

La organización es totalmente vertical. Las lógicas laborales que rigen en esta institución confesional hacen pensar que la función directiva es determinante en la conformación del personal que labora en ella ya que todas las decisiones al respecto dependen de quien es la directora, pero al parecer logran crear un clima propicio para el trabajo que se limita a cumplir con lo que se les solicita que es reproducir los programas oficiales que envía la SEP, además de algunos contenidos extracurricular es que la institución decreta como indispensables referidos en muchos casos a temas religiosos⁵⁸.

⁵⁸ Por ejemplo, la llamada filosofía de la esperanza, los valores que promueve contenidos en el documento Modelo Educativo, o también la historia de la congregación a partir de su fundador José María Cázares, el cual se formaliza en el curso llamado "Formación". Esta línea de investigación, las prácticas religiosas sería un tema interesante para profundizar.

En general la comunidad de profesores tiene una alta percepción de lo que ha significado el trabajo dentro y hacia fuera de la institución, hay orgullo de pertenecer a ella y existe el reconocimiento de la comunidad, al respecto Burton (1983) señala que estos elementos generan en los sujetos un sentido claro de pertenencia a ese colectivo, grupo de trabajo o institución:

La normal en su historia nos dice que ha sido punta de lanza en muchas cuestiones, las iniciativas que en un momento se generaron aquí, sus exalumnos en un momento las retomaron en sus escuelas, en últimas fechas se ha tratado de proyectar más el trabajo de la normal, se han abierto foros de discusión de temas educativos en coordinación con las autoridades oficiales, con inspectores , con CEDEPROM⁵⁹, y han venido aquí a la escuela, ha sido sede de varios eventos de ese tipo... se trata de crear vínculos con otras instituciones, precisamente para recoger experiencias de tipo educativo y que siga figurando la normal como un foco aquí en la región. (EPN-SA-05-10)

Respecto a la imagen que se dice tener en la comunidad, el indicador que se señaló tiene que ver con el impacto que logran sus egresados desde la perspectiva de los profesores, al respecto Burton (1983:129) señala: *“La institución que tiene una profunda confianza en sí misma, y cuenta por lo menos con una pequeña base de partidarios externos, tiene ciertas ventajas en la lucha por reunir fondos y atraer personal y clientela. La creencia es tanto una reputación institucional como una imagen de sí misma. La reputación es importante en casi todos los sectores de la vida organizacional pero lo es particularmente en aquellos que dependen de recursos privados”.*

A través del trabajo realizado en la Normal Superior de verano se han tenido alumnos venidos de todas partes de la república, por lo que el prestigio ganado

⁵⁹ Centro de Desarrollo y Promoción del Magisterio.

durante estos años sigue siendo fuente de nuevos ingresos, un elemento importante en una institución privada. Así comentó un profesor en entrevista:

Hay muchos alumnos hijos de otros que en su momento vinieron aquí a estudiar a la normal y hay mucha gente ubicada en el ámbito oficial, inspectores, directores que son egresados de aquí; las pruebas de aprovechamiento la ubican entre los primeros lugares, arriba de otras normales de aquí en la región, aunque en ese sentido, será político o no sé, no se han publicado abiertamente. (EPN-SA-05-10)

Desde la perspectiva de los alumnos, la percepción que tienen de esta formación fue reportada en un estudio que recogió la opinión de los egresados y publicada en la Revista *Avances* No. 10, en ella se señala que “*la normal se concibe como institución que presenta su propia propuesta metodológica, la cual se concreta en un estilo de vida de los profesores, los egresados tendrán que ser educadores de la esperanza y militantes del eros pedagógico vivido como una pasión y que se concreta en una pedagogía de la rectitud, el amor y la libertad con base en la esperanza*” (21) La respuesta que ellos dieron respecto a su consideración respecto a la formación inicial fueron: el 13.88% considera que los elementos que la institución les ofreció fueron regulares, el 61.11% declaró que es bueno y un 25% lo considera como excelente.

El nivel de satisfacción que declararon los estudiantes encuestados es alto, ya que 8 de cada 10 alumnos perciben que su formación es la adecuada.

Respecto a la influencia que ejerce la institución en la formación de los nuevos docentes, el grupo de estudiantes encuestados declaró que ésta la perciben claramente en los siguientes ámbitos: el 21.62% expresó que su formación inicial vivido en la normal les favoreció de manera significativa en desarrollar capacidades para el trabajo, el 45.94% declaró haberse beneficiado con la adquisición de herramientas que favorecieron el autoaprendizaje y un 32.43%

asume que esta formación le ayudó a construir una actitud permanente de actualización (*Avances No. 10*).

En términos generales, estos son algunos de los elementos que la cultura de la organización presenta en la Normal. Es con estos recursos humanos y en estas condiciones de estructura institucional, que se están generando conocimientos académicos. Pero también la cultura de la profesión genera formas específicas de proceder en cada institución.

3.1.5 Conocimiento sobre educación

Para establecer con mayor claridad la concepción que los docentes tienen sobre lo que es su tarea central y su materia prima, aglutiné en esta categoría lo que ellos creen que es su función, lo que entienden por conocimiento y las condiciones indispensables para realizarla.

Burton (1983: 138) considera que existen creencias comunes en torno a una profesión, en este caso nos referimos a la de docente. *“Según las doctrinas de la profesión, todos estos hombres y mujeres forman parte de una ‘comunidad de sabios’ con intereses en común que los separan de los demás”*. Esta cultura se vuelve compromiso de altruismo, se considera como un *“elevado servicio social el crear conocimiento, transmitir la tradición cultural y entrenar a los jóvenes a fin de que desarrollen su más alto potencial”* y esta organización otorga poder y estatus.

3.1.5.1 Creencias sobre educación y conocimiento

Dentro de la que podríamos llamar ‘comunidad de sabios’ de la Normal Juana de Asbaje, un primer elemento que aglutina a un colectivo son las creencias que puedan tener sobre lo que es su tarea central: la de educar.

Si consideramos que esta institución es de carácter privado y confesional católica, la concepción de lo que ha de ser su tarea en función a la formación y la transmisión del conocimiento, necesariamente está relacionada con esta forma de ver la educación.

Cuando pregunté por el concepto de educación una respuesta con la que coinciden es que:

Educar es formar al hombre de manera integral, visto de manera completa y pues para eso hay que tener la herramienta de la teoría, a veces de la teoría en boga, hay que experimentar y podemos hablar de una experiencia que también va cambiando (EPN-SA-05-10).

En esta concepción aparecen elementos constitutivos como: formar al humano, la idea de integralidad de éste, lo que supone una serie de elementos o aspectos que lo conforman y que desde una visión cristiana según se expresa en el MEC comprende una dimensión de trascendencia y el papel que juega la teoría en estos procesos. Pero también está la realidad, esa que no se mantiene estática, que se va transformando.

Y el objeto de estudio de la educación fue definido como la enseñanza entendida como:

La vía para lograr la formación integral, es decir que el ser humano aprende no para acumular conocimientos, sino que para que ese conocimiento le sirva para resolver problemas de la vida cotidiana, para enfrentarse al mundo real sino no, no tendría razón de ser (EPN-SA-05-10).

El tipo de conocimiento al que se alude en este sentido es el que comprende saber hacer, que tiene un **sentido práctico** y desde el punto de vista del docente es el que se puede generar en las escuelas normales

En las normales yo supongo que sí, (se genera conocimiento) y tienen que ir en relación con la enseñanza y con el aprendizaje, pero creo que no se ha visto la función de la normal en ese sentido, si nosotros vamos a formar chavos, van a ir a poner en práctica las teorías ya hechas... Mas bien, repite, uno llega y dice o aplica algo y se llega a concluir, mira es esto pero eso, ya lo dijo otra gente, no es algo nuevo que estén descubriendo (EPN-SA-05-10).

Es interesante la linealidad con la que se concibe la enseñanza, que corresponde más a la perspectiva de ciencias de la educación (ver capítulo dos): hay un saber que está en la teoría (ya concluida), sin interrogarse por los sujetos en formación.

3.1.5.2 Creencias sobre la libertad de cátedra

Una de las características distintivas de las IES es la llamada libertad de cátedra, es decir la posibilidad de que el profesor se apropie de su materia de trabajo y diseñe su programa de formación de acuerdo con determinadas estrategias didácticas, actividades y lecturas pertinentes. La SEP le ha quitado al profesorado de educación básica y normal la posibilidad de acordar colegiadamente qué tipo de programa es conveniente para cada escuela/grupo, lo que en la práctica los convierte en repetidores de programas que se diseñan en otra parte. Para Burton la libertad de cátedra es un elemento de la cultura de la profesión y la considera “como resultado de la obsesión por la libertad individual y grupal, se fortalece la afirmación normativa de los derechos individuales. Los académicos de todo el mundo piensan que tienen el derecho de criticarse mutuamente y de criticar las acciones de otros sujetos, incluyendo las autoridades gubernamentales” (1983: 143).

Como es sabido, las normales han sido objeto de control político y que el caso de las normales privadas es aún mayor, como señala Torres (2004), este tipo de

control que obliga a seguir de manera puntual las ordenanzas de los Planes y Programas establecidos, así como de la normatividad existente para ellas. En la normal se tiene claro que se ha de dar seguimiento a lo que marca la SEP, y también se tiene cierto nivel de claridad en que ha faltado creatividad y decisión para proponer elementos nuevos, según lo reconocen los docentes. Lo que ha hecho en los últimos años la NJA ha sido agregar a los contenidos obligatorios sesiones en las que se trabajan “contenidos específicos”⁶⁰ con la intención de ampliar el dominio que al respecto tienen los estudiantes. La concepción de conocimiento que suponen estas acciones es que éste es algo que puede poseerse.

Pese a las restricciones existentes los docentes consideran tener libertad:

En primer lugar, hay una libertad de cátedra absoluta, en esas últimas fechas, debido a la acreditación, un debe⁶¹ que habla de la observación de la práctica docente, pues influyó para que alguien vaya y observe el trabajo de los maestros, pero de ahí en fuera, China libre en ese sentido, también pensando en la responsabilidad del docente, cuando alguien se sale de la norma obviamente se ve, pero sí hay ese ambiente de libertad en cuanto a la forma en que yo quiera trabajar con los alumnos. (EPN-SA-05-10)

La libertad de cátedra es entendida como que se puede hacer lo que se quiera en clase, y no el sentido de apropiación profesional.

Por lo que se refiere a lo que impone la institución, en el contrato de trabajo se asienta la obligación del trabajador a “cumplir con las disposiciones e instrucciones de orden disciplinario, técnico y pedagógico que reciba de la dirección; observar

⁶⁰ Para ello se han agregado clases durante el sábado con horario de 8:00 a 14:00 horas. Son obligatorias para los alumnos.

⁶¹ El modelo de acreditación ante FIMPES tiene indicadores de calidad a los que denomina ‘debes’

dentro del plantel, un comportamiento ejemplar para los alumnos en sus palabras y en sus acciones” (Contrato individual de trabajo por tiempo determinado)

Sin duda que existen las restricciones institucionales ya que aparecen en las cláusulas contractuales, pero la conciencia de los profesores es de libertad, ésta, según Burton(1983) es la forma en que se asume una cultura organizativa, asumiendo de manera voluntaria las prácticas que prevalecen en la institución, sin cuestionarla, sin oponerse, incluso en la cláusula quinta del contrato de trabajo, de manera explícita aparece la obligación del trabajador de *“abstenerse de denigrar al plantel y de fomentar, por cualquier medio la insubordinación a la dirección” (Contrato individual de trabajo por tiempo determinado).*

3.1.5.2 De la vocación

Dentro de cada profesión, cada uno de sus segmentos construyen formas muy propias de unidad simbólica, y en este caso uno de los referentes que aparecen citados constantemente por los formadores de docentes es el término “vocación”.

Muy probablemente en el origen de la docencia está la asociación de ésta al concebirse, igual que la enfermería, como un servicio a la sociedad y no como una profesión, y también como un designio casi sagrado, por ello se invoca la vocación, aunque no queda claro el o los significados que se aluden dentro de él. Pero dentro de lo que Burton (1983) denomina “mentalidad gremial” este cuerpo académico tiene este elemento como un concepto fundamental necesario el nuevo docente para que desempeñe adecuadamente sus labores e incluso para que opte por esta profesión.

Al respecto uno de los entrevistados que desempeña la función de asesor del trabajo recepcional y que por ello acompaña muy de cerca a sus estudiantes el último grado mencionó como una marcada dificultad y hasta deficiencia:

Una realidad triste es que a veces llega uno a la conclusión de que su vocación está prendida de alfileres, como que el compromiso de tener que quedarse con la plaza del papá, como que los obliga a entrar en la normal y no hay realmente una vocación y eso se refleja en su desempeño. (EPN-SA-05-10)

Aparece como un indicador de esta vocación el desempeño, al parecer si ese desempeño es alto la vocación existe y de manera contraria, si éste no es el que espera el formador no se considera que el estudiante en formación tenga la vocación. Otro componente de esta vocación es la responsabilidad, así lo expresa el mismo formador referido:

En general el profesorado considera que realiza un trabajo en una institución que valora y en la cual se siente bien retribuido, con una ausencia total de crítica tanto hacia la profesión como hacia la institución que los contrata. Por lo que expresan en sus creencias acerca de la profesión que desempeña, en realidad son limitadas tanto en lo conceptual repitiendo algunos lugares comunes como el de la vocación.

3.2 La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162

3.2.1 Antecedentes

El origen de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se vincula con la demanda que desde la década de los setentas del siglo XX hacía el movimiento magisterial para lograr reconocimiento profesional y económico. Para 1975 el Partido Revolucionario Institucional retoma la demanda de creación de la UPN, formulada por el grupo que entonces hegemonizaba el sindicalismo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE): *Vanguardia Revolucionaria*.

La intención del grupo *Vanguardia Revolucionaria* era controlar corporativamente la formación y certificación de estudios universitarios del magisterio, proceso que consideraban debía de ser masivo; por el contrario, la administración de la Secretaría de Educación Pública tenía en mente una “Universidad de estado” para diferenciarla de las Universidades autónomas (Jiménez, 2003).

Producto de estas demandas, y en el contexto del llamado “boom petrolero”, el Presidente José López Portillo ordenó durante 1976 los estudios de factibilidad para la creación de una institución destinada a la profesionalización del magisterio, (Moreno, 2007) y aunque su creación se anunció en enero de 1977 es hasta el 25 de agosto de 1978 que se firmó el decreto de creación de la UPN, cuya estructura organizacional era totalmente vertical, semejante a la de una dependencia de la SEP (le llaman *organismo desconcentrado*). El titular de la SEP era la máxima autoridad y nombraría al Rector y éste, a su vez, a su equipo directivo. Las críticas no se hicieron esperar.

La UPN nació por decreto, como un organismo desconcentrado del la SEP, con la finalidad de “*prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminado a la formación de profesionales de la educación y de acuerdo con las necesidades del país*” (SEP, 1978) Las tareas a realizar son las de docencia en educación superior, investigación científica en materia educativa y disciplinas afines y la difusión de conocimientos relacionados con educación.

Latapí escribió cuando se instituye la UPN “*A escasos dos meses la UPN adopta finalmente la fisonomía que el sindicato quiso darle desde el principio: un organismo controlado por el propio Sindicato, manejado para dispensar beneficios sociales y económicos al magisterio, instrumento de escalafón y protector de la mediocridad imperante en la formación magisterial*”, lo cual infiere, por la organización al vapor de las sedes en los estados, la orientación hacia la práctica docente (y no hacia la formación universitaria) “*adoptando los mismos materiales*

de las desacreditadas licenciaturas de la Dirección de Mejoramiento” (Latapí, 1978: 39).

Por su parte Olac Fuentes (1979) un año después comentó que en el nuevo currículum universitario se distingue un diagnóstico implícito en la formación del maestro y *“una estrategia explícita para transformarlo”*, se aspira a transformar el enfoque educacionista, una pedagogía envejecida de inspiración idealista y retórica. El nuevo currículo pretende formar capacidades centradas en el mayor manejo de información, uso de lenguajes (matemática y español) habilidades para la búsqueda bibliográfica y la lectura. Ve con simpatía la relación entre los normalistas y los formados en el medio universitario; pero observa también en maestros de extracción universitaria *“cierta soberbia intelectual, sólo explicable por la inexperiencia y por desdeñosa ignorancia de la vida magisterial. Se trata de la separación entre lo académico y la realidad profesional del maestro, de donde se desprende una orientación teoricista y libresca.”*

El SNTE realiza protestas y movilizaciones por no estar de acuerdo con el rector que se nombra en sus inicios (Prof. Moisés Jiménez Alarcón) y demanda abiertamente la creación de unidades regionales en los estados, retomando su propuesta de universidad masiva; en noviembre de 1978 se crea el sistema de educación a distancia (SEAD), inicialmente con 64 unidades de la UPN en todos los estados de la república mexicana, un años más tarde, en 1979 se agregarían 10 unidades más.

De acuerdo con sus estatutos, la UPN tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. Ofrece, además, otros servicios de educación superior como especializaciones y diplomados, realiza investigación en materia educativa y difunde la cultura pedagógica, la ciencia y las diversas expresiones artísticas y culturales del país.

Desde sus orígenes, la UPN reivindicó su estatus universitario como signo distintivo respecto al normalismo, por lo que siempre ha querido incorporar las estructuras, procedimientos y toda la simbología que eran inherentes a las universidades: los temas de discusión, los procedimientos de ingreso y promoción de docentes, la apertura disciplinaria y la libertad de cátedra, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los espacios culturales de vanguardia y la generación de conocimiento vía la investigación (Miranda, 2001:199).

En sus inicios, había profesores tanto normalistas como de origen universitario; para la mayoría de los universitarios el conocimiento que tenían de la escuela básica comenzaba y terminaba en su experiencia como estudiantes de este nivel educativo.

Los primeros programas de formación que ofertó la UPN fueron los de la licenciatura en educación preescolar y primaria en 1975, origen del Sistema de Educación a Distancia (SEAD). Las licenciaturas escolarizadas en Ajusco fueron: Administración Educativa, Psicología Educativa, Pedagogía, Sociología de la Educación y, posteriormente, Educación Indígena plan 1979 y la licenciatura en educación básica 1979. Este periodo fundacional se cierra en 1984, con la reforma de la educación normal que decreta el nivel de licenciatura para los estudios de profesor de educación preescolar y primaria.

La UPN reacciona a la reforma normalista de 1984, que pone como pre-requisito cursar la preparatoria para ingresar a las escuelas normales, modificando la oferta de licenciaturas para maestros en servicio con las Licenciatura en Educación Preescolar y abriendo nuevamente programas de Especialización y Maestría, como alternativa a la nueva definición de su demanda (Delgado, 2004).

A partir del Acuerdo para la Modernización Educativa, en 1992 que implica una descentralización educativa, Ajusco transfiere a la administración de cada entidad federativa, los recursos humanos y materiales, conservando la rectoría académica

(en cuanto a planes y programas de estudio y evaluación). Actualmente cuenta con 76 Unidades y 208 subsedes académicas en todo el país, que se constituyen en un Sistema Nacional de Unidades UPN.

El personal académico encargado de las licenciaturas representa una definición disciplinaria tradicional (pedagogía, psicología, administración, antropología, sociología); aquellos académicos abocados a los posgrados asumen definiciones multidisciplinarias o transdisciplinarias en sus proyectos de investigación.

La Unidad Ajusco, tiene un funcionamiento diferente respecto al de las unidades de los estados y a las unidades del D.F. De acuerdo con el estudio de Jiménez (2003), después de varios años de lucha del personal docente de Ajusco consiguen desligarse políticamente del SNTE y logran un balance de fuerzas menos inequitativo con las autoridades. La gran mayoría del personal docente tiene contratación de base de tiempo completo, lo que les da seguridad laboral.

En los estados, cada unidad ha seguido su propia dinámica académica y política. Aunque pocos estudios hay al respecto, Miranda (2001) muestra las diferencias de las unidades de Durango e Hidalgo, aunque con la coincidencia de personal con poca seguridad laboral, una relación académica subordinada con Ajusco y una relación subordinada administrativamente con la secretaría de educación y el SNTE estatal y federal y en algunos estados, como Michoacán, Guerrero Oaxaca con la CNTE.

A decir de Miranda (2001) en el ámbito de las universidades, la situación de la UPN no resultó tan favorable como se esperaba, debido a que siempre tuvo el estigma del normalismo. Habría que precisar que a este estigma se le suma el propio estigma de la educación, como campo de conocimiento.

3.2.2 Los inicios en Zamora

No existe a la fecha una historia documentada de la Unidad 162 Zamora de la UPN, por lo que para recuperar esta parte de la historia se realizaron dos entrevistas.⁶² A través de su información es que se recrea esta historia.

Si bien el decreto de creación de la UPN se firmó en agosto de 1978, para octubre de 1979 ya se habían creado 64 unidades en el interior de la república, una de ellas fue, en primera instancia en el Estado de Michoacán la Unidad Morelia (16 A). Para su creación se invitó, directamente de parte de la Rectoría de Ajusco, en agosto de 1979 a un selecto grupo de profesores que trabajaban en el Instituto Federal de Capacitación y Mejoramiento Profesional para el Magisterio. Reunidos en Ajusco con el entonces Rector, el Secretario Académico, Lic. Limón y el Coordinador de Unidades, Pescador Osuna, se les comunicó que desaparecía el Instituto y que el trabajo que hasta entonces venía realizando, pasaba a ser tarea de la UPN.

En ese momento el Instituto Federal de Capacitación y Mejoramiento Profesional para el Magisterio con sede en Morelia tenía en operación la Licenciatura para primaria y preescolar, Plan 75 y se invitó a quienes ahí laboraban a sumarse a la tarea que asumiría la UPN, abriendo la Unidad 16 A en Morelia en octubre de 1979, los que así lo decidieron.

El entonces director del Instituto de Mejoramiento Profesional en Morelia, Etelberto Cruz Loeza pasó a ser el primer director de la Unidad 16 A de Morelia, y el Profesor Rubén Darío Núñez Solano, el primer Jefe Administrativo de la misma. El inicio fue incierto en el terreno laboral ya que quienes se sumaron al trabajo lo

⁶² Entrevisté al fundador de la Unidad Morelia y a la Jefa del área administrativa de ese tiempo de la Unidad Zamora.

hicieron con las plazas que cada uno tenía en la Normal en calidad de comisionados, sin edificio propio, con recursos limitados y con una gran tarea por realizar. El primer edificio que albergó a estudiantes y trabajadores fue una casona colonial de tres patios ubicada en el centro de la ciudad.

Fue hasta 1980 cuando se modificó la condición laboral de los primeros trabajadores, ya que al entrar en actividades en UPN Ajusco la Comisión Académica Dictaminadora se celebró el primer examen de oposición basificándose con plazas de tiempo completo un importante número de asesores para esa Unidad.

El proceso fue similar en Zamora, que venía fungiendo como un subcentro del Instituto Federal de Capacitación y Mejoramiento Profesional para el Magisterio en la región, bajo la coordinación del Profesor Roberto Esquivel, Jefe del tercer sector, quien fue invitado a formar parte de la naciente institución recibiendo el nombramiento como director de la Unidad 16 B, y Jesús Valdovinos Capistrán como su primer Jefe Administrativo.

Del mismo modo que en Morelia, los fundadores de la entonces denominada Unidad 16 B comenzaron sin certidumbre laboral, en calidad de comisionados, laborando en un pequeño espacio en las oficinas del tercer sector y con recursos mínimos para recibir la inscripción de docentes que cursarían el Plan 75, y que en tan solo unos meses sumaron más de doscientos cincuenta, aún antes de que se impartiera la primera asesoría. Al Director y Jefe administrativo se sumaron dos secretarías y un intendente, siendo un total de cinco los primeros trabajadores de la naciente Unidad Zamora.

El origen de la UPN en el Estado de Michoacán está asociado directamente con la tradición normalista ya que la imagen que se dio fue la de transformar el Instituto Federal de Capacitación y Mejoramiento Profesional para el Magisterio en una institución más grande, que haría lo mismo, y por ende no se entendió que el nivel

al que se aspiraba era el de una IES en la que las tareas de docencia, investigación y difusión del conocimiento educativo serían sustantivas.

De igual manera, las primeras contrataciones, la del director y el jefe administrativo, profesores en servicio, vino seguramente a marcar el tipo de profesionista que se iría incorporando paulatinamente, docentes de educación básica en servicio mientras se establecían con claridad las nuevas condiciones laborales. Muy probablemente en este origen se encuentre cimbrado el destino de la Unidad 162, ya quienes se incorporaron estaban formados para atender la educación básica, sin conocimientos y experiencia en investigación y sin formación para formar formadores.

3.2.3 Los programas y los subcentros

Las asesorías⁶³ se iniciaron a principios de 1980⁶⁴, con los profesores inscritos para cursar el Plan 75, se trabajó con asesorías personales, para lo que se alquiló una casona en el centro de la ciudad. Ante la demanda existente se incorporaron siete profesores más, algunos en calidad de comisionados de la Secretaría de Educación del Estado⁶⁵ y otros con un contrato ilimitado. La casi totalidad de ellos se basificaron en 1981 participando en el concurso de oposición, ocupando plazas de tiempo completo y medio tiempo.

El segundo programa que se atendió fue el Plan 79, ya de manufactura propia y que tenía como intención licenciar y profesionalizar a los docentes en servicio. Se trabajaba de manera abierta, con asesorías personales y en algunas ocasiones se atendía de manera grupal solicitando aulas de instituciones de la localidad. El control académico y administrativo era total desde UPN Ajusco, de ahí se recibían instrucciones que se seguían al pie de la letra, sólo se recababan documentos y

⁶³ Probablemente de aquí se deriva el término con el que se denomina usualmente a los docentes y que es el de asesor.

⁶⁴ Los datos que en adelante se mencionan fueron proporcionados en entrevista por quien ocupó la Jefatura Administrativa por más de 20 años a partir de 1980.

⁶⁵ Los comisionados generalmente eran profesores de primaria o secundaria.

todo el proceso de inscripción y registro se hacía allá. También en lo académico existía centralidad total, ya que a los profesores sólo correspondían las asesorías y para la evaluación de los alumnos se recibían asesores de Ajusco, quienes aplicaban exámenes mismos que eran revisados por computadora.

Dichos procesos se hacían semestralmente. Para los procesos de titulación se invitaba como sinodales a profesores de otras instituciones de la ciudad que reunieran los requisitos académicos, función que se retribuía económicamente muy bien. Era requisito que los sinodales no fuesen asesores de la Unidad.

Este programa arrancó con 420 alumnos; cabe recordar que en 1980 se inicia a nivel nacional el programa de estímulos económicos para los profesores, otorgándoles, de acuerdo a la preparación que comprobaban, los niveles L1, L2 y L3, que se traducían en sobresueldos, por lo que la demanda para cursar estos estudios fue grande, sobrepasando la capacidad que entonces tenía la Unidad 16 B, y con ello obligando a recibir como asesores a profesores comisionados, condición que prevalece a la fecha en las cuatro unidades del estado.

Durante los 30 años de vida de la Unidad Zamora, los programas que se han trabajado son: La Licenciatura en Educación preescolar y primaria Plan 75, herencia del Instituto Federal de Capacitación y Mejoramiento Profesional para el Magisterio; la Licenciatura en educación básica, Plan 79; la Licenciatura en educación preescolar y primaria, Plan 85; la Licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena, Plan 90 (LEPEPMI); la Licenciatura en educación, Plan 94 (LE); la Licenciatura en intervención educativa, (LIE) 2002; la Licenciatura en desarrollo comunitario, (LDC); y la Licenciatura en educación preescolar (LEP) 2004. Por lo que se refiere a posgrado se trabajó como sede para una generación de un programa de Maestría del IMCED de Morelia; la Maestría en Educación con Campo en: Práctica Docente, que es de diseño propio; una generación de intercambio con la Unidad Uruapan de la Maestría en

Educación con campo en: Formación Intercultural Docente. También se han impartido talleres, diplomados y algunas especializaciones.

El Plan 75 que fue con el que inició la Unidad Zamora se trabajó solamente en la sede, seguramente por la índole del programa al ser abierto y las condiciones en las que se movieron los primeros asesores.

Con el plan 1979 y ante la demanda que éste tuvo, se abrieron los subcentros de: La Piedad, Yurécuaro, Los Reyes, Jiquilpan, La Placita y El Ranchito, esto dos últimos en la costa michoacana que limita con Colima. Para atender los subcentros se desplazaban los asesores y en la localidad se conseguía espacios para trabajar, generalmente alguna escuela primaria o secundaria que abría sus puertas para recibir a los profesores que buscaban la actualización. De ser insuficientes los asesores para atender las necesidades de los grupos por ser numerosos, se optó por contratar profesores pagados con “recursos propios” obtenidos de las cuotas que voluntariamente aceptaban pagar los alumnos a cambio de recibir el servicio en su localidad, evitando así los gastos de tiempo y dinero que significaba su traslado hasta la ciudad de Zamora.

En los primeros cuatro subcentros, la distancia de Zamora a cada uno de ellos no es mayor a una hora de viaje por carretera, no así los dos últimos, es decir, La Placita y El Ranchito, cuyo traslado supone al menos cinco horas de viaje. Estos subcentros se atendieron a solicitud expresa de alumnos y por ser la Unidad más cercana para hacerlo, ya que la Unidad de Colima, aunque a dos horas de distancia de los lugares mencionados, adoptó la política de no salir de su estado.

Con el Plan 90 que tenía como destinatarios a usuarios que se formaran para trabajar en zonas indígenas, se abrió el subcentro de El Faro de Bucerías que atiende a población nahoa y Cherán que atiende población p'urépecha. Este programa también se abrió en la sede. De los subcentros abiertos, el único que se

cerró por falta de demanda es Yurécuaro. A la fecha siguen funcionando los siete subcentros con diferentes programas.

A medida que cada programa ha ido cumpliendo su cometido se ha cerrado y a la fecha se está trabajando con las LEPEPMI 90, LIE 2002, LDC, LEP 2004, LIE-L y las Maestría en Educación con Campo en: Práctica Docente (MECPD) y Maestría en Educación Básica (MEB), MEB en línea la primera de diseño propio y las dos últimas corresponden al diseño nacional.

Probablemente el estilo de hacer docencia se haya marcado desde la fundación de la unidad, ya que en un principio se trabajó como asesor, es decir, entregaban materiales que los estudiantes debían estudiar para presentar exámenes, entonces la tarea del asesor era la de resolver dudas. Los alumnos leían y sólo se presentaban a consultoría. El material escrito era el que contenía el conocimiento que tenía que adquirirse para acreditar los exámenes.

3.2.4 El momento actual de la Unidad Zamora

La oferta educativa por lo que se refiere a los programas que se ofrecen actualmente en la Unidad, pueden agruparse en tres rubros: los de formación inicial, los de actualización y los de posgrado. Los datos que a continuación presento corresponden al ciclo escolar 2009-2010.

OFERTA EDUCATIVA DE LA UNIDAD ZAMORA

| LUGAR | PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL/ ALUMNOS | | | PROGRAMAS DE ACTUALIZACIÓN/ ALUMNOS | | PROGRAMAS DE POSGRADO/ ALUMNOS | | TOTAL DE ALUMNOS |
|---------------------|---|-----|-------|-------------------------------------|-----|--------------------------------|-------|------------------|
| | LDC | LIE | LIE-L | LEPEPMI | LEP | DIPLO. INTOD. | MECPD | |
| Zamora | | 151 | 14 | 174 | 97 | 29 | 32 | 497 |
| El Ranchito | 10 | | | | 96 | | | 106 |
| Cherán | 44 | | | 296 | | | | 340 |
| El Faro de Bucerías | | | | 93 | 9 | | | 102 |
| Jiquilpan | | | | | 71 | 29 | | 100 |
| La Piedad | | | | | 78 | | 12 | 90 |
| Los Reyes | | | | | 42 | | | 42 |
| | | 151 | 14 | 563 | 393 | 58 | 44 | 1,277 |

Tabla 4: Fuente: Servicios escolares de UPN

La mayor atención de alumnos se brinda en Zamora y en Cherán, aunque es en la sede donde se oferta el mayor número de programas. Algunos programas presentan condiciones especiales como el de la LIE, en el que ha enfrentado la dificultad de que sus egresados se coloquen en el mercado laboral, sobre todo si se considera que por tradición muchos de sus usuarios suponían encontrar su sitio como profesores de nivel básico. Este programa sólo se ha ofertado en la sede de Zamora

Los programas que se inscriben en el rubro de la **actualización** que se ofertan actualmente en la Unidad 162 son: la Licenciatura en Educación Preescolar 2007 (LEP'07) y la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90) esta última se ha justificado dentro de la oferta de la Unidad por la atención que se requiere entre la población p'urépecha y la nahoa,

mientras que a la sede Zamora acuden estudiantes de comunidades indígenas cercanas, sobre todo de la Cañada de los 11 Pueblos.

El subcentro con mayor alumnado es el de Cherán en el que se congrega un importante número de estudiantes de la región p'urépecha. En El Faro de Bucerías se atiende población de comunidades de origen nahoa.

Aunque, como ya mencioné, se han ofrecido diversos programas en **posgrado**, los que están actualmente en operación son la Maestría en Educación Campo en: Práctica Docente, cuyo diseño original de la Unidad ha sido actualizado en dos ocasiones. El diseño de este programa incluye un curso propedéutico que se ofrece como Diplomado. El programa de Maestría en Educación Básica (MEB), de diseño nacional.

La oferta educativa es amplia y la índole de los programas diversa. Aunque los programas de reciente manufactura (LIE y LDC) no son para la formación de docentes, existe confusión entre los usuarios de dichos programas, quienes ingresan seguros de que podrán desarrollarse como docentes frente a grupo en educación básica. Esta confusión en cuanto al perfil de formación se incrementa por la postura de un grupo fuerte de docentes de la institución que consideran que los egresados de estos programas podrán incorporarse a la docencia y que basta un diplomado para “completar su formación”.

Conviene señalar que ninguno de los programas que la Unidad ofrece otorgan al concluirse la asignación de plazas automáticamente, cosa que sí ocurrió, al menos hasta el 2012, en las normales del estado de Michoacán.

3.2.5 La vida académica y laboral

La vida académica en la Unidad 162 está complejizada por las condiciones laborales de los trabajadores, no es posible referirse a un aspecto sin considerar el

otro. De hecho en cualquier discusión sobre responsabilidades académicas de inmediato se alude a las características laborales, se dice: 'si eres de tiempo completo debes hacer investigación', 'él o ella son de recursos propios, ¿cómo le pedimos que además venga a reuniones académicas?'. Estos dos aspectos a veces tornan ríspidas las relaciones.

3.2.5.1 La planta docente, su formación y condiciones laborales

En el nacimiento de las dos primeras unidades en el estado de Michoacán, las condiciones laborales del personal fueron inciertas en tanto se otorgaron las primeras plazas de base, tras del primer concurso de oposición, a la fecha se han celebrado cinco y el último fue en marzo de 1999, en el que sólo se reasignaron las plazas desocupadas, sin la creación de una sola más.

Las primeras plazas otorgadas ofrecieron grandes atractivos, el sueldo era competitivo con instituciones similares, durante varios años fue mayor al de las Normales, y un magnífico cuadro de prestaciones. Era bueno aunque no había estímulo al desempeño docente. La realidad comenzó a cambiar a partir de la descentralización y se ha perdido competitividad en los sueldos y poco a poco se han eliminado prestaciones del cuadro inicial, de tal manera que en Michoacán, actualmente las Normales tienen nivel 7, la UPN apenas alcanza el nivel 5⁶⁶ desde hace varios años. El estímulo al desempeño docente lo pueden recibir sólo los cinco académicos que tienen plaza basificada de tiempo completo.

Mira, las prestaciones, están por ejemplo para tiempos completos. Está la prestación de beca al estímulo, dependiendo de todos tus logros, puedes alcanzar a veces de 3, 4, 5 ,6 ó más salarios mínimos, de tal manera hay gente que le llega así de sopetón a fin de año \$60,000.00 u

⁶⁶ Estos niveles son considerados como indicadores del sobresueldo que pueden alcanzar en la beca al desempeño.

\$80,000.00 mil pesos. Eso supe de los últimos hace uno o dos años.
(EPU-PF-05-10)

El personal académico que trabajó durante el ciclo 2009-2010 en la Unidad es el que a continuación se señala, atendiendo a la condición laboral que guarda clasificados como: Personal de base o dictaminado (29), de contrato (17), comisionados y pagado con recursos propios.

El personal académico dictaminado es el grupo de profesores que se sometieron y resultaron los mejor evaluados en un examen de oposición abierto, con un jurado integrado por docentes de la Unidad Ajusco, de la Unidad Zamora y especialistas externos a la UPN. Desde su fundación, se han realizado cinco promociones y hay 29 docentes dictaminados, siendo en su gran mayoría hombres (72% del total) lo que sugiere sesgos sexistas por tratarse de un campo de conocimiento tipificado como propio para mujeres.⁶⁷ De los dictaminados, 5 plazas son de tiempo completo y 8 de medio tiempo, con implicaciones en el desarrollo de investigación y difusión. A continuación presento un cuadro que describe al personal docente dictaminado.

PERSONAL ACADÉMICO DICTAMINADO

| Núm. de horas | Número de asesores | | | GRADO ACADÉMICO | | |
|-----------------|--------------------|-----------|----------|-----------------|-----------|-----------|
| | TOTAL | Hombres | Mujeres | LICENCIATURA | MAESTRÍA | DOCTORADO |
| 40 Horas | 5 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 20 Horas | 7 | 5 | 2 | 6 | | 1 |
| 12 Horas | 8 | 6 | 2 | 4 | 3 | 1 |
| 6 Horas | 9 | 6 | 3 | 2 | 6 | 1 |
| TOTAL | 29 | 21 | 8 | 14 | 11 | 4 |

Tabla 5. Fuente: Departamento de Recursos Humanos UPN

⁶⁷ El más reciente examen de oposición celebrado fue en el año de 1999. A partir de esa fecha ningún trabajador se ha basificado por ninguna vía.

También es importante destacar el nivel de preparación que tiene el grupo de docentes que cuenta con mayor estabilidad laboral, ya que el 48% apenas tiene el grado de licenciatura, en tanto que el 13% de este grupo cuenta con Doctorado y el 39% con maestría. Convendría revisar la relación que existe entre estabilidad laboral y la actualización en una institución de nivel superior, que además tiene como misión la formación y actualización de los docentes.

La segunda categoría en la condición laboral es la del personal que ocupa una plaza en calidad de contratado. Estas plazas son las que han quedado vacantes ya sea por jubilación, muerte o renuncia de sus titulares y que a la fecha, por no abrirse el concurso de oposición, no se han basificado, ocupándose mediante contratos de cinco meses y medio que se renuevan regularmente.

Conviene recordar que desde 1999 no ha habido en el estado ningún concurso de oposición, por lo que las plazas que van quedando vacantes se otorgan mediante un contrato de cinco meses y medio, y para estas asignaciones temporales participan tanto el Director de la Unidad y el Comité delegacional en turno.

Estos contratos (17 plazas actualmente), por lo general reciben sueldos mucho más bajos que los demás, ya que no cuentan con recategorizaciones ni una serie de prestaciones que el personal de base disfruta. Hay asesores que ocupan una de estas plazas desde hace 10 años, fecha del último concurso.

La distribución del personal por contrato y el grado académico con el que cuenta es el siguiente:

PERSONAL ACADÉMICO POR CONTRATO

| Núm. de horas | Número de asesores | | | GRADO ACADÉMICO | | |
|---------------------|--------------------|-------------|-------------|------------------|--------------|---------------|
| | TOTA L | Hombre s | Mujere s | LICENCIATUR A | MAESTRÍ A | DOCTORAD O |
| 40 Horas | 3 | - | 3 | - | 2 | 1 |
| 20 Horas | 1 | - | 1 | - | 1 | - |
| 12 Horas | 1 | 1 | - | 1 | - | - |
| 10 Horas | 2 | 2 | - | 2 | - | - |
| 8 Horas | 1 | - | 1 | - | 1 | - |
| 6 Horas | 6 | 4 | 2 | 1 | 5 | - |
| 4 Horas | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | - |
| TOTA L | 17 | 8 | 9 | 6 | 10 | 1 |

Tabla 6. Fuente: Departamento de Recursos Humanos UPN

Entre el personal de contrato existe equilibrio entre el número de hombres y mujeres, pero llama la atención que el 58% de quienes ocupan estas plazas tengan el grado de maestro y uno de doctor, siendo apenas un 35% los que tienen grado de licenciatura. Todo el personal de contrato que tiene el grado de maestría labora en posgrado, independientemente del número de horas por las que esté contratado, en tanto que no todos los de base que tienen el grado laboran ahí. Esta situación se da de manera especial en los que tienen menos de doce horas semanales, argumentando que por tan pocas horas y poco sueldo no se les puede exigir el trabajo que implica atender grupos de maestría.

Esta condición laboral, aunque asumida por los asesores suele crear conflictos, ya que en ocasiones la mayor carga laboral recae en quienes están en condición de contratados, porque saben que la renovación del mismo tiene que ver con sus

niveles de desempeño, lo que no ocurre con los de base, puesto que este grupo, además de contar con prestaciones muy superiores a ellos, esgrimen sus derechos laborales y su antigüedad. Los asesores de base con tiempo completo son los únicos que gozan de la beca anual al desempeño académico.

Las plazas que actualmente se otorgan por contratos de cinco meses y medio en la Unidad Zamora son las que no tienen un titular, porque son profesores que se han retirado por así convenir a sus intereses, y son de tiempos parciales, es decir, 4, 6, 8 ó 12 horas, sólo hay una de medio tiempo y tres de tiempo completo en esta condición.

Al gobierno le resulta más económico contratar a gente por cinco meses y medio con salarios muy miserables que rindan o que deben de rendir otra gente de base y eso era el terreno académico. Y en el aspecto político les ha servido a los directores para estar manipulando las cuestiones de nominaciones de directores y de delegaciones sindicales eso ha sido hace varios años. (EPU-PF-05-10)

Esta condición laboral genera conflictos ya que para algunos, el hecho de que no haya una política clara en la asignación de esos contratos temporales, provoca reticencia por considerar que se vuelve un arma en poder de los directivos para manejar a quienes se benefician de este trabajo. Por ser facultad del director en turno su firma cada seis meses, en ocasiones sí ha servido como sanción política por alguna conducta de tipo sindical con la que no comulgue el director. Este hecho no ha sido frecuente.

Pero también en esta condición laboral está la falta de igualdad ya que la percepción que se tiene es que quien se desempeña en tales condiciones ha de trabajar más que los de base para asegurar la renovación de su contrato. La diferencia en el sueldo de un basificado y uno de contrato es significativa. Puede llegar a ser hasta del doble o más por el número de horas.

Quien se desempeña bajo contrato temporal suele evitar inmiscuirse demasiado en las grillas políticas que priva en la institución y se dedica más al trabajo académico como una forma de cuidar su empleo.

Mira, personalmente siento que son muy respetables los compañeros que vienen aquí por contrato, gente muy capaz, gente que está entregándose bien a la institución y que más que interesarse en el aspecto político, le importa el aspecto académico. (EPU-PF-05-10)

El personal administrativo y de intendencia que labora en la Unidad se distribuye de la siguiente manera de acuerdo a la función que desempeñan y en todos los casos tiene su plaza de base.

PERSONAL ADMINSTRATIVO

| FUNCIÓN | PERSONAL | | |
|----------------------------|-----------|----------|----------|
| | TOTAL | Hombres | Mujeres |
| Jefe Administrativo | 1 | - | - |
| Bibliotecario | 2 | 1 | 1 |
| Diseñador gráfico | 1 | 1 | - |
| Secretaria | 7 | - | 7 |
| Intendente | 4 | 4 | - |
| Guardián | 3 | 3 | - |
| TOTAL | 18 | 9 | 8 |

Tabla 7. Fuente: Departamento de Recursos Humanos UPN

Estas marcadas diferencias en el terreno laboral influyen en la generación de conocimiento, ya que tiene que ver con los distintos niveles de responsabilidad con los que se asume la práctica docente, con la asistencia más o menos regular a clases, la oportuna revisión de trabajos, el cumplimiento de comisiones, la asistencia a reuniones, entre otros.

Aunque en un principio se cuidó que los profesores que se sumaban al trabajo en calidad de comisionados tuviesen la preparación para atender el área para la que se les requería, y se procuró que cumplieran con lo que su oficio decía, es decir, la docencia, hay casos, como el de la Unidad Morelia en que el número de éstos ha rebasado a los trabajadores de base, y con ello se han originado conflictos internos, puesto que no son los trabajadores de base los que finalmente toman las decisiones académicas, sino la suma de comisionados y de contrato que rebasan con mucho en número al personal de base. Éste no ha sido el caso de la Unidad Zamora, en el que si bien, el número de comisionados ha ido creciendo paulatinamente, la mayoría del personal sigue siendo el de base.

3.2.5.2 De los Directores y su elección

En la fundación de las dos primeras Unidades en Michoacán, la de Morelia (16 A) y la de Zamora (16 B) quienes ocuparon el cargo de directores recibieron su nombramiento directamente del Rector de la Unidad Ajusco y fueron quienes, en ese momento, estaban a cargo del Instituto Federal de Capacitación y Mejoramiento Profesional para el Magisterio, siendo en Zamora el Profesor Roberto Esquivel. Así pasaron a ser Directores del SEAD, que más tarde se convertiría en las Unidades mencionadas.

Para los nombramientos sucesivos, Rectoría de Ajusco solicitaba al director en turno informes respecto al desempeño profesional de los profesores en función y de acuerdo a esos datos tomaba las decisiones pertinentes. No había tiempo delimitado para ejercer esta función y quien era nombrado permanecía en el cargo en tanto no hubiese problemas políticos que enrarecieran el clima de trabajo. Este proceso de nombrar al director de cada unidad tiene su fundamento en el Decreto de Creación de UPN, como organismo desconcentrado en el que el titular de la SEP era la máxima autoridad y nombraría al Rector y éste, a su vez, a su equipo directivo.

En cuanto a las condiciones laborales para los primeros directores, éstas eran envidiables ya que recibían un bono semestral otorgado directamente por rectoría, mismo que rebasaba significativamente el monto del sueldo nominal y sin descuento alguno.

En la Unidad Zamora, los cinco primeros directores fueron designados por Ajusco, siendo éstos: Roberto Esquivel, J. Jesús Valdovinos Capistrán, Enrique Aguilar, Sidronio Díaz Villanueva y Alfonso González. Existe la creencia entre los trabajadores de ese tiempo que en los casos en que ellos manifestaron alguna opinión escrita dirigida al Rector, ésta era considerada para determinar el cambio, pero la certeza es que rectoría era quien tomaba las decisiones.

Entre 1990 y 1992, y con la aparición del Proyecto Institucional de Desarrollo (PID), se empieza a vislumbrar la idea de que el director fuese nombrado por los trabajadores, ya que ese documento, vigente hoy en día, establece los perfiles y funciones que desempeñaría, los tiempos de su gestión, marcándole un periodo de 3 años, lo que permitía suponer procesos más democráticos.

Esa realidad se transforma con la firma del acuerdo para la descentralización en 1992, ya que en Michoacán, la SEE acepta que sean los trabajadores quienes nombren al director, estableciendo al interior de cada Unidad el mecanismo a seguir, siendo el director saliente quien emite la convocatoria y en ella las condiciones de la elección. Emanados de estos procesos han sido seis los compañeros que han ocupado ese cargo: Eduardo Rosales, Carlos Ceja, Alejandro Pérez de Paz, Rubén Darío Núñez Solano, Juan Manuel Olivo Guerrero, Luis Humberto Escobedo Ramírez y el actual Joaquín López García. Todos de formación inicial como profesores de educación básica.

Cabe mencionar que las condiciones de privilegio salarial de las que gozaron los primeros directores se modificaron a partir de la descentralización; dejó de existir el bono especial para quien ocupara este cargo y sólo recibe su sueldo nominal,

en algunos casos han tenido algún tipo de compensación especial mínima, pero quien asume ese cargo sabe que para desempeñar su labor sólo contará con los viáticos que implica su trabajo además del sueldo que tenga asignado.

De esta manera, la Unidad Zamora, a la fecha ha tenido doce directores, los primeros cinco nombrados directamente por Rectoría y a partir de la descentralización, los siete últimos son producto de procesos, a veces con dos candidatos, otros sólo uno, en los que los trabajadores han emitido su voto.

La visión de lo que son las labores sustantivas de una IES ha sido muy diferente al menos en los seis últimos periodos de directores, lo que tiene un impacto directo en la producción de conocimientos. Esto tiene que ver con la formación y experiencia de gestión de quienes han ocupado ese puesto.

Quien ha ocupado ese cargo, se formó como docente de educación básica, esa es su única preparación y toda su experiencia de gestión está en primaria o secundaria, ha tratado de repetir esos modelos durante su gestión concibiendo a la docencia como la única tarea importante y ha obstaculizado la realización de las otras tareas.

No ha sido la misma actuación de quien, aunque haya sido formado como profesor de educación básica tiene grado de maestría o doctorado, la visión ha sido otra, ha tratado de promover la investigación y difusión, así como la vida académica de intercambio con pares facilitando la asistencia a eventos o la realización de los mismos. Las tensiones en ambos casos han sido fuertes y promotoras de conflictos, mismos que se han superado por la cohesión de los colectivos escolares.

3.2.5.3 De la presencia sindical

Intentar explicar la presencia del sindicato de profesores en la vida de la Unidad Zamora resulta a todas luces difícil en un estado como Michoacán, en donde, por principio de cuentas existe la presencia del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) y la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación): podría decirse que en la región de Zamora tiene mayor presencia la CNTE, que se denominan “democráticos”, pero es también significativa la presencia del SNTE o “institucionales”.

Oficialmente el personal no está sindicalizado, no se pagan cuotas, pero fue a partir de 1992 a la muerte del entonces director en funciones que se pidió la intervención de la Coordinadora Regional para dirimir la controversia sobre la elección del nuevo director. A partir de ese momento ha estado presente la CNTE en la vida de la institución. Si bien no ha sido esta instancia quien determine al nuevo director, es cierto que da su anuencia para que el electo entre en funciones.

Actualmente se tiene un comité delegacional que sigue los lineamientos de la CNTE y a él se invoca como árbitro para dirimir cuestiones laborales, también se asume su arbitraje. La participación en eventos y movilizaciones ha sido en función del nivel de “militancia sindical” con el que se identifiquen quienes están al frente del comité.

Una forma de explicar la adhesión a la CNTE es que la mayor parte del personal labora en otros espacios de educación pública básica o proceden de ese nivel (no hay que olvidar que sólo existen ocho plazas de tiempo compelo), y es a esta instancia sindical a la que reconocen como árbitro en las cuestiones laborales. Aunque la capacidad de gestión de la CNTE ante la SEE ha sido nula en cuanto a demandas específicas de UPN y durante estos diez años no se ha obtenido beneficio alguno en el terreno laboral, excepto los que se han otorgado a Normales y, que por extensión han recibido las cuatro Unidades del estado y que

tienen que ver con pequeños aumentos salariales, aún así se continúa participando en la vida de esta instancia.

Al interior de la Unidad existen, desde hace unos diez años, tres grupos políticos claramente definidos. Uno conformado en su mayoría por el personal de mayor antigüedad, casi todos docentes de tiempo completo y medio tiempo, así como el personal administrativo y de apoyo. Se asumen como grupo y recientemente conformaron una A.C. nombrándose “profesores eméritos”. Han esgrimido su condición laboral de base como bandera para justificar el ser ellos quienes han de tomar las decisiones en lo académico y aún en lo laboral.

Actualmente no participan con la delegación electa normativamente, pero sí participan a título personal con la Coordinación Regional de la CNTE. El segundo grupo es personal de tiempo completo, de tiempo parcial, los comisionados y la mayoría de los de contrato, que se asumen como antagónicos a la visión del primer grupo. Está un tercer grupo, más pequeño, compuesto por personal de más reciente ingreso que no se ha asumido en ninguno de los bandos, que procura el trabajo académico y que es el que ayuda a mantener cierto nivel de equilibrio. Esto sin duda ha dificultado el trabajo académico, pues hay quienes han asumido posiciones irreconciliables y se niegan a participar en algunas actividades por el simple hecho de que el coordinador de la misma sea del bando contrario. Aunque finalmente se reconoce que lo ríspido de las relaciones demerita el trabajo académico.

3.2.5.4 De la organización del trabajo y sus resultados

Los documentos normativos que rigen la vida de la Unidad son los emanados de Ajusco sin agregado alguno que explicita elementos para la vida institucional lo que provoca con frecuencia conflictos por las interpretaciones que se dan o los vacíos legales que ello provoca.

No existe organigrama propio de la institución que establezca los niveles de autoridad y funciones que tiene cada una de las áreas, coordinaciones o departamentos que existen. De manera operativa está el Director general, el subdirector académico, la jefatura administrativa, el área de recursos humanos, el área de control escolar. Se cuenta con biblioteca y centro de cómputo que tienen un encargado.

El órgano que sirve como auxiliar a la dirección, que de facto tiene más poder que la dirección, y en el que está representada la comunidad educativa es el Consejo de Unidad integrado por un representante de cada programa tanto en la parte de los docentes como de los alumnos. Ahí se toman las decisiones de toda índole, lo mismo para establecer las cuotas de inscripción de los alumnos, como las condiciones para la elección del nuevo director, la autorización de un reglamento o los presupuestos para un evento determinado.

Sesiona con cierta regularidad, se elaboran minutas de acuerdos que se leen en la siguiente sesión. Dependiendo de los criterios que siga el director en turno tiene más o menos injerencia en la toma de decisiones.

Cada uno de los programas mencionados tiene un coordinador que es el que se encarga de establecer cierta organización al interior de su colectivo y elabora los horarios de clases. No tiene autoridad sino que su función es la de facilitar lo que el colectivo determine.

El grado de integración y de trabajo colegiado es diferente en el colectivo que oferta cada uno de los programas, ya que en alguno, como en posgrado existe una mayor cohesión con reuniones quincenales en las que no sólo se abordan asuntos administrativos sino apasionados debates académicos, aunque son los menos, otros colectivos sólo se reúnen al inicio del semestre para revisar o hacer ajustes en el horario. No existen ordenamientos claros al respecto. La percepción

de un miembro del colectivo de la Licenciatura en Educación Plan 90 respecto al trabajo colegiado es la siguiente:

*Mira, yo creo que hay intentos, pero más que por iniciativa de las mismas autoridades es por inercia de los mismos docentes,... O sea cómo puedes tú llevar a cabo un trabajo que con el 10 ó 20 por ciento, vamos a suponer que con el 30 por ciento de asesores participan en reuniones académicas y los demás qué, nadie hace nada, nadie dicen nada, porque realmente **no se ha hecho sentir aquí la autoridad...** Aquí le andan viendo la cara a la gente, primero por las materias, y luego, por los horarios y si no están de acuerdo, pues no, buscan otro maestro (EPU-PF-05-10).*

Depende también del director en turno la realización de las reuniones académicas en las que, aunque en pocas ocasiones llegan a tocar asuntos realmente de índole académica, ya que las más de las veces se abordan asuntos de carácter administrativo o de tipo informativo, suelen ser una o dos al año y en la percepción de muchos está la idea de que la falta la formalidad de las mismas se debe a la falta de autoridad y liderazgo del director y eso provoca desorden.

Tú no puedes como director exigir cumplimiento a todos cuando tú estás flaqueando en exigirle que todos cumplamos. Yo les he dicho hasta el cansancio, ¿cuándo van a ejercitar su autoridad los directivos para que mediante oficio les digan: esa es tu carga de trabajo... aquí domina el desorden,... (EPU-PF-05-10).

Es evidente en este comentario la idea de que el trabajo académico es algo que puede ordenarse y hasta imponerse, es decir, que pueden quedar éste a nivel del de un obrero al que se le asigna y se le supervisa para que lo cumpla.

La percepción generalizada es de falta de orden y organización en la mayoría de los colectivos y se atribuye al clima político y a la postura que adoptan los directores. Un grupo suele ver como permisiva respecto a los otros la actitud del director y como exigente y hasta represiva cuando se llama la atención o se niega alguna solicitud a alguien del grupo con el que comulga.

Según Burton (1983), las luchas organizacionales que han marcado el surgimiento o transformación institucional son fuente de su historia. A partir del momento en que la elección del director se efectuó al interior de la unidad por medio de votación, por una parte la lucha entre los grupos por que quedar en la dirección, así como las desigualdades en pago y asignación de tareas se ha convertido en la constante al interior de la institución marcando todo tipo de relaciones.

Respecto a las relaciones de trabajo éstas son conflictivas, el clima de división y revancha que priva en varios colectivos hace que se dificulte el trato entre la mayoría de compañeros. Burton (1983) señala que las luchas organizacionales son fuente de simbolismos. Existen conflictos añejos entre los líderes de los dos grupos opositores y se aprovecha casi cualquier espacio para la descalificación y la diatriba y por momentos pareciera que se escucha al otro sólo para encontrar el punto que se le puede cuestionar o rebatir. Hay quienes no se hablan entre sí. Algunos tratan de separar los conflictos personales del trabajo académico. Pero también está el grupo neutral que mantiene relaciones con todos y que de alguna manera equilibra las relaciones.

Es muy pesado el ambiente de trabajo porque mira, yo tuve algunos amigos que se perdieron por cuestiones políticas,... lo que yo he hecho es que ese aspecto no cuente en las cuestiones de trabajo (EPU-PF-05-10).

Yo percibo un clima muy tenso entre el personal de la UPN... usted va a las reuniones a defenderse, es decir usted no va a atacar pero si la atacan tiene que defenderse y eso es lo que yo creo que nos está

afectando porque es de verás un clima muy tenso, cómo le puedo decir, es pesado, tanto que la verdad lo enferma a uno por lo menos a mí me estresa y me siento mal imagínese (EPU-TP-06-10).

Los mayores conflictos entre algunos se han llevado al terreno personal y en algunos casos hasta la vida privada es motivo de cuestionamiento. Las redes que se han tejido entre el grupo de los que se autodenominan “eméritos” son con base en el compadrazgo, aspecto que en este contexto es sumamente valorado y respetado; al respecto Burton (1983) señala que la cultura de los establecimientos genera lealtades, esta lealtad puede ser respecto a la institución o bien a un grupo o colectivo al que se pertenezca.

Yo aprecio mucho a mi compadre X nos unen lazos de amistad de hace muchísimos años por cuestiones familiares que son muy fuertes, pero de igual manera maestra, créame y aunque no sean mis compadres yo estimo a mis demás compañeros y cuando se dan esas situaciones yo siento como que me pongo entre la espada y la pared y a veces me he sentido presionado a tomar partido y yo no quiero tomar partido (EPU-TP-06-10).

Los auto-llamados “eméritos” se asume como tal, sus miembros utilizan el “nosotros” para referirse a posiciones determinadas respecto a situaciones académicas, de organización y también del ámbito personal así comentan respecto al divorcio del actual director, quien durante años se manifestó como parte de este grupo y estableció con varios de ellos lazos de compadrazgo:

Somos compadres con Y desde la primera niña que tuvo y que falleció y la separación con su esposa fue un golpe muy fuerte para nosotros que todavía no asimilamos y nosotros hicimos la lucha de que se reconciliaran, porque como le digo un amigo intenta que el otro no se hunda (EPU-TP-06-10).

También señala Burton (1983) que es frecuente en las instituciones que los lazos afectivos puedan ser más determinantes que las relaciones académicas o de trabajo, esto como parte de una cultura de la organización. Todos estos elementos se mezclan en las relaciones cotidianas y permean el ámbito académico caracterizando con ello el ambiente de trabajo.

3.2.6.1 Creencias sobre educación y conocimiento

Partiendo de la idea de Burton (1983) de que es muy difícil describir una cultura disciplinar, pero que ésta tiene formas de expresión muy propias, entonces es posible encontrar las creencias comunes acerca de la formación magisterial. A diferencia de otros campos disciplinares como historia, sociología o psicología el campo educativo -como señalé en el segundo capítulo- se ha construido desde muy diversas disciplinas y con diferentes enfoques al interior de éstas, lo que complejiza aún construir un discurso común acerca de lo que es este campo profesional.

Sobre lo que es la educación dos entrevistados responden así:

Es la formación que se le puede, bueno, que se le brinda al ser humano desde su casa en los términos esos de convivir de compartir con los demás lo poquito o mucho que sepan pero en términos de relación humana, de comprensión, de tolerancia; la cuestión es más bien, digamos, lo ético, lo moral y ya la otra cuestión que es la de conocimientos pues eso es lo que yo le llamo la enseñanza, es decir, el saber pero que no necesariamente implica educación (EPU-TP-06-10). La educación debe ser un instrumento de cambio y no puede ser sólo a un nivel de cambio social sino mental, a nivel de cambio de actitudes, de hábitos y muchas cosas (EPU-PF-05-10).

En el primer caso es clara la connotación humanista del concepto, la ubica en desde la perspectiva filosófica de la pedagógica como práctica ética y la moral, diferenciándola de la didáctica como forma de enseñanza, la distingue claramente de lo que podríamos entender como mera transmisión de conocimientos; la ubica en el campo de las relaciones, de la interacción con los otros. La segunda respuesta alude al sentido de cambio que se espera se produzca gracias a ella.

En lo que se refiere al objeto de estudio de la educación, en sendas entrevistas respondieron:

El objeto de estudio es formar personas que tengan o que hayan desarrollado sus, ahora competencias o habilidades para saber convivir con los demás de manera armónica buscando siempre pues el apoyo mutuo yo pienso que ese sería el objetivo final de la educación (EPU-TP-06-10).

El objeto de estudio debería ser, realmente cuáles son los alcances de ésta, en el ser humano, cómo se pueden lograr más, cómo ayudar más, quitar obstáculos, impedimentos para que la gente logre su total desarrollo (EPU-PF-05-10).

En ambos casos la respuesta es confusa, enfatiza aspectos diferentes y las preguntas en este sentido son ¿si no existen espacios para la discusión académica, ni para el trabajo conjunto, en qué momento o de qué manera se socializan estas concepciones? ¿cómo genera una institución conocimientos si no se dialogan en colectivo las diferentes perspectivas de las que parten los docentes? en el entendido que es precisamente la diversidad de puntos de vista lo que ofrece riqueza a la academia y potencia la generación de conocimientos

En relación a los conocimientos que han de manejar los estudiantes según la visión de los asesores entrevistados son:

Si siguen saliendo generaciones y generaciones donde el concepto de la educación sea la memorización y no haya un control de la disciplina del aula, pues para qué se quiere tanta gente así (EPU-PF-05-10).

Aquí el énfasis está puesto en un área de la psicología y probablemente de la didáctica con un enfoque conductista donde el control de la disciplina se vuelve el centro del trabajo educativo.

En la normal (antes) a pesar de que eran tres años después de la secundaria se estudiaba mucho psicología, era psicología del aprendizaje, psicología infantil o evolutiva y eran problemas de aprendizaje, era psicotécnica pedagógica, eran muchas materias que llevaban mucho a los maestros a conocer y a tratar a los alumnos (EPU-PF-05-10).

Los contenidos psicológicos son claros en esta visión y se ve con nostalgia la formación normalista que tenían los docentes antes de la reforma que la transformó en licenciatura.

Mira yo creo que al maestro hay que enseñarlo, el maestro debe de aprender cierto tipo de competencias primero para el manejo de los grupos, en este caso podría ser que los muchachos manejen dinámicas.... O sea, yo creo que el maestro hoy en día no está para enseñar conocimientos sino más bien que el muchacho desarrolle potencialidades y estamos trabajando en la línea pues de las competencias... que sean también capaces de manejar ellos la tecnología (EPU-PF-05-10).

Desde esta visión los conocimientos que debe dominar el docente son de tipo didáctico, implica además el manejo de TICs.

Los conocimientos que la institución debe ofrecer pues son aquellos que le permitan a esa persona que estamos formando desempeñarse, no sé si el término sea el correcto, de manera eficiente o que se sepa desempeñar correctamente en la función que está desempeñando como profesional pero también como un ser humano...una formación donde por un lado los conocimientos son importantes sí, pero por otro lado es el saber utilizarlos y no quedarse solamente con eso sino cómo incrementarlos y ahí más bien se refiere a formar en ellos pues actitudes de búsqueda... sin descuidar el aspecto humano de la relación maestro-alumno... la parte afectiva (EPU-TP-06-10).

Aquí también se hace énfasis en la formación que permita manejar las relaciones humanas, es decir, también es desde la psicología.

Al respecto Burton señala *“Las escuelas semiprofesionales en general, especialmente las que se basan en ciencias sociales (por ejemplo la educación y el trabajo social) muestran menor firmeza y claridad en la integración de sus costumbres. Esta tendencia tiene su raíz en la **incertidumbre cognitiva**. En tanto mescolanzas de conocimientos extraídos de disciplinas tan inciertas como la psicología y la sociología, estos campos tienden a construir armazones simbólicos más difusos”* (1983: 123).

Esta incertidumbre cognitiva permite que sea la formación de cada docente probablemente aunado a su experiencia las que le permitan suponer qué tipo de conocimientos básicos debe poseer un estudiante en formación para enfrentar su trabajo docente. Convendría revisar de manera más general las creencias que en los colectivos de cada programa tienen los formadores para entender entonces cómo cada uno, desde la materia que maneja, abona a una formación general en el mismo sentido.

3.2.6.2 Creencias sobre la libertad de cátedra

En lo que se refiere a la llamada libertad de cátedra entendida como la posibilidad de manejo libre de los planes y programas dentro del aula, algunos asesores afirman que existe, aunque valoran que se llega a la anarquía cuando expresan:

Sí hay libertad de cátedra, pero yo creo que también no se ha instrumentado una especie de evaluación o de seguimiento... es cierto que hay una libertad de cátedra, pero se tiene que tener de por medio que la gente vaya pegado poquito a los programas, hay gente que da otro apoyo o que satura a los alumnos de películas y que se anda con visitas aquí o allá ya no sé si lo contemplan los programas, lo que yo siento es que no existe un seguimiento real y serio sobre lo que estamos haciendo cada uno de los asesores.... Está tan libre que hay gente que incluso viene una o dos veces a la quincena y nadie dice nada (EPU-PF-05-10).

La denuncia es clara respecto al incumplimiento de la labor docente de algunos escudándose en la libertad de cátedra, a eso me refiero cuando hablo de anarquía. También aparece la demanda de un control mediante un sistema de evaluación y seguimiento que no existe en la institución o que se reduce, en algunos de los programas a la aplicación de un instrumento mínimo al final del semestre que no se recupera en términos de retroalimentación de la práctica y que con frecuencia causa polémica su aplicación. En este sentido las entrevistas son reiterativas en cuanto a las referencias al clima que prevalece en la Unidad 162 en lo que se refiere a que la organización existente permite el desorden, la anarquía, la evasión del trabajo y la irresponsabilidad entre algunos de sus miembros.

También es reiterada la idea de que la organización y funcionalidad que existen dependen prácticamente de la organización de los distintos cuerpos académicos conformados en torno a los programas educativos que se ofertan.

Considerando los elementos hasta aquí expuestos, establecí relaciones de semejanza y diferencia, mismo que presento en la parte final de este trabajo.

CAPÍTULO IV.- DE LOS TRABAJOS DE TITULACIÓN Y SU ELABORACIÓN

Tanto la Normal Primaria “Juana de Asbaje” como la Unidad 162 de la UPN concretan su labor en la formación y actualización de docentes en programas específicos. Los que ofrecen ambas instituciones y que se convirtieron en objeto de análisis en esta investigación, por lo que se refiere a la primera es el Programa de Licenciatura en Educación Primaria Plan de Estudios 1997 y, en la UPN, son la Licenciatura en Educación para el Medio Indígena 1990 (LEPMI 90) y la Licenciatura en Educación (1994).

Originalmente tomé como punto de partida de la investigación los trabajos de titulación del alumnado, producto de los tres programas ya mencionados. Partí del supuesto de que estos trabajos podían dar cuenta del proceso de formación que viven los estudiantes durante los cuatro años de la carrera y que su elaboración supone el concurso de los intereses propios del alumno, pero también el marco que los programas proporcionan y las tradiciones académicas existentes en la institución a través del trabajo de los docentes y del tutor. Así, estos trabajos son el corolario de su proceso formativo además de concretar los elementos mencionados.

Elegí la producción disponible al público⁶⁸ de trabajos recepcionales que clasifiqué como “documento recepcional” y se refiere al texto escrito que un estudiante entrega para obtener el grado de licenciado, el cual presenta ante un sínodo y que responden a la normatividad del Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura y a las especificaciones académicas que de acuerdo al Programa y a la modalidad elegida marcan los protocolos específicos de cada caso.

⁶⁸ Hablo de producción disponible dado que mientras en UPN, la normativa indica que se envíen a la Unidad Ajusco todos los trabajos en forma electrónica y son parte del acervo de la Biblioteca física y digital “Gregorio Torres Quintero”, en la Normal Juana de Asbaje no todos los trabajos que se han elaborado están disponibles para su consulta física en la Biblioteca “Ma. del Carmen Verduzco”, y no es claro el por qué algunos trabajos alguien decide que sean públicos y otros no.

Seleccioné documentos recepcionales de ambas instituciones comprendiendo los años 2000 al 2007. Para facilitar su análisis, generé una base de datos (programa Access). Los resultados de la información los presento a continuación.

Los documentos recepcionales son producto tanto del acercamiento de los sustentantes al campo de conocimiento, de las culturas organizacionales, como de la profesión que abordé en los capítulos anteriores. También están enmarcados por la cultura del sistema educativo (nacional y estatal), de lo instituido, que opera para ambas instituciones y es quien establece los planes y programas vigentes para ellas durante la elaboración de los trabajos y que merecen un breve análisis, mismo que se convierte en el punto de partida de este apartado.

Presento en este capítulo los lineamientos que determinan el tipo de documento que se solicita a los estudiantes en cada institución y los resultados de la revisión de las temáticas abordadas por ellos en sus trabajos recepcionales, además de hacer algunas consideraciones.

4.1 Los Planes y Programas

4.1.1 La Licenciatura en Educación Primaria Plan de Estudios 1997 en la NJA

La Normal Juana de Asbaje como todas las normales del país se rige por la normatividad de la SEP, y a partir del Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984 tiene el nivel de licenciatura, es decir, se la consideró como una IES. Tiene como requisito el antecedente académico del bachillerato.

El programa vigente es producto de un proceso de consulta durante el ciclo 1996-1997, según señala en su presentación y entró en vigor en el ciclo 1997-1998 de manera progresiva teniendo aplicación plena en el periodo 2000-2001, todo en el

marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, derivado del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

Esta transformación, que respondió a un traslado prácticamente literal del modelo universitario se hizo en medio de una serie de problemáticas, como la de que las normales, por ser IES debieron asumir las tareas sustantivas de investigación y difusión cultural, tareas en las que no se tenía experiencia, una normatividad adecuada para el trabajo académico, ni los recursos materiales y humanos requeridos. Esto provocó que muchas veces sólo se establecieran estas tareas de manera formal dando con ello en la práctica resultados que pueden considerarse como precarios.

Pese a los cambios, las normales han conservado una identidad. *“Esta identidad resulta de la definición muy clara de las tareas profesionales del maestro, pero también de una valoración plena de la importancia social de la educación básica, del apego a los principios de gratuidad, democracia, laicismo y obligatoriedad, establecidos en la constitución, y de un sentimiento de lealtad y compromiso hacia la nación y hacia las necesidades de las grandes mayorías populares”* (SEP, 2006: 21)

Se reconoce un debilitamiento en las dos últimas décadas en el cumplimiento de las funciones académicas, realidad diferente por entidad federativa, pese a ello se sostiene que es el espacio idóneo para la formación de docentes. Por ello surge el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales que contempla cuatro líneas de acción: la Transformación curricular, la Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, la Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico y el Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.

Es en este marco en el que se elabora el nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación. Éste parte de establecer el perfil del profesional de educación que se aspira a formar y que establece que “las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela” (SEP, 2006: 31), y el punto de llegada, y su organización en un mapa curricular.

Los rasgos que se presentan tienen que ver con los conocimientos y competencias profesionales que requiere el trabajo con el currículum de primaria, además de actitudes y valores que caracterizan al educador considerando sus relaciones con los niños, las familias y el entorno sociocultural de la escuela. Supone además en el nuevo docente la capacidad de aprendizaje permanente, condición que asume como indispensable en un profesional de nivel superior.

El plan supone que todos los rasgos estén relacionados y su promoción sea articulada. El dominio de algunos está enfatizado en el plan de estudios, pero otros corresponden a las prácticas de cada institución y sus estilos, o bien en la lógica misma de las disciplinas que se trabajarán durante la formación de los docentes.

La formación que se ofrece a los estudiantes de Normal es considerada como inicial y está orientada por 11 criterios en los que se reitera: el carácter nacional y flexible, con atención a la diversidad social, cultural y étnica del país; su carácter de inicial; el trabajo simultáneo del manejo de contenidos y la capacidad para enseñarlos; un aprendizaje en el aula relacionado con situaciones reales; el aprendizaje de la teoría vinculado con la realidad educativa; el ejercicio de habilidades intelectuales, identificación y promoción de capacidades artísticas y deportivas; hábitos y habilidades relacionados con la investigación científica; reconocimiento y atención a la diversidad; y la oferta institucional que permita el

manejo de nuevas tecnologías, la adquisición de conocimientos necesarios, el trabajo colaborativo, y la formación permanente (SEP, 2006: 38-50).

El mapa curricular (ver anexo 6) comprende ocho semestres, cada uno estimado en 18 semanas de cinco días y jornadas de seis horas. Cada hora-semana-semestre tiene un valor de 1.75 créditos e incluye actividades teóricas y prácticas. El valor de la licenciatura es de 448 créditos.

El programa comprende tres áreas de actividades de formación, diferentes en su naturaleza pero que han de ser trabajadas en estrecha relación:

- Actividades escolarizadas (comprende 35 asignaturas durante los 6 primeros semestres).
- Actividades de acercamiento a la práctica escolar (durante los 6 primeros semestres en una escuela primaria y estancias en la normal de manera alternada) y consiste en la observación y práctica educativa bajo la guía y orientación del tutor.
- Prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo (durante los 2 últimos semestres, se realizan en la escuela primaria y estancias en la normal de manera alternada) y se hacen cargo de un grupo de primaria bajo la asesoría continua del profesor de grupo y asistidos por sus tutor. En este año elaborarán su documento recepcional.

Este programa tiene como característica la formación para los nuevos docentes en el aula, pero también, y de manera significativa en el campo de trabajo, es decir en las escuelas primarias, acompañados por el tutor que se asigna desde la Normal y por el docente del grupo que atienden. Ambos acompañarán la formulación del documento recepcional.

Para la elaboración del llamado documento recepcional existe un documento normativo de la SEP llamado "*Orientaciones Académicas para la elaboración del Documento Recepcional*" en el que se expresa el sentido del documento y el

proceso que ha de seguirse en su elaboración. Lo define como un ensayo de carácter analítico y explicativo que implica la puesta en juego de habilidades intelectuales específicas como la capacidad de: comprensión del material escrito y el hábito de la lectura; de expresar ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; de plantear, analizar y resolver problemas; de investigación científica y de localizar, seleccionar y utilizar información de diversos tipos.

El responsable de acompañar el proceso es directamente el asesor de las actividades académicas de séptimo y octavo semestre y se insiste en que se trata de un proceso formativo que habrá de evitar que el documento en cuestión se entienda como tesis, tesina, memoria, informe o propuesta pedagógica ya que a juicio de quienes elaboraron este documento rector, esas experiencias terminan siendo acumulación de citas, o descripciones sin reflexión.

El sentido que habrán de recuperar los estudiantes en este documento es *“la relación entre el ejercicio de la práctica profesional que realizan con los niños de educación primaria, la reflexión sobre la experiencia obtenida en esta práctica y el estudio sistemático de los aspectos que dan sentido a esta experiencia sucesiva para enriquecerla.”* (SEP, 2000: 4), además de consolidar su formación profesional. Por eso resulta vital para su elaboración el contacto con la práctica en el aula.

La investigación se convierte en una herramienta de fortalecimiento en la formación profesional ya que el proceso *“busca que los alumnos tengan la capacidad de observar y de analizar para avanzar desde esas experiencias intelectuales hacia el estudio, hacia la bibliografía y hacia la teoría, y no a la inversa”* (SEP, 2000: 4).

De esta forma, el documento recepcional *“como producto final de la formación en la licenciatura, es que constituye una importante experiencia de aprendizaje que*

tiene múltiples componentes. Al elaborarlo el estudiante ejerce las capacidades de pensar, analizar, argumentar, escribir y percibir suceso” (SEP, 2000: 5).

Desde la concepción que presenta el documento rector respecto a esta experiencia sostiene que sí aporta a la construcción de conocimientos, aunque de forma modesta ya que se trata de una experiencia de observación y práctica reflexivas que acerca *“al conocimiento de un fenómeno, al enriquecimiento de las formas de enseñanza, a la prueba de una estrategia o un recurso didáctico, al análisis de un problema relevante que identificó en el lugar donde realizó su trabajo educativo”* (SEP, 2000: 5).

Los lineamientos para elaborar el llamado documento recepcional señalan tres líneas en las que se pueden inscribir los temas tratados en el documento y todas tienen como característica fundamental que el trabajo se desarrolle en el aula de la escuela primaria.

Estas líneas temáticas son:

- **Análisis de experiencias de enseñanza:** *“esta línea abarca temas relacionados con alguna experiencia que el estudiante haya desarrollado en el grupo de educación primaria y que desee analizar con mayor detalle, ya sea en la enseñanza de alguna asignatura en general o de algún contenido particular de asignatura”* (SEP: 2000, 7-8). Podrán reportarse experiencias exitosas, novedosas o bien aquellas que representaron retos o dificultades. Este tipo de trabajo requiere precisar el grado con el que se trabajó, los elementos en los que se centra el análisis y la secuencia de las clases.

- **Análisis de casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela:** *“los trabajos inscritos en esta línea temática se refieren al análisis de casos que se hayan identificado en el grupo con el que se trabaja, sobre algún tema como nivel y naturaleza del aprendizaje, reprobación, ausentismo, disciplina, formas de evaluación,*

atención a necesidades educativas especiales” (SEP, 2000: 9). Aquí será oportuno el estudio de casos.

- **Experimentación de una propuesta didáctica:** *“tienen como finalidad que el estudiante diseñe, aplique y analice una secuencia didáctica cuyo tema central esté relacionado con los propósitos educativos básicos o contenidos temáticos fundamentales; el propósito es someter a prueba la secuencia didáctica y evaluar su eficacia, es decir, valorar en qué medida permite mejorar los resultados o solucionar problemas detectados” (SEP, 2000: 10).* La característica de este tipo de trabajo es que el estudiante ponga en juego los conocimientos adquiridos y su creatividad de tal manera que pueda elaborar, probar y analizar una propuesta congruente con las finalidades de la educación básica.

Me pareció importante en este espacio señalar con precisión el tipo de trabajos que el documento rector propone para la elaboración de los trabajos recepcionales, ya que fue esta categorización la que utilicé para la clasificación de los trabajos en la base de datos cuyos resultados presentaré más adelante.

El documento refiere con toda claridad un enfoque epistémico relativo al sentido de la profesión para la cual forman las escuelas normales: partir de la experiencia situada para desde ahí arribar a la teoría (que en pedagogía se llama reflexionar sobre la práctica); esta perspectiva está ausente del discurso del profesorado entrevistado, quienes refieren “la vocación” como fundamento de la formación magisterial, una categoría muy antigua de la Psicología educativa que pretendía explicar el por qué un estudiante optaba por determinada profesión.

4.1.2 La Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan de estudios 1990 de UPN

La Universidad Pedagógica Nacional, en su vocación de formar y actualizar docentes ha diseñado programas innovadores que han tratado de responder a las necesidades emergentes de la desafiante diversidad mexicana; fue pionera en no sólo preocuparse sino ocuparse de atender a la realidad indígena, diseñando un programa de estudios que aportara a la formación de los docentes que de manera específica atienden comunidades indígenas.

El programa de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPMI 90 o Plan 90), surge como una respuesta a la actualización de docentes en servicio, que atienden educación preescolar y primaria, educación inicial, CONAFE, o cualquier otra modalidad en el medio indígena con la intención de elevar la calidad del servicio que ellos ofrecen.

Se pretende **que la recuperación de la experiencia docente** le permita al profesor mejorar su formación de manera tal que pueda prestar un servicio de calidad específicamente a las comunidades indígenas.

El perfil de estudiantes que ingresan a este programa es el de educadores en servicio, estén o no formados como docentes, que estén frente a grupo y que atiendan comunidades indígenas donde se habla la lengua local, en el caso de la Unidad Zamora son aquellos que proceden de comunidades p'urépechas o nahoas.

Uno de los supuestos que sostienen este Plan 90 es que si se eleva la calidad de la oferta educativa a las comunidades indígenas, es posible esperar que se abatan problemas graves como la deserción, el bajo aprovechamiento y la eficiencia terminal, tan acentuados en las zonas indígenas. Se reconoce que la formación de los docentes en servicio es heterogénea, más bien **de carácter instrumental** que

les dificulta resolver los problemas que se les presentan, por ello la propuesta de este programa parte de la recuperación de su experiencia docente y busca acompañarlos en procesos tales que les permitan identificar y resolver problemas concretos.

El currículum del Plan 90 (ver anexo 7) comprende un curso propedéutico obligatorio con la intención de que el candidato recupere hábitos de estudio, conozca la modalidad semiescolarizada e inicie la reflexión sobre su práctica. Tiene además un área básica y una terminal. La básica comprende 20 cursos en 5 semestres en los que se trabajan 4 líneas de formación: Psicopedagógica, Sociohistórica, Antropológica-lingüística y Metodológica. El área terminal pretende la integración de la teoría y la práctica planteando problemas concretos que buscan solución y comprende cuatro campos de conocimiento escolar: la naturaleza, lo social, la lengua y las matemáticas. Presenta como opción para obtener el título la elaboración de una tesis, tesina o propuesta pedagógica, esta última es la que desde el mismo programa se favorece.

Este es un programa que desde su diseño está concebido en la modalidad semiescolarizada, es decir, con jornadas de trabajo sabatino en que son atendidas cuatro áreas o materias, con sesiones de clase de 90 minutos. Cada materia tiene como mínimo 16 sesiones semestrales.

El Plan 90 está vigente en la Unidad Zamora desde el año mismo de su puesta en marcha a nivel nacional, los asesores que laboran en este programa señalan haber **participado desde el diseño** del mismo atendiendo a las convocatorias de la Unidad Ajusco aportando al trabajo colaborativo que implicó su arranque y participando además en los proyectos de evaluación y seguimiento que durante su vigencia se han realizado.

En la actualidad se oferta de manera semiesolarizada, atendándose en el caso de la Unidad 162 de Zamora en cursos sabatinos a grupos tanto en la sede de

Zamora como en los subcentros con población indígena: Cherán, Los Reyes, Coahuayana, El Faro de Bucerías (los dos primeros con población p'urépecha y los dos últimos con población nahoa mayoritariamente).

La Propuesta Pedagógica supone un proceso que permite al estudiante que es docente en servicio, reconocer sus saberes en torno a los procesos enseñanza y/o aprendizaje. El alumno identifica, recupera, sistematiza, confronta y explica esos saberes y de ahí surge una propuesta pedagógica. Debe partir, necesariamente, de reconocer preocupaciones respecto a su práctica docente, luego elige una de estas preocupaciones y la plantea como problema para articular la reflexión y poder plantear una estrategia de acción pedagógica. La sistematiza y puede profundizar en sus reflexiones en torno al problema planteado y la estrategia de solución, la fundamenta y puede entonces recuperar en un documento dicha experiencia.

La Tesis según el reglamento de titulación *“se caracteriza porque requiere de un proceso de investigación en torno a un problema general o particular de la educación indígena. El trabajo de tesis implica la presentación de un producto (documento) en el que se dan cuenta de los resultados de la investigación y se expresa una posición teórico-metodológica al respecto, a partir de la construcción de explicaciones”* (UPN 162, 1999: 119).

La Tesina por su parte, *“se caracteriza porque requiere de un proceso de indagación o investigación cuya finalidad es la presentación de un producto básicamente descriptivo...tiene que estar referido a la educación indígena y puede ser un ensayo en relación a la revisión de la producción de algún autor, el análisis de alguna categoría central o concepto sustancial para la educación indígena, el análisis de algún testimonio, una historia de vida o alguna experiencia educativa”* (UPN 162, 1999: 119).

Son entonces tres los tipos de documentos que pueden elaborarse en esta Licenciatura para la obtención del grado. Los tres tienen como característica común la recuperación y reflexión de experiencias de la práctica docente, ya que no habrá que olvidar que los alumnos que cursan este programa debieran ser docentes en servicio que están actualizando o formalizando su preparación profesional.

Los resultados que presento no consideran las diferencias entre los tres tipos de trabajo ya que no era la intención de la revisión, sino únicamente establecer las temáticas que se abordan y encontrar, desde los docentes, algunas posibles explicaciones del por qué son éstas precisamente las que se trabajan.

4.1.3 La Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1994 de UPN

El programa de la Licenciatura en Educación (LE 94 o Plan 94) es un programa de actualización que tiene como objetivo transformar la práctica educativa de los profesores en servicio articulando elementos teóricos y metodológicos con la reflexión permanente de su práctica diaria y proyectando estos procesos hacia la innovación educativa.

Este modelo de formación coloca a la práctica docente como eje central ya que la presenta como objeto de reflexión crítica, objeto de conocimiento y comprensión, y como objeto de transformación. Se la analiza en diferentes niveles partiendo de la identificación de sus principales elementos: los sujetos que en ella intervienen, los contenidos educativos y el contexto en el que se desarrolla con la intención de entenderla y transformarla.

El programa comprende (ver anexo 8) un área común a la que corresponden todos los cursos que deberán acreditar los estudiantes sin considerar su nivel escolar, su función en la escuela o su lugar de residencia. Tiene como propósito darle carácter nacional a la formación que los estudiantes reciben tocando aspectos de

la cultura pedagógica y está conformada por el eje metodológico y tres líneas de formación.

El eje metodológico consta de nueve cursos y pretende lograr que el estudiante articule los contenidos de la licenciatura de manera horizontal y vertical, comprender la práctica docente en sus diferentes niveles y dimensiones y proporcionar elementos teóricos, metodológicos e instrumentales para la elaboración de su opción de titulación.

La línea psicopedagógica permite que el estudiante analice su práctica y la elaboración de estrategias que le permitan el enriquecimiento de la misma. Se compone de cinco cursos.

La línea de ámbitos de la práctica docente consta de cuatro cursos y revisa las formas de construcción de significados por parte del sujeto acerca de la realidad que lo rodea.

La línea socio-educativa tiene como objeto de estudio el proceso social a través del cual el Estado mexicano ha instrumentado distintos proyectos y pretende ubicar al estudiante como sujeto histórico social y profesional.

La línea específica está compuesta por 12 cursos que hace referencia a situaciones que los estudiantes viven en sus centros de trabajo y que se refieren a preescolar, primaria, gestión escolar e integración educativa.

En total son 32 cursos distribuidos en ocho semestres (4 cursos por semestre) bajo la modalidad semiescolarizada con cuatro sesiones sabatinas durante 16 semanas por semestre. Las sesiones tienen una duración de 90 minutos cada una.

Esta licenciatura presenta cuatro opciones para obtener el título: la elaboración de un Proyecto de innovación docente (en la modalidad de intervención pedagógica, proyecto pedagógico de acción docente o proyecto de gestión escolar), tesis, tesina y examen general de conocimientos⁶⁹.

Desde el reglamento se define el Proyecto de Innovación Docente como *“una herramienta teórico-práctica a través de la cual el profesor alumno puede explicar y valorar un problema significativo de su práctica docente”* (UPN 162, 1999: 164). Le permite mejorar su quehacer profesional, describir su quehacer profesional, establecer mejoras, valorar la pertinencia de sus propuestas.

Esta modalidad tiene tres versiones:

1. Proyecto de Intervención Pedagógica. *“Aborda los contenidos escolares. Este recorte es de orden teórico-metodológico y se fundamenta en la necesidad de construcción de metodologías didácticas que impacten directamente en los procesos de apropiación de los conocimientos en el salón de clases”*.
2. Proyecto Pedagógico de Acción Docente. *“Es un documento donde se expone el conjunto de líneas de Acción desarrolladas por los involucrados para enfrentar el problema significativo de su práctica docente en el aula o la escuela; en función a las condiciones, conflictos, dilemas, facilidades e incertidumbres que presenta el aula y el contexto escolar, de la concepción y fines planteados por los involucrados en la situación dinámica, compleja y cambiante en que se está dando”*.
3. Proyecto de Gestión Escolar. *“Se refiere a una propuesta de intervención, teórica y metodológicamente fundamentada, dirigida a mejorar la calidad de*

⁶⁹ El examen general de conocimientos como opción de titulación lo aplica actualmente CENEVAL y sigue vigente para quienes cursaron ese programa y no se han titulado.

la educación, vía transformación del orden institucional (medio ambiente) y las prácticas institucionales)". (UPN 162, 1999: 166-168)

La Tesis y Tesina tienen las mismas características ya citadas. El Examen de conocimientos supone la posibilidad de que el estudiante demuestre haber adquirido habilidades profesionales y de reflexión crítica en torno a temáticas educativas relacionadas con la innovación mediante una prueba escrita que se aplica en una sola ocasión.

En la Unidad Zamora, esta Licenciatura se ofertó, desde su creación hasta que dejó de existir demanda en la sede y en todos los subcentros: Jiquilpan, Los Reyes, La Piedad, Cherán, Paracho, Coahuayana, y El Faro de Bucerías ya que el perfil requerido para ingresar al programa es el de docentes en servicio que no tuviesen el grado de licenciatura. Se trabajó con ella en forma semiescolarizada atendiendo grupos en cursos sabatinos.

4.1.4 Análisis de los programas de estudio

Como señalé en el segundo capítulo, el campo educativo a nivel internacional ha estado tensionado por diferentes enfoques. La tradición alemana para quien la pedagogía no consiste en acciones sino en teorías, precedida por la Filosofía como fuente normativa, destaca reflexionar sobre los problemas educativos a partir de compromisos ideológicos y filosóficos. La tradición francesa sostiene la multidisciplinariedad respecto al objeto de estudio, retomando la historia de la educación, la psicología educativa, la pedagógica, etc. La tradición anglosajona une bajo el nombre de educación tanto a la práctica como a la disciplina que la estudia. Conciben la necesidad de un discurso teórico que al mismo tiempo sostenga una apuesta práctica a la que se refiere como didáctica.

Con el propósito de identificar desde qué enfoque se diseñan los programas para formar docentes, sistematicé las materias que imparten. LE y las LEPEPMI

cuentan con 32 materias en su programa y LEP 35. Destinan espacios específicos para los contenidos que se enseñan en primaria: LEP **18** cursos divididos por materias (Matemáticas, Español, Geografía, Historia, Formación Ética y Cívica, Educación artística, Educación Física); LEPEPMI **15** cursos por campos (“el campo de lo social”, “campo de la naturaleza”, “campo de la lengua” y “campo de las matemáticas”) y LE **10** materias para “Catálogo de Área Específica”. Estos espacios serían idealmente para enseñar la didáctica de las diferentes materias que se imparten en primaria (de acuerdo con la tradición francesa).

CURSOS DISCIPLINARES EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA UPN Y LA NJA

| Programa/ Institución / total | Histo ria | Psicolo gía | Peda gogía | Comu ni- cación | Antro po- logía | Adminis - tración | Reflexión de la práctica/ Metodologí a |
|--|--------------|----------------|---------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|--|
| LE/UPN/9 | 3 | 2 | 2 | - | 1 | 1 | 8 |
| LEPEPMI/ UPN/13 | 3 | 2 | 2 | - | 5 | 1 | 5 |
| LEP/ENJA //12 | 5 | 3 | - | 2 | - | 2 | 8 |

Tabla 8. Fuente: Programas de estudio (ver anexos 6,7 y 8)

Al comparar las currícula de cada uno de los programas, difieren en varios aspectos:

1. Del total de materias, a la disciplina que se le dedica mayor cantidad de cursos es Historia en LE (3) y LEP (5); por su parte, en las LEPEPMI es Antropología (cultura, lenguas, identidad), como si los temas que se abordan en ésta última (cultura, lenguas, identidad) fuera pertinente solamente en el ámbito indígena.

2. La psicología de LEP difiere de la que se imparte en LE y LEPEPMI. En la primera es relativa al desarrollo infantil y en las segundas es dentro del campo del constructivismo (psicología cognitiva).
3. Dentro del discurso que se trabaja en LEP está ausente la crítica sociológica a la institución educativa (Pierre Bourdieu, Basil Bernstein)
4. En los tres programas dedican dos semestres a la enseñanza de los programas que se cursan en primaria. En el caso de LEP refieren la materia y “su enseñanza”; sin embargo, dada la complejidad de que ha tomado la didáctica en las diferentes disciplinas (matemáticas, lengua, historia) a partir del constructivismo, es evidente lo insuficiente del programa.
5. El eje metodológico de la LE está centrado en la investigación de la práctica educativa en el aula la cual se aborda en cada uno de los ocho semestres. También el programa de la Normal incluye observación de la práctica docente (4 semestres) y análisis del trabajo docente (2 semestres). Por su parte en el programa de las LEPEPMI los primeros cinco semestres abordan “metodología de la investigación” que hace pensar en los clásicos cursos de metodología, que poco ayudan a formar en investigación. Sin lugar a dudas, tanto el de LE como el de la Normal está más enfocado con lo más representativo de la profesión desde una perspectiva pedagógica: la reflexión sobre la práctica.

Este análisis muestra como los programas de formación reflejan una mezcla de las diferentes tradiciones en el campo educativo, en donde ni terminan de formar para la didáctica, ni ofrecen elementos suficientes para reflexionar sobre la práctica docente y las disciplinas que integran refieren principalmente a la historia. Esta ambigüedad es señalada por algunos estudios en América Latina en donde

destacan la ambigüedad que genera la dicotomía entre formación de contenidos disciplinares y la formación en métodos y técnicas de enseñanza (Murillo, 2006).

También la literatura señala cómo la profesión docente no se ha considerado igual que el resto de profesiones (Tenti, 2006). Uno de los problemas es la diversidad de discursos que confluyen en la práctica docente que no permiten una formación con mayor coherencia teórico-metodológica como en otras profesiones. El problema no es tanto en cuanto a la cantidad de años que se estudia, sino a la coherencia acerca de la profesión.

Como lo señala Flores (2004:29) *“las instituciones formadoras les ofrecen al futuro docente una visión teórica relacionada con doctrinas, corrientes pedagógicas, teorías sociales que en su conjunto no guardan relación con el aspecto práctico de las dificultades y situaciones conflictivas que enfrentará en la cotidianidad del trabajo docente”*.

La índole de los programas de formación influirá directamente en el tipo de trabajo recepcional que los alumnos realizan y las temáticas por las que optan. A continuación analizo los trabajos recepcionales, señalando brevemente lo que docentes entrevistados señalan acerca del proceso de titulación.

4.2 Los trabajos de titulación y las temáticas abordadas

4.2.1 La visión de los asesores

La percepción que existe desde los asesores marca peculiaridades en uno y otro programa. Para encontrar datos al respecto entrevisté a quien ha sido asesor en la LE 94 coordinado al menos 18 años la Comisión de titulación en la UPN, instancia encargada de seguir el procedimiento de revisión, dictaminación y realización del examen en el que se presenta el documento elaborado por los alumnos. La otra

entrevista la realicé al coordinador del programa de las LEPEPMI, función que ha realizado prácticamente desde el inicio de este programa en la Unidad.

Desde el punto de vista del entrevistado del programa LE 94 (ver fragmentos de la entrevista en anexo 9), y con la experiencia de dar seguimiento a los procesos de titulación, un primer conflicto se da respecto a la normatividad que habrán de seguir los asesores, que existe pero no se conoce, y asume que el hecho de darla a conocer es función de otra persona ajena a quien coordina esta comisión, no señala a quién, pero se deslinda de esa responsabilidad y la endosa a otro.

Denuncia además procesos viciados, en los que las relaciones de poder entre conocidos se manifiestan en forma de complicidad para facilitar los procesos de titulación, desconociendo con ello que exista una seria preocupación académica, entre los docentes que fungen como lectores, por el cumplimiento de criterios de calidad académica en el documento recepcional. Habla de procedimientos viciados como una tradición existente que se ha mantenido por años, incluso denuncia el hecho de que existan asesores que elaboran el documento en nombre de los alumnos y cobran por este 'servicio'. No aparece la mención de alguna acción concreta que haya realizado al respecto considerando que se trata de quien coordina estos procedimientos.

Señala que las temáticas que se abordan tienen que ver con Español principalmente y luego con Matemáticas, y que es desde el espacio en las aulas que se guían los procesos al elaborar en una de las áreas del programa buena parte del proceso. Sólo considera que por ser reiteradas las temáticas los trabajos caen en el plagio, que él denomina 'fusilata'.

Respecto al significado que pueda tener la elaboración de este documento para los alumnos, comenta que hay procesos diferentes; los que lo viven de manera significativa y satisfactoria y los que lo enfrentan de manera tortuosa, incluso que pierden el sentido de su elaboración y desisten en el camino. Pero lo ve como

'algo' que los nuevos docentes deben hacer como experiencia que demuestre sus capacidades.

En lo que se refiere a la idea de la generación y difusión de los conocimientos obtenidos mediante la publicación de algún trabajo de titulación esgrime como razón de no hacerlo el que una vez publicado, se puede prestar a ser copiado, considerando que hacerlo es algo peligroso y olvidando que una de las funciones que como universidad se tiene es precisamente la difusión de los conocimientos que se investigan.

En ningún momento considera la experiencia de elaboración de este documento como la oportunidad de que el alumno aporte a la generación de conocimientos en el campo educativo y el comentario de que los excelentes trabajos no hay que difundirlos porque se pueden copiar habla de hecho de entender la elaboración éste como algo que se hace para acreditar un examen recepcional y no para transformar la realidad.

Desde esta posición pareciera entonces que cada experiencia debe ser independiente, sin conexión con las experiencias de los demás, de los otros que estando en el mismo nivel pueden hacer aportaciones valiosas. Por otra parte, en ningún momento identifica al éxito o fracaso en los documentos recepcionales a la experiencia de asesores.

Un segundo aspecto a destacar tiene que ver con el hecho de permanecer en una función de coordinación desde la que pueden dictarse criterios y exigir el cumplimiento de la normatividad, sólo se denuncia el manejo del poder que vicia el procedimiento.

Por su parte el responsable de las LEPEPMI (ver fragmentos de entrevista anexo 10) señala que en su gran mayoría "las tesinas" son ensayos que tratan acerca de la Lengua y la comprensión lectora ... ellos piensan en p'urépecha pero traducen

en español lo que implica una interferencia ... no hallan cómo lo van a aterrizar, o sea, cómo se los explico a los niños en p'urépecha entonces si le cargan más al español y se olvidan del p'urépecha ... el problema de la comprensión no es solamente de los alumnos que tienen sino de los profesores que enseñamos aquí ... como no había criterios claros en como considerar una tesina escribieron un esquema guía para que el estudiante *“si se halla en un rancho se ponga a escribir y sepa qué es lo que está haciendo”*.

La literatura en la que se basan los estudiantes, podría decirse que exclusivamente, son las 32 antologías correspondientes a las respectivas asignaturas que cursan, ya que en el medio rural no tienen acceso, según el entrevistado, a bibliotecas o Internet. Otro aspecto a considerar es la motivación, ya que para los estudiantes –a decir del entrevistado- *pienso que todavía no significa para el alumno gran cosa el título o al menos no lo que para nosotros pudiera serlo*.

Debido a los bajos índices de titulación la Dirección de Educación Indígena estableció un año, concluida la formación, para titularse; en caso de no hacerlo les amenazaron con quitarles la plaza lo que implicó que *“se dejaron venir pero como si en cascada... se crearon los famosos programas emergentes de titulación...”* considerando que ese tipo de presiones hacen que aprueben trabajos muy deficientes.

4.2.2 Los documentos recepcionales

Procedí a un acercamiento cuantitativo a fin de responder preguntas como: ¿qué temáticas abordan los alumnos en los trabajos terminales en las dos instituciones estudiadas?

En los tres programas anteriormente presentados, aunque existen diversas opciones para obtener el grado, los tres coinciden en que el estudiante habrá de

elaborar un documento escrito que aunque presenta características diferentes en su fondo y forma, comparte entre sí elementos comunes: ha de referirse a la práctica docente, debe partir de una problemática generada en la vida cotidiana de la escuela que habrá de reflexionarse, entenderse y/o solucionarse, requiere de una sistematización.

De ahí partió la intención de sistematizar los trabajos recepcionales de los alumnos en ambas instituciones desde la lógica que no pretendí en momento alguno la evaluación de los mismos, ni su revisión en términos estructurales, tampoco considerarlos como textos que aportan la producción del conocimiento en el sentido que tienen las tesis de carreras con orientación a la investigación.

Para identificar las temáticas que abordan los y las estudiantes en sus documentos de titulación elaboré el registro de éstos con la ayuda del software Access en la que se capturaron los siguientes rubros:

- Autor
- Sexo
- Título del trabajo
- Tema
- Grado en el que se trabajó
- Lugar en el que se realizó el trabajo
- Población
- Tipo de institución en la que se trabajó (pública o privada)

El registro en la base de datos se realizó a partir de la consulta y revisión en ambas instituciones de los trabajos de titulación, el total de trabajos registrados es el siguiente: en lo que se refiere a la UPN, Unidad 162 se documentaron 506 trabajos, mientras que en la Normal Juana de Asbaje se asentaron los datos de 65 trabajos. En los siguientes apartados presento los datos relevantes que encontré.

4.2.3 Resultados de la UPN, Unidad 162

Realicé la codificación total de la base de datos que contiene los trabajos que al momento del registro aparecían en la página de la Biblioteca digital “Gregorio Torres Quintero”, todos ellos están comprendidos entre el año 2000 al 2007 y fueron en ese entonces un total de 506.

Por medio de la codificación realizada procedí a separar los trabajos que corresponden al programa de las Licenciaturas en Educación para el Medio Indígena (LEPEPMI) y los que corresponden a la Licenciatura en Educación (LE), siendo éstos los dos programas que revisé de la UPN y de los que ofrecí un panorama general en el apartado anterior.

De los 506 trabajos registrados, 381 son los trabajos terminales correspondientes a egresados de la LE y 112 pertenecen a las LEPEPMI, programa este último que se oferta por la Unidad 162 en la sede (Zamora) y al menos dos subsedes (Cherán y El Faro de Bucerías). A continuación presento, a través de cuadros, algunos datos a partir del registro general y las relaciones que pude establecer.

4.2.3.1 Las y los estudiantes indígenas se titulan en menor cantidad

En lo que se refiere al **sexo** de los autores, fue este el primero de los rubros que consideré en el registro de los trabajos; los datos son los siguientes:

ESTUDIANTES QUE INGRESAN Y SE TITULAN POR PROGRAMA Y SEXO
(años 1999 a 2006)

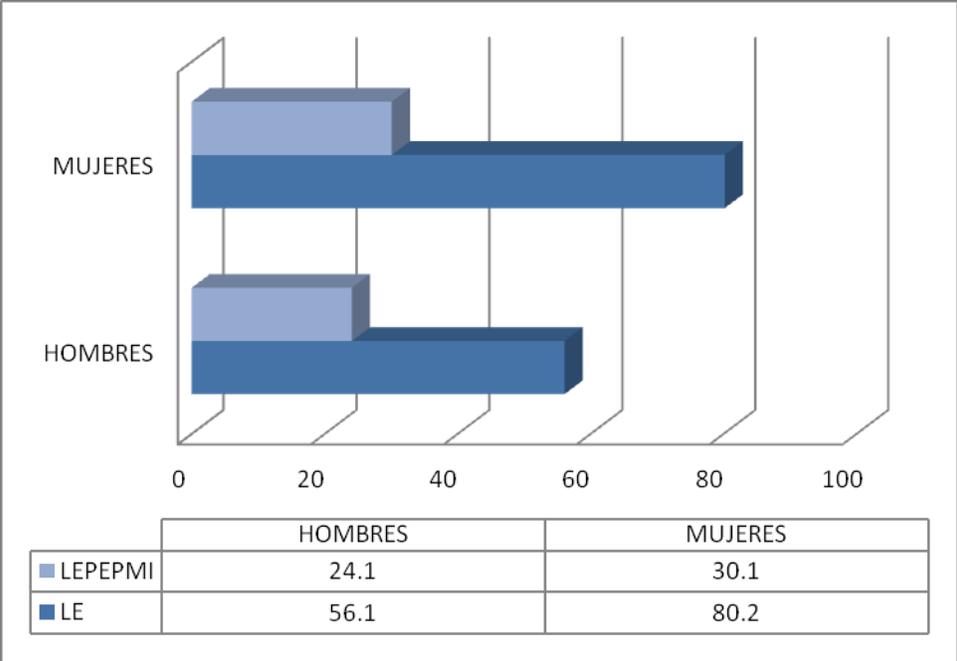
| Programa | Ingresos | | | Titulaciones | | |
|----------|----------|-----|-----|--------------|-----|-----|
| | H | M | T | H | M | T |
| LE | 221 | 572 | 793 | 124 | 459 | 583 |
| LEPEPMI | 311 | 385 | 696 | 75 | 116 | 191 |

Tabla 9. Fuente: Base de Datos “Trabajos de titulación en UPN”

Al estimar en porcentaje la cantidad de titulados, en relación con el ingreso, identifico que quienes en menor proporción se titulan es el alumnado de las LEPEPMI (gráfico 5). Al comparar por sexo, las alumnas superan ligeramente a sus compañeros (24.1% ellos y 30.1% ellas).

En el caso del programa LE, las estudiantes se titulan en una proporción considerablemente mayor (80.2% contra 56.1%).

Gráfico 5. Porcentaje de titulados, en relación con el ingreso por programa y sexo



Fuente: Tabla 9

Estos datos sugieren que en promedio las alumnas son más persistentes que sus compañeros para la obtención del grado, lo que no deja de ser paradójico ya que varias de ellas tienen hijos (as) que les demandan atención, aunado a la triple jornada de trabajo (como estudiantes, maestras y amas de casa).

Reconociendo que la docencia es una profesión tipificada como propia para mujeres de acuerdo a las tendencias nacionales, el registro de casi una década en ambos programas corrobora esa proporción, aunque para el medio indígena no es así, presentándose proporciones muy semejantes: entre 1999 y 2000 ingresaron 311 hombres y 385 mujeres (tabla 15), lo que sugiere que para los indígenas de la región, la docencia continúa siendo una opción formativa y laboral en mucho mayor proporción que sus compañeros que no se identifican como indígenas.

Esta información sugiere algunas preguntas para futuras investigaciones: ¿las condiciones de elaboración de los trabajos terminales difieren en los alumnos y alumnas tratándose de egresados de LE y las LEPEPMI? Y, en caso de identificar diferencias, ¿qué aspectos se juegan en esta situación?

Bourdieu (2003) señala que aunque existan posibilidades iguales de ingreso a determinado programa, el capital cultural con el que cuenta un alumno está determinado por su familia de origen e historia y que éste incide para sus logros académicos. Más allá del capital cultural, están los estereotipos que tienen los profesores. En la entrevista un profesor se refirió a los problemas que tienen los estudiantes indígenas: no dominan bien el español, hay que explicarles las lecturas para que las comprendan desde su cultura; lo que refleja cuando menos es que al no considerarlos capaces para el trabajo que se les solicita, seguramente esta percepción incide de alguna manera en que los y las estudiantes no lleguen a concluirlo.

En ambos programas los usuarios deben ser profesores en servicio lo que les otorga un perfil específico, puesto que ellos no requieren del título para ingresar al mercado laboral y podría ser que esta misma realidad establezca condiciones diferentes entre hombres y mujeres ya que es bastante común que las mujeres, en estas condiciones, cumplan la triple jornada, es decir, que sean profesoras frente a grupo, estudiantes y amas de casa, a diferencia de los hombres que sólo cumplen con los dos primeros roles, luego entonces ¿existen diferencias en las

motivaciones para el ingreso a estos programas y la conclusión de estos procesos entre ellas y ellos?

4.2.3.2 ¿Quién prefiere qué?

Una de mis primeras preguntas, y que en un inicio presenté como central para esta investigación, es la que tiene que ver con la preferencia que puedan tener hombres o mujeres para la elección de determinadas temáticas en sus trabajos de titulación y la exploración de las causas o condiciones que pueden llevar a ello si es que existen diferencias en los intereses según los resultados del registro en la base de datos.

Para poder explorar las temáticas que abordan los trabajos de titulación había que registrarlos y luego abrir algún tipo de categorización que permitiera un acercamiento a los mismos. Luego de intentar varios criterios opté por utilizar la propuesta que hace el Plan de estudios 1997 para las Licenciaturas en Educación Primaria de las Escuelas Normales, ya que existen similitudes con los productos finales que proponen los dos programas que son objeto de estudio de la UPN, de tal manera que este acercamiento es desde esa categorización.

Según señala el Plan de estudios 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria, en las Escuelas Normales, durante el séptimo y octavo semestre en los “Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II”, los alumnos elaborarán lo que identifica como documento recepcional, mismo que definí y caractericé en la primera parte de este capítulo.

El documento antes citado presenta una serie de críticas en torno al tipo de documentos que se venían elaborando los egresados de la normal hasta el plan anterior, es decir el 1984, en los que se destaca el hecho de que el tipo de trabajo que se presentaba como tesis o tesina no era otra cosa, en la gran mayoría de los casos, que una recopilación de citas inconexas en las que no se planteaba algún

tema en especial y sólo se recopilaba información, quedándose más bien en conceptos teóricos que poco o nada se conectaban con la realidad y que distan mucho de lo que se realmente se concibe como tesis.

A partir de esta realidad es que se plantea la elaboración de un documento recepcional entendido como “*un ensayo de carácter analítico y explicativo*” (SEP, 2000: 6) en cuya elaboración se pongan en juego las habilidades formadas en los normalistas. De esta manera “*el documento recepcional debe entenderse como un ejercicio intelectual derivado de la reflexión sobre la práctica para analizar en profundidad y explicar –con base en la experiencia y en los aportes teóricos pertinentes– un problema educativo concreto que dé cuenta de las condiciones reales en las que se realiza la labor docente, de los factores que intervienen e influyen en ella y de las relaciones que se dan entre éstos y las formas en que funciona y se organiza la escuela*” (SEP, 2000 :5)

Definido así el documento recepcional es posible entonces asumir que los trabajos que se presentan en UPN, aunque nombrados de otras maneras pretenden ser ese mismo ejercicio intelectual y que por ende su formato es susceptible de asumir esta misma clasificación.

Para la clasificación del tipo de trabajo de titulación utilicé los tres rubros antes mencionados siendo estos:

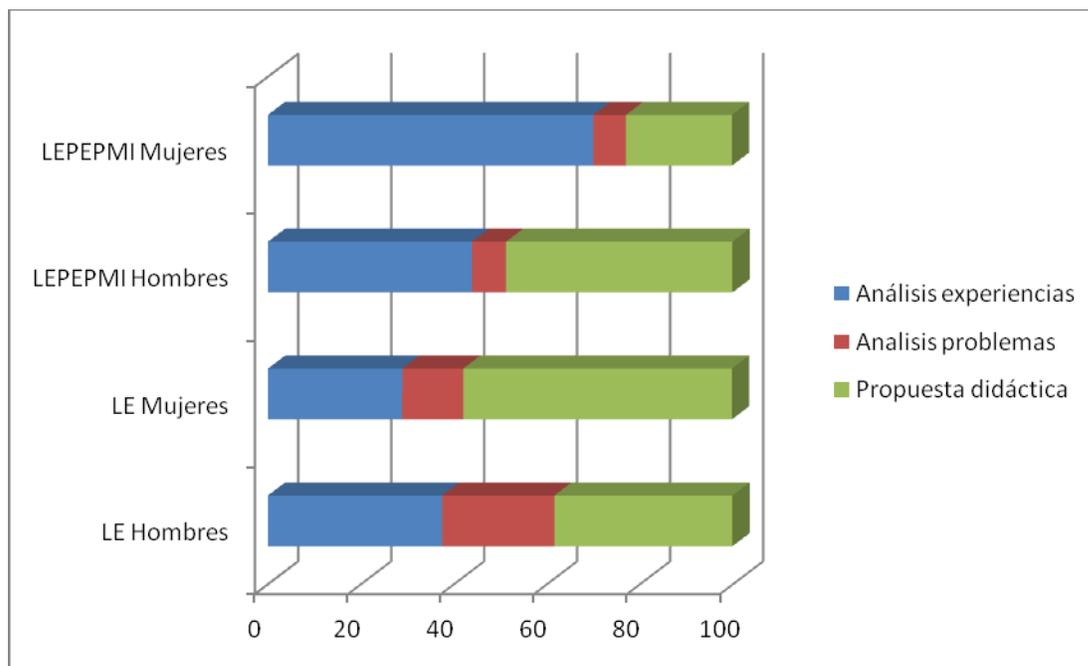
. TIPOS DE TRABAJO RECEPCIONAL

| TIPO DE TRABAJO | CÓDIGO |
|--|--------|
| <i>Análisis de experiencias de enseñanza</i> | 1 |
| <i>Análisis de casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela</i> | 2 |
| <i>Experimentación de una propuesta didáctica</i> | 3 |
| <i>No se pudo precisar</i> | 4 |

Tabla 10

Al revisar en ambos programas el tipo de trabajo que realizaron los alumnos encontré lo siguiente:

Gráfico 6. Porcentaje por tipo de documento recepcional, por programa y sexo



Fuente: Base de Datos “Trabajos de titulación en UPN”

El tipo de trabajo recepcional que menor proporción tiene es Análisis de problemas de la práctica escolar. Los hombres de la LE realizan trabajos de las tres opciones de forma proporcionada, las mujeres de la LE eligen especialmente Propuestas didácticas, los hombres de las LEPEPMI eligen tanto Análisis de experiencias como Propuestas didácticas y las mujeres de las LEPEPMI optan especialmente por el análisis de experiencias.

Para entender mejor el por qué de estas opciones habrá que revisar con cuidado las propuestas que desde ambos programas se hacen para los trabajos de titulación y observar si cualquiera de los dos enfatiza de manera especial alguna o si en la percepción de los asesores conviene favorecer alguna y en última

instancia las motivaciones que animaron la decisión de los estudiantes revisando con detalle algunos casos.

Por lo que se refiere a la asignatura o contenido específico abordado en los trabajos recepcionales consideré los que aparecen en el currículo como contenidos tradicionales o como emergentes ya sean explícitos o transversales en la educación básica, tal es el caso de: valores, sexualidad o ecología.

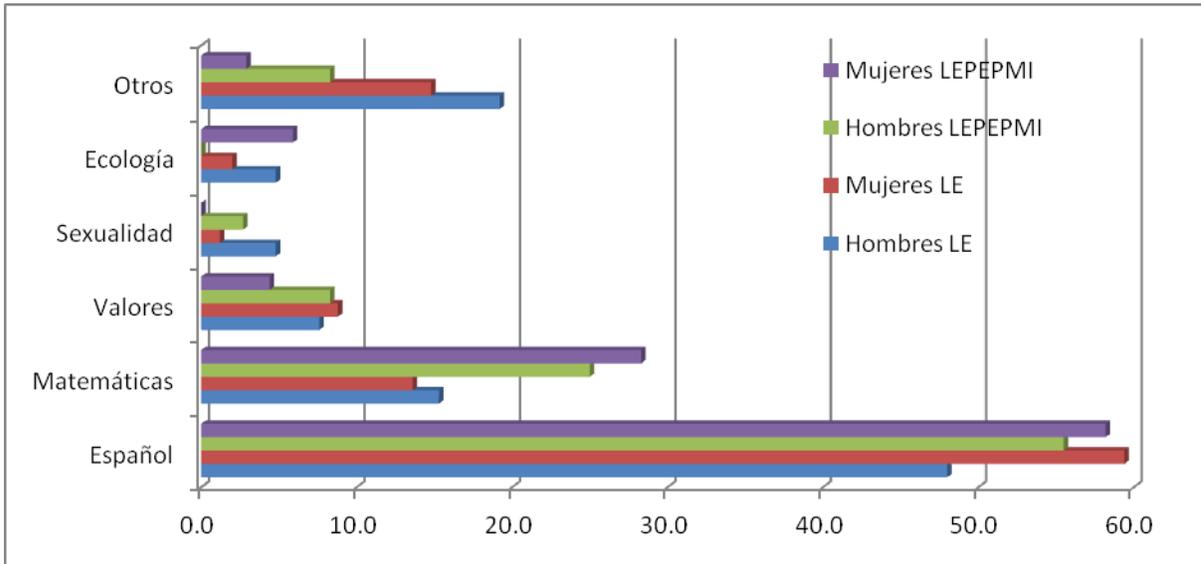
. CÓDIGOS DE TEMÁTICAS

| TEMÁTICAS | CÓDIGO |
|-------------------------|---------------|
| Español | 1 |
| Matemáticas | 2 |
| Ciencias Naturales | 3 |
| Historia | 4 |
| Geografía | 5 |
| Educación Cívica | 6 |
| Educación Física | 7 |
| Educación Artística | 8 |
| Valores | 9 |
| Sexualidad | 10 |
| Ecología | 11 |
| No se puede especificar | 0 |

Tabla 11

En relación a las **temáticas** abordadas en los trabajos de titulación y su relación con el **sexo** de sus autores puede apreciarse lo siguiente:

Gráfico 7. Porcentaje de temas de los documentos recepcionales por programas y sexo



Fuente: Gráfico elaborado con datos de la tabla del anexo 11

Hay un estereotipo común en el profesorado de primaria: las mujeres son mejores en Español y los hombres en Matemáticas (González, 2004). La gráfica anterior permite observar una serie de aspectos interesantes. Partí del supuesto que las mujeres se ocupan más de trabajar aspectos del lenguaje, esos son las temáticas que abarca el Español ya que hacen referencia a la expresión oral, la expresión escrita y la lectura; sin embargo, todos se interesaron mayoritariamente por Español, y solamente se observa una pequeña brecha entre los hombres del LE y el resto (hombres y mujeres de las LEPEPMI y mujeres de LE).

Por otra parte, Matemáticas suele considerarse una materia difícil y una menor proporción de mujeres estudia este campo de conocimiento (González, 2004). Es interesante identificar que dentro de Matemáticas, las alumnas de las LEPEPMI, seguidos por sus compañeros de las LEPEPMI se interesan más por el tema que el alumnado de LE (Gráfico 7).

Las otras temáticas tienen porcentajes similares aunque llama la atención que en ambos programas sean los hombres los que se ocupan de asuntos de sexualidad, y que sea menor o inexistente el número de mujeres que lo abordan; probablemente el conservadurismo en el tema de la sexualidad sea una de las causas por las que no eligen ellas este tema, especialmente las mujeres de las LEPEPMI.

Un tema que aparece recientemente es el de la ecología, ahí es abordado desde la LE en porcentaje muy bajo tanto por hombres como por mujeres, sin embargo en las LEPEPMI, aunque sólo lo abordan trabajos realizados por mujeres⁷⁰.

De esto se puede desprender que el interés más generalizado se centra en asuntos del Español. Un segundo sitio lo ocupan asuntos relacionados con Matemáticas, entonces cabe preguntarse ¿Qué factores inciden en la elección del tema de su trabajo recepcional?

A partir de estos primeros datos y con la intención de dar respuesta a la mayoría de las preguntas planteadas se hizo necesario trabajar con otros instrumentos que permitieron el acercamiento a la percepción que sobre la realización de su trabajo recepcional tienen los alumnos, a la realidad que vivieron durante su realización por medio de entrevistas, pero también a la percepción que sobre esta experiencia tienen los asesores responsables de dirigir la elaboración de los mismos, comentarios que expresé en el capítulo III.

En la entrevista realizada a quien ha coordinado prácticamente desde su surgimiento el programa de las LEPEPMI aparecen elementos interesantes de considerarse.

⁷⁰ Es conocido el movimiento que lleva a cabo Cherán, desde abril del 2011 con población mayoritariamente p'urépecha, para defender sus bosques que estaban siendo devastados por el crimen organizado. Se trata de una problemática que está afectando la región p'urépecha en general.

La primera distinción que hace me parece clave en cuanto al acompañamiento que se da a los alumnos en la conclusión de su trabajo. Por un lado los contenidos programáticos en lo que se ha denominado 'eje metodológico' van guiando un proceso de investigación y están contruidos en el supuesto de que al concluir el programa, los alumnos tendrán prácticamente terminado su documento recepcional, pero por otra, también la entrevista deja ver que en la práctica esa articulación con las demás materias no se da y los alumnos concluyen sin un avance significativo en su trabajo. Los alumnos que deciden concluir su proceso y buscan asesoría, suelen presentar esas dos realidades, es decir, avance significativo o nada construido.

Otro elemento que queda expresado con claridad en la entrevista es la diferencia de criterios entre asesores, que no tiene que ver únicamente con el momento de las lectorías de trabajos, sino en la dirección misma de éstos, lo que complica el proceso que han de vivir los alumnos al recibir orientaciones diversas, diferentes y hasta contrarias entre sí.

Resulta interesante la respuesta que alude a lo que se ha hecho en este colectivo para solucionarlo, por un lado algo que llaman 'guía' de lo que ha de contener el trabajo y por el otro lado la idea de que en las antologías se encuentran elementos para fundamentar cualquier tema.

La elaboración de una guía para el documento recepcional responde a la idea de que basta llenar apartados para que el trabajo quede completo, y no como lo proponen los Planes y Programas que lo ven como el reporte de una experiencia. Estas guías, en la práctica se han convertido en recetarios que basta con llenarse para que el documento se considere completo, sin considerar que así es difícil dar cuenta cabal de una experiencia que implique reflexión o una intervención innovadora.

El supuesto de que en las antologías se encuentra la información para fundamentar cualquier tema tiene relación con la concepción de que el conocimiento es enciclopédico y que por lo tanto puede reunirse en los 32 libros que durante su formación revisan los alumnos.

La antología es un recurso que se ha utilizado en la tradición de la UPN en el que aparecen fragmentos de textos completos, descontextualizados, parcializados y muchas veces mutilados, que finalmente proporcionan fragmentos del pensamiento de los autores que ahí se manejan, pero que en el caso de las LEPEPMI son valorados como recurso valioso dadas las condiciones en las que viven los estudiantes de este programa.

La idea de Bourdieu (2003) de las diferencias culturales entre estudiantes que enfrentan aparente igualdad en condiciones que cursan sus estudios es más que evidente al pensar en profesores p'urúpechas que aunque están teniendo una formación universitaria, sus condiciones económicas, sociales y culturales les restringen cuestiones tan elementales como el acceso a una biblioteca o la adquisición de libros, es decir, lo que Bourdieu llama el consumo cultural.

La expresión del entrevistado en relación al tipo de documento que los alumnos preferentemente presentan y que es la tesina referida a cuestiones del lenguaje resulta por demás interesante y considero que merece ser explorada desde la visión de los alumnos dado que la realidad que plantea rebasa con mucho las expectativas de la entrevista. Aquí se alude a dificultades propias de los mismos estudiantes ante el manejo de la lengua materna y la lengua en la que habrán de enseñar y elaborar su documento. Considera el entrevistado que más que ocuparse en resolver un problema de tipo pedagógico están resolviendo una necesidad personal de bilingüismo.

Esta es una hipótesis que no había considerado como fuente de elección de temáticas, por lo que cabe la pregunta: ¿verdaderamente el bilingüismo puede ser fuente de elección de temáticas en los trabajos de titulación?

En lo que se refiere al significado que estos procesos pueden tener para los alumnos, el punto de vista del entrevistado es claro en relación a que se trata de profesores en servicio, que si bien están formándose y actualizándose no tienen como preocupación su inserción en el campo laboral, aspecto que ya tienen resuelto y que por otra lado parece darles tranquilidad.

La mención de la oferta de programas emergentes de titulación por los condicionamientos laborales de la Dirección General de Educación Indígena para los docentes en servicio que no estaban titulados tiene una relación clara con los índices de titulación de esos años, ya que de un promedio anual de 8 titulaciones por año, en el ciclo 2006-2007 y el 2007-2008 aparecen en el primer año 70 titulaciones y en el segundo 73, años en que se comenzó a ofrecer este tipo de programas, lo que me permite deducir que una condicionante para titularse es la exigencia laboral y no tanto la realización personal u otro tipo de aspectos.

Nuevamente aparece mencionada la calidad académica de los trabajos, ahora atribuida a los condicionamientos externos que obligaron a la Universidad a ofrecer un programa emergente, y no tanto a los procesos internos de la institución, en esta entrevista no aparecen cuestionamientos al respecto.

Es clara también la postura del responsable de las LEPEPMI que fue entrevistado en relación a la condición, en algún sentido de minusvalía en que trabajan los alumnos de esta licenciatura por ser indígenas. Aquí me pregunto ¿las condiciones socioeconómicas que viven los estudiantes de la las LEPEPMI difieren de manera sustancial de las de los demás programas? ¿la condición de los alumnos como indígenas los coloca en situación de desventajas reales ante los

demás estudiantes de la institución?, ¿cuáles son realmente esas desventajas si es que realmente existen?

4.2.4 La Normal Primaria Juana de Asbaje

Para realizar el registro de los trabajos de titulación de la Normal Primaria “Juana de Asbaje, visité la biblioteca “Ma. del Carmen Verduzco”, en la que resguardan trabajos elaborados a lo largo de sus 50 años de vida de la institución. En una primera revisión opté por registrar los trabajos ordenándolos por décadas, iniciando con la de 1958 a 1968. Hice el registro de todos los trabajos que obraban físicamente en ella.

Posteriormente tomé la decisión de tomar, para su análisis, sólo los trabajos realizados en la última década, es decir, los comprendidos entre 1998 al 2008. La decisión la tomé al considerar que para efectos de la comparación era conveniente un recorte temporal.

Cabe mencionar que el proceso que se sigue en esta institución para que los trabajos terminales lleguen a la biblioteca, sin estar normado obedece desde hace muchos años, (puedo dar fe al menos de los últimos 25), a la tradición de sólo dejar ahí “los mejores”. Para ello, la persona encargada de la titulación, que regularmente ha sido una religiosa de la congregación, es la responsable de determinar cuáles merecen llegar a la biblioteca y cuáles se “almacenan” en un lugar desconocido.

Al momento de realizar el registro encontré apenas 65 trabajos correspondientes a la década que estudio, los otros obran en la oficina de la encargada de titulación esperando el turno de ser revisados para recibir el dictamen que lo lleve a la biblioteca o lo “desaparezca”.

Si bien se registraron inicialmente 65 trabajos de titulación comprendidos entre 1998 y 2008, los datos que presento a continuación se refieren sólo a 41 de ellos, ya que 24 no presentaban todos los datos considerados para la base de datos.

Los resultados y conclusiones derivados se tuvieron que hacer tomando en cuenta las limitaciones encontradas para la revisión de los trabajos de titulación. Los trabajos de titulación revisados corresponden, en su mayoría, al Programa de Licenciatura en Educación Primaria de 1997 y puede apreciarse lo siguiente:

4.2.4.1 Las y los que se titulan

Al revisar el sexo de los autores de los trabajos, la proporción de mujeres es mayor que la de hombres, teniendo en cuenta que el ingreso a la Licenciatura en Educación Primaria del el 2009 (INEGI, 2010) fue del 25% de hombres, porcentaje se que se ha mantenido a través de los años, con los datos de que pude disponer pareciera que las alumnas se titulan más que sus compañeros, al igual que en la UPN el programa LE. Sin embargo como se trata de una muestra sesgada sólo registro los datos aunque no puedo derivar de aquí conclusiones.

TITULACIONES POR SEXO

| Sexo del autor | Total | Porcentaje |
|-----------------------|--------------|-------------------|
| Hombres | 6 | 15% |
| Mujeres | 35 | 85% |

Tabla 12

El caso de los alumnos y alumnas que cursan este programa es el de bachilleres que optan por esta carrera. Aquí convendría revisar el porcentaje de alumnos que comienza a trabajar en tanto cursa su licenciatura, opción que es posible dado que el horario de trabajo de la Normal es vespertino, de 16:00 a 20:45 horas. Algunos de ellos comienzan a laborar frente a grupo mientras son estudiantes en las

instituciones privadas o colegios que existen en Zamora, Jacona y otros poblados de la región. Cabe mencionar que han proliferado en años recientes las escuelas privadas comprendidas en educación básica, media superior y superior, espacios en los que suelen tener acogida importante los estudiantes normalistas.

De estos datos se desprenden aspectos que convendría revisar y que planteo en las siguientes preguntas: ¿hay condiciones diferentes en los procesos que viven para la presentación de su trabajo final hombres y mujeres? ¿las condiciones de elaboración de los trabajos terminales difieren en los alumnos y alumnas tratándose de egresados de LE?, y si existen diferencias ¿cuáles son éstas y a qué pueden atribuirse?

En relación a lo anterior convendría revisar el número de alumnos que trabajan, en qué lo hacen y si es significativo el número de alumnos que comienzan su labor frente a grupo siendo estudiantes, revisando además la dinámica que en este sentido viven en relación a la etapa final de su formación, es decir, al elaborar su trabajo recepcional.

4.2.4.2 ¿Quién prefiere qué?

Dado que en el registro elaborado apenas se encontraron 5 trabajos realizados por varones, considero que en tanto no se amplíe este registro, o bien se compruebe que esa es la proporción que existe entre hombres y mujeres en su ingreso y titulación, manejaré este dato sólo señalando el tipo de trabajo que se elaboró y las temáticas que se abordan con mayor frecuencia, aunque el punto de partida del proyecto inicial de esta investigación planteaba como asunto central el de explorar si existen diferencias a partir del sexo de los y las autoras de los trabajos recepcionales en lo que se refiere a las temáticas que en ellos se abordan.

Considerando que el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 ofrece como alternativas para la titulación las opciones ya definidas y que son:

- **Análisis de experiencias de enseñanza**
- **Análisis de casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela**
- **Experimentación de una propuesta didáctica**

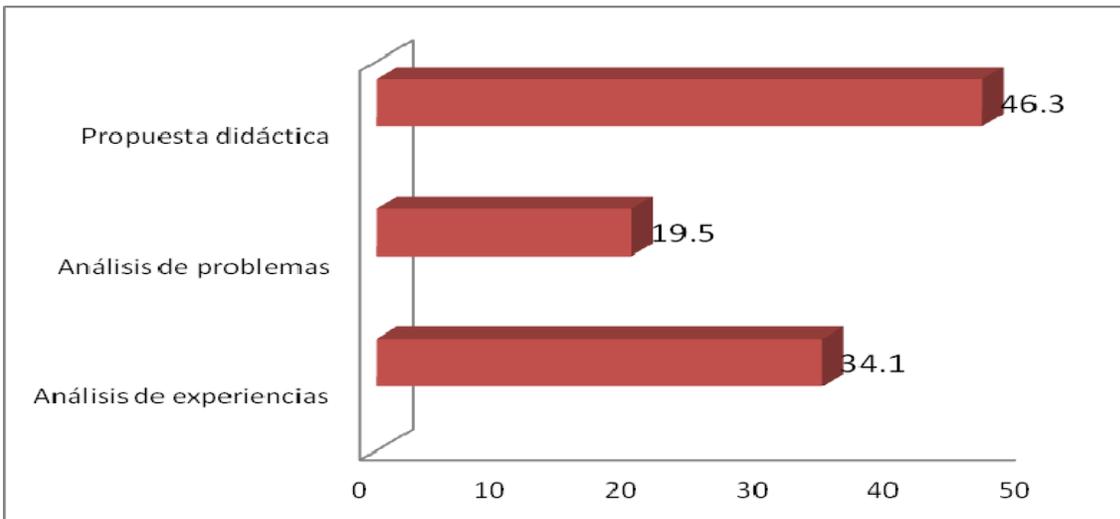
Encontré que la opción más utilizada para realizar el trabajo recepcional es la **Experimentación de una propuesta didáctica**, en la que se inscriben 19 de los trabajos revisados, es decir, un 46%, siguiendo en preferencia la opción del **Análisis de experiencias de enseñanza** en la que se agruparon 14 trabajos que corresponden a un 34% y la opción del **Análisis de casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela** alcanzó un 20% con tan solo 8 trabajos.

TIPOS DE TRABAJOS

| TIPO DE TRABAJO | TOTAL |
|--|-------|
| <i>Análisis de experiencias de enseñanza</i> | 14 |
| <i>Análisis de casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela</i> | 8 |
| <i>Experimentación de una propuesta didáctica</i> | 19 |

Tabla 13

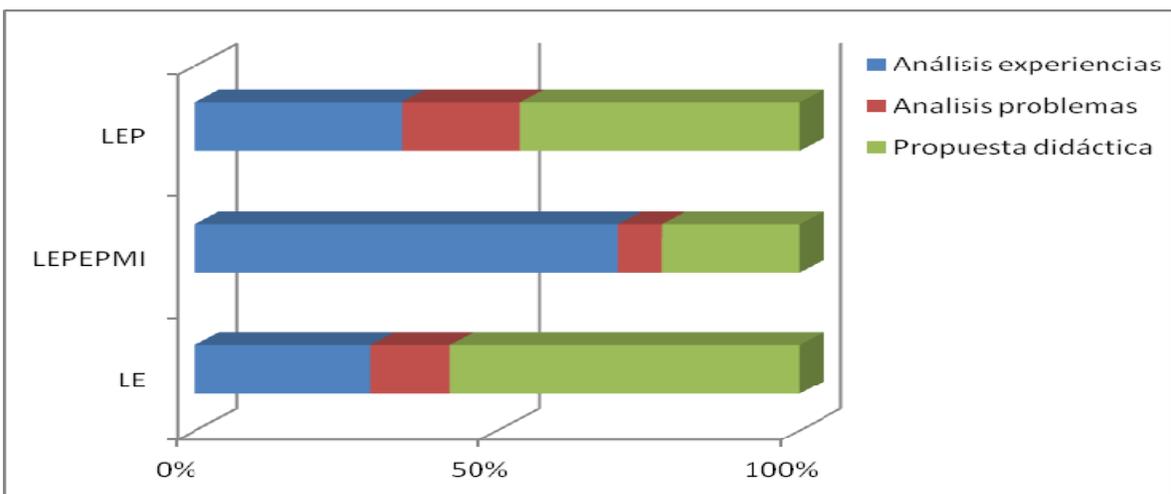
Gráfico 8. Porcentaje de tipos de trabajo recepcional



Fuente: Datos de la tabla 13

Al comparar el programa LEP con los que imparte la UPN anteriormente analizados, es interesante observar cómo se puede identificar un patrón propio de cada programa: a) LEP incluye los tres tipos de trabajos que marca la SEP, de forma más o menos proporcionada; b) el grueso de los trabajos de las LEPEPMI abordan análisis de experiencias seguido de lejos por propuestas didácticas; c) LE abordan más propuestas didácticas y en menor medida análisis de experiencias.

Gráfico 9. Porcentajes por tipo de trabajo recepcional por programas



Fuente: Tablas 10 y 13

Cada uno de este tipo de trabajos implica competencias específicas. *Análisis de experiencias* se refiere a trabajos más descriptivos acerca de su práctica como docentes; el hecho de que los trabajos de las LEPEPMI privilegien este tipo de trabajo, sugiere una orientación específica a recuperar prácticas, tradiciones y formas de comprender el mundo, aunque habría que confirmarlo con la revisión en extenso de algunos trabajos.

El *Análisis de casos problemas* implica *construir un problema educativo* y a partir de éste, realizar un diagnóstico (escolar o del aula). Por último *Experimentación de una propuesta didáctica* implica delimitar un aspecto específico para trabajar en el aula, justificar y diseñar una propuesta específica, implementarla y evaluarla. Parece que el nivel de complejidad se incrementa en cada una.

En lo que se refiere al tipo de contenidos por el que optaron se repite la preferencia por las temáticas que tienen que ver con contenidos de Español (29%), siguiendo en importancia las que se refieren a Matemáticas (27%), y en tercer lugar el de valores (15%), continuando con Historia (12%).

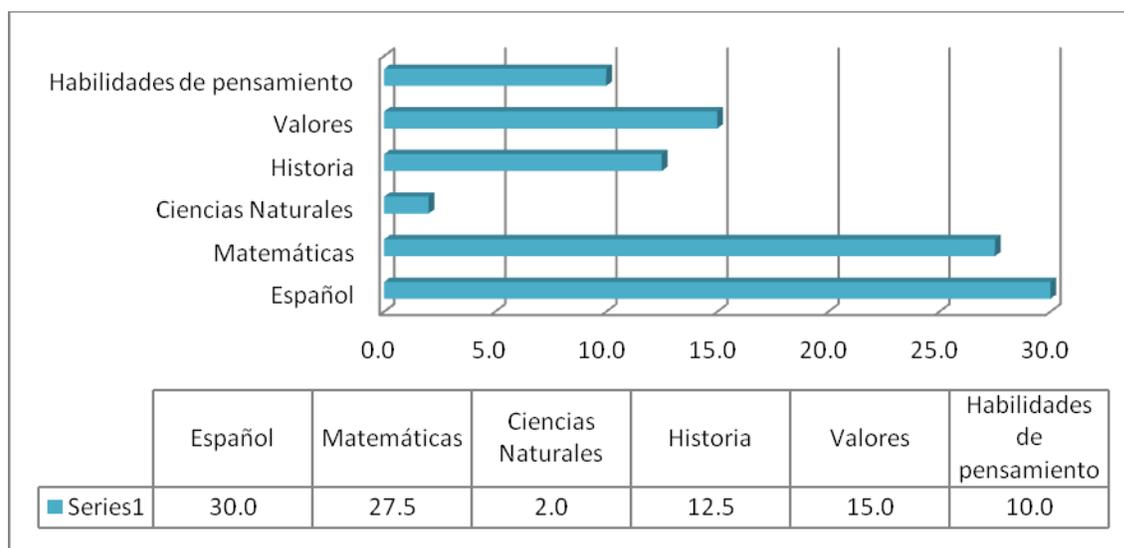
Fue necesario abrir una categoría más que en los trabajos de la UPN no aparece y que tiene que ver con asuntos en torno a las Habilidades de pensamiento en el que se agrupó un 10% de los trabajos.

TEMÁTICAS ABORDADAS

| TEMÁTICA | TOTAL |
|----------------------------|-------|
| Español | 12 |
| Matemáticas | 11 |
| Ciencias Naturales | 2 |
| Historia | 5 |
| Valores | 6 |
| Habilidades de pensamiento | 4 |

Tabla 14

Gráfico 11. Porcentaje de trabajos recepcionales por temáticas



Fuente: Tabla 14

Al igual que en LE y las LEPEPMI Español y Matemáticas son los temas que en mayor proporción eligen, aunque en este programa aparecen temas como Ciencias Naturales y habilidades de pensamiento que en los otros no se tocan con mayor frecuencia. En LEP no está presente sexualidad ni ecología por lo que cabe preguntarse si en la elección que hacen los alumnos y alumnas de las temáticas para su trabajo recepcional ¿dependen de los intereses personales, del enfoque de los programas o de la dirección que dan los asesores?, ¿con base en qué los estudiantes determinan las temáticas a trabajar? Aunque hay que considerar qué tanto influyeron para la nuestra los criterios de la encargada de titulación.

Atendiendo a la normatividad y a la organización de la institución, cada profesor que es asesor en cuarto grado tiene asignados de 4 a 6 estudiantes⁷¹, dependiendo de la cantidad de horas por las que esté contratado.

⁷¹ Como señalé anteriormente, este trabajo se realiza sin paga adicional al número de horas clase contratadas.

4.2.4.3 La visión de los asesores

El profesor entrevistado lo seleccioné dado que su función en la Normal lo ha colocado en situación de privilegio respecto al manejo de la información (ver anexo 11). Por un lado es coordinador académico y por el otro es el responsable de procesos de acreditación, aunque no directamente de la Normal pero sí está involucrado fuertemente en el conocimiento de los procesos que se viven al interior de la institución.

De la entrevista realizada recupero las respuestas que me permitieron conocer su visión en torno al proceso de elaboración del documento recepcional, considerando desde el seguimiento que se lleva a cabo durante el cuarto grado hasta su postura respecto a la calidad académica de los trabajos.

Cabe recordar que los Planes y Programas vigentes en las Normales del país contemplan como estrategia el que los alumnos de cuarto grado, combinen durante el ciclo escolar estancias intensivas en la escuela primaria a la que están asignados y otras estancias en la Normal, en el entendido que el trabajo de observación y práctica realizado y supervisado por el profesor de grupo y el asesor asignado sea retroalimentado durante la estancia en la Normal en el seminario que se lleva de manera formal durante el último año.

El seguimiento a los estudiantes es cercano, el profesor entrevistado manifiesta laborar en la primaria en la que tiene a los estudiantes asignados a su cargo, lo que al parecer le permite manejarse con una mayor soltura en su labor, a diferencia de otros asesores que van como observadores a alguna primaria. Este recurso lo aprovecha la Normal considerando que la mayoría de su personal es normalista y labora, por ende, en educación básica.

El entrevistado menciona el manejo de rúbricas para la observación, instrumento que está en la cultura de la institución, dado que ésta declara trabajar con un

Modelo Educativo con el enfoque por competencias en el que juega un papel importante para la evaluación.

Alude además al manejo de los documentos normativos que rigen la elaboración del documento recepcional y asume, por lo que expresa que son conocidos por los asesores y manejados como guía para elaborarlos.

Tiene claro que las temáticas más abordadas se refieren al Español y atribuye esta elección a dos condiciones, por un lado el hecho de que esta área presenta dificultades regularmente para los alumnos de primaria, y por el otro el que los docentes de la Normal que trabajan este aspecto son creativos y han dotado a los estudiantes de estrategias variadas que fácilmente pueden poner en práctica.

Aunque el aspecto de la estructura organizacional que permite el acompañamiento a los alumnos en los procesos que viven está, al parecer cubierto, hay consenso entre los profesores, se trabaja de manera colegiada con reuniones periódicas frecuentes y se atiende a la normatividad, y se cuenta con una infraestructura de recursos tecnológicos y biblioteca, el entrevistado reporta carencias en los estudiantes refiriéndose en concreto a dos problemáticas: el hecho de que los estudiantes se desempeñen laboralmente mientras cursan la normal y por el otro los antecedentes académicos con los que cuentan al ingresar a la normal, y que se evidencian de manera clara en este grado en el que se requieren habilidades o competencias de reflexión, análisis y redacción.

También el entrevistado reconoce que hay huecos en el proceso, que el trabajo en general no cumple con las expectativas esperadas y que algunas de las formas de trabajar o de evaluar van generando lagunas en los alumnos. Menciona específicamente que el evaluar con 'trabajitos' no forma al estudiante para la realización del trabajo, entendiendo con esto que la elaboración del mismo da cuenta de un proceso formativo que tal vez no se llevó a cabo de la mejor manera y que hace que el alumno enfrente dificultades a veces insalvables. Expresa

además, con toda claridad el referente que le permite identificar el nivel al que llegan los alumnos, que es el perfil de egreso.

Señala como otra dificultad la lógica que asume la normatividad vigente para esta Licenciatura que permite que un trabajo final no aprobado sea nuevamente presentado y que sea aprobado finalmente con una calificación mínima. A través de la respuesta podemos deducir que considera la elaboración del documento final como un indicador del proceso formativo vivido. Relaciona además este indicador con los niveles de eficiencia del sistema educativo nacional.

Respecto a lo significativo que pueda ser el proceso para los alumnos, señala que esto depende de cada estudiante, denunciando algunos vicios del sistema educativo vigente que tiene como realidad el hecho de que una plaza laboral de docente pueda ser heredada por familiares directos. Considera como factores para que sea significativo la motivación y la vocación que se tenga para asumir la tarea de docente.

En el siguiente apartado, hago una recapitulación comparando los diversos planos analizados en esta investigación para las dos instituciones educativas.

REFLEXIONES FINALES

La realización de esta investigación me permitió una mejor comprensión de dos instituciones formadoras de docentes de la ciudad de Zamora –la Normal Juana de Asbaje (ENJA) y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zamora (UPN)- que si bien conocía por mi desempeño laboral en ambas, no había reflexionado acerca de su organización, funcionamiento y relaciones entre los agentes involucrados. En este último apartado me interesa analizar comparativamente a ambas instituciones, estableciendo algunas semejanzas y diferencias.

Como parte de la sociología del conocimiento, haber re-elaborado algunos periodos de la historia de la ciudad de Zamora me permitió establecer un marco general en el cual ubicar a las instituciones que generan conocimiento acerca de la educación, una de ellas confesional, privada, católica y la otra laica pública.

Pude establecer el papel que ha jugado Zamora en la región al constituirse como baluarte del conservadurismo y religiosidad propios del Bajío, así como las condiciones históricas, sociales y económicas que perfilaron su protagonismo en la zona en cuanto a educación se refiere, dada la tradición de sus instituciones.

Comenzaré diciendo que ambas instituciones comparten la tarea de formar docentes de educación básica –la Normal acepta bachilleres y la UPN a docentes en servicio- y que ambas comparten también un campo de conocimiento común: la educación. La primera recoge, en esencia la tradición del normalismo en nuestro país, mientras que la segunda, por decreto es Universidad.

El antecedente de la NJA se remonta a finales del siglo XIX cuando el clero católico busca llevar educación elemental a los pobladores de menores recursos, un tanto en respuesta a las políticas educativas del porfiriato. Ante el desinterés de los gobiernos locales por formar docentes de educación básica (probablemente porque para trabajar en la agricultura no se requiere saber leer y escribir) la orden

de las Hermanas de los Pobres Siervas del Sagrado Corazón con su carisma educativo aprovechan la coyuntura de una iglesia preconciliar que quiere evangelizar a través de la educación y la apertura del Estado ante el compromiso de responder a la demanda de educación básica y por ende la urgencia de formar docentes, para abrir una escuela normal a mediados del siglo XX.

La UPN, por su parte, nace en Ajusco en la coyuntura de los reclamos sindicales del SNTE por tener un espacio de formación superior para los profesores, y el llamado “boom petrolero” que permitió condiciones económicas de bonanza al país. Su llegada a Zamora es una iniciativa externa al gobierno local, probablemente por identificársela como punto estratégico regional.

Educación, como campo de conocimiento, se ha construido a partir de infinidad de discursos que provienen de diferentes disciplinas: pedagogía, psicología, sociología, antropología, historia, etc., lo que ha implicado debilidad del campo; en palabras de Bourdieu (1983:123) *“Muestran menor firmeza y claridad en la integración de sus costumbres ... En tanto mescolanzas de conocimientos extraídos de disciplinas tan inciertas como la psicología y la sociología, estos campos tienden a constituir armazones simbólicos difusos.”*

En el caso de México, el haber convertido las escuelas normales en instancias centralizadas y controladas por el gobierno federal y el haber convertido a la docencia en educación básica en una profesión de estado, produjo que los docentes fueran expropiados de su materia de trabajo: el conocimiento. Por su parte el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación o la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, tampoco se han ocupado en mayor medida de la cuestión académica. Esto ha implicado que las y los docentes normalistas y el profesorado de educación básica en general tengan una actitud poco activa en relación con su campo de conocimiento. Los programas oficiales les condenan a ser repetidores de un plan formativo ajeno a su realidad cotidiana.

Al indagar acerca de la generación de conocimiento sobre educación en Zamora, pude constatar que es incipiente. No hay tradición en la región y aunque está presente el Colegio de Michoacán, institución que hace investigación en Ciencias Sociales, no hay quién se ocupe de esta temática.

La Normal Juana de Asbaje (NJA) bien sea por estar supeditada curricularmente a una fiscalización federal, por la falta de tradición en el normalismo o también por su propia indolencia académica, si bien promueve la superación de algunos de sus docentes, no promueve la generación de conocimiento sobre educación ni facilita espacios de relación entre pares para el debate y reflexión, elementos esenciales para realizar la tarea.

Por su parte en la UPN nacida como Universidad, pero conformada prácticamente por académicos formados como docentes para la educación básica, aunque facilita espacios de relación entre pares para el debate académico no los concreta de manera productiva, dada la falta de tradición en este ámbito y las tensiones políticas existentes en su vida cotidiana. No olvidemos que es condición para socializar, crear y administrar el conocimiento la colegialidad y dialogicidad, y éstas se tensionan o no existen por las constantes luchas de poder que prevalecen.

A fin de profundizar en el análisis de ambas instituciones, retomé las preguntas que sugiere Burton desde la sociología de las instituciones: ¿cómo se organiza el trabajo?, ¿cómo se sostienen las creencias?, ¿cómo se distribuye la autoridad?

Por su parte, en la UPN al contrario de la NJA, existe libertad de cátedra y el profesorado puede diseñar su propio plan de formación para los estudiantes a partir de los programas vigentes, aunque sin arbitraje alguno que dé cuenta de su calidad; sin embargo, bien sea por falta de tradición o también por los conflictos políticos que enfrentan los diferentes grupos, el tiempo dedicado al debate académico, indispensable para estos procesos, es mínimo.

La libertad de cátedra que se tiene en la UPN, además de la posibilidad de injerencia del profesorado en el diseño de los programas de estudio hace que ellos se vivan y sientan capaces de hacer propuestas profesionales en un sentido amplio, incluso de lograr el registro oficial de programas luego del arbitraje de UPN Ajusco; en tanto en la NJA no se aprecian las propuestas que seguramente podría hacer el profesorado, limita su participación académica en ser meros repetidores de los textos establecidos por el programa; aquí la libertad de cátedra es percibida por el profesorado como la posibilidad de no ser supervisados en el aula.

En relación con la formación del profesorado de UPN y NJA, en su gran mayoría se formaron en escuelas normales (NJA, Normal de Tiripetío, Normal de Morelia, Normal de Nayarit). En el caso de la UPN se promueve y hay facilidades para continuar con su formación profesional y en general el profesorado aspira a formarse (bien sea por interés académico o también económico). En la NJA no existe esa tradición ya que no hay facilidades ni estímulos y en las ocasiones que llegan a apoyar a un docente para que realice estudios de posgrado, no hay claridad en cuanto a los criterios, por lo que la UPN cuenta con una planta académica con mayor nivel educativo que la NJA.

La UPN tiene establecidos diferentes apoyos para que el profesorado asista a eventos académicos y destina recursos para invitar a especialistas en el campo educativo; por su parte en la NJA son limitados y siempre discrecionales, además de que a los especialistas que invita tienen necesariamente que coincidir con su perspectiva ideológica.

La organización en la NJA es vertical y el profesorado se le contrata por hora de clase; no se contempla el pago por preparar la clase ni para reuniones académicas u otro tipo de actividades, aunque en los últimos tiempos y por los criterios para continuar con la acreditación se está flexibilizando un poco. En la UPN hay pocos tiempos completos, pero las horas de contratación para todos

incluyen otras actividades académicas (reuniones, preparación de clase, revisión de programas), aunque en términos económicos resulten mejores los salarios de la NJA.

En lo laboral, el profesorado de la NJA considera que reciben un salario justo por ser de los mejores pagados en la región tratándose de una IES; sin embargo, la inseguridad laboral implica una subordinación total, con riesgo de perder el empleo a quien falte a las normas establecidas, manejando incluso una cláusula contractual de rescisión por “conducta impropia”. Si consideramos el papel que juegan las condiciones laborales como garantes en la producción de conocimientos, entonces es de suponer la dificultad para que esto ocurra.

Por su parte la situación laboral marcadamente desigual y hasta inconstitucional entre el profesorado con base y mayor antigüedad y los de más reciente ingreso sin importar su formación académica en la UPN, genera conflictos y sensación de injusticia en los que no tienen base. La injerencia política del sindicato afiliado a la CNTE ha implicado alguna seguridad laboral para los no basificados, pero también una lucha de poder que enturbia todas las relaciones académicas y favorece grupos de poder con lazos de compadrazgo que privan sobre los criterios académicos; sumado al descontento de las desigualdades salariales ya que no necesariamente quién más produce académicamente es quién mejor salario recibe. De esta manera la falta de condiciones laborales equitativas y justas vuelve a impactar la producción de conocimientos.

Los docentes de ambas instituciones manifiestan orgullo de su pertenencia, aunque por motivos diferentes. Docentes de la NJA consideran que pertenecer a una IES que tiene reconocimiento y prestigio social en la región, en tanto los de la UPN fincan su orgullo en que sea (cuando menos en el título) universitaria, estatus que consideran por encima de lo normalista. Pero en ambos casos estamos hablando de un campo que goza de bajo estatus académico.

Una de las tareas sustantivas de una IES es la generación de conocimientos a través de la investigación. Fuera de algunos ensayos y artículos de opinión, en Zamora prácticamente no existe investigación en el campo educativo ya que el único integrante del SNI trabaja aspectos metodológicos sin vínculo directo con la educación. Por otro lado habrá que recordar que en el normalismo no existe una clara tradición en investigación y que la NJA apenas comienza a considerarla, más por cumplir con criterios de acreditación ante FIMPES que porque se entienda como función sustantiva. Por su parte en UPN existen condiciones para realizarla al tener personal de tiempo completo y aún con grado de Doctor pero con una realidad académica tensionada y falta de tradición en ese campo, por lo que se hace difícil su concreción.

Ambas instituciones cuentan con revistas: *Avances* de la NJA aparece bimestralmente y la crearon porque es parte de las condiciones que exige FIMPES, no tiene una definición clara de a quién va dirigida ni de lo que han de ser, en esencia, sus contenidos quedándose principalmente en el nivel informativo. La UPN tiene la revista *Jorhénguariri* (El que aprende, en p'urépecha) en donde aparecen artículos del profesorado e invitados en los que hay algún nivel de reflexión.

En cuanto a las creencias que tienen en relación de la educación como campo de conocimiento, se tiene una visión enciclopédica del conocimiento: éste se encuentra en los libros y es un bien que se posee, acumula y transmite, generalmente en una antología, herramienta que ha caracterizado el trabajo de la UPN. Las creencias que tiene el profesorado de la NJA no son muy diferentes y en ningún caso se le contempla como un saber que ellos y ellas han construido y pueden generarlo desde su contexto.

En ambas instituciones la opinión que tienen acerca del profesional que forman es muy limitada, refiriéndose a lugares comunes como la *vocación* o el *apostolado*, lo

que da cuenta de la escasa reflexión en el profesorado acerca de la profesión en la que forman a sus estudiantes.

En una primera etapa de su historia la designación, y posteriormente la elección de directores en UPN ha tenido connotaciones políticas, pero el personal considera que de alguna manera se ha escuchado su voz, que es la voluntad de la mayoría la que define a su autoridad máxima, sin olvidar que la anuencia de la CNTE se ha vuelto indispensable para aprobar a quien ocupa ese cargo. Por su parte en la NJA el cargo de directora siempre lo ha ocupado una religiosa de la congregación HPSSC, en ambos casos no privan criterios académicos en su nominación lo que produce en la organización que el liderazgo académico esté sujeto a la personalidad y visión de quien ocupa ese puesto.

En cuanto a los programas de estudio identifiqué algunas diferencias interesantes: el plan de la NJA refiere un enfoque epistémico relativo al sentido de la profesión docente que implica partir de la experiencia situada para desde ahí arribar a la teoría (que en pedagogía se llama reflexionar sobre la práctica), retomando dos disciplinas: la psicología y la historia.

Los programas de la UPN son más abarcativos y menos instrumentales, centrados en ciertas disciplinas (antropología y sociología), pero esta generalidad no implican necesariamente una coherencia en cuanto a la formación profesional, que sí tiene el programa de la NJA. También la UPN es más consciente de la realidad inmediata de Zamora, ofreciendo formación para el medio indígena, aunque esto mismo no implica ciertas expresiones racistas (manifestadas como protección), por lo demás no es exclusivo de la UPN y sí puede considerarse muy propio del conservadurismo zamorano.

Lo que aporta de nuevo a los programas oficiales la NJA es la cuestión confesional, promoviendo determinadas visiones del mundo y formas de actuación acordes con el catolicismo que suelen ser profundamente conservadores. En

términos de visión del mundo, la UPN promueve la pluralidad, aunque en muchos casos no deja de estar presente el conservadurismo y religiosidad zamorana; en este sentido, más allá de lo instituido está lo instituyente como prácticas situadas en contextos determinados.

Retomé los trabajos recepcionales como una fuente más de información acerca del campo de estudio. Es un texto que se solicita al alumnado en ambas instituciones y tiene poco de reflexión y sí mucho de requisito tortuoso. Partí del supuesto de que asesoras y alumnas se interesaban más por determinado tipo de temas, en comparación con los hombres; en realidad no encontré diferencias importantes por sexo y los temas que más estudian son el Español, seguido de Matemáticas.

En la NJA hay un estricto control de los trabajos recepcionales que pueden ser consultados y no es claro cuáles son los criterios para la selección. En la UPN se pueden consultar por internet en la biblioteca digital “Gregorio Torres Quintero”, aunque a decir de algunos, difundirlos es peligroso ya que se presta al plagio. En ambas instituciones no hay preocupación por evaluar las aportaciones pedagógicas que presentan, ni por la información que se genera acerca de las escuelas zamoranas ni valorar la consistencia de los trabajos en términos académicos para aprehender de éstos. Para ambas IES pareciera que los conocimientos que ahí se generan están invisibilizados para las propias instituciones, no se han visto como procesos sistematizados.

Por los temas que abordan, encontré diferencias sugerentes: en la NJA los trabajos recepcionales no hablan de sexualidad o ecología como la UPN. También encontré que por el tipo de documento recepcional el programa de formación para el medio indígena privilegia el análisis de experiencias –por encima de análisis de problemas o propuestas didácticas- lo que sugiere una orientación específica a recuperar prácticas, tradiciones y formas de comprender el mundo.

Desde la perspectiva de los asesores, hay también bastantes similitudes, ya que acusan que los trabajos suelen hacerse en la mayoría de los casos para cumplir con un requisito sin que tenga mayor trascendencia en su formación profesional y en su práctica, también hablan de los huecos en la formación de los estudiantes, y cómo en esta etapa hacen crisis las deficiencias que ellos tienen. Es constante también la denuncia de procesos poco serios de revisión y problemas de deficiencias en redacción y ortografía. En ambos casos poco se refiere a los aspectos de fondo del trabajo, no se cuestionaron los procesos y se responsabiliza únicamente a los alumnos del éxito y fracaso.

El magisterio ha sido descrito como una profesión propia para mujeres; esto habría que matizarlo mucho ya que dependiendo del contexto puede ser una actividad en la que hombres indígenas se interesan, probablemente por la movilidad social que significa. Sin importar que sean hombres o mujeres quienes la ejercen, esto no disminuye el bajo estatus profesional.

La NJA nació para formar principalmente mujeres, y efectivamente, el alumnado que ha hecho mayoría son ellas, además de ser una institución que desde su fundación y a la fecha ha sido dirigida por mujeres. Por su parte UPN, por decreto fue creada para servir al magisterio en general, y según los datos encontrados la tendencia feminizante se conserva en el programa de LE, pero esta diferencia disminuye significativamente en las LEPEPMI, por lo que se puede pensar que para el medio indígena puede resultar atractiva como una forma de movilidad social.

Al ser una profesión mayoritariamente de mujeres habría que considerar las condiciones en que ellos y ellas cursan la carrera, dado que es importante el número de mujeres que son madres por lo que han de cumplir más de un rol, lo que establece condiciones de inequidad ya que si bien todos son estudiantes, la realidad entre hombres y mujeres puede ser diferente por lo que convendría explorar este aspecto.

La NJA desde su fundación ha sido dirigida por mujeres, en tanto que la UPN desde su existencia en Zamora hay tenido como directores únicamente varones, se tendría que profundizar en los matices que puede tener esta realidad y si éstos impactan a la generación de conocimiento, dado que la historia marca el monopolio que tienen los hombres en esta tarea y la distancia que guardan las mujeres al respecto.

La NJA por su carácter confesional tiene una vida ritual en la que se hacen presentes las manifestaciones simbólicas de su religiosidad, que impacta necesariamente la producción académica; la UPN por su parte, aunque se declara laica, incorpora algunas manifestaciones religiosas seguramente por el contexto conservador en el que vive.

Entendemos al conocimiento como el acto de entendimiento, comprensión y explicación de la realidad donde intervienen capacidades intelectuales, formas de pensar y sentir y que es la materia prima de las IES.

Las anteriores características de una y otra institución sugieren que la UPN tendría mejores condiciones para generar conocimiento en el campo educativo de Zamora, si logra condiciones laborales equitativas y trascender las disputas políticas que tensionan lo académico.

Por su parte la NJA con las formas de organización verticales, las tradiciones propias y del normalismo en el país y el escaso conocimiento que se tiene del campo, hace pensar que habrá resistencias para el cambio.

Conviene señalar en este espacio que la presente investigación tuvo limitaciones metodológicas ya que resultó difícil explorar los saberes que el profesorado tiene sobre su profesión y campo de conocimiento, bien sea por el diseño de los instrumentos utilizados o porque es un aspecto poco claro para los entrevistados.

Las condiciones de realización de la investigación también resultaron limitantes y no permitieron abordar todos los ámbitos que inicialmente se habían pensado, mismos que se transformaron o se diluyeron como la perspectiva de género.

Para no concluir y ya que fueron aspectos no abordados o no suficientemente en este trabajo planteo las siguientes interrogantes que merecerían otras investigaciones:

- ¿Qué acciones podrían contribuir en ambas instituciones para que éstas se transformen en IES generadoras de conocimiento educativo?
- ¿Cuáles son los sentidos que tiene para los estudiantes la realización de estos trabajos de titulación?
- ¿Qué condiciones prevalecen en los estudiantes que cursar y se titulan en estas instituciones? ¿Son diferentes para hombres y mujeres, para mestizos e indígenas?
- ¿Cómo pueden darse cuenta las IES estudiadas del potencial que tienen en torno a la generación de conocimientos?
- ¿Cómo se manifiesta el racismo intelectual referido por Bourdieu en el tratamiento del conocimiento en ambas instituciones?
- ¿Qué relación existe en el perfil real de ingreso de los estudiantes de UPN y sus logros académicos?

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola y Visalberghi A. (1995). *Historia de la Pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Acker, Sandra (1994). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Narcea.
- Acosta, Mía Efraín (2007). *Sistema Estatal de Indicadores Educativos, Indicadores Básicos del Estado de Michoacán de Ocampo*. SEE.
- Alarcón, Rafael (1999). "Migración internacional y región: El Bajío zamorano en la década perdida". *Papeles de Población* (Toluca, Edo. de México), octubre-diciembre, 22, pp 43-68.
- Álvarez del Toro, Jesús (1989). *Prontuario Zamorano*. 1987-1989. Zamora, Mich., H. Ayuntamiento de Zamora.
- ANUIES (1995). *Anuario estadístico. Escuelas Normales*. México ANUIES.
- ANUIES (2001). *Anuario estadístico personal docente de Licenciatura y de Posgrado en Universidades e Institutos Tecnológicos*. México.
- ANUIES (2006). *Anuario Estadístico 2004: Población escolar de Licenciatura y Técnico Superior en Universidades e Institutos Tecnológicos*. México.
- ANUIES (2004). *Anuario estadístico de la matrícula en Licenciatura y Posgrado*. México.
- Arizpe, Lourdes (1989). *Cultura y desarrollo. Una etnografía de las creencias de una comunidad mexicana*. México, UNAM/Porrúa/El Colegio de México.
- Ávila Méndez, Luis Arturo (2004). *Educación Superior Privada en la Construcción regional del México Neoliberal: Estudios de caso en Zacapu y Zamora 1980-2003*. Tesis presentada para obtener el grado de Doctor en Antropología Social, Zamora, Mich., COLMICH.
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.
- Beillerot, Jacky (2006). *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*, Buenos Aires, Argentina, Novedades educativas-UBA.
- Berger, Peter y Luckmann Thomas (1966/1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bertely, María (2001). "La etnografía en la formación de enseñantes". *Teoría de la educación*. Salamanca, España, Ediciones Universidad de Salamanca pp 137-160.
- Blancarte, Roberto (1992). *Historia de la iglesia católica en México*. México, Fondo de Cultura Económica/El Colegio Mexiquense.

- Bloor, David (1971/1998). **Conocimiento e imaginario social**. Madrid, Gedisa.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2004). **Los herederos. Los estudiantes y la cultura**. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2000). **Los usos sociales de la ciencia**. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Brading, David A. (1994). **Una iglesia asediada: el obispado de Michoacán, 1749 – 1918**. México, Fondo de Cultura Económico.
- Bunge, Mario (1972/1981). **Teoría y realidad**. Barcelona, Ariel.
- Bunge, Mario (1991/1998). **Sociología de la ciencia**. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Burke, Peter (2002). **Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot**. Barcelona, Paidós.
- Burton, Clark (1983). **El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica**. México, UAM-Atcapotzalco/ Nueva Imagen/ Universidad Futura.
- Calvo Pontón, Beatriz (1989). **Educación normal y control político**. México, Edición de la casa chata CIESAS.
- Colina, A y Osorio (2003) “Los agentes de investigación educativa en México”. **El campo de la investigación educativa en México, 1993-2001**. México, COMIE, pp 97-119.
- Degenais, Huguette y Tancred Peta (1998). “Estudios de la mujer, estudios feministas, estudios de género”. **Las mujeres en América del Norte al fin del milenio**. México, UNAM/PUEG.
- Delgado, Juan Manuel (2004). “La apropiación intelectual de la Universidad Pedagógica Nacional por sus académicos”. **Geografía política de las universidades públicas mexicanas. I**. México, UNAM.
- Ducoing, Patricia (1997). **Formación Universitaria en Educación. II. Universidades del Centro**. México. Colección: Educación Superior Contemporánea. UNAM/ Centro de Estudios sobre la Universidad/ Facultad de Filosofía y Letras.
- Ducoing, Patricia (2005). “Sujetos, actores y procesos de formación”. **La investigación educativa en México 1992-2002. II**. México, COMIE/IPN, Grupo Ideograma Editores.
- Durkheim, Émile (1997). **Educación y Sociología**, México, Colofón.
- Elías, Norbert (1984/1994). **Conocimiento y poder**. Madrid, Editorial La Piqueta.
- Fishman, Gustavo (2008). “Las universidades públicas en el siglo XX. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres.” **Universitas Humanística**, 66, pp. 239 – 270.
- Flores, Isabel (2004). **¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?** Lima, Ministerio de Educación/UNESCO.

- Florescano, Enrique y Mengus Margarita (2000). “La época de las reformas borbónicas y el crecimiento económico (1750 – 1808)”. **Historia general de México**. México, El Colegio de México.
- Follér, Maj-Lis (2002). “Del conocimiento local y científico al conocimiento situado e híbrido” en **Anales No. 5**. Perú, Instituto Iberoamericano/Universidad de Goteborg, pp 61-84 Disponible en: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/3239/1/anales_5_foller.pdf. (2011, 23 de marzo).
- Foucault, Michel (1976/1984). **La voluntad de saber**. México, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1992). **Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de estado**. Madrid, Ediciones La Piqueta.
- Franco, Francisco. (1996). “Los Preámbulos” **Juventud**, octubre de 1996 p 2.
- Fuentes, Olac (1979). “Los maestros y el proceso político de la UPN”. **Cuadernos Políticos**, No. 21.
- García Urbizu, Francisco (1970). **Zamora en la Revolución**. México, Porrúa.
- Geertz, Clifford (1988). **La interpretación de las culturas**. Barcelona, Gedisa.
- Geertz, Clifford, (1994). **Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas**. Barcelona, Paidós.
- Gilligan, Carol (1982). **La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino**. México, Fondo de Cultura Económica.
- Glazman, Raquel (2006). **Informe de la Comisión de Reestructuración de Áreas del COMIE**. México, COMIE.
- González Jiménez, Rosa María (2008). “Las directoras de la Normal de Profesoras: maestras, política y espacios de poder”. **Las maestras en México: re-cuento de una historia**. México, Universidad Pedagógica Nacional, pp 97-142.
- González, Jiménez, Rosa María (2009). **Conocimiento sobre educación**. Documento de Trabajo.
- González Jiménez Rosa María (2004). **Género y matemáticas: balanceando la ecuación**. México, UPN/Porrúa.
- González y González, Luis (1968/1984). **Pueblo en vilo**. México, Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.
- González y González, Luis (1994). **Zamora**. Zamora, Mich., COLMICH.
- Guareschi, Massimiliano (2005) “Del modelo institucional-jurídico a la analítica del Poder”. **El poder: para una historia de la filosofía política moderna** de Duso Giuseppe, México, Siglo XXI pp 380-395.
- Guerra Manzo, Enrique (1999). “Poder regional y mediación política en el Bajío zamorano (1936-1940)” **Historia Mexicana**, XLIX, 1, pp 95–135.
- Hernández Cano, Ana Teresa (1992). **Cázares y Martínez. Pastor y Apóstol**. Zamora, Mich., Derechos reservados por la autora.

- Hernández Madrid, Miguel de Jesús. (1999). ***Dilemas posconciliares: iglesia, cultura católica y sociedad en la diócesis de Zamora, Michoacán.*** Zamora Mich., COLMICH.
- Hernández Rojas, Gerardo (2006). ***Paradigmas en psicología de la educación.*** México, Paidós.
- Ingold, Tim (1995). "Building, dwelling, living. How Animals and People make themselves at Home in the World", M. Sthrathern (ed) ***Shifting contexts. Transformations in anthropological knowledge.*** London, Routledge. Pp 57-80.
- Jiménez, Yuri (2003). ***Democracia académico-sindical y reestructuración educativa en la UPN.*** México: Universidad Autónoma Metropolitana/IET/Plaza y Valdés.
- Kuhn, Tomas S. (1962/1972). ***La estructura de las revoluciones científicas.*** Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Lamo de Espinosa, Emilio, González, José María, y Torres Alberto (1994). ***La sociología del conocimiento y de la ciencia.*** Madrid, Alianza.
- Larroyo, Francisco (1959). ***Pedagogía de la enseñanza superior.*** México, UNAM/ Facultad de Filosofía y Letras.
- Latapí, Pablo (1994). ***La Investigación Educativa en México.*** México, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Levy, Daniel C. (1995). ***La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público.*** México, Editorial Porrúa/UNAM.
- Liotard, Jean-Francois (1979/1989). ***La condición posmoderna.*** Barcelona, Planeta/Agostini.
- Magaña Contreras, Manuel (1993). ***La falacia del 18 de enero de 1574.*** México, Siglo XXI.
- Magaña, Agustín (1983). ***La diócesis de Zamora. Memorias.*** Morelia, Fímax.
- Mainero, Nelly E. (2004). "Características distintivas de las comunidades académicas en la educación superior: bases teóricas para analizar sus incidencias en las valoraciones acerca de la calidad y de la igualdad educativa. ***Fundamentos en Humanidades*** 5, 9, pp 45–61.
- Mannheim, Karl (1952/1990). ***El problema de una sociología del saber.*** Madrid, TECNOS.
- Massé, Carlos E. (2008). La construcción de objetos socioeducativos con base epistemológica. ***Sociológicas, Porto Alegre,*** Año 10, Núm. 19, pp 274-301.
- Merton, Robert K. (1973/1977). ***La sociología de la ciencia.*** Madrid, Alianza Editorial.
- Meyer, Jean (1973). ***La Cristiada,*** México, Siglo XXI.

- Miranda, Francisco (2001). **Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional**. México, COLMEX/UPN.
- Moliner, María (1998). **Diccionario del uso del Español**. Madrid, Gredos.
- Moreno y de los Arcos, Enrique (1990). **Pedagogía y ciencias de la educación**. México, Colegio de Pedagogos.
- Moreno, Prudenciano (2007). **Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007. Una visión retrospectiva**. Colección más textos; No. 22, México, UPN.
- Murillo, Javier (2006). **Modelos innovadores en la formación inicial docente**. Chile, UNESCO.
- NJA (2004). **Avances # 1**. Zamora, NJA
- NJA (2004). **Avances # 2**. Zamora, NJA
- NJA (2005). **Avances # 10**. Zamora, NJA
- NJA (2009). **Avances # 27**. Zamora, NJA
- Ochoa Serrano, Álvaro y Sánchez Díaz Gerardo (2003). **Breve Historia de Michoacán**. México, Fondo de Cultura Económica/COLMEX.
- Ortiz Marín, Víctor (1990). **El barrio Bravo de Madrigal**. Zamora, Mich., COLMICH.
- Rama, Claudio (2005). "La política de educación superior en América Latina y el Caribe". **Revista de la Educación Superior**. pp 47-62.
- Ramírez, Rosalba (2004). "Los investigadores educativos en México: una aproximación". en **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. 21, pp 501 – 514.
- Ranicieri, Jacques (2007) **El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual**. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Rodríguez Zetina, Arturo (1952). **Zamora. Ensayo histórico y repertorio documental**. México, Jus.
- Rollin, Kent y Ramírez, Rosalba (1998). "La educación superior en el umbral del siglo XXI". Latapí Pablo (coord.) **Un siglo de educación en México. Tomo II**. México, Fondo de Cultura Económica.
- Scott, Joan W. (1996). "El género: una categoría útil para el análisis histórico", Lamas, **El género: la construcción cultural de la diferencia sexual**. México, PUEG/UNAM.
- Serrano Castañeda, José Antonio (2005) "Tendencias de la formación de docentes" Ducoing, Patricia (Coord). **Sujetos, actores y procesos de formación**. México IPN-COMIE pp 171-270
- SEP (1978) **Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional** en <http://upngdl.org/normatividad/decreto-upn.pdf> (2010, 25 de marzo)

- SEP (2000/2002). **Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional**. México, SEP.
- SEP (2006). **Licenciatura en educación primaria. Plan de estudios 1997**. México, SEP.
- Sigaut, Nelly (1991). **Catálogo del patrimonio arquitectónico del Bajío zamorano. Primera parte: la ciudad de Zamora**. Zamora, Mich., COLMICH.
- Solís, Carlos (1994). **Razones e intereses. La historia de la ciencia después de Kuhn**. Barcelona, Paidós.
- Tapia Santamaría, Jesús (1986). **Campo religioso y evolución política en el Bajío zamorano**. Zamora, Mich., COLMICH/Gobierno del Estado de Michoacán.
- Tapia Santamaría, Jesús (1987). "El impacto de la Iglesia en la región de Zamora", Guillermo de la Peña (comp.) **Antropología social de la región p'urépecha**. Zamora Mich., COLMICH/Gobierno del Estado de Michoacán. pp. 153-190.
- Tarrés, María Luisa (2004). "Lo cualitativo como tradición", Tarrés, María Luisa (Coord.) **Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la Investigación Social**. México, Flacso/COLMEX. pp. 35-60.
- Tenti, Emilio (2006). **El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. México, Siglo XXI/UNESCO.
- Torres Septién, Valentina. (2004). **La educación privada en México 1903-1976**. México, COLMEX/UIA.
- UPN **Licenciatura en educación preescolar y/o primaria para el medio indígena, Plan 90**. México, UPN.
- UPN **Licenciatura en educación preescolar y/o primaria, Plan 94**. México, UPN.
- UPN 162 (1999) **Reglamento de titulación**. Zamora, Mich., UPN.
- Urbina Barrera, Flor (2006). **Identidades cambiantes y movilidad social entre empeladas de mostrador en Zamora, Michoacán en la segunda mitad del Siglo XX**. Tesis presentada para obtener el grado de Doctor. Zamora, Mich., COLMICH.
- Verduzco, Gustavo (1992). **Una ciudad agrícola: Zamora. Del porfiriato a la agricultura de exportación**. México, COLMEX/COLMICH.
- Vigarello, Georges (1987). "¿Una especificidad teórica para las ciencias de la educación?" en Alicia de Alba (recopilación y presentación), **¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias**. México, UNAM /Coordinación de Humanidades/CESU, pp 392 – 395.
- Weber, Max (2005). **El político y el científico**. México, Colofón.

Weiss, E. y Loyo, Aurora (1997) "Estado del arte de la investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa" ***Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)***. México, COMIE.

DIRECCIONES DIGITALES

<http://www.conapo.gob.mx/00cifras/proyecta50/16.xls>. Recuperado el 14 de febrero de 2011.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Municipio_de_Zamora_\(Michoac%C3%A1n](http://es.wikipedia.org/wiki/Municipio_de_Zamora_(Michoac%C3%A1n)). Recuperado el 29 de abril de 2010.

http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/2759/1/images/PPT_DelaTorre_BIDH.pdf. Recuperado el 20 de marzo de 2011.

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

| CAPÍTULO | NOMBRE | PÁGINA |
|----------|--|--------|
| I | Tabla 1 Producto interno bruto | 21 |
| I | Gráfico 1. Porcentaje de escuelas del nivel medio por tipo de administración | 42 |
| I | Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes en educación media en la región zamorana. Año 2002 | 43 |
| I | Gráfico 3. Porcentaje de escuelas de educación superior en Zamora. Año 2008 | 44 |
| III | Imagen 1. Madres del Asilo. Año 1919 | 91 |
| III | Gráfico 4. Matricula histórica de la Escuela Normal Juana de Asbaje | 94 |
| III | Tabla 2. PERSONAL ACADÉMICO EN EL CICLO 2009-2010 | 101 |
| III | Tabla 3. ANTIGÜEDAD DEL PERSONAL DOCENTE EN LA NJA | 104 |
| III | Tabla 4. OFERTA EDUCATIVA DE LA UNIDAD ZAMORA | 129 |
| III | Tabla 5. PERSONAL ACADÉMICO DICTAMINADO | 132 |
| III | Tabla 6. PERSONAL ACADÉMICO POR CONTRATO | 134 |
| III | Tabla 7. PERSONAL ADMINISTRATIVO | 136 |
| IV | Tabla 8. CURSOS DISCIPLINARES EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA UPN Y LA NJA | 167 |
| IV | Tabla 9. ESTUDIANTES QUE INGRESAN Y SE TITULAN POR PROGRAMA Y SEXO (años 1999 a 2006) | 174 |
| IV | Gráfico 5. Porcentaje de titulados, en relación con el ingreso por programa y sexo | 175 |
| IV | Tabla 10. TIPOS DE TRABAJO RECEPCIONAL | 178 |
| IV | Gráfico 6. Porcentaje por tipo de documento recepcional, por programa y sexo | 179 |
| IV | Tabla 11. CÓDIGOS DE TEMÁTICAS | 180 |
| IV | Gráfico 7. Porcentaje de temas de los documentos recepcionales por programas y sexo | 181 |
| IV | Tabla 12. TITULACIONES POR SEXO | 187 |
| IV | Tabla 13. TIPOS DE TRABAJOS | 189 |

| | | |
|----|---|-----|
| IV | Gráfico 8. Porcentaje de tipos de trabajo recepcional | 190 |
| IV | Gráfico 9. Porcentajes por tipo de trabajo recepcional por programas | 190 |
| IV | Tabla 14. TEMÁTICAS ABORDADAS | 191 |
| IV | Gráfico 10. Porcentaje de trabajos recepcionales por temáticas | 192 |

ANEXOS

ANEXO 1

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA EN ZAMORA EN 2002

| INSTITUCIÓN | FECHA DE FUNDACIÓN | MATRÍCULA EN 2002 | TIPO |
|---|--------------------|-------------------|----------------------------|
| “José Sixto Verduzco” | 1960 | 500 | Católica HPSSS |
| Instituto Cristóbal Colón | 1961 | 316 | Católica Salesianos |
| Preparatoria Federal, UMSNH ⁷² | 1959-1970 | 900 | Por cooperación |
| CBETIS 52 ⁷³ | 1973-1982 | 1,200 | Pública |
| CONALEP | 1985 | 431 | Pública |
| COBACH Jacona | 1983 | 532 | Pública |
| COBACH Zamora | 1990 | 536 | Pública |
| Colegio América | 1992 | 97 | Católica Espíritu Santo |
| 1º de Mayo | 1994 | 322 | Católica Diocesana |
| Instituto C. Freinet | 1996 | 177 | Privado |
| *Fuente: Ávila 2004: 58 | | | |

⁷² La primera fecha refiere el surgimiento como Preparatoria por cooperación y la segunda su incorporación a la UMSNH.

⁷³ Primeramente surgió como CECyT 212, y con las reformas nacionales se transformó en CBTIS 52 en las fechas que se indican.

ANEXO 2

INSTITUCIONES DE NIVEL SUPERIOR EN ZAMORA

| INSTITUCIÓN | FECHA DE FUNDACIÓN | TIPO |
|---|--------------------|-----------------------|
| Normal "Juana de Asbaje" ⁷⁴ | 1958-1984 | Católica HPSSC |
| Escuela de Enfermería ⁷⁵ | 1963-1998 | Católica HPSSC |
| Colegio de Michoacán (COLMICH) | 1974 | A. C. |
| Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 162 | 1974 | Público |
| Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) | 1987 | Privada Católica |
| Centro de Estudios Superiores de Zamora (CESZ) | 1994 | Por Cooperación |
| Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Zamora (ITESZ) | 1994 | Público Estatal |
| Universidad de Zamora | 1997 | Católica Diocesana |
| Facultad de Medicina de UMSNH | 2001 | Pública |
| Universidad de Veracruz (UNIVER) | 2001 | Privada |
| 1º de Mayo | 2004 | Privada |
| Fuente: Ávila 2004: 14 | | |

⁷⁴ Cabe recordar que las Escuelas Normales pasaron en 1984 al nivel superior cuando se convirtieron en licenciaturas.

⁷⁵ La primera fecha indica la fundación de la institución cuando era considerada como preparación técnica y es en 1998 que se convierte en Licenciatura

ANEXO 3

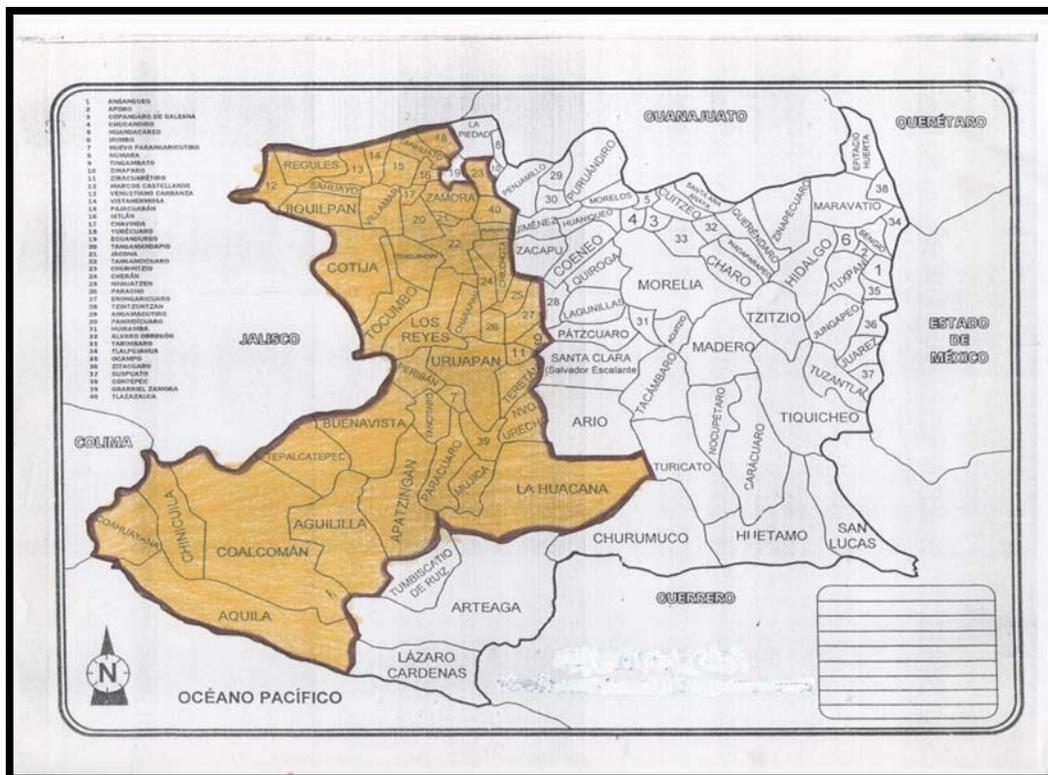
ALUMNOS INSCRITOS LICENCIATURAS DE EDUCACIÓN Y NORMAL

| INSTITUCIÓN | PROGRAMAS | ALUMNOS INSCRITOS |
|--|------------------------|--------------------------|
| Escuela Normal para Educadoras | Preescolar Plan '99 | 475 |
| Centro Regional de Educación Normal Preescolar | Preescolar Pan '99 | 438 |
| Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Jesús Romero Flores" | Primaria Plan '97 | 591 |
| Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" | Primaria Plan '97 | 547 |
| Centro Regional de Educación Normal Primaria | Primaria Plan '97 | 511 |
| Escuela Normal de Educación Física | Plan 2002 | 456 |
| Escuela Normal Superior de Michoacán | Media Básica | 60 |
| | Secundaria Plan '99 | 286 |
| Universidad Pedagógica Nacional Unidad 161 Morelia | LE'94 | 1 468 |
| | LEPEPMI '90 | 94 |
| | LIE '02 | 230 |
| Universidad Pedagógica Nacional Unidad 162 Zamora | LE '94 | 525 |
| | LEPEPMI '90 | 291 |
| | LIE '02 | 107 |
| Universidad Pedagógica Nacional Unidad 163 Uruapan | LE '94 | 1 126 |
| | LEPEPMI '90 | 129 |
| | LIE '02 | 114 |
| Universidad Pedagógica Nacional Unidad 164 Zitácuaro | LE '94 | 513 |
| | LIE '02 | 122 |
| Escuela Normal Indígena de Cherán | Preescolar Plan 99 | 169 |
| | Primaria Plan 97 | 243 |
| Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos" | Pedagogía | 2 145 |
| | Psicología Educativa | 1 592 |
| | Comunicación Educativa | 714 |
| | Artística | 179 |
| | Educación Especial | 580 |
| Centro de Actualización del Magisterio | Docencia Tecnológica | 38 |
| | Preescolar '99 | 0 |
| | Primaria '97 | 108 |
| | Artística | 28 |
| Escuela Normal Incorporada "Anáhuac" | Preescolar Plan '99 | 150 |
| | Plan '97 | 146 |
| Escuela Normal Incorporada "Motolinía" | Preescolar Plan '99 | 67 |
| | Primaria Plan '97 | 91 |
| Escuela Normal Incorporada "Juana de Asbaje" | Preescolar Plan '99 | 186 |
| | Primaria Plan '97 | 193 |
| | Media Básica Plan '83 | 42 |

| | | |
|--|-----------------------------|-----|
| | Secundaria Plan '99 | 147 |
| Universidad "Don Vasco" | Pedagogía | 217 |
| Escuela Normal Estatal Particular "Águiles Córdova Morán" | Primaria Plan '97 | 160 |
| Universidad "Anáhuac" de Cotija | Primaria Plan '97 | 91 |
| Universidad Michoacana de Oriente | Ciencias de la Educación | 28 |
| Universidad "La Salle" | Ciencias de la Educación | 10 |
| Fuente: Marín (2004) | | |

ANEXO 4

Mapa de la Diócesis de Zamora en 1878



ANEXO 5

ORGANIGRAMA DEL CEJA



ANEXO 6

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1997 DE LA NJA

| LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA MAPA CURRICULAR | | | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|---|--|
| Primer semestre | Segundo semestre | Tercer semestre | Cuarto semestre | Quinto semestre | Sexto semestre | Séptimo semestre | Octavo semestre |
| Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano | La Educación en el Desarrollo Histórico de México I | La Educación en el Desarrollo Histórico de México II | Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I | Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II | Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III | | |
| Problemas y Políticas de la Educación Básica | Matemáticas y Su Enseñanza I | Matemáticas y su Enseñanza II | Ciencias Naturales y su Enseñanza I | Ciencias Naturales y su Enseñanza II | Asignatura Regional II | | |
| Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria | Español y su Enseñanza I | Español y su Enseñanza II | Geografía y su Enseñanza I | Geografía y su Enseñanza II | Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje | Trabajo Docente I | Trabajo Docente II |
| Desarrollo Infantil I | | | Historia y su Enseñanza I | Historia y su Enseñanza II | Gestión Escolar | | |
| Estrategias para el Estudio y la Comunicación I | Desarrollo Infantil II | Necesidades Educativas Especiales | Educación Física II | Educación Física III | Educación Artística III | | |
| | Estrategias Para el Estudio y La Comunicación II | Educación Física I | Asignatura Regional I | Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I | Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II | | |
| Escuela y Contexto Social | Iniciación al Trabajo Escolar | Observación y Práctica Docente I | Observación y Práctica Docente II | Observación y Práctica Docente III | Observación y Práctica Docente IV | Seminario de Análisis del Trabajo Docente I | Seminario de Análisis del Trabajo Docente II |

| | |
|--|---|
| | Actividades principalmente escolarizadas |
| | Actividades de acercamiento a la práctica escolar |

ANEXO 7

MAPA CURRICULAR DEL PLAN 90

| Área básica | | | | |
|---------------|--|---|--|---|
| semestre | LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA | LÍNEA SOCIO-HISTÓRICA | LÍNEA ANTROPOLÓGICA | LÍNEA METODOLÓGICA |
| 1o. | Análisis de la Práctica Docente 1800 | Sociedad y Educación 1801 | Cultura y Educación 1802 | Metodología de la Investigación 1803 |
| 2o. | Grupo Escolar 1804 | Historia, Sociedad y Educación 1805 | La Cuestión Étnico-Nacional en la Escuela y la Comunidad 1806 | Metodología de la Investigación 1807 |
| 3o. | Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar 1808 | Historia, Sociedad y Educación 1809 | Lenguas, Grupos Étnicos y Sociedad Nacional 1810 | Metodología de la Investigación 1811 |
| 4o. | Práctica Docente y Acción Curricular 1812 | Historia, Sociedad y Educación 1813 | Relaciones Interétnicas y Educación Indígena 1814 | Metodología de la Investigación 1815 |
| 5o. | Criterios para Propiciar Aprendizajes Significativos en el Aula 1816 | Organización de Actividades para el Aprendizaje 1817 | Identidad Étnica y Educación Indígena 1818 | Metodología de la Investigación 1819 |
| Área terminal | | | | |
| semestre | CAMPO LA NATURALEZA | CAMPO LO SOCIAL | CAMPO LA LENGUA | CAMPO LA MATEMÁTICA |
| 6o. | Introducción al Campo de Conocimiento de la naturaleza 1820 | El Campo de lo Social y la Educación Indígena 1821 | Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita 1823 | Matemática y Educación Indígena 1822 |
| 7o. | El Desarrollo de Estrategias Didácticas para el Campo de Conocimiento de la Naturaleza 1826 | El Campo de lo Social y la Educación Indígena 1827 | Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita 1828 | Matemática y Educación Indígena 1829 |
| 8o. | Tendencias de Enseñanza en el Campo de Conocimiento de la Naturaleza 1832 | El Campo de lo Social y la Educación Indígena 1833 | Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita 1834 | Matemática y Educación Indígena 1835 |

ANEXO 8

MAPA CURRICULAR LE 94

| SEM. | Eje Metodológico | Línea Psicopedagógica | Línea de Ámbitos de la Práctica Docente | Línea Socioeducativa |
|-------------|---|--|--|---|
| 1 | El Maestro y su Práctica Docente. | El niño: Desarrollo y procesos de construcción del conocimiento. | Grupos en la escuela. | Formación docente, escuela y proyectos educativos 1940-1994. |
| 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 Conocimiento y Teorías de la Educación. | Escuela, comunidad y cultura local en Michoacán. | Catálogo Área Específica. |
| 4 | Contexto y Valoración de la Práctica Docente. | Análisis Curricular. | Catálogo Área Específica. | Historia regional, formación docente y educación básica en Michoacán. |
| 5 | Hacia la Innovación. | Planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje. | Catálogo Área Específica. | Catálogo Área Específica. |
| 6 | Proyectos de Innovación. | Catálogo Área Específica. | Catálogo Área Específica. | Catálogo Área Específica. |
| 7 | Aplicación de la alternativa de innovación. | Catálogo Área Específica. | Catálogo Área Específica. | Catálogo Área Específica. |
| 8 | La innovación. | Seminario de la formación de la innovación. | Catálogo Área Específica. | Catálogo Área Específica. |

ANEXO 9

FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA A RESPONSABLE EN VARIOS PERIODOS DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA UNIDAD ZAMORA

Mira, existe un reglamento de titulación, que deben conocer muchos de los lectores y de los asesores, desgraciadamente a veces no los conocen porque no se los muestran, mucha gente no los tiene y la política que se emplea hoy en día, hay nomas que sea mi cuatacho, te invito a ser lector sinodal y sabes que, no lo leas, ya lo leí y que se vaya al examen profesional y como son puros cuates y casi casi se toma el diagnóstico desde antes... yo tengo ya aquí 28 y desde el principio que estuve en titulación cuando yo ingresé en titulación, veo los mismo errores, no han cambiado... yo descubrí algunos compañeros que ya no están que a veces les elaboran un trabajo a los alumnos y les cobraban determinadas cantidades y yo no sé si en posgrado exista, pero en licenciatura se descubrió eso... Se supone que el maestro del eje les ayuda a elegir; es decir, tiene que aplicar una encuesta al grupo para ver cuáles son los problemas más comunes que existen... Se supone que tiene que hacer un diagnóstico y en base a los problemas que están en el grupo tienes que intentar resolverlo a través de ese trabajo... Generalmente toman temas de la lecto-escritura, matemáticas, yo creo que básicamente era eso, poco de las ciencias naturales, hablaban algunas cosas sobre las relaciones humanas, hablaban algo del juego pero básicamente eran de español, matemáticas y ciencias naturales y pocos hablaban sobre la dinámica de grupos, sobre la interacción y la importancia del apoyo familiar, básicamente en ese sentido van en ese sentido y eso se presta mucho para fusilatas, a ver un trabajo que se hizo hace 5 ó 10 años sólo le cambias fechas y todo y ya pegaste no... Mira, son fáciles con gente que es muy capaz y dedicada, y suelen ser difíciles cuando la gente es renuente. Fíjate que hay gente que lo hace con mucha satisfacción y muy motivada, y otras gentes que están muy obstinadas con su trabajo si no se tiene el tacto de decirles por qué sí o por qué no, se desaminan y nunca más vuelven y luego te odian, porque tú les dijiste las cosas como son, pero yo creo que sí es un requisito indispensable y necesario y una experiencia más para los profesores y profesores que sean capaces de elaborar un trabajo...ha habido excelentes trabajos que pudieran ser incluso, yo llegué a sugerir que algunos trabajos que me gustaron mucho, que sean útiles para publicarse, para maestros, si eran cosas de educación física o eran ciertos ejercicios matemáticos o de español, material x, porque sería muy saludable que esos materiales lo conocieran los profesores para que pudieran llevar a cabo este tipo de ejercicios, pero a veces no se hacía por la cuestión de que cada vez que se multiplica un trabajo, entonces más ganas te dan de copiarlo, más que de aprovecharlo desde el punto de vista de tomar la experiencia ajena, más bien toman el trabajo ajeno para reproducirlo (EPU-PF-05-10)

ANEXO 10

FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA AL RESPONSABLE DE LAS LEPEPMI

Bueno mire digamos que hay como dos escenarios; uno es el del maestro que cuando termina el octavo semestre ya tiene un avance considerable y el otro que no tiene nada, el que egresa y que había empezado y ya se le olvido todo y luego aparece por allá a los dos o tres años que quiere que lo asesoren... hay con quien empezamos de cero y con quien le damos nada más continuidad a lo que ya llevaban...uno de los documentos que piden o se contemplan como opción de titulación es la tesina en su modalidad de ensayo que es la más favorecida, yo creo que usted en su estudio se ha dado cuenta que de tesinas hay un montón y que casi el 80% anda sobre las cuestiones de la lengua, la incomprensión de la lectura o por ahí no... Yo siento pues que es la dificultad esa que le mencionaba al principio de la interferencia de las lenguas porque ellos piensan en purépecha pero traducen en español y entonces cuando van a concretar el currículum en el aula, ya que lo van a aterrizar de pronto no hayan cómo, o sea, cómo se los explico a los niños en purépecha entonces si le cargan más al español y se olvidan del purépecha se les presiona o se les complica y si lo hacen al revés, si se avientan más al purépecha pero explican los términos que vienen acá en el español pues también, entonces los alumnos que ellos tienen y ellos mismos como maestros van teniendo esa dificultad porque la comprensión de la lectura no solamente es problema alumnos sino los mismos estudiantes que tenemos aquí... Y ese es el problema que tienen ellos porque se les dificulta eso de la transferencia de la lengua por un lado y por el otro que les da dificultad poner en práctica este tipo de estrategias porque cuando le están preguntando al niño no hallan si preguntarle en español o en purépecha... cuando se revisan los trabajos, ahí tendríamos diferentes criterios los asesores porque pues yo concibo la tesina de un modo y los asesores de otro modo diferente y entonces a la hora de que usted me lee uno que no, yo trato de encajarlo en mi esquema y luego ahí están los conflictos entre asesores de que yo lo estoy dirigiendo y no tu... diseñamos una especie de documento algo así como un esquema guía no por que necesariamente así deba presentarse sino que el alumno si se halla en un rancho se ponga a escribir y sepa qué es lo que está haciendo... además las antologías se diseñaron así pensando en que son maestros que trabajan en los medios rurales donde no hay bibliotecas, ni tienen acceso a computadoras, ni ciber, ni nada de eso entonces estos son sus referentes bibliográficos pues, y era obligatorio comprar todo para que al terminar su licenciatura tuvieran treinta y dos antologías de los diferentes campos que cualquier tema que les pongan lo pueden fundamentar pero no se hacía uso de eso entonces ahí el proceso estaba fallando y ahora últimamente lo que estamos manejando como una estrategia de recuperar todo esos, digamos saberes o conocimientos creados o construidos en los cursos...pienso que

todavía no significa para el alumno gran cosa el título o al menos no lo que para nosotros pudiera serlo...“Es que mire maestro yo con el título o sin el título sigo ganando lo mismo; no hay ningún estímulo, ninguna nada que me diga que si yo me titulo voy a ganar pues algo que me motive a titularme entonces pues para qué”. Es algo como muy secundario para ellos...a raíz de eso, de este rezaque que había de titulación, la Dirección de Educación Indígena adoptó una estrategia de decir sólo un año de plazo para que te titules si no te quito la plaza y entonces se dejaron venir pero como si en cascada... se crearon los famosos programas emergentes de titulación... a veces por las mismas presiones políticas o que se le vienen todo un conglomerado de gente a quererse titular pues la inercia misma de ese trabajo o de esa dinámica tan acelerada lo lleva a veces a hacerse de la vista gorda en algunos trabajos que pueden mejorarse muchísimo más pero pues a veces la cosa es de que órale porque ya; y si puede ser que hayamos caído en algunos excesos o en algunos errores gravísimos de aprobar trabajos que si usted los revisa dice “Pues como es posible que con esto se haya titulado” Pero también no es correcto generalizar,... (EPU-TP-06-10)

ANEXO 11

Tabla. Temáticas y sexo

| Temática | LE | | LEPEMI | |
|-------------|---------|---------|---------|---------|
| | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres |
| Español | 50 | 148 | 20 | 39 |
| Matemáticas | 16 | 34 | 9 | 19 |
| Valores | 8 | 22 | 3 | 3 |
| Sexualidad | 5 | 3 | 1 | |
| Ecología | 5 | 5 | | 4 |
| Otros | 20 | 37 | 3 | 2 |

ANEXO 12

FRAGMENTOS DE ENTREVISTA A RESPONSABLE DE ACREDITACIÓN EN LA NJA

Yo tengo entre 5 ó 4 alumnos asignados y el acompañamiento se da en dos momentos, cuando van al seminario y cuando van a práctica. El seminario tiene como finalidad el análisis precisamente de la práctica, es decir, es un seminario en el cual se platican experiencias, alguien plantea problemas que se le están presentando y a la luz de la teoría se trata de buscar una respuesta, se planea en conjunto, a los alumnos se les sugiere, de acuerdo a lo que uno observa en la práctica, que lean a algún autor con la intención de que refuercen alguna competencia que no está desarrollada... En la escuela, en la práctica los visito 1 vez a la semana, todos los días a la primera hora le toca a uno... utilizo una rúbrica de observación y esta rúbrica la hago en el momento de la observación con copia, con observaciones... retroalimentamos lo que se le dijo...En la estancia, es trabajo de seminario donde se dan las opiniones, se les solicita en ocasiones el programa, nos marca ciertas lecturas que tiene que ver con la práctica cotidiana, se leen, se discuten y ven la manera de cómo aplicarlas... hay documentos que hablan sobre cómo se organiza el seminario 1 y 2, porque es uno en cada semestre, en séptimo y octavo semestre y hay otra donde te da sugerencia de cómo elaborar tu documento recepcional... el ensayo se presta para que en el documento se mencione la teoría de manera esporádica, la relacionan con un pequeño diálogo que hizo el niño y ya ahí dicen, ah mira, aquí hay esto, pero como que no es la realidad ... Les cuesta mucho trabajo plasmar ideas y más bien copian lo que dijo el otro y a veces se lo atribuyen ellos, pero sin dar el crédito al autor, como si fuera de ellos... La elaboración del documento va a depender de la persona... y va a depender de la exigencia que se ponga él... Hay una tendencia muy generalizada en las cuestiones del español, comprensión lectora es un tema explotado al cien por ciento en este momento; otro tiene que ver, en menor escala con las cuestiones matemáticas, las operaciones fundamentales, el desarrollo de las competencias propias del área de matemáticas o del español, la competencia comunicativa, y hay temas esporádicos como la disciplina, que influyen mucho en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero la mayor incidencia se da en el área de español... Yo siento que es de los maestros que tienen español en la normal, como que las estrategias que les manejan les gustan... Yo siento que es difícil, porque llegan alumnos que no tiene desarrolladas las competencias que en ese nivel deberían de tener... hay gente que viene de preparatorias abiertas, de otros sistemas que no garantizan la calidad, que de antemano sabemos... a veces obedece a cuestiones de tipo laboral, entonces combinan el trabajo con los estudios y el resultado no es el adecuado y esto se viene reflejando aquí en la normal... también es una evidencia de que en el proceso también hay algo mal, esa forma de evaluación por trabajitos, que

me hacen este dizque ensayo, o entrega esta ficha, no garantizan el conocimiento y va ayudando a que el alumno vaya pasándola, te pasa y te pasa y llega a 4° y te preguntas, oye este porque pasó, a lo mejor el sistema de evaluación de la normal esta fuera de onda...se supone y lo maneja así el documento oficial, es el dar cuenta de las competencias que te pide el perfil, en él se deben de reflejar, de ahí que haya trabajo de excelencia y trabajos de panzazo de esos que sacan mayoría, el trabajo tiene cosas o ausencias muy serias en relación a lo que te pide el perfil, qué pasa si un alumno no acredita, pues le rechazan su trabajo, pero el mismo sistema establecido por la normal permite que pueda hacer otro trabajo y que finalmente pase, a lo mejor de panzazo pero con el 40% de conocimientos no obtenidos, estamos hablando de un maestro de 6 y esto se refleja en general en el sistema educativo... depende también de la motivación. Yo he tenido alumnos que de antemano saben que van a heredar una plaza... otros que ante la perspectiva de ese examen le echan ganas y tratan de hacer un buen papel y otros que tiene bien fundamentada su vocación de lo que es ser maestro y también se refleja en el desempeño... Muchos lo afrontan con temor, lo ven como algo imposible porque saben sus debilidades y dicen no voy a poder y el acompañamiento en ese sentido es más cercano... (EPN-SA -05-10)