

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN



***LOS PEDAGOGOS Y LO PEDAGÓGICO EN EL ÁMBITO
UNIVERSITARIO PRIVADO: ESTUDIO DE CASO
EN UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA***

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

GABRIEL JORGE MENDOZA BUENROSTRO

COMITÉ TUTORAL:

TUTOR:

DR. HUGO CASANOVA CARDIEL

CONSULTORAS:

**DRA. ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS
DRA. SARA GASPAR HERNÁNDEZ**

MÉXICO, D.F.

2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

***LOS ESTUDIOS QUE CULMINAN CON LA PRESENTACIÓN
DE ESTA TESIS FUERON REALIZADOS CON EL APOYO
DE UNA BECA OTORGADA POR EL CONSEJO
NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
(CONACYT)***

DEDICATORIA

A MIS PADRES:

MARÍA ELENA BUENROSTRO Y CONTRERAS

Y

GABRIEL JORGE MENDOZA VÁZQUEZ DEL MERCADO[†]

AGRADECIMIENTOS

Es difícil pretender que un trabajo de la magnitud de una tesis doctoral pueda llevarse a feliz término con total autosuficiencia, sin recibir ayuda de nadie. No sólo los textos consultados suponen la inscripción del presente documento en un orden discursivo mayor —en este caso el de la investigación pedagógica—, sino que en términos más cotidianos numerosas personas intervienen apoyando la labor del autor, a veces de forma más directa, otras de manera indirecta, pero siempre dejando una impronta indeleble. De ahí la necesidad de actuar en consecuencia, estableciendo la reciprocidad, mediante un reconocimiento para todos estos apoyos y estímulos. Actuar así supone también ser consistentes con la teoría de las comunidades de práctica, la cual representa nuestro principal afluente conceptual. Al adoptarla, tendremos que aceptar que el aprendizaje, y por ende el conocimiento, son también realidades sociales; luego entonces, el individuo por sí solo no puede construir significados desde el aislamiento, en el vacío de referentes culturales. Una tesis representa ciertamente una experiencia de aprendizaje, y ésta no ha sido la excepción. Mediante su elaboración construí nuevos significados en la práctica, pero en congruencia con nuestros postulados teóricos, debo subrayar el hecho de que he aprendido junto a otros y con la ayuda de otros.

EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La naturaleza social de los estudios de posgrado, enmarcados en el campo de la educación formal, en más de un aspecto exigen y de hecho tienen previstas, diversas estrategias tendientes a socializar los avances y resultados de la investigación efectuada. Una de estas estrategias es la asignación de un comité tutorial, el cual comprende un tutor y dos consultores. Entre las funciones de los miembros del comité tutorial, está la de fungir como lectores críticos e interlocutores durante la realización del trabajo. Y debo empezar por reconocer en primer término el gran apoyo recibido permanentemente por parte de ellos, quienes leyeron las diversas versiones de esta tesis e hicieron observaciones y correcciones siempre iluminadoras y atinadas. Cada uno merece de suyo algunas palabras aparte.

Agradezco en primer lugar a mi tutor: Dr. Hugo Casanova Cardiel, por haber aceptado la dirección de esta tesis, por sus valiosas enseñanzas durante los diversos seminarios que cursé con él, pero en especial por la gran confianza depositada en mí, la cual ha quedado plasmada,

entre otros aspectos, en los márgenes de respeto, confianza y libertad con los que me permitió avanzar por las distintas etapas de mi formación doctoral.

A la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos, ya conocida desde los días de mis estudios de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas en el DIE – CINVESTAV hace algunos años y a quien siempre he tenido en alta estima y admirado profundamente. Como es ya su estilo, la Dra. Buenfil se dio a la tarea, nada sencilla, de leer minuciosamente las distintas versiones de este trabajo; aceptó acudir a cada una de mis presentaciones de avances, así como al examen de candidatura en su calidad de jurado; aportando significativas observaciones, críticas y sugerencias clave para desarrollar la investigación. Agradezco su asesoría y sus enseñanzas en los seminarios que bajo su cargo he tenido oportunidad de cursar, durante los cuales he construido valiosos conocimientos, que me han servido tanto para realizar esta tesis, como también en mi vida personal y profesional.

A la Dra. Sara Gaspar Hernández, quien ha puesto a mi alcance su amplia experiencia como investigadora y pedagoga, le agradezco la lectura cuidadosa de las diferentes versiones de esta tesis; sus observaciones durante mis presentaciones de avances y el examen de candidatura; por los diversos libros, tesis y artículos facilitados; por su confianza, apoyo general y por sus valiosas orientaciones de carácter técnico y práctico, todo lo cual ha contribuido sin lugar a duda a tornar más sólida mi formación doctoral en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Por otra parte, la realización de una tesis doctoral en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, prevé también la participación de otros lectores y sinodales, en este caso agradezco el apoyo recibido por la Dra. Concepción Barrón Tirado, coordinadora del Posgrado en Pedagogía, quien pacientemente apoyó mi tránsito a través de numerosos trámites como estudiante del doctorado, pero en especial porque aceptó dictaminar esta tesis y brindar su apoyo solidario durante las gestiones para la obtención del grado.

A la Dra. Martha Corenstein Zaslav, de quien tanto he aprendido sobre el arte y la ciencia de la etnografía durante el Seminario de Metodología de la Investigación que cursé bajo su cargo como parte de estos estudios, y quien además me ha leído atentamente, aportando numerosas sugerencias y orientaciones de gran trascendencia para concluir este trabajo. Agradezco también su participación como jurado en el examen de candidatura, reconociendo además al mismo tiempo que ya en otras ocasiones me había brindado su tiempo y ayuda profesional, concretamente fungiendo como lectora y sinodal durante mi examen de grado de Maestría.

A todos los profesores por los conocimientos y experiencias compartidos durante los seminarios cursados en este programa doctoral: Dr. Miguel Ángel Campos Hernández, especialmente por sus ejemplos de exigencia comprensiva y profesionalismo; Dra. Anita Hirsch Adler, por su asesoría, confianza, amistad y por las lecturas facilitadas; y Dra. Patricia Erlich Quintero[†], por su optimismo inolvidable, sería imposible dejar de recordar sus valiosas enseñanzas y orientaciones prácticas.

A todos mis compañeros de los diversos seminarios cursados dentro del marco de estos estudios: los que terminaron, los que continúan y los que ya no están, en especial a quienes me acompañaron más de cerca: Yolanda Garduño[†]; Mtra. Guadalupe Olivier Téllez; y Mtra. Mónica Lozano Medina, de todas me llevo grandes aprendizajes, además de una valiosa y sincera amistad.

En las oficinas del Posgrado en Pedagogía, agradezco sinceramente a quienes durante las dos coordinaciones en que realicé mis estudios, me apoyaron en diversas gestiones administrativas y académicas, haciendo del paso por la Universidad una experiencia más amable desde los trámites de admisión, hasta los correspondientes a la obtención del grado. En la primera gestión que atendió a mi generación: Dra. Ana María Salmerón Castro y Mtra. Laura Márquez Algara. En la segunda gestión: Dra. Concepción Barrón Tirado; Sra. Patricia Lozada González; Sra. Mireya Quezada Aguilar; y Lic. Arlene Ayala Hernández. Con su eficiente labor todas contribuyen del modo más decisivo a que éste sea un posgrado de excelencia.

Y por supuesto, agradezco en general a la Universidad Nacional Autónoma de México, nuestra Máxima Casa de Estudios, y en especial a su Facultad de Filosofía y Letras y al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, por haber permitido formarme en sus aulas y bibliotecas, en contacto directo con especialistas de talla internacional.

EN LA “UNIVERSIDAD MISIONERA INTERNACIONAL”

A mis amigos de la Facultad de Pedagogía de la “Universidad Misionera Internacional”, por su apoyo, solidaridad, tiempo y por las entrevistas concedidas: Mtra. María Teresa Mendoza, por infundirme ánimo y por sus muestras de aprecio y fe; Mtra. Carlota Blanco, por sus sabios consejos, ejemplo de ética y compromiso; Lic. Lucina Garrido, por su espíritu de compañerismo y alegría; Mtra. María de Jesús Montoya, por sus enseñanzas de entereza, dignidad y gran generosidad: *“thank you for your moral support”*; Lic. Gabriela Márquez, por las facilidades otorgadas; Sra. Martha Regalado, por su franqueza y auxilio en la búsqueda de información en línea; Sra. Lucía Pineda, por su apoyo secretarial; Sra. Dolores Casanova, por la transcripción de

la mayoría de las entrevistas realizadas con motivo de esta investigación y por sus innumerables atenciones; y Mtro. Antonio Rivera Díaz, por permitirme colaborar en sus proyectos de formación docente y por la confianza depositada en mi trabajo. Recuerdo también aquí a todos los docentes de esta unidad académica que me brindaron su apoyo a lo largo de estos años y a mis estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, quienes me han inspirado.

EN MI FAMILIA Y CÍRCULO DE AMIGOS

A mi madre y a mi hermana María Elena, por haber estado pendientes de este proceso, por su interés y confianza, especialmente y como en tantas otras ocasiones, por haber hecho todo cuanto estuvo en sus manos para ayudarme a concluir felizmente esta etapa de mi formación académica. Siempre les estaré profundamente agradecido.

Aprovecho para ofrecer una disculpa a todos mis amigos y familiares cercanos, porque durante el transcurso de esta investigación realmente no me fue posible buscarlos y frecuentarlos como hubiera querido: Silvia Fuentes Amaya; Ivonne Argumedo Cervera; Norma Chávez Castellanos; Georgina Nagore Robles; Ana María Lavín Segura; María Ivette Calatayud Huerta; María Elena Lavín Segura; Martha Villa Santamaría; Enriqueta Rosas Custodio; Alejandra León Paniagua; Yuriko Benítez Ríos; Verónica Chávez Piedra Buena; Enriqueta Guzmán Soto; Germán Zimbrón Carranza; Fernando Gordón Arce; Gerardo Gómez Romero; Carlos Cintra Buenrostro; Erick Garza Buenrostro; y Mark Medore Urrutia. Ofrezco otra disculpa por adelantado en caso de que la ingratitud de la memoria me haya hecho omitir algunos nombres, aunque espero que fuesen los mínimos. Estoy agradecido con todos por su confianza, comprensión y aliento para concluir. El simple hecho de preguntarme con relativa frecuencia: “¿cómo vas?”, era ya una muestra de su interés y un aliciente más para continuar.

A Yenarit Raigosa Billarent, por haberme apoyado con la transcripción de entrevistas y diversos documentos, por sus opiniones, por la lectura crítica de esta tesis en su calidad de pedagoga y concedora del contexto institucional de este trabajo, por sus sugerencias y prudentes consejos, por su ayuda en la preparación de diversas presentaciones, pero en especial por su apoyo moral, confianza, generosidad y gran amistad.

Incluyo aquí también a numerosos seres queridos, que se nos han adelantado en el camino y cuyo recuerdo me inspira a seguir tratando de dar lo mejor posible en esta vida, en especial: Carlos Leonardo, mi querido hermano; abuelita María Elena; Nacho Buenrostro; Heriberto Garza; Isabel Michel; Silvia Fournier; Beatriz Carranza; Rafael Sánchez; a muchos otros no los menciono ahora, pero los guardo a todos en mi memoria y afectos y les agradezco una vez más

ÍNDICE

DEDICATORIA	7
AGRADECIMIENTOS	9
RESUMEN / <i>ABSTRACT</i>	13
INTRODUCCIÓN.....	15
PRESENTACIÓN GENERAL.....	19

PRIMERA PARTE: PROLEGÓMENOS DE UNA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 1 LA PEDAGOGÍA FRENTE A LA EDUCACIÓN: DISCUSIONES INICIALES

1.1. <i>CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN</i>	36
1.2. <i>EDUCACIÓN, SOCIALIZACIÓN Y OTROS FENÓMENOS RELACIONADOS</i>	51
1.3. <i>PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</i>	66
1.4. <i>PEDAGOGÍA E INTERVENCIÓN EDUCATIVA</i>	88

CAPÍTULO 2 PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO

2.1. <i>UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA SOBRE LA UNIVERSIDAD</i>	111
2.2. <i>ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO</i>	130
2.3. <i>PANORAMA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO</i>	139

CAPÍTULO 3 ESTUDIAR A LOS PEDAGOGOS: JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. <i>POR QUÉ INVESTIGAR A LOS PEDAGOGOS</i>	156
3.2. <i>DIAGRAMA UVE DE ESTA INVESTIGACIÓN</i>	163
3.3. <i>INVESTIGACIONES Y ESCRITOS RECIENTES SOBRE LOS PEDAGOGOS</i>	173
3.4. <i>CONTEXTO INSTITUCIONAL DE ESTA INVESTIGACIÓN</i>	186

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN METODOLÓGICA Y PERSPECTIVA TEÓRICA

CAPÍTULO 4 EL PAPEL DEL INVESTIGADOR COMO ÍNTERPRETE CULTURAL: ETNOGRAFÍA, EPISTEMOLOGÍA Y ESTUDIO DE CASOS

4.1. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA.....	215
4.2. RECONSTRUCCIÓN: CÓMO ESTUDIAMOS ESTE CASO	227
4.3. CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS.....	235
4.4. RELACIÓN PERSONAL CON EL REFERENTE EMPÍRICO	245

CAPÍTULO 5 APRENDIZAJE, EDUCACIÓN E IDENTIDAD DESDE LA PERSPECTIVA TEÓRICA DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

5.1. LA TEORÍA DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA.....	256
5.2. LA IDENTIDAD EN LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA.....	277
5.3. LA EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA.....	292

TERCERA PARTE: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 6 LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD MISIONERA INTERNACIONAL: UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

6.1. UNA CARACTERIZACIÓN GENERAL SOBRE ESTA COMUNIDAD DE PRÁCTICA.....	306
6.2. UN COMPROMISO MUTUO: CÓMO ACTUABAN.....	338
6.3. UNA EMPRESA CONJUNTA: DE QUÉ TRATABAN.....	361
6.4. UN REPERTORIO COMPARTIDO: QUÉ CAPACIDAD HAN PRODUCIDO.....	388

CAPÍTULO 7 LOS PEDAGOGOS Y EL SIGNIFICADO DE LO PEDAGÓGICO: APRENDIZAJE E IDENTIDAD EN UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

7.1. LA IDENTIDAD DE LOS PEDAGOGOS EN LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA	405
7.2. LA PEDAGOGÍA Y LO PEDAGÓGICO COMO PRÁCTICA COMUNITARIA	462
7.3. A MODO DE EPÍLOGO.....	552

CONSIDERACIONES FINALES	567
--------------------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA.....593

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA..... 593
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA..... 597
DICCIONARIOS Y ENCICLOPEDIAS 619
DOCUMENTOS 620

ANEXOS

ANEXO 1:
TABLAS: ESTADÍSTICAS SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO..... 621

ANEXO 2:
*UN EJEMPLO DE INFORME MENSUAL DE ACTIVIDADES DE LA FACULTAD
DE PEDAGOGÍA A LA DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA DE LA UMI 631*

ANEXO 3:
RATIFICACIÓN DE LA CATEGORÍA DE FACULTAD 632

ANEXO 4:
*DISPOSICIONES ACADÉMICAS Y ADMINISTRATIVAS
PARA LOS DOCENTES: AGOSTO – DICIEMBRE, 2006..... 633*

ANEXO 5:
*PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UMI
CORRESPONDIENTE AL PLAN 2003 637*

ANEXO 6:
*PERFIL DEL DOCENTE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UMI
CORRESPONDIENTE AL PLAN 2008 638*

ANEXO 7:
PERFIL DEL DOCENTE UMI..... 640

ANEXO 8:
*PROGRAMAS ACADÉMICOS QUE OFRECE LA UNIVERSIDAD
MISIONERA INTERNACIONAL 642*

ANEXO 9:
*MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
DE LA UMI CORRESPONDIENTE AL PLAN 2003 643*

ANEXO 10:
*RELACIÓN DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES Y ESCRITOS NATIVOS
UTILIZADOS EN ESTA INVESTIGACIÓN..... 645*

ANEXO 11:
ACRÓNIMOS 650

ÍNDICE DE CUADROS

CAPÍTULO 1

CUADRO I.1. NIVELES DE FORMALIZACIÓN EDUCATIVA	47
CUADRO I.2. PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.....	80
CUADRO I.3. LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS COMO PROBLEMAS DE ENSEÑANZA	99

CAPÍTULO 2

CUADRO II.1. GAMA DE BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	119
CUADRO II.2. PRINCIPALES UNIVERSIDADES DE ÉLITE EN MÉXICO	149

CAPÍTULO 3

CUADRO III.1. DIAGRAMA UVE DE GOWIN DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA.....	164
CUADRO III.2. QUÉ ES Y QUÉ HACE UN PEDAGOGO.....	183
CUADRO III.3. ÁMBITOS DE TRABAJO DEL PEDAGOGO.....	184
CUADRO III.4. GRADO ACADÉMICO DE LOS DOCENTES DE LA UMI	198
CUADRO III.5. GRADO ACADÉMICO DE LOS DOCENTES POR NIVEL DE ESTUDIOS	198
CUADRO III.6. ÁREAS DE INFLUENCIA PEDAGÓGICA DENTRO DE LA UMI	204
CUADRO III.7. PLANTA DOCENTE DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UMI.....	208
CUADRO III.8. PERFIL ACADÉMICO DE LOS MIEMBROS DE TIEMPO COMPLETO	211

CAPÍTULO 4

CUADRO IV.1. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA.....	254
---	-----

CAPÍTULO 5

CUADRO V.1. PERSPECTIVA TEÓRICA: LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA.....	302
---	-----

CAPÍTULO 6

CUADRO VI.1. ELEMENTOS DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA.....	311
CUADRO VI.2. ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO	318
CUADRO VI.3. CARACTERÍSTICAS DE TRES TIPOS DE COMUNIDADES.....	321
CUADRO VI.4. EQUIVALENCIAS ENTRE EL PRIMER Y SEGUNDO WENGER.....	338
CUADRO VI.5. VALORES CARACTERÍSTICOS DEL COMPROMISO MUTUO	346
CUADRO VI.6. EL ESPACIO LABORAL COMPATIBLE CON LA VIDA	382
CUADRO VI.7. NIVELES EN EL DOMINIO DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA.....	383
CUADRO VI.8. EL REPERTORIO COMPARTIDO DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA	392
CUADRO VI.9. VARIACIÓN MENSUAL EN LA ATENCIÓN A LOS RUBROS DEL PLAN	395

CAPÍTULO 7

CUADRO VII.1. ESFERAS DEL NEXO DE MULTIAFILIACIÓN	428
CUADRO VII.2. CADENA DE SIGNIFICANTES RELACIONADOS	442
CUADRO VII.3. "SER ESPOSA" COMO CONFIGURACIÓN DISCURSIVA.....	445
CUADRO VII.4. "SER CRISTIANA" COMO CONFIGURACIÓN DISCURSIVA	447
CUADRO VII.5. MODELO DE IDENTIFICACIÓN DEL PEDAGOGO	449
CUADRO VII.6. EFICACIA RELATIVA DEL MODELO DE PEDAGOGO PROPUESTO.....	453
CUADRO VII.7. NÚMERO DE MÓDULOS CURSADOS DEL DIPLOMADO.....	530
CUADRO VII.8. NÚMERO DE PROFESORES SEGÚN UAD DE ADSCRIPCIÓN.....	531
CUADRO VII.9. NUEVAS ÁREAS DE LA UMI	559
CUADRO VII.10. CICLOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.....	561
CUADRO VII.11. BALANCE DE LA PRÁCTICA.....	565

RESUMEN

Esta tesis se ubica dentro de la clase de investigación llamada etnográfica. El objeto lo constituyen algunos procesos micro socioculturales construidos por los miembros de la Facultad de Pedagogía de una institución de educación superior privada localizada en la ciudad de México. Asimismo, se contempla aquí una variedad de procesos socioculturales más amplios. Se enfatiza en el proceso de construcción de la identidad que tiene lugar en busca de aquello que podría ser identificado como *lo pedagógico*, así como de lo que un pedagogo puede ser. Los miembros de la facultad son considerados aquí como una *comunidad de práctica*, concepto acuñado por Lave y Wenger (1991) y desarrollado más tarde por este último (1998), mismo que constituye el principal soporte teórico en este estudio, aunque no el único. El material empírico ofrece una amplia comprensión sobre el significado de la identidad y su proceso de construcción en la práctica. La conclusión principal del trabajo fue la imposibilidad de hallar *la identidad* del pedagogo; lo que resulta factible encontrar son identidades pedagógicas particulares, construidas en el entrecruce de prácticas diversas en las que participan las personas.

Palabras clave: Pedagogía, educación superior privada, comunidades de práctica, aprendizaje, identidad.

ABSTRACT

The present research is situated within the ethnographic approach. The main object is the micro social cultural process constructed by the members of the Faculty of Education of a private higher education institution in Mexico City. An array of macro social cultural processes is also considered. The identity process which takes place towards what is pedagogical and what a pedagogue is, is emphasised. The faculty members are, as a whole, considered a "Community of Practice", as coined by Lave and Wenger (1991) and developed by the latter (1998). This concept is the main one, but not the only theoretical support of this work. The empirical material provides a rich understanding of the identity meaning and its construction process at the practice. The main conclusion was the impossibility of finding "the identity" of the pedagogue, but it is possible to find particular pedagogical identities constructed in the intercross of multiple practices in which persons participate.

Keywords: Pedagogy, Private Higher Education, Communities of Practice, Learning, Identity.

INTRODUCCIÓN

Si reparamos en el hecho de que el ámbito privado de la educación superior en México se ha expandido notablemente durante las últimas dos décadas, que uno de cada tres estudiantes de licenciatura en el país y uno de cada dos en el posgrado, estudia ya en alguna institución de la iniciativa privada, y que este ámbito es poco proclive a dejarse investigar, de ahí la justificación y el interés por llevar a cabo este trabajo; pues con motivo de una experiencia laboral tuvimos la oportunidad de realizarlo¹. Con ello ofrecemos un cuadro documentado sobre la vida privada de los pedagogos al interior de una Facultad de Pedagogía (FP), prestando atención a su descripción y al mismo tiempo a su análisis, de tal modo que logramos ubicar los sentidos que estos sujetos daban a su actuación cotidiana en una institución concreta, la Universidad Misionera Internacional (UMI). De esta forma, contaremos con un referente más, entre otros posibles, mediante el cual comprender las posibilidades y especificidades laborales del gremio de los pedagogos, y las múltiples facetas que puede asumir su identidad profesional en un momento dado.

Entre los motivos que me condujeron a trabajar este problema de investigación, destaca el hecho de que yo mismo soy pedagogo, y de que he laborado en la UMI como miembro de pleno derecho, esto es, como participante “veterano” (Wenger, 2001a). Fungiendo ahí como docente, coordinador, asesor pedagógico e investigador. Desde un principio, esto constituyó a la vez que una ventaja, un reto a la imparcialidad. Pero de cualquier modo, me ha facilitado el acceso al campo. Lo cual en sí mismo no es un asunto de menor importancia, según advierten diversos tratadistas en metodología de la investigación interpretativa (Bertely, 2000; Woods, 1993; Taylor y Bogdan, 1992; entre otros). Y siendo que la *reflexividad* (Hammersley y Atkinson, 1994), era de cualquier modo un asunto presente en ésta, como en cualquier otra investigación educativa, decidí asumir el reto de aprovechar la oportunidad de investigar este escenario ya familiar, dadas las facilidades encontradas. Pues de otra forma sería muy difícil conseguir una autorización para hacerlo en calidad de completo extraño, en especial si lo que buscábamos era acceder al centro de las prácticas observadas.

En términos generales, la vida de los pedagogos ha sido poco estudiada hasta el día de hoy. Si bien existen algunas investigaciones, éstas no alcanzan todavía a proporcionar una visión lo suficientemente descriptiva y analítica de sus prácticas profesionales; máxime si éstas se refieren al ámbito privado de la educación superior en México. Hacen falta todavía más

¹ En la redacción de esta tesis, empleamos expresiones tanto en primera persona del singular, como en primera persona del plural y también en impersonal, sin mayores precisiones; considerando que de esta forma se puede tornar más fluida la lectura. En todo caso, la investigación fue realizada estrictamente de manera personal, y con propiedad correspondería utilizar sólo la redacción en primera persona del singular; máxime si en la etnografía, el observador es el principal instrumento de investigación.

investigaciones sobre el particular, estudios de diferente tipo que permitan alcanzar una imagen fehaciente de la profesión pedagógica. El propósito de este trabajo, es analizar algunos procesos de construcción de la identidad pedagógica en una comunidad de práctica, conformada principalmente por pedagogos, con el fin de contar con un estudio de caso sobre este tipo de fenómenos formativos en el contexto de la educación superior privada, que permita posibles comparaciones interinstitucionales futuras, tras la realización de estudios similares, con los cuales sea posible analizar sus diferencias y semejanzas. Las siguientes preguntas de investigación, constituyeron nuestro punto de partida: ¿qué son, quiénes son y qué hacen los pedagogos en el ámbito universitario privado? ¿Cómo se construye la identidad en la vida cotidiana de una *comunidad de práctica* conformada principalmente por pedagogos? ¿Cómo se define *lo pedagógico* en la práctica?

El presente estudio se ubica dentro del paradigma de investigación *interpretativo constructivista* (Pérez Gómez, 2004), con énfasis en la metodología etnográfica. El objeto lo constituyen, en sentido amplio, algunos procesos socioculturales en el campo educativo; y en concreto, la construcción compartida por los miembros pertenecientes a la FP de la UMI, de su identidad como pedagogos, así como de la caracterización local de aquello que ellos mismos definen como *lo pedagógico*. El proyecto se desarrolló en contacto directo con pedagogos y otros profesionales y empleados de la FP de la UMI. Para responder a nuestras preguntas, se trabajó un diario de campo durante dos semestres continuos, mediante observaciones sistemáticas acerca de la actividad cotidiana de los integrantes de esta facultad —desde septiembre del 2005, hasta septiembre del 2006—, de modo que se consiguiera observar la vida cotidiana de los pedagogos y los no pedagogos, con los cuales los primeros convivían. Sin embargo, la búsqueda ya había iniciado antes de manera exploratoria, desde julio del 2004 cuando ingresamos al doctorado, y se prolongó formalmente hasta agosto del 2007, e informalmente hasta diciembre de ese mismo año. El resto del tiempo lo hemos empleado para llevar a cabo una investigación documental de manera paralela, así como para realizar algunas entrevistas, escribir los avances parciales y preparar el documento final. De este modo, el proyecto que presentamos se construyó por medio de una investigación de tipo etnográfico.

Con este propósito, la vida cotidiana y los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos de los miembros de esta facultad, serán caracterizados como propios de una *comunidad de práctica* (CP), de acuerdo con la teoría homónima —que en cuanto concepto ha sido acuñado por Lave y Wenger (1991) y como teoría fue desarrollada más tarde por este último (1998 y 2001a)—, la cual constituye el principal soporte conceptual en este trabajo. La teoría de las comunidades de práctica (TCP), nos pareció pertinente de cara a nuestros propósitos de investigación, pues contribuye a explicar tanto la práctica pedagógica que es estudiada en la tesis, cuanto la identidad de los pedagogos, dado el novedoso enfoque

identitario que aporta, en el que esta última se concibe como un precipitado temporal de múltiples aprendizajes grupales. La TCP puede ser entendida como una *teoría social del aprendizaje*, de acuerdo al modo en que su propio autor la concibe (Wenger, 2001a). Es por ello que las comunidades de práctica se pueden concebir como *historias compartidas de aprendizaje*. Una teoría social del aprendizaje, ha de integrar los elementos necesarios para caracterizar la participación social como un proceso de aprendizaje y de construcción de conocimientos; lo que precisa considerar al mismo tiempo las nociones de significado, práctica, comunidad e identidad; siendo que estos elementos están profundamente interconectados y se explican mutuamente desde esta perspectiva. Así, la noción de CP se emplea aquí como un punto de entrada a un marco de referencia más amplio, dentro del cual se destaca como uno de sus elementos constitutivos.

Las fuentes consultadas son muy variadas, pero hemos optado por organizarlas básicamente en cuatro apartados: 1) *bibliografía básica*, que incluye artículos y libros; 2) *bibliografía complementaria*, que incluye también artículos y libros; 3) *diccionarios y enciclopedias*; y 4) *documentos*. Para ubicar las referencias, el lector deberá buscarlas recurriendo a cualquiera de los cuatro segmentos señalados, hasta encontrar la cita requerida. Si bien las fuentes son heterogéneas, no pretendemos sin más resultar eclécticos; aunque, de cualquier modo, renunciamos en principio a considerar la factibilidad de hallar fuentes “puras”. La mayoría de los autores seleccionados aquí pueden ser compatibles por su orientación no esencialista, o bien, sólo constituyen una referencia aislada sobre diversos aspectos tocados a lo largo del trabajo; a los cuales aludimos sin asumir necesariamente sus puntos de vista, pero sí intentando auxiliar a todo el que desee profundizar en los distintos tópicos que vayan siendo tratados en la tesis. Las numerosas notas de pie de página que acompañan la investigación, sirven para acotar, aclarar o complementar las explicaciones en el cuerpo del trabajo. En principio, pueden o no ser leídas, aunque algunas son recomendables —el lector tendrá que decidirlo—, entre todas contribuyen a incrementar la bibliografía de manera notable; haciéndola muy heterogénea por una parte, pero al mismo tiempo potencialmente más útil para ciertos lectores interesados en profundizar, tal sería su intención. Por otra parte, hemos elegido como sistema de referencias el propio de la Revista Mexicana de Investigación Educativa, con la salvedad de que las notas aparecen aquí a pie de página y no al final del documento, ello con el objeto de facilitar su consulta. No nos detendremos más por ahora en este apartado, puesto que dedicaremos dos capítulos completos para tratar las cuestiones teóricas y metodológicas con la extensión y profundidad que requiere una tesis doctoral.

La tesis está organizada en tres partes y siete capítulos. La *primera parte* lleva el título de *Prolegómenos de una investigación pedagógica* y es fundamentalmente conceptual, en sí agrupa los tres primeros capítulos, que son contextuales y preponderantemente documentales.

En la misma se discute una terminología básica propia del campo, ya de inicio muy debatida; se propone una forma de entender la educación; penetra en la controversia entre pedagogía y ciencias de la educación; argumenta la necesidad de una pedagogía universitaria; y por último, presenta el contexto general y particular de la presente investigación. La *segunda parte* abarca los capítulos cuarto y quinto, y lleva el nombre de: *Aproximación metodológica y perspectiva teórica*. Durante la misma se explican las características metodológicas de esta investigación, a las cuales se adosan algunas consideraciones epistemológicas, así como la relación personal con el referente empírico; asimismo, se expone en sus líneas más generales la TCP de Wenger (2001a), y su enfoque sobre la identidad y la educación. La *tercera parte*, incluye los capítulos sexto y séptimo, y se intitula: *Análisis y discusión de la investigación*. En ésta se presenta la caracterización de la FP de la UMI como una CP; se discute la identidad de los pedagogos en esta institución y se analizan algunas prácticas pedagógicas locales; por último, se ofrece un pequeño apartado a modo de epílogo. Cabe añadir que la tercera parte es la más importante de la tesis, porque implica la utilización del marco teórico en el análisis del referente empírico, y porque ofrece una respuesta —en términos fundamentalmente locales—, a las preguntas de investigación antes formuladas. Tras el cierre de la tercera y última parte, se ofrecen las consideraciones finales y las conclusiones derivadas de la investigación realizada.

Por último, invitamos al lector a continuar revisando y reflexionando sobre estas cuestiones en las siguientes partes del trabajo, con la ayuda que prestan nuestros planteamientos generales, discusiones, análisis y pormenores, así como las notas de pie de página que hemos preparado especialmente; porque el cuadro ofrecido aquí sobre la vida cotidiana de los pedagogos en una CP, situada en el contexto de la educación superior privada mexicana, puede resultar sugerente y estimulante para emprender diversos estudios complementarios. Consideramos que la propuesta analítica que representa esta investigación, podría ser una vía privilegiada para comprender y dar a conocer una profesión que hasta ahora ha sido poco estudiada, pero sobre la cual tantos parecen tener sus propias opiniones y prejuicios, aunque muchas veces sin contar con la información necesaria y fidedigna, que sirva para respaldar tales puntos de vista.

Para lo lectores interesados en un planteamiento preliminar más amplio con respecto a lo que hasta aquí hemos expuesto, se ofrece a continuación una *presentación general*, la cual constituye una exposición detallada de las ideas previas, y de hecho su versión original. Ahí exponemos de una forma más clara, rigurosa y profunda lo que en estas primeras páginas sólo ha quedado esbozado. Asimismo, en ella se puede encontrar material adicional, concretamente una clasificación minuciosa de la bibliografía, una reseña del contenido de cada capítulo, así como una reflexión sobre los alcances y limitaciones de la tesis. Sin embargo, aquéllos que no gusten de las introducciones extensas, pueden hacer caso omiso de la siguiente presentación y continuar directamente con la revisión del primer capítulo.

PRESENTACIÓN GENERAL

Una investigación interpretativa como ésta, que trata sobre la vida cotidiana de una comunidad de práctica, se ha de caracterizar por presentar un cuadro fiel de la vida de sus protagonistas, quienes en términos etnográficos son conocidos como *los nativos*. La paradoja comienza cuando el observador, repara en el hecho de que para comprender el significado de los procesos de la cultura en cuestión, él mismo ha de participar de algún modo en las prácticas que tal comunidad produce, esto es, hasta cierto punto tendrá que convertirse en *un nativo*. Esto significa que en la etnografía, sujeto y objeto de la investigación son en cierta forma convertibles. Entonces, ¿quién observa a quién? ¿Es posible involucrarse en la vida de un grupo sin llegar a formar parte del mismo? ¿Hasta dónde es posible conservar la objetividad una vez traspasada la frontera que separa al *nosotros* del *ellos*?² Y si lo que se pretendiera fuese *traducir* un modo de vida ajeno a un lenguaje familiar para un determinado público lector, cabría volver a cuestionarse: ¿es traducible una cultura a los términos inteligibles para otra? Si la respuesta es afirmativa, es válido preguntarse otra vez: ¿de qué forma? La cuestión se complica aún más, cuando quien ha de fungir como investigador ha sido parte efectiva del grupo estudiado; porque entonces la subjetividad se halla presa de los presupuestos del mismo grupo, y por consiguiente, la percepción, la atención y la memoria se encuentran contaminadas por la cultura de la que uno forma parte³. No obstante, consideramos que aun en tales casos, es posible lograr un grado razonable de objetividad, o si se prefiere de *subjetividad disciplinada*, a través de algunas estrategias metodológicas específicas y reconocibles al alcance del etnógrafo⁴. Después de todo, hay que considerar que el acceso y la comprensión de ciertos espacios sociales, como los que conforman las instituciones

² En este sentido, Watzlawick, Beavin y Jackson sostienen que: "...la realidad no es algo objetivo, inalterable, «que está ahí afuera», con un significado benigno o siniestro para nuestra supervivencia, sino que para todos los fines y propósitos, nuestra experiencia subjetiva de la existencia es la realidad..." (1993: 244; véase también Watzlawick, 1992, *passim*). Por nuestra parte partimos del supuesto de que la realidad es una construcción social (Berger y Luckman, 1994), y que la investigación científica representa una estrategia formal por la que una comunidad de expertos legitima procedimientos y razonamientos como conocimiento válido, a través de un consenso amplio, aunque no necesariamente total (Buenfil, 2007). Por ello, un trabajo de investigación cualquiera, requiere ajustarse a ciertos cánones reconocidos por una comunidad de especialistas; una etnografía no sería la excepción, una investigación pedagógica tampoco, de ahí que en esta parte señalaremos los supuestos y las fuentes de las que partimos, reservando para más adelante una exposición más detenida sobre el particular.

³ Aunque por otra parte, hemos de reconocer que la propia formación del investigador actúa como una especie de "filtro cultural", con el cual se presenta ante todo grupo social que pretenda estudiar; ya se trate del propio o de uno extraño. Y ese filtro condicionará inevitablemente sus observaciones, así como la forma de presentar los resultados.

⁴ Sostiene Devereaux: "El científico del comportamiento debe saber reconocer que nunca observa el hecho comportamental que «se hubiera producido» en su ausencia ni oye una comunicación idéntica a la que el mismo narrador hubiera hecho a otra persona" (1994: 31). La neutralidad y la objetividad absolutas representan un mito positivista, lo mismo que el convencimiento de que es posible acceder a la realidad *per se*. Conocimiento y realidad no son isomórficos. Lo cual no niega lo que hemos señalado en una nota previa, respecto a la necesidad de alcanzar un consenso amplio dentro de una comunidad de expertos.

educativas de la iniciativa privada, no serían probablemente accesibles, si no fuese a través de técnicas y procedimientos distintos a los generalmente admitidos en los cánones de la ortodoxia positivista.

I) ALGUNOS SUPUESTOS INICIALES

Si reparamos en el hecho de que el ámbito privado de la educación superior en México se ha expandido notablemente durante las últimas dos décadas, que uno de cada tres estudiantes de licenciatura en el país y uno de cada dos en el posgrado ya estudia en alguna institución de la iniciativa privada, y que este ámbito es poco proclive a dejarse investigar, de ahí la justificación y el interés por llevar a cabo este trabajo; pues con motivo de una experiencia laboral, tuvimos la oportunidad de realizarlo. Con ello ofrecemos un cuadro documentado sobre la vida privada de los pedagogos al interior de una Facultad de Pedagogía (FP), haciendo énfasis en su descripción y al mismo tiempo en su análisis. De tal modo que logramos ubicar los sentidos que estos sujetos daban a su actuación cotidiana en una institución concreta, la Universidad Misionera Internacional (UMI). De esta forma, contaremos con un referente más, entre otros posibles, mediante el cual comprender las posibilidades y especificidades laborales del gremio de los pedagogos; y los múltiples avatares que puede asumir su identidad profesional en un momento dado.

De algún modo u otro, la identidad de un pedagogo, como la de cualquier otro actor social, remite tanto al ser, como al deber ser y se traduce en modos de hacer o, en otros términos, de actuar, de presentarse ante los demás en los círculos profesionales. Sabiendo que *detrás del escenario*, por otra parte, el comportamiento de los actores bien pudiera ser diferente, y por ello hay que mirar también “tras bambalinas”. Sea lo que sea un pedagogo, esto tendrá relacionarse con lo que a su vez sea entendido por pedagogía. Pero ésta, por su parte, debemos advertirlo de una vez, se halla implicada desde hace más de tres décadas en una controversia epistemológica. Simplemente, al igual que la mayoría de las ciencias sociales, *no trabaja normalmente* —si se admite la expresión acuñada por Kuhn (1993)—, y tiene que conformarse hoy por hoy con estar en un período *preparadigmático*, para seguir con la misma terminología kuhniana. Todo lo cual, consideramos, obliga a que cada comunidad de pedagogos —si así pudiera caracterizarse a las que se encuentran en y alrededor de las universidades y centros de investigación, o bien, aquellas agremiadas en los colegios y asociaciones profesionales de la disciplina—, tenga que trabajar con arreglo a una concepción local acerca de lo que puede ser la pedagogía, y de lo que significa ser pedagogo en consecuencia. Por descontado se da que posiblemente existan elementos similares en las diversas comunidades de pedagogos, pues numerosos factores concurrirán para favorecer las coincidencias. Ya simplemente la misma circulación de obras en el mercado librero lo propiciará, y cuánto más las revistas

especializadas. Pero a final de cuentas, será cada institución que oferte la carrera de pedagogía —o mejor aún, que aloje en su seno alguna comunidad de pedagogos, válgase tanta repetición—, la que defina localmente lo que ésta es y cuál ha de ser el perfil de sus miembros. Esto seguramente ocurrirá en muchas otras carreras y / o profesiones, pero en el caso de la pedagogía resulta particularmente notorio, dada la falta de claridad sobre lo que la pedagogía pueda o no ser sin mayores discusiones.

II) LOS MOTIVOS PERSONALES

Entre los motivos que me condujeron a elegir este problema de investigación, destaca el hecho de que yo mismo soy pedagogo y de que he trabajado en la UMI como miembro de pleno derecho, esto es, como participante “veterano” (Wenger, 2001a). Fungiendo ahí como docente, coordinador, asesor pedagógico e investigador. Desde un principio, esto constituyó a la vez que una ventaja, un reto a la imparcialidad⁵. Pero de cualquier modo, me ha facilitado el acceso al campo. Lo cual en sí mismo no es un asunto de menor importancia, según advierten diversos tratadistas en metodología de la investigación interpretativa (Bouché, 2002b; Bertely, 2000; Hammersley y Atkinson, 1994; Woods, 1993; Taylor y Bogdan, 1992; entre otros). Y siendo que la *reflexividad*⁶ era de cualquier modo un asunto presente en ésta, como en cualquier otra investigación educativa, decidí asumir el reto de aprovechar la oportunidad de investigar este escenario ya familiar, dadas las facilidades encontradas. Pues de otra forma sería muy difícil conseguir una autorización para hacerlo en calidad de completo extraño; máxime si lo que buscábamos era acceder al centro de las prácticas observadas. Por otra parte, pese a las dificultades metodológicas que la situación personal del investigador planteaba en este estudio en particular, consideramos que haberlo trabajado nos permitió satisfacer los intereses genuinos de investigación, de lo que todo esto era una expresión concreta; y que antes de habernos visto limitados por la implicación con el referente empírico, nos hemos visto beneficiados con ello.

⁵ En este sentido, Bertely es muy clara cuando advierte que: “En etnografía educativa, quien investiga el comportamiento de los otros se investiga a sí mismo de modo indirecto” (2000: 100). Así, un pedagogo que investiga a otros pedagogos, de algún modo se está investigando a sí mismo. Esto es algo prácticamente ineludible.

⁶ Por reflexividad puede entenderse que, en tanto que investigadores de las ciencias sociales y humanidades, somos inevitablemente parte del mismo mundo social que estudiamos: “Y esto no es meramente una cuestión metodológica, es un hecho existencial. No hay ninguna forma que nos permita escapar del mundo social para después estudiarlo ni, afortunadamente, ello es siquiera necesario. [Lo que] Debemos [hacer entonces es] trabajar con el conocimiento que tenemos, reconociendo que puede ser erróneo, y someterlo a un examen sistemático cuando la duda parezca estar justificada. Similarmente, en vez de tratar la reacción ante nuestra presencia meramente como una suerte de parcialidad, podemos explotarla” (Hammersley y Atkinson, 1994: 29). Y a esa tarea de *explotar* la oportunidad de estar ya dentro de la comunidad de práctica estudiada, elegí dedicarme por tres años y medio como investigador, lo cual fue posible recurriendo a diversas estrategias, tales como la triangulación acompañada de la reflexión continua.

III) LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En términos generales, la vida de los pedagogos ha sido poco estudiada hasta el día de hoy. Si bien existen algunas investigaciones, éstas no alcanzan todavía a proporcionar una visión lo suficientemente descriptiva y analítica de sus prácticas profesionales; y en especial si éstas se refieren al ámbito privado de la educación superior en México. Hacen falta todavía más investigaciones sobre el particular, estudios de diferente tipo que permitan alcanzar una imagen fehaciente de la profesión pedagógica. El propósito de este trabajo es analizar algunos procesos de construcción de la identidad pedagógica, en una comunidad de práctica conformada principalmente por pedagogos, con el fin de contar con un estudio de caso sobre este tipo de fenómenos formativos en el contexto de la educación superior privada, que permita posibles comparaciones interinstitucionales futuras; tras la realización de estudios similares, con los cuales sea posible analizar sus diferencias y semejanzas. Las siguientes preguntas de investigación constituyeron nuestro punto de partida: ¿qué son, quiénes son y qué hacen los pedagogos en el ámbito universitario privado? ¿Cómo se construye la identidad en la vida cotidiana de una *comunidad de práctica* conformada principalmente por pedagogos? ¿Cómo se define *lo pedagógico* en la práctica?

IV) LA METODOLOGÍA EMPLEADA Y EL MARCO TEÓRICO

El presente estudio se ubica dentro del paradigma de investigación *interpretativo constructivista* (Pérez Gómez, 2004), con énfasis en la metodología etnográfica⁷. El objeto lo constituyen en sentido amplio algunos procesos socioculturales en el campo educativo; y en concreto, la construcción compartida por los miembros pertenecientes a la FP de la UMI⁸, de su identidad como pedagogos, así como de la caracterización local de aquello que ellos mismos definen

⁷ Podemos adelantar que la etnografía es tanto un *proceso* —por el que se aprende el modo de vida de un grupo humano— como un *producto* de investigación —un *retrato escrito* de ese modo de vida—, pues literalmente se hace *etnografía* cuando escribimos sobre los grupos humanos (Woods, 1993). Se tiende a situar claramente dentro de los denominados programas de investigación interpretativos. Esta metodología se considera particularmente apropiada, para la investigación empírica sobre procesos sociales en grupos relativamente pequeños, como por ejemplo, una institución educativa o un salón de clases. Se trata ésta, pues, de una investigación descriptiva, pero en términos de lo que Geertz denomina “descripción densa” (1995), buscando no una descripción neutral, lo cual es en principio imposible, sino más bien, tratando de descifrar el sentido profundo y el significado que los propios protagonistas del caso otorgan a sus vivencias y prácticas, cuanto a su propia identidad pedagógica. En suma, ésta es una investigación tanto de campo, como documental. Las técnicas empleadas en la investigación de campo fueron la observación participante —aunque también en menor proporción, la observación no participante—, la entrevista en profundidad, así como el análisis de documentos institucionales y nativos.

⁸ Adelantamos que el nombre de la institución ha sido cambiado en esta tesis, para así mantener en el anonimato su identidad y gozar de mayor libertad en el manejo de la información. De este modo, la institución es real y se encuentra ubicada en México, D. F., pero el nombre empleado para referirnos a ella es ficticio. Más adelante se ofrecerán algunos argumentos sobre la pertinencia del nuevo nombre asignado para efectos de este trabajo.

como *lo pedagógico*. Con este propósito, la vida cotidiana y los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos de los miembros de esta facultad, serán caracterizados como propios de una *comunidad de práctica* (CP), de acuerdo con la teoría homónima —que en cuanto concepto ha sido acuñado por Lave y Wenger (1991), y como teoría fue desarrollada más tarde por Wenger (1998 y 2001a)—, la cual constituye el principal soporte conceptual en este trabajo. La perspectiva de las comunidades de práctica nos pareció pertinente de cara a nuestros propósitos de investigación, pues contribuye a explicar tanto la práctica pedagógica que es estudiada en la tesis, cuanto la identidad de los pedagogos, dado el novedoso enfoque identitario que aporta, en el que esta última se concibe como un precipitado temporal de múltiples aprendizajes grupales.

El proyecto se desarrolló en contacto directo con pedagogos y otros profesionales y empleados de la FP de la UMI. Para responder a nuestras preguntas, se trabajó un diario de campo durante dos semestres continuos, mediante observaciones sistemáticas acerca de la actividad cotidiana de los integrantes de esta facultad —desde septiembre del 2005, hasta septiembre del 2006—, de modo que se consiguiera observar la vida cotidiana de los pedagogos, y los no pedagogos con los cuales los primeros convivían. Sin embargo, la búsqueda ya había iniciado antes de manera exploratoria —desde julio del 2004 cuando ingresamos al doctorado—, y se prolongó formalmente hasta agosto del 2007, y de manera informal hasta diciembre de ese mismo año. El resto del tiempo lo hemos empleado para llevar a cabo una investigación documental de manera paralela, así como para realizar algunas entrevistas, escribir los avances parciales y preparar el documento final. De este modo, el proyecto que presentamos ahora se construyó por medio de una investigación de tipo etnográfico. Sin embargo, dado que era imperativo realizar un trabajo simultáneo de análisis de la información obtenida en el campo, fue también necesario emprender desde un inicio una intensa búsqueda de información bibliográfica y hemerográfica sobre el campo de la educación, el análisis político del discurso (APD) y por supuesto, la teoría de las comunidades de práctica (TCP), que constituyen nuestros referentes teóricos principales. Además, era preciso recuperar los artículos especializados que se hubiesen generado en los últimos cinco años —e incluso a veces en períodos anteriores—, sobre esta problemática. Para ello se consideró conveniente visitar las bibliotecas y librerías de Facultad de Filosofía y Letras y del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, así como del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, entre otras. Esto permitió profundizar en los aportes conceptuales, metodológicos y analíticos de la perspectiva crítica que orienta esta investigación.

Como lo hemos indicado, la perspectiva teórica adoptada es la TCP, la cual puede ser entendida como una *teoría social del aprendizaje*⁹, de acuerdo al modo en que su propio autor la concibe (Wenger, 2001a). Es por ello que las comunidades de práctica se pueden concebir como *historias compartidas de aprendizaje*. Una teoría social del aprendizaje ha de integrar los elementos necesarios para caracterizar la participación social como un proceso de aprendizaje y de construcción de conocimientos, lo que precisa considerar al mismo tiempo las nociones de significado, práctica, comunidad e identidad; siendo que estos elementos están profundamente interconectados y se explican mutuamente desde esta perspectiva. Así, la noción de CP se emplea aquí como un punto de entrada a un marco de referencia más amplio, dentro del cual se destaca como uno de sus elementos constitutivos.

Por otra parte, hemos elegido como sistema de referencias el propio de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*¹⁰, con la salvedad de que las notas aparecen aquí a pie de página y no al final del documento, esto último con el objeto de facilitar su consulta. No nos detendremos más por ahora en este apartado, puesto que dedicaremos dos capítulos completos para tratar las cuestiones teóricas y metodológicas con la extensión y profundidad necesarias.

V) LAS FUENTES CONSULTADAS

Las fuentes consultadas son muy variadas, pero hemos optado por organizarlas básicamente en cuatro apartados: 1) *bibliografía básica*, que incluye artículos y libros; 2) *bibliografía complementaria*, que incluye también artículos y libros; 3) *diccionarios y enciclopedias*; y 4) *documentos*. Para ubicar las referencias, el lector deberá buscarlas recurriendo a cualquiera de los cuatro segmentos señalados, hasta encontrar la cita requerida. Si bien las fuentes son heterogéneas, no pretendemos sin más resultar eclécticos. De cualquier modo, renunciamos en principio a considerar la factibilidad de hallar fuentes “puras”. La mayoría de los autores seleccionados aquí, pueden ser compatibles por su orientación no esencialista, o bien, sólo constituyen una referencia aislada sobre diversos aspectos tocados a lo largo del trabajo; a los cuales aludimos sin asumir necesariamente sus puntos de vista, pero sí intentando auxiliar a

⁹ Puede aclararse que no es lo mismo definir esta perspectiva como “teoría social del aprendizaje”, que hacerlo como “teoría del aprendizaje social” —tal y como la concibe Bandura, por ejemplo—, pues la perspectiva de las comunidades de práctica está anclada en la noción de “teoría social”. Etienne Wenger ha realizado estudios etnográficos colaborando con Jean Lave, antropóloga (Lave y Wenger, 1991), respecto al aprendizaje, y juntos acuñaron primero la noción de “participación periférica legítima”, pero faltaba aún profundizar las nociones de “identidad” y de “comunidad de práctica”, que se presentan ahora (Wenger, 2001a). El resultado puede ser pertinente para la antropología, la sociología, la psicología cognitiva y social, la filosofía, la teoría y la práctica de las organizaciones y la pedagogía. Pero la tradición principal a la que pertenece este trabajo —según el propio Wenger— es la teoría social, como campo de investigación situado entre la filosofía, las ciencias sociales y las humanidades.

¹⁰ La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* es editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, mejor conocido por sus siglas: COMIE.

todo el que desee profundizar en los distintos tópicos que vayan siendo tratados en la tesis. Las numerosas notas de pie de página que acompañan la investigación, sirven para acotar, aclarar o complementar las explicaciones en el cuerpo del trabajo. En principio pueden o no ser leídas, aunque algunas son recomendables —el lector tendrá que decidirlo—, entre todas contribuyen a incrementar la bibliografía de manera notable; haciéndola muy heterogénea por una parte, pero al mismo tiempo potencialmente más útil para ciertos lectores interesados en profundizar; tal sería su intención. Por otra parte, e independientemente de los cuatro apartados bibliográficos mayores referidos, es posible considerar al menos nueve categorías adicionales que nos permitirán clasificar con mayor precisión las fuentes consultadas; todo en función de la ayuda prestada para responder a nuestras preguntas de investigación. Las nueve categorías son las siguientes:

- a) La relativa a las comunidades de práctica.
- b) La que se ubica dentro de la perspectiva del análisis político del discurso.
- c) La concerniente a teoría pedagógica.
- d) La que corresponde a la educación superior.
- e) La perteneciente a teoría de las ciencias sociales, las humanidades, así como teorías educativas no estrictamente pedagógicas.
- f) La de carácter educativo / pedagógico práctico o aplicativo.
- g) La fundamentalmente metodológica.
- h) La que agrupa obras de consulta.
- i) La de divulgación científica.

A continuación comentaremos brevemente estas categorías, señalando para cada una algunos de sus autores más representativos y citados en la tesis. En primer término, encontramos la bibliografía relativa a la TCP, nuestro principal afluente teórico¹¹. Como hemos señalado, esta teoría es de reciente creación, no obstante ha despertado gran interés en los últimos años y por ello es factible hallar más autores, que sólo sus propios creadores (Coakes y Clarke, 2006; Barton y Tusting, 2005; Saint-Onge y Wallace, 2003; Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Wenger, 1998; Lave y Wenger, 1991; entre otros). En segundo lugar, es posible señalar la que corresponde a la bibliografía sobre análisis político del discurso (APD), postura que representa nuestra visión de fondo sobre la realidad, o si se prefiere, nuestro sustento ontológico – político (Laclau y Mouffe, 2004; Mouffe, 2003 y 1999; Buenfil, 2007, 1998 y 1993a, entre otros). Asimismo, en esta categoría ubicaríamos a diversos autores próximos al APD (Fuentes, 2007 y 2005; Carbajal, 2007; Ruiz, 2005; Žižek, 2001 y 1992, entre otros). El APD y los enfoques

¹¹ En el capítulo 5 de esta tesis ofrecemos una visión sintética de la TCP, completamente apegada a los términos originales en los cuales su autor y principal promotor, Etienne Wenger, la expone en su obra publicada en 1998, si bien se recogen también elementos de otras perspectivas cercanas.

cercanos a éste, han sido aquí de gran ayuda para analizar lo concerniente a la identidad del pedagogo, permitiéndonos enriquecer algunos supuestos básicos de la perspectiva de las comunidades de práctica.

Una tercera categoría entre las fuentes, agruparía las referencias sobre teoría pedagógica en general, la cual abarca tanto a la pedagogía como profesión, cuanto a la disciplina académica, el problema de la identidad profesional del pedagogo, o también, el análisis de prácticas pedagógicas concretas; encontrando que los autores son a su vez variados y proceden de fuentes de naturaleza diversa: libros, artículos de investigación, artículos de divulgación, tesis doctorales y de maestría (Camarena, 2006; Frabboni y Pinto, 2006; Primero y Beuchot, 2006; Ramírez, 2006; Rodríguez, 2006; Meza, 2004; Caballero, 2002; Durán, 2006 y 2002; Guillén, 2006 y 2002; Pontón Ramos, 2002; Casares García, 2000; Rubí, 2002; Thierry, 2002a y 2002b; Jackson, 1999; Compayré, 1991; entre otros). El cuarto lugar corresponde a la bibliografía concerniente a la educación superior (Aguilar, 2006; Bloom, Hartley y Rosovsky, 2006; Casanova, 2006; Rama, 2006; Ibarra, 2005; Maldonado-Maldonado, 2005; Kent, 2004; Muñoz Izquierdo, Núñez y Silva, 2004; Barrón, 2003; Llano, 2003; Altbach, 2002; Barnett, 2002; Zabalza, 2002; Abal, 2000; Levy, 1995; entre otros), que puede incluir desde referencias alusivas a la idea misma de universidad, hasta algunas perspectivas pedagógicas sobre la educación superior. O bien, toda aquélla que agrupa estudios de diverso género, desde los fundamentalmente descriptivos, hasta los de orden más crítico; ya sea dentro del ámbito público o privado de la educación superior.

En quinto lugar están todas aquellas fuentes representadas por las obras que tratan sobre teoría social. Se trata de una categoría heterogénea, pues incluye bibliografía teórica complementaria, que va desde filosofía, lingüística, sociología y antropología, hasta psicoanálisis y teoría de la educación no propiamente pedagógica (Bauman, 2005 y 2002; Beuchot, 2005; Giménez, 2005; Lacan, 2002; Torres, 2001; Ezcurra, 1998; Savater, 1997; Giddens, 1995; Berger y Luckmann, 1994; Adorno, 1993; Kuhn, 1993; entre otros). Una sexta categoría corresponde a las obras educativas y pedagógicas generales, pero en específico incluye materiales de orden didáctico, orientación o administración educativa, así como de teoría y práctica del aprendizaje (Álvarez, 2001; Astolfi, 2001; Carbonell, 2001; Delval, 2000; Gervilla, 2000; Pérez Tornero, 2000; Santos Guerra, 2000; Amigues y Zerbato - Poudou, 1999; entre otros). Siendo quizá su nota más característica, el que todas comprendan orientaciones de naturaleza básicamente práctica y / o aplicativa, o si se prefiere, *de intervención* en el ámbito de lo formal y lo no formal de la educación.

La séptima categoría es la fundamentalmente metodológica, sea teórico – práctica, o bien, que incluya casos de investigaciones bajo el paradigma interpretativo - constructivista (Fierro y

Carbajal, 2003; Levinson, 2002; Eco, 2001; Bertely, 2000; entre otros). La octava categoría incluye obras generales de consulta, lo cual significa básicamente diccionarios y enciclopedias (Evans, 2005; Gallino, 2001; Coelho, 2000; Ander – Egg, 1999; Laplanche y Pontalis, 1993; entre otros). Y por último, la novena categoría la podemos denominar *de divulgación científica*, incluye principalmente artículos de publicación reciente (Casas y Dettmer, 2007; Fisher, 2007; Olivé, 2007; Ruíz, 2007; Durán, 2006; García, 2002; entre otros), pertenecientes a diversos dominios del saber, y que nos ayudan a complementar algunas de las explicaciones diseminadas en el cuerpo del trabajo.

VI) LA ESTRUCTURA DE LA TESIS

La tesis está organizada en tres partes y siete capítulos. La *primera parte* lleva el título de *Prolegómenos de una investigación pedagógica* y es fundamentalmente conceptual. En sí agrupa los tres primeros capítulos, que son contextuales y preponderantemente documentales. En la misma se discute una terminología básica propia del campo, ya de inicio muy debatida; se propone una forma de entender la educación; penetra en la controversia entre pedagogía y ciencias de la educación; argumenta la necesidad de una pedagogía universitaria; y por último, presenta el contexto general y particular de la presente investigación. La *segunda parte* abarca los capítulos cuarto y quinto, y lleva el nombre de *Aproximación metodológica y perspectiva teórica*. Durante la misma se exponen las características metodológicas de esta investigación, a las cuales se adosan algunas consideraciones epistemológicas; así como la relación personal con el referente empírico. Asimismo, se expone en sus líneas más generales la TCP de Wenger (2001a), y su enfoque sobre la identidad y la educación. La *tercera parte*, última de la tesis, incluye los capítulos sexto y séptimo, y se intitula *Análisis y discusión de la investigación*. En ésta, se presenta la caracterización de la FP de la UMI como una CP; se discute la identidad de los pedagogos en esta institución y se analizan algunas prácticas pedagógicas locales. Cabe añadir que la tercera parte es la más importante de la tesis, porque implica la utilización del marco teórico en el análisis del referente empírico, y ofrece una respuesta —en términos locales—, a las preguntas de investigación antes formuladas. Con la descripción que ofreceremos a continuación de cada capítulo, todo esto quedará probablemente más claro.

Como hemos especificado, la primera parte de la tesis comprende los tres capítulos iniciales. El *primer capítulo* se titula *La pedagogía frente a la educación: discusiones iniciales*. En el mismo se debate sobre las características de la educación y se le compara con algunos fenómenos estrechamente relacionados, tales como la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción y la formación, entre otros. Posteriormente se polemiza la unicidad o pluralidad de la pedagogía, ubicándola dentro de la controversia histórica con las ciencias de la educación. Por último, se incluye un subcapítulo relativo a la intervención educativa, donde se analiza en particular la

relación entre pedagogía y didáctica y el papel del pedagogo en las diversas prácticas educativas. Por su parte, el *segundo capítulo* lleva por título *Pedagogía universitaria y educación superior privada en México*. En éste se examina la pertinencia de una pedagogía universitaria, especificando su distintivo carácter formativo. En seguida, se estudian los antecedentes y los rasgos actuales más generales de la educación superior privada en México; y como complemento del mismo, se ofrece un anexo estadístico al final de la tesis. El *tercer capítulo* se intitula *Estudiar a los pedagogos: justificación y contexto de la investigación*. En él se argumenta la conveniencia de llevar a cabo este estudio; se presenta un diagrama uve de Godwin, a modo de planteamiento general de esta investigación, donde se ofrece una visión sintética del proyecto, su justificación, metas y alcances pretendidos; a continuación, se analizan algunos escritos e investigaciones recientes sobre los pedagogos; y finalmente, se describe el contexto particular de la presente investigación, esto es, los rasgos más generales de la Universidad Misionera Internacional.

La segunda parte de la tesis abarca los dos capítulos intermedios. El *cuarto capítulo* se ha titulado *El investigador como intérprete cultural: etnografía, epistemología y estudio de casos*. Durante el mismo se explica la metodología empleada en la tesis, la cual, según hemos indicado, es interpretativa, con particular interés en la etnografía; pues se basa fundamentalmente en observaciones *in situ*, aunque se complementa con entrevistas a profundidad y análisis de documentos institucionales. Asimismo, se aclara en qué consiste básicamente un estudio de caso, y se incluyen algunas consideraciones epistemológicas sobre el paradigma interpretativo, contrastándolo con el positivismo. Como añadidura, se ofrecen algunas reflexiones sobre la relación personal del investigador con el referente empírico. El *quinto capítulo*, lleva el título de *Aprendizaje, educación e identidad desde la perspectiva teórica de las comunidades de práctica*. Como su nombre lo indica, representa el marco teórico de la tesis, pues en él se analiza la perspectiva de las comunidades de práctica de Wenger (2001a), así como su caracterización sobre la identidad en términos de su constitución en la práctica; y para finalizar, ofrece una argumentación sobre su posible utilidad en el campo educativo.

La tercera parte agrupa los dos últimos capítulos, que pueden considerarse como los principales de esta tesis. El *sexto capítulo* se intitula *La Facultad de Pedagogía de la Universidad Misionera Internacional: una comunidad de práctica*. Su cometido es caracterizar a la FP de la UMI como una CP, analizando cada elemento de su estructura. El *séptimo capítulo* lleva el título de *Los pedagogos y la tarea conjunta de construir lo pedagógico: aprendizaje, significado e identidad en una comunidad de práctica*. Aborda el problema de la identidad pedagógica al interior de la FP de la UMI, desde la misma perspectiva de la TCP; y además explora este mismo asunto bajo la óptica del APD. Posteriormente se repara en las particularidades de la pedagogía dentro de la institución elegida, como escenario para la

reconstrucción del caso, analizando en particular siete prácticas de interés pedagógico. Finalmente, se presenta un apartado corto titulado *A modo de epílogo*, en el cual el investigador reflexiona sobre lo ocurrido en la institución objeto de estudio, inmediatamente después de dar por concluidos los trabajos de recolección de datos en agosto del 2007; durante el mismo se visualizan algunos problemas que hacen suponer que la CP aquí descrita, enfrentaría serios retos en el futuro cercano, derivados de una crisis financiera institucional, los cuales probablemente comprometerán su continuidad a partir de agosto del 2008.

VII) ALCANCES Y LIMITACIONES

Esta parte es quizá una de las más difíciles de elaborar en una introducción, toda vez que el propio investigador intenta ser juez de su propio trabajo. Sin embargo, considerando que hemos transitado por diversos procesos de discusión, revisión y corrección de este documento, contando con la ayuda de interlocutores de primer nivel, podemos adelantar un balance provisional. Pero al final será el lector quien por sí mismo juzgue con la necesaria imparcialidad, y desde sus parámetros teórico – metodológicos, el resultado de esta investigación (Eco, 2001; Fragnière, 1996; Solomon, 1992). Tras la advertencia precedente, es factible señalar que el propósito de documentar algunas prácticas profesionales representativas, producidas por los pedagogos que laboraban dentro de una institución de educación superior privada, así como de la manera en que ellos construyeron su identidad en la misma práctica, como efecto combinado de diversas trayectorias de aprendizaje, ha sido mayormente cumplido. El efecto es una tesis que combina la exposición teórica, el trabajo descriptivo y el análisis de los datos empíricos, para ofrecer en conjunto un retrato escrito y en algunas partes crítico, sobre aquellas prácticas pedagógicas a las que aludíamos anteriormente.

Lo anterior significa que si nuestra meta era dar solución a determinadas preguntas de investigación o problemas formulados inicialmente, entonces es factible afirmar que efectivamente las hemos respondido. Y lo hemos cumplido contestando al mismo tiempo a múltiples cuestiones adicionales que surgieron durante el proceso global del estudio. Desde luego, también han quedado sin solución otras tantas interrogantes, al tiempo que hemos dejado deliberadamente abiertas algunas preguntas más como posible punto de partida para investigaciones futuras. Quizá existan algunos lectores que se interesen en continuar por estos mismos derroteros u otros similares, a fin de responder a las cuestiones planteadas; incluso desde otros parámetros teóricos y / o metodológicos. Al final, el efecto alcanzado será contar con un mayor número de estudios que aborden la problemática puesta a discusión, y de esta manera podremos más adelante, posiblemente por la vía etnometodológica, comparar los diferentes trabajos y conformar un cuadro más completo sobre la vida cotidiana de los

pedagogos¹², de sus prácticas e identidades en proceso, así como también de las particularidades que éstas pueden adquirir al gestarse en el ámbito de la educación superior privada mexicana.

Podemos señalar que entre los alcances de esta tesis, se encuentran la caracterización en términos discursivos de las realidades educativas como productos socioculturales; la reivindicación de la pedagogía como campo de estudio de carácter dual, esto es, a la vez teórico y práctico; la revisión de la terminología pedagógica concerniente a educación y otros fenómenos cercanos —instrucción, enseñanza, capacitación, formación, etc.—, contrastando sus diferencias y semejanzas; el balance de la cuestión en torno a la controversia pedagogía vs. ciencias de la educación; la argumentación a favor de una pedagogía universitaria; el recuento de los principales antecedentes de la educación superior privada mexicana, así como de sus más notables características actuales; la discusión argumentada acerca de los contrastes entre la investigación interpretativa / constructivista y la investigación de cuño positivista; la crítica en torno a la reflexividad característica en la investigación social y su tratamiento en este caso; la síntesis de la TCP y de su enfoque sobre la identidad y la educación; la caracterización de la FP de la UMI como una CP; el análisis de la identidad de los pedagogos a partir de los supuestos de la TCP, así como la exploración de esa misma identidad en los términos del APD, señalando posibles puntos de complementación entre ambas perspectivas; y la descripción y análisis de algunas prácticas pedagógicas universitarias concernientes a nuestro caso de estudio, tratando de discernir la impronta dejada por el carácter educativo privado de su contexto interno.

Entre las limitaciones de este trabajo, destacan en primer término la extensión de la tesis, toda vez que ésta toca múltiples aspectos relacionados con el objeto de estudio, muchas veces de forma pormenorizada. Sin embargo, es preciso advertir que habrá algunos lectores, para quienes probablemente la amplitud les signifique un *plus* de información valiosa. Aunque leer más de 600 páginas, de cualquier modo supone un reto. Asimismo, otra limitante es el carácter excepcional del propio caso construido, que si bien ha quedado situado en el contexto de la educación superior privada mexicana contemporánea, en sí no contempló por el momento una

¹² Señala Erickson al respecto: “El trabajador de campo pregunta continuamente, mientras se encuentra en el contexto: «¿Cómo se compara lo que está sucediendo aquí con lo que sucede en otros lugares?» El hecho de tener conciencia de esto no lleva necesariamente a encontrar soluciones prácticas inmediatas para la planificación del cambio. Pero la perspectiva comparativa sirve de respaldo a los intentos de planear cambios. Al adoptar una perspectiva comparativa, las personas pueden distinguir los aspectos espuriamente distintivos y los genuinamente distintivos de sus propias circunstancias. Esto puede llevarlos a ser más realistas y a la vez más imaginativos en su concepción del cambio de lo que habrían sido sin esta perspectiva” (1989: 202-203). Por nuestra parte, no mantenemos directamente un interés práctico por estas cuestiones, pero consideramos que los aspectos de intervención educativa podrían en un momento dado ser desarrollados mediante estudios complementarios.

comparación directa con otras comunidades de práctica (COPS) conformadas también por pedagogos; sino que esto ha quedado como una tarea pendiente, o si se prefiere, una cuestión abierta a investigaciones futuras. Lo cual deja al estudio sin otros referentes casuísticos, que permitan una discusión más abierta sobre sus principales hallazgos, y de su potencial explicativo sobre una cuestión que es definitivamente, más amplia que lo que tiene cabida dentro de los límites propios de un caso en singular. Asimismo, echamos de menos un estudio más específico sobre las relaciones entre esta CP y el contingente estudiantil que funge directamente como su contraparte pedagógica en el contexto interno. Por consiguiente, serán necesarios estudios adicionales que permitan reconocer la existencia de COPS pedagógicas conformadas por los propios estudiantes de pedagogía en la UMI —además de las conformadas por otros pedagogos ya en ejercicio de su profesión—, valga la redundancia, en los que se analicen, entre otros aspectos, los procesos de constitución de identidades a través de las distintas etapas de la formación profesional, en el marco de los estudios de licenciatura en esta misma disciplina.

Asimismo, consideramos que ha quedado pendiente una discusión y crítica más profunda sobre las posibilidades y limitaciones explicativas de la TCP, toda vez que hemos optado aquí por asumir en lo general sus presupuestos como punto de partida y de llegada en nuestro estudio. Siendo que su posible confrontación con otros referentes teóricos, permitiría con gran probabilidad, enriquecer la misma perspectiva que en sí se halla todavía en fase de desarrollo. En este sentido, encontramos pertinente contrastar sus principales presupuestos con enfoques más acabados como los que ofrece, por ejemplo, el APD, una tarea que por el momento sólo hemos esbozado en algunos aspectos, pero que definitivamente no hemos acometido como sería necesario. Por último, invitamos al lector a continuar revisando y reflexionando sobre estas cuestiones en las siguientes partes del trabajo, con la ayuda que prestan nuestros planteamientos, discusiones, análisis y datos, así como las notas de pie de página que hemos preparado especialmente; porque el cuadro ofrecido aquí sobre la vida cotidiana de los pedagogos en una CP, situada en el contexto de la educación superior privada mexicana, puede resultar sugerente y estimulante para emprender diversos estudios complementarios. Consideramos que la propuesta analítica que representa esta investigación, podría ser una vía privilegiada para comprender y dar a conocer una profesión que hasta ahora ha sido poco estudiada, pero sobre la cual tantos parecen tener sus propias opiniones y prejuicios, aunque muchas veces sin contar con la información necesaria y fidedigna que sirva para respaldar tales puntos de vista.

PRIMERA PARTE:

PROLEGÓMENOS DE UNA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 1

LA PEDAGOGÍA FRENTE A LA EDUCACIÓN: DISCUSIONES INICIALES

La presente investigación trata sobre los pedagogos y lo pedagógico, de ahí que consideremos pertinente dedicar primero un espacio a la elucidación de aquello que puede considerarse como pedagogía, empezando por la caracterización de su objeto de estudio, así como de algunos otros conceptos que suelen relacionarse con éstos. ¿Qué entendemos aquí por educación y pedagogía? ¿Cuál es la diferencia, si es que hay alguna, entre educación, socialización, formación, instrucción, enseñanza o aprendizaje? Veremos entonces que los siete términos aludidos, entre los más comunes del campo, y sus posibles significados, están relacionados en más de un aspecto. Y es de suyo difícil, aunque ciertamente recomendable, efectuar algún ejercicio de análisis sobre los mismos, toda vez que es patente una imbricación entre lo educativo y lo pedagógico, entre la educación y la enseñanza, entre ésta y el aprendizaje o bien, entre este último y la socialización. Sobre todo porque son palabras que adquieren significados distintos en el uso cotidiano, dentro de diversos ámbitos especializados del trabajo del pedagogo, tales como la investigación didáctica, el diseño curricular o la formación docente, entre otros. Intentar esclarecer términos tan cercanos, señalando sus posibles relaciones, diferencias y semejanzas, no resulta por lo tanto un ejercicio inútil u ocioso; máxime cuando la educación, objeto de estudio de la pedagogía, lo es al mismo tiempo de otras ciencias sociales y humanas; siendo que además puede adquirir características específicas en cada campo. Pero en especial, porque la presente investigación constituye un estudio de naturaleza pedagógica y la perspectiva de las comunidades de práctica —el principal afluente teórico de esta tesis— es, como lo especificamos, una *teoría social del aprendizaje* de acuerdo con el propio Wenger (2001a), su principal representante, en la que algunos de estos términos efectivamente se emplean con un significado concreto, no sólo los de aprendizaje y educación¹³.

En este capítulo pues, se expondrán algunos conceptos básicos para comprender la lógica semántica subyacente que servirá de soporte a la tesis, aunque por supuesto, sin pretender agotarlos. Hará falta entonces un continuo profundizar en los sucesivos capítulos, cada vez que sea preciso, a fin de ir eliminando el mayor número *posible* de ambigüedades y simplificaciones

¹³ En la teoría de las comunidades de práctica (TCP), el aprendizaje y la educación son realidades estrechamente interrelacionadas, si bien la educación parece constituir algo más *intencional* que supone un *diseño*, aunque no queda reservada a la escuela, sino que se adentra en los terrenos de la instrucción no formal, aprender en un taller artesanal, por ejemplo. La educación supone siempre al aprendizaje (Wenger, 2001a; Lave y Wenger, 1991). El aprendizaje, por su parte, es un fenómeno más espontáneo y ubicuo, en cualquier caso, ambos procesos son objeto de interés pedagógico, en especial para nuestro trabajo que trata sobre los pedagogos y lo pedagógico, valga la redundancia; y por eso, en este capítulo emprenderemos una discusión sobre los mismos.

a lo largo del proceso; sin olvidar que la significación no es un proceso que pueda tener fin, y por consiguiente, los términos y sus consecuentes usos sociales marcan continuamente nuevas posibilidades de significado¹⁴.

En síntesis, podemos dividir este primer capítulo en dos subconjuntos o bloques. El primer bloque es el más amplio y lo componen los subcapítulos 1.1, 1.2 y 1.3, que son principalmente conceptuales, si bien este último no sólo es reflexivo, pues ofrece una clasificación de las ciencias de la educación que incluye a la pedagogía dentro del conjunto, y ello con el objeto de reconocer una perspectiva interdisciplinaria en el estudio de la educación. El segundo bloque está conformado sólo por el inciso 1.4, que se aboca a efectuar un análisis del fenómeno pedagógico, subrayando su carácter práctico; toda vez que en este trabajo nos abocaremos a investigar lo que los pedagogos realizan como tales en el ámbito universitario privado, aunque sin obviar que la pedagogía mantiene a su vez, como un cometido fundamental, la investigación y la elaboración teórica de la educación, de ahí su carácter dual: teórico y práctico.

1.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA EDUCACIÓN

Toda realidad está construida discursivamente. Por consiguiente, la educación, siendo también una realidad social, se conforma históricamente como un entramado de significados, ¿pero qué implicaciones guarda esto para la teoría pedagógica? Mujeres y hombres nacen como seres indefensos e indiferenciados que exigen la acción social de su entorno, como condición no sólo necesaria para su supervivencia, sino para su misma *humanización*. No hay nada parecido a una esencia de la humanidad, que por sí misma se despliegue para dar lugar al surgimiento de un ser humano: "...el proceso por el cual se llega a ser hombre se produce en una interrelación con un ambiente. Este enunciado cobra significación si se piensa que dicho ambiente es tanto natural como humano" (Berger y Luckmann, 1994: 68). La educación puede considerarse la apropiación de un nuevo discurso, pero como práctica, también es en sí misma discursiva y por consiguiente, se gesta dentro de un orden de significados establecido; pues no hay educación en el vacío. Ésta siempre surge dentro de una determinada cultura, la cual a su vez depende de la educación para pervivir. Pero al mismo tiempo, la educación requiere de la cultura para adquirir una forma característica, por lo que puede observarse una influencia recíproca entre ambos fenómenos. Cultura y educación son pues, mutuamente interdependientes y ambas realidades son construcciones discursivas.

¹⁴ No es posible detener la cadena de la significación (Žižek, 1992; Rorty, 1991; Saussure, 1959), el deslizamiento de los significantes en el campo pedagógico, como en cualquier otro, es una condición permanente, y por lo tanto el significado puede variar.

1.1.1. LA EDUCACIÓN Y LA PLASTICIDAD HUMANA DESDE UN ENFOQUE DISCURSIVO

Adelantamos que en nuestra investigación se emplean, además de la teoría de las comunidades de práctica (TCP), otras perspectivas relevantes, tales como el análisis político del discurso (APD), que resulta conveniente y esclarecedor en más de un aspecto para este trabajo. Puesto que de lo contrario, al emplear sólo la TCP, correríamos el riesgo de simplificar de algún modo la realidad observada¹⁵. Toda vez que esta perspectiva novedosa, no se ha desarrollado aún lo suficiente —sin desconocer desde luego sus bondades, y de ahí la justificación para emplearla como marco teórico—, y máxime cuando ha sido a veces duramente criticada por su visión a veces “romántica”, respecto al supuesto grado óptimo de colaboración que una comunidad puede alcanzar en la construcción conjunta de una práctica, según veremos en el siguiente capítulo, soslayando los “puntos de quiebre” a los que el interjuego del poder conduce inevitablemente en toda realidad social¹⁶. Los cuales impiden cualquier sutura definitiva de un orden dado: “*Toda la realidad social es precaria; todas las sociedades son construcciones que enfrentan el caos*” (Berger y Luckmann, 1994: 134; subrayado del original; véase también Laclau y Mouffe, 2004; Mouffe, 1999). Muy por el contrario, vemos que el reconocimiento de una dimensión política de la realidad socialmente construida, facilita la adopción de puntos de vista como los del APD¹⁷ que ayudan sirviendo de lógica de discusión y análisis de la información expuesta; si bien, en buena parte de nuestra exposición, dicha lógica estará implícita¹⁸. Pues ésta no es necesariamente una tesis sobre

¹⁵ Reconocemos que no existe ninguna perspectiva teórica, que por sí misma sea capaz de dar cuenta de toda la realidad. De ahí la necesidad de buscar la complementariedad entre distintas posturas, siempre y cuando sean compatibles en algún aspecto. Pero aún así, tampoco será factible garantizar una explicación absoluta y definitiva sobre cualquier cosa. En este sentido, resultan iluminadoras las palabras de Paulo Freire cuando escribió: “Siento lástima, y a veces miedo, del científico demasiado seguro de la seguridad, señor de la verdad y que ni siquiera sospecha de la historicidad del propio saber” (1997a: 62).

¹⁶ Siendo así que no es factible admitir la existencia de alguna sociedad, del tipo que sea, en la que el conflicto se pueda erradicar en algún momento, toda vez que las relaciones de poder son constitutivas de lo social y éstas implican siempre formas de exclusión, por ello: “La vida política nunca podrá prescindir del antagonismo...” (Mouffe, 1999: 16).

¹⁷ No expondremos aún la perspectiva del análisis político del discurso (APD), sino que esperaremos al séptimo capítulo para señalar los usos que haremos de éste en nuestra investigación. Pueden consultarse, no obstante, desde ahora y directamente, algunas notas en el inciso 7.1, pues ahí se clarifica esta perspectiva atendiendo a sus aspectos más fundamentales.

¹⁸ Pérez Gómez alude a un cambio de régimen epistemológico en ciencias sociales, pues hoy se está abandonando el paradigma racional positivista que presumía una “verdad dura”, comprobable en los hechos empíricos, y se está proponiendo otro más *constructivista e interpretativo* de la realidad: “No existe pues una única realidad en el ámbito de lo social en general y de lo educativo en particular, sino múltiples realidades, en correspondencia con las múltiples miradas de quienes las viven. Desde cada una de éstas se ofrecen perspectivas diferentes, matizadas de forma singular por cada sujeto o grupo. Los individuos son agentes activos que construyen de forma condicionada el sentido de la realidad en que viven” (2004: 63). Ante un panorama de abandono de los metarelatos, disciplinas descriptivas como la etnografía, tienen el papel de reconstruir la realidad: “En particular, las novelas y las obras de etnografía que nos hacen sensibles al dolor de los que no hablan nuestro lenguaje deben realizar la tarea que se suponía que tenían que cumplir las demostraciones de la existencia de una naturaleza humana común”

análisis del discurso, sino que tal perspectiva, más bien, coadyuvará en cuanto implica una concepción ontológico - política que permite ciertos razonamientos, y que es pertinente para el tratamiento ulterior de los datos recabados durante el estudio de campo. Todavía más, dado que nuestro trabajo de campo consiste en la realización de una investigación interpretativa de corte etnográfico, ello no sólo admite, sino que invita a adoptar una perspectiva discursiva, pues la etnografía, entre otras cosas, parte precisamente del supuesto de que la realidad está construida socialmente y, por consiguiente, podemos sostener que se halla constituida discursivamente.

Continuando con la caracterización de la realidad educativa, podemos sostener que no se nace simplemente humano, sino que se llega a ser tal en virtud de la acción que otros seres semejantes ejercen sobre una entidad ciertamente compleja como pura posibilidad, pero condicionada por una indigencia ontológica, que en un inicio se caracteriza fundamentalmente por ser un conglomerado de reflejos sobre los cuales o a partir de los cuales se inicia una ardua tarea de socialización¹⁹, esto es, de integración a un orden social, lo que supone un estado original presimbólico en el individuo, por ello: “Puesto que el ser humano nace, más que nada, con disposiciones que tienen que ser actualizadas dentro de una sociedad determinada, la educación se ha convertido en un requisito para la vida social” (Delval, 2000: 21; véase también Bauman, 2002; Berger y Luckmann, 1994: 69, *passim*). Pero la educación no sólo se refiere a la ontogénesis primordial que implica la participación de seres humanos ya socializados que incorporan a los nuevos individuos a la vida social, en un proceso de constitución paulatina como sujetos de educación; sino que el conjunto de prácticas educativas es diverso, y supone también determinada construcción discursiva dentro de la cual éstas se hacen inteligibles. Esto es, las prácticas educativas son siempre procesos históricos que han surgido para contribuir a solventar determinadas necesidades simbolizadas también socialmente; y en este sentido, llegan a institucionalizarse y a convertirse en modos de actuación “normales” que persiguen fines sobredeterminados desde lo social, lo cultural, lo económico y por supuesto, desde el poder. Lo cual refleja su ineludible carácter político, y por ende no hay nada parecido a una teleología inherente a los procesos educativos *per se*. La existencia de los llamado *niños lobo*²⁰,

(Rorty, 1991: 112). Una tarea que antaño era reservada fundamentalmente a teólogos, científicos y filósofos de mentalidad esencialista, o en otras palabras, de pensamiento metafísico y / o positivista.

¹⁹ Aclaramos que algunos prefieren aludir a *enculturación*, entre ellos Coelho, para quien esta última consiste en un: “Proceso por el cual los individuos que integran una sociedad son sometidos a una operación cultural que organiza, codifica y canaliza sus impulsos, sus energías y sus necesidades psicobiológicos. Por este proceso los diferentes dominios de la vida —de los modales en la mesa, de las identidades sexuales, de los juicios de valor a la conducta pública— son estructurados de manera que todos y cada uno sepan qué y cómo hacer en las diferentes situaciones sociales” (2000: 201). En este trabajo emplearemos preferentemente el concepto más común de socialización, el cual consideramos definitivamente más inclusivo.

²⁰ Existen numerosos casos documentados de los llamados *niños lobo*, algunos de los más famosos son el niño salvaje de Aveyron o el de Gaspar Hauser. Entre los casos menos conocidos, pero sí mejor

por ejemplo, ha mostrado de qué modo la participación de la sociedad es necesaria para la definición como sujeto humano a partir de un ser que en principio y propiamente es una indefensa *cría humana*²¹; pues cuando la socialización no se da a tiempo²², los seres potencialmente humanos, quedan de algún modo imposibilitados para humanizarse posteriormente, diríase que la *matriz cultural* es imprescindible a fin de completar la maduración del ser humano:

La organización de los instintos del hombre puede calificarse de subdesarrollada, si se la compara con la de los demás mamíferos superiores. Por supuesto que el hombre tiene impulsos; pero ellos son sumamente inespecíficos y carentes de dirección. Esto significa que el organismo humano es capaz de aplicar el equipo de que está dotado por su constitución interna a un campo de actividades muy amplio y que además varía y se diversifica constantemente. Dicha peculiaridad del organismo humano se basa en su desarrollo ontogenético. En realidad, si se examina la cuestión en términos del desarrollo orgánico, cabe afirmar que el período fetal del ser humano se extiende más o menos hasta el primer año de vida (Berger y Luckmann, 1994: 67 - 68).

documentados están aquellos de Amala y Kamala, niñas lobo descubiertas en un bosque de la India y que vivían con lobos en una cueva; a pesar de los esfuerzos educativos de sus rescatadores y cuidadores humanos, *nunca se transformaron propiamente en humanas* de acuerdo con los testimonios registrados: “Al principio no había nada en sus actitudes que pudiera asociarse con alguna conducta humana. Debido a que el hombre tiene disponibilidades biológicas para aprender, habían adquirido el repertorio de comportamientos de los lobos. Andaban y corrían a cuatro patas, y utilizaban sus brazos solamente como apoyo. No podían hacer las funciones prensiles y de manipulación con sus manos, funciones para las cuales estaban biológicamente preparadas. No podían mantenerse en posición erecta —por lo que podemos concluir que la posición bípeda erecta del hombre no es innata—. Podían producir solamente un sonido similar al de los lobos. Después de vivir largo tiempo con lobos fueron obligadas a comportarse como ellos; además, sus músculos se habían desarrollado de acuerdo con la vida de los lobos. La hipertrofia de sus músculos masticadores les permitía comer grandes trozos de carne sin utilizar sus manos, algo que sería totalmente imposible para nosotros. También imitaban a los lobos al lamer su comida y bebida, y al dormir” (Blanck, 1987: 109-110, *passim*; véase también Ruíz, 2007; Fullat, 1983). Lo importante del caso para nuestro análisis, es que la evolución ontogenética en situación de privación social, muestra la trascendencia del modelaje sociocultural en el proceso de hominización. Fuera del orden de discurso no hay humanidad ni tampoco posibilidad de inteligibilidad.

²¹ Ya Durkheim había subrayado este hecho, cuando escribió: “Es preciso que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer se superponga otro capaz de llevar una vida social y moral” (1998: 103); en esto consistirá la obra de la educación ejercida por las generaciones adultas sobre los niños y jóvenes; aunque cabe aclarar que la concepción funcionalista de la realidad propia de Durkheim, es de hecho moderna y no resultaría compatible del todo con la visión de un mundo discursivamente construido, en el que no hay cabida para las esencias. Por su parte, Coll considera a la educación como un “...conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada” (1995: 28). Hay que escapar, no obstante, al reduccionismo de entender a la educación siempre y en cualquier parte como la acción de un adulto sobre un niño, pues la acción entre educador y educando es de hecho recíproca, ambos se influyen, esto es, los dos se educan mutuamente; y tampoco queda reservada para los niños, pues existe la educación de jóvenes, adultos y ancianos.

²² Rorty sostiene: “*No hay nada en las personas aparte de lo que se ha incorporado a ellas a través de la socialización*: su capacidad de utilizar el lenguaje y, con ella, la de intercambiar deseos y creencias con otras personas” (1991: 195, subrayado nuestro). Esto es, la comunidad discursiva a la que uno pertenece, marca las posibilidades en el horizonte propio de deseos y creencias.

Asimismo, aún cuando las prácticas educativas llegan a significar la posibilidad de incorporación de los individuos a universos simbólicos relativamente estables, de hecho, dichos universos también son contextos cambiantes; si bien el proceso de cambio social puede, además, acelerarse —o bien, estabilizarse relativamente— en determinados momentos históricos como ocurre hoy en día²³, dependiendo de la tensión entre la necesidad de adaptarse a los nuevos tiempos, y la contingencia de las condiciones de posibilidad actuales; así como de la dialéctica entre la integración y la desviación respecto a órdenes institucionales diversos, que por lo demás son precarios:

Un mundo institucional, pues, se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica. Ya existía antes de que él naciera, y existirá después de su muerte. Esta historia de por sí, como tradición de las instituciones existentes, tiene un carácter de objetividad. La biografía del individuo se aprehende como un episodio ubicado dentro de la historia objetiva de la sociedad. Las instituciones, en cuanto facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables (Berger y Luckmann, 1994: 82 – 83).

La educación se podría caracterizar en general como una práctica social consistente en un *proceso de interpelación cuyo objeto es la constitución de sujetos dentro de un orden discursivo determinado*, y su producto sería en última instancia la identidad del sujeto respecto a un polo ideal que funge como objetivo deseado; en este sentido la educación es también un proceso de identificación. Esta identidad resultante como producto educativo no es definitiva, sino inestable y abierta siempre a ulteriores definiciones. De este modo la entendemos aquí, y puede agregarse además que el propósito de la educación, esto es, ese polo de identidad ideal²⁴ —ser

²³ Monclús destaca que hoy se requiere una noción de educación continua a lo largo de toda la vida, pues ya no se considera más que al sujeto se le forma de una vez y para siempre, como se creía en el pasado —si bien, existen algunas sociedades más tradicionales donde esto todavía podría sostenerse hasta cierto punto—, pues vivimos en un contexto de creciente complejidad que demanda la adaptación constante al cambio: “La dinámica de una sociedad en profunda y permanente transformación hace necesaria la continuidad de la formación inicial para no quedarse obsoleto en los conocimientos científicos o profesionales. Asimismo, el enfoque de la educación como un fenómeno complejo, que implica una interrelación de dimensiones, políticas, culturales, socioeconómicas, epistemológicas, lleva a que no tenga sentido poner límite a todo ese complejo político, cultural, socioeconómico que... es inseparable de la educación” (*apud.*, Monclús, 2004: 16).

²⁴ Explica Hall sobre la construcción de las identidades: “Aunque parecen invocar un origen en un pasado histórico con el cual continúan en correspondencia, en realidad las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. *Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella.* Se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma, y nos obligan a leerla no como una reiteración incesante sino como «lo mismo que cambia» (Gilroy): no el presunto retorno a las raíces [*roots*] sino una aceptación de nuestros «derroteros» [*routes*]. Surgen de la narrativización del yo, pero la naturaleza necesariamente ficcional de este proceso no socava en modo alguno su efectividad discursiva, material o política, aún cuando la pertenencia, la «sutura en el relato» a través de la cual surgen las identidades

pedagogo, ser adulto responsable, ser un ciudadano democrático, ser un profesional, ser bilingüe, ser ético, ser un atleta destacado o cualquier otro modelo— no es un *fin natural*, sino un propósito construido socialmente²⁵, y como tal apreciado como valioso dentro de un determinado orden simbólico²⁶. Por esto resulta comprensible que la educación se haya definido en varias ocasiones también como un *proceso de perfeccionamiento* del individuo y / o de la sociedad; mas no podría tratarse del logro o consecución de un ideal universalmente válido²⁷, cual realización de la naturaleza humana:

Sólo hay naturaleza humana en el sentido de ciertas constantes antropológicas (por ejemplo, la apertura al mundo y la plasticidad de la estructura de los instintos) que delimitan y permiten sus formaciones socio – culturales. Pero la forma específica dentro de la cual se moldea esta humanidad está determinada por dichas formaciones socio – culturales y tiene relación con sus numerosas variaciones. Si bien es posible afirmar que el hombre posee una naturaleza, es más significativo decir que el hombre construye su propia naturaleza o, más sencillamente, que el hombre se produce a sí mismo (Berger y Luckmann, 1994: 69).

De este modo, sólo podemos aceptar la idea de un perfeccionamiento educativo situando la perfección dentro de un contexto y no como una abstracción definida fuera de la historia, como

resida, en parte, en lo imaginario (así como en lo simbólico) y, por lo tanto, siempre se construya en parte en la fantasía o, al menos, dentro de un campo fantasmático” (2003: 17 – 18, subrayado nuestro).

²⁵ De este modo, coincidimos en que: “Los valores sobre lo que está bien y lo que está mal, sobre lo justo y lo injusto, sobre lo correcto y lo incorrecto no nacen con nosotros. La hipótesis de una naturaleza dejada a sí misma e incontaminada nunca podrá verificarse porque el niño, nada más abrir los ojos al mundo, nada más nacer, ya está recibiendo las influencias del medio y comienza a ser hijo de la cultura en la que crece” (Neira, 1999: 98). Ahora bien, podrían admitirse ciertas potencialidades innatas en los seres humanos, pero éstas requieren de un contexto cultural para actualizarse, por ejemplo la posibilidad de adquirir un lenguaje culturalmente significativo.

²⁶ Ahora bien, no hay sólo un proceso educativo desde el cual se interpela al individuo, sino que este último puede constituirse en sujeto dentro de múltiples procesos de interpelación simultáneos, esto es, dentro de distintos procesos educativos, así: “La incorporación del educando en el orden simbólico, de manera tal que la existencia biológica con potencial de representación devenga en un sujeto, no conlleva necesariamente una sumisión total a dicho orden como tampoco una rebelión absoluta. Es precisamente el juego y la tensión entre lo necesario de tal incorporación y lo contingente de su realización, lo que marca el carácter abierto y precario de las prácticas educativas” (Buenfil, 1995a: 27). Por su parte Ruiz aporta la noción de “archipiélago educativo”, para aludir precisamente a “...la multiplicidad de espacios en que se constituyen los sujetos de la educación de adultos; espacios no fijos, sino inestables, inacabados; espacios que se construyen de acuerdo con el tipo de movimiento que tiene lugar en la micropolítica” (Ruiz, 2005: 342). Estos espacios, por lo demás, tienen la posibilidad de interconectarse en un momento dado, en virtud de los agentes educativos que circulan entre los mismos. Nosotros agregaríamos la precisión de que el “archipiélago educativo” no sólo es válido en la adultez, sino en todas las etapas de la vida del ser humano.

²⁷ Aclaremos que este perfeccionamiento alude a un ideal, pero el mismo forzosamente ha de quedar inscrito dentro de una determinada tradición, en vez de tratar de reivindicar un alcance universal, toda vez que: “Siempre es posible distinguir entre lo justo y lo injusto, lo legítimo y lo ilegítimo, pero a condición de permanecer en el interior de una tradición dada, con ayuda de las pautas que esa tradición proporciona; en realidad, no hay punto de vista exterior a toda tradición desde el cual se pueda ofrecer un juicio universal” (Mouffe, 1999: 34 – 35). Esto resulta fundamental desde un enfoque interpretativo – constructivista como el que hemos adoptado en este trabajo.

si se tratara de una esencia universal por develar, pues repetimos, no hay tal substancia intemporal. La plasticidad es característica de los seres humanos y tras la indefinición primigenia, lo que resta es hacerse en el contacto con los otros; *estamos programados, pero para aprender (apud., Freire, 1997a)*²⁸, como gustaba repetir el educador brasileño, autor del método de alfabetización en el que la *palabra generadora* es el punto de partida para aprender a *leer la realidad* socialmente construida.

1.1.2. NIVELES DE FORMALIZACIÓN Y EFICACIA EDUCATIVA

Por otra parte, y con el objeto de aclarar más lo que hemos venido exponiendo hasta aquí y lo que vendrá más adelante, creemos conveniente reconocer que hay cierta controversia sobre si la educación tiene lugar sólo cuando el proceso alcanza el propósito que se buscaba²⁹. Esto es, si sólo podría hablarse de educación cuando hubiera un aprendizaje como resultado, si bien este aprendizaje podría tener lugar también fuera de la escuela (Buenfil, 1992: 114, *passim*). O de lo contrario, si hay educación aun cuando la acción haya fracasado en términos del resultado esperado. Luego entonces, sin aprendizaje como consecuencia, se trataría de un intento de educación fallido, del que no resultó una nueva identidad; sería algo que pudo ser y no llegó a serlo³⁰, factible sólo de reconocer como educación en sentido amplio. Consideramos extremas las dos posturas en cuestión, ya sea que cualquier proceso de enseñanza y / o aprendizaje deba ser reconocido como educativo, o bien, que sólo cuando el proceso resulte efectivo pueda ser considerado como educación propiamente dicha. Sin embargo, aunque ambas son posturas radicales o *univocistas* (Beuchot, 2005)³¹, son también parcialmente rescatables bajo ciertas condiciones.

²⁸ Esta frase - idea no es en sí del propio Freire, sino de François Jacob, si bien el primero acostumbraba incluirla y comentarla en varias de sus últimas obras (Freire, 1997a, 1997b, 1996 y 1994, entre otros), por nuestra parte ha sido de este último de quien la hemos retomado.

²⁹ Existe cierto debate sobre la naturaleza intencional (postura pedagógica) o meramente espontánea (postura sociológica) de la educación. Nosotros optamos por asumir una tensión permanente entre ambas posibilidades, pero consideramos que existe una tradición pedagógica muy fuerte sobre la definición de la educación como una realidad intencional y sistemática, lo cual nos advierte de cierta tendencia histórica que no se puede eludir sin más: "...el campo educativo, particularmente el campo pedagógico, se instituye en la medida que se disputa por la preeminencia de la intencionalidad" (Furlán, 1995: 2). Nuevamente podemos escapar al reduccionismo de cualquiera de las posturas extremas, si utilizamos el concepto de educación de forma analógica (Primero y Beuchot, 2006; Beuchot, 2005); y la analogía se halla entre las posturas extremas del univocismo y el equivocismo. De manera analógica, pues, sostenemos que la educación admite tanto la intencionalidad, como la no intencionalidad, porque de hecho hay diferentes tipos de educación *según su grado de formalidad* según veremos más abajo.

³⁰ Buenfil puntualiza todavía más este aspecto, cuando escribe que el carácter exitoso de una interpelación —y la educación consiste ciertamente en una forma de interpelación—, esto es, su efectividad: "... se definirá en términos de que los agentes interpelados acepten la invitación que se les hace; es decir, incorporen en su identidad actual el modelo de identificación que se les ha propuesto y actúen consecuentemente" (1994: 21).

³¹ Beuchot (2005) denomina una interpretación "univocista", a aquella que admite como válida sólo una versión posible de las cosas.

Empecemos por considerar la afirmación de que la educación sólo puede ser tal si involucra algún aprendizaje como efecto —y más aún, precisemos que no cualquier aprendizaje, sino uno que sea valorado positivamente, esto es, como deseable por una comunidad—, entonces, si la interpelación que involucra el proceso educativo resulta efectiva, habrá educación resultante. Esto puede ser admisible cuando asumimos que es preciso escapar a una amplitud tal del significante que termine por incluir cualquier cosa, con lo cual perdería su carácter diferencial y por consiguiente la posibilidad de ser identificada como categoría útil para describir determinados procesos. Además, trabajado de esta forma, el concepto de educación efectiva supone una sedimentación histórica que usualmente es reconocida por numerosos teóricos tradicionales y contemporáneos de la pedagogía y la educación (Frabboni y Pinto, 2006; Primero y Beuchot, 2006; Sarramona, 2000 y 1989; García Hoz, 1990; Henz, 1976; entre otros). Aunque es preciso reconocer que tal sedimentación del concepto no es inmutable, por otro lado, tampoco es simplemente omitible; en todo caso, es discutible, analizable, argumentable.

Por otra parte, si admitimos que los seres humanos continuamente se hallan en medio de procesos de socialización (Berger y Luckmann, 1994: 164 y ss), aprendiendo a cada momento de forma espontánea (Wenger, 2001a), entonces habría que reconocer la posibilidad de una acción educativa amplia e indiferenciada, no siempre intencional, ni tampoco necesariamente efectiva. Pero si sostenemos que sólo esta acción indiferenciada es la única forma de aludir a la educación, entonces caeríamos en lo que Beuchot (2005) llama *equivocismo*, donde todo vale lo mismo. Consideramos que es factible escapar a esta polémica, si reconocemos ya desde un principio que *analógicamente* existen diferentes sentidos del término educación. Así, la educación puede ser entendida al menos de cuatro maneras: como sistema, como proceso, como resultado o como contenido (Mialaret, 1985; véase también Sarramona, 2000 y 1989; Ferrández y Sarramona, 1985); pero sólo el sentido de la educación como resultado, tendría el requisito de la efectividad³².

³² Mialaret alude en efecto a cuatro significados principales del término educación: sistema; proceso; efecto o resultado; y contenido. Escribe el autor: “La *educación – producto* pone el acento sobre los resultados de la *educación – acción* aplicada a la *educación – contenido* en el marco de la *educación – institución*. La buena educación del siglo XVII, la que conducía a formar «*l’honnête homme*», el hombre de luces, no es la misma del siglo XX que tiene por objetivo formar un hombre contemporáneo, que sepa adaptarse rápidamente a las situaciones nuevas y capaz de resolver los problemas, cada vez más numerosos y más diferentes que se le plantearán. Pero sin llegar justo al análisis —bien difícil por cierto— de todos los efectos (a corto, a medio y a largo plazo) de la educación, se puede constatar que el análisis resultante de la utilización de tal o cual método, o de tal o cual contenido entran el marco de la *educación – producto*. Es así, para no tomar más de dos ejemplos, que tanto los métodos de aprendizaje de la lectura (oposición método sintético / método analítico), como las matemáticas llamadas «modernas» o las llamadas «tradicionales» pueden conducir no solamente a conocimientos diferentes sino también a estructuras psicológicas diferentes” (1985:16). Sin ser la intención de este autor destacar el talante discursivo del significante educación, podemos observar que bajo una perspectiva discursiva el significado es fijado arbitrariamente y que resulta sumamente volátil dicha significación, en función del contexto de que se trate.

Avancemos más todavía en la explicación precedente, para ello puede sernos útil delimitar la categoría de *práctica educativa* subrayando el carácter procesal de fenómeno por un lado, en este sentido, la práctica puede ser fallida, aunque sigue siendo educativa. Pero encontramos que también puede distinguirse un significado del término que la sitúa como *efecto* o *resultado*, en este último sentido, un sujeto educado es aquél en el que el proceso constitutivo tuvo lugar, teniendo como efecto una forma determinada de constitución identitaria —abierta, contingente y provisional, pero al fin y al cabo también diferencial—, consideramos que en este caso la idea de educación involucra al menos ambos sentidos, el de proceso y el de resultado.

En un sentido amplio, la misma práctica educativa con la que se pretende interpelar al sujeto puede ser considerada como educación, pero propiamente ésta no tendrá efectos sino hasta que el sujeto sea constituido (resultado), si bien dicha constitución será temporal, precaria, susceptible de ser rearticulada indefinidamente, dado que estará siempre abierta a un exterior constitutivo, que puede contribuir tanto a mantener indefinidamente, como a subvertir el orden establecido, ya sea intempestivamente o bien, paulatinamente. Toda configuración discursiva está atravesada por la historia y la educación no es la excepción, su cambio no se puede detener definitivamente, tan sólo se puede hacer el intento de retardar temporalmente los efectos del mismo, para cumplir con determinados propósitos.

Ahora bien, la educación pertenece a un dominio terminológico caracterizado entre otros aspectos por su gran polisemia, donde además hay múltiples términos relacionados con ella, o que hacen referencia a procesos similares dentro del campo pedagógico³³. Por mencionar algunos de esos otros significantes, podemos recordar los siguientes: enseñanza, aprendizaje, instrucción, formación u orientación —como términos usualmente valorados positivamente—, o bien manipulación y adoctrinamiento, si se relaciona o contrapone a términos con atribuciones sociales usualmente negativas en diferentes contextos. Es imposible definir nítidamente cada

³³ Sin pretensiones esencialistas, lo pedagógico será entendido aquí como *lo sistemáticamente educativo*, pues si bien es posible la educación al margen de la pedagogía o de cualquier otra perspectiva educacional —educación informal—, cuando la primera es conceptualizada por la segunda y sistematizada en su realización —educación formal y no formal—, entonces aparece la pedagogía, que frecuentemente se ha caracterizado como “ciencia de la educación”, aunque no sin discusión. Buenfil, por su parte, sostiene una diferenciación analítica entre pedagogía y educación “... ya que no obstante ser ambas prácticas sociales insertas en redes discursivas, la primera tiene como objeto la construcción conceptual de la segunda” (1995b: 94). Nosotros agregamos que a la pedagogía no sólo le ha interesado construir el conocimiento educativo, sino sistematizar las prácticas educativas, pues frecuentemente es concebida como un conocer para actuar (Benner, 1998: 35). A la pedagogía, pues, no le interesa sólo teorizar sobre la educación, busca sistematizarla, por eso no le resulta indiferente un efecto u otro de la práctica educativa, pretende determinados resultados; además del *qué*, le interesa el *cómo* educamos: “La educación como ciencia... se centra en las cuestiones sobre la forma en que *transmitimos* el conocimiento, *cómo educamos*” (Lundgren, 1997: 11, subrayados del original). La educación como práctica discursiva, por otra parte, es sin duda mucho más amplia, variada y ubicua que la sola práctica de enseñanza en un aula cualquiera.

uno de los procesos o fenómenos próximos a la educación —recuérdese en que la unión de significante y significado es siempre arbitraria—, y lo más probable es que no se llegue a ningún consenso. Pero según veremos más adelante, es factible analizar el significado de algunos de estos términos para poderlos emplear con cierta precisión, a efectos de una discusión argumentada; toda vez que no hay discusión posible sin una adecuada definición de los términos —en el sentido de sólo emplear significados con un significado previamente acordado y reconocible—, y la misma investigación se dificulta considerablemente sin tales precisiones, aunque se trate sólo de *tentativas* que aquí se presentarán precisamente a discusión.

No obstante la gran polisemia de significados aparejados al significante educación y la imposibilidad de definirla de modo definitivo, la manera amplia de entender a la educación como un proceso permanente de constitución de sujetos identificados con un ideal socialmente valioso, tal y como se ha explicado atrás, es pertinente para nuestra investigación que se aboca precisamente a la comprensión de la enseñanza universitaria como un tipo de educación *formal*³⁴; pero también para describir al proceso educativo *informal*³⁵ que caracteriza la continua transformación de la identidad al interior de una comunidad de práctica, por vía de la interacción cotidiana y del *compromiso mutuo* en la realización de una *empresa conjunta*³⁶, como lo es en nuestro caso la de un grupo de pedagogos y no pedagogos que desarrollaban prácticas discursivas comunes al interior de una facultad. Efectivamente, existen distintos niveles de formalización de la educación, para mayor claridad atendamos ahora al cuadro I.1 que aparece más adelante.

De manera sucinta podemos señalar —siguiendo a Sarramona (2000) respecto de cada nivel de formalización educativa—, que la educación formal suele coincidir con la educación impartida desde la institución escolar —que puede brindarse ahora también a distancia por la

³⁴ Sarramona sostiene junto con otros autores que pueden distinguirse tres niveles de formalización de la acción educativa: formal; no formal o semiformal; e informal (2000: 15). Estos grados de formalidad permiten, entre otras cosas, “sacar” a la educación de la escuela y reconocer que también puede darse en otros ámbitos distintos al escolar, como podría ser el familiar, el laboral y en general el comunitario. Tradicionalmente la pedagogía se ha abocado casi de forma exclusiva a la educación formal, descuidando o desentendiéndose de otras prácticas, creemos que aún cuando a la pedagogía le pueda interesar diseñar las prácticas educativas, esto es, sistematizarlas y promoverlas, ello no le impide considerar otras influencias no sistemáticas que también forman a los sujetos, pues una preferencia no es excluyente de la otra.

³⁵ Quintana Cabanas afirma que: “...entre lo que es educación y lo que no lo es, cabe todo un espectro de actividades que pueden definirse como educación en grados diversos, hasta llegar a diluirse con lo que no lo es” (1991: 55). Sin embargo, conviene tener presente la advertencia de que no es factible delimitar del todo nítidamente y sin discusión qué es o no lo educativo, pues ello involucraría esencializar el término.

³⁶ Señala Wenger: “El compromiso mutuo en una práctica compartida es una forma dinámica de coordinación que genera «sobre la marcha» los significados coordinados que le permiten avanzar” (2001a: 113). *Vid infra*, 5.1, donde exponemos la TCP en la que se explica en qué consiste la “empresa conjunta” y el “compromiso mutuo” de una comunidad de práctica.

vía de *internet*, por ejemplo—, pero además de tener lugar en ese ámbito, conduce a una certificación como característica distintiva, este tipo de educación es, además: “... aquel tipo de actividad educativa que es plena y explícitamente intencional, que se lleva a cabo de manera sistemática y estructurada y que conlleva el logro de titulaciones académicas reconocidas oficialmente. Este tipo de educación está plenamente regulado y controlado” (Sarramona, 2000: 15; véase también Frabboni y Pinto, 2006). Adelantamos que la enseñanza universitaria —que nos interesa en esta investigación— como acción institucional desempeñada por los docentes³⁷, quedaría encuadrada fundamentalmente como un ejemplo de educación formal; lo que no significa, por otra parte, que en el campo de la educación formal —cualquiera que sea su nivel—, esté todo previsto o que no haya espacio para otros procesos educativos paralelos y no necesariamente sistemáticos, pues los distintos tipos de educación usualmente aparecen entretreídos.

La educación no formal —también llamada semiformal— por su parte: “... tiene también las características de sistematismo e intencionalidad explícita, pero las acreditaciones académicas que de ella se derivan no tienen reconocimiento oficial, precisamente porque el nivel de regulación legal sobre sus contenidos y procesos es bajo o inexistente. Los ejemplos típicos que se pueden poner son los aprendizajes de arte, idiomas, salud, formación laboral, etcétera, adquiridos fuera del sistema educativo (formal)” (Sarramona, 2000: 15; véase también Ruiz, 2002). De este modo, los tipos de educación formal y no formal conservan a la intencionalidad como una característica distintiva³⁸.

Finalmente, la educación informal sería aquella donde “... se agrupan las influencias que generalmente no tienen explicitadas sus intenciones educativas, aunque éstas puedan existir en el sujeto educando, y cuya organización y sistematismo son bajos o nulos; tampoco proporciona acreditaciones académicas de ningún tipo. Como ejemplo se puede citar la educación proporcionada por los medios de comunicación y el simple contacto social” (Sarramona, 2000:

³⁷ Ander - Egg entiende a la enseñanza universitaria como aquél: “...que se imparte en las universidades, ya sea a nivel de diplomado, licenciado, *master*, post-graduado o doctorado” (1999: 122). El contexto es lo que marca en primera instancia una diferencia entre los distintos grados de formalidad educativa, y en este caso, sobre otros niveles del sistema educativo, más adelante veremos otros criterios diferenciales para esta práctica.

³⁸ La intencionalidad es una categoría problemática porque hasta cierto punto alude a un sujeto racional, sin embargo, desde una perspectiva psicoanalítica no es posible admitir un yo plenamente consciente, antes bien se postula un sujeto escindido en el que el inconsciente juega un papel fundamental en todos sus actos: “...el verdadero sujeto es el sujeto del inconsciente” (Evans, 2005: 185), y para Jacques Lacan, el reconocido psicoanalista francés, dado que el inconsciente está estructurado como un lenguaje, de ahí que “...el sujeto es un efecto del lenguaje” (*ibidem*: 184). No obstante lo apuntado, no podría sostenerse que no exista ninguna intencionalidad en la educación, antes bien, a la pedagogía le interesa precisamente sistematizar las prácticas educativas, de ahí el interés por conservar a la intencionalidad como nota característica de la educación formal, lo cual no significa que el educador siempre consiga lo que pretende o que sea plenamente consciente de sus deseos.

17). Gran parte de la formación de un ser humano cae dentro de esta última categoría, siendo el sujeto entonces una instancia en la que se condensan múltiples influencias, que pueden o no ser intencionales. El hecho de aludir a un *ideal* definido socialmente, nos permite precisamente distinguir aquí a la educación de otros procesos cercanos con los cuales se puede confundir o al menos superponer frecuentemente, como son el aprendizaje³⁹ y la socialización, por incluir sólo dos fenómenos aparejados.

CUADRO I.1. NIVELES DE FORMALIZACIÓN EDUCATIVA

FACTORES	EDUCACIÓN FORMAL	EDUCACIÓN NO FORMAL	EDUCACIÓN INFORMAL
INSTITUCIONALIDAD	<i>Sí</i>	<i>Posible</i>	<i>No</i>
INTENCIONALIDAD EDUCATIVA EXPLÍCITA	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
SISTEMATISMO	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
TITULACIÓN	<i>Oficial</i>	<i>No oficial</i>	<i>No</i>
DOCENCIA EN AULA	<i>Preponderante</i>	<i>Indiferente</i>	<i>No</i>
APLICACIÓN DE LA DIDÁCTICA Y OTRAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	<i>Posible</i>	<i>Posible</i>	<i>No</i>
ETAPA EVOLUTIVA A LA QUE SE DIRIGE	<i>Cualquiera</i>	<i>Cualquiera</i>	<i>Cualquiera</i>
ÁMBITO DOMINANTE	<i>Escuela</i>	<i>Escuela y trabajo</i>	<i>Familia, escuela, trabajo y comunidad</i>

Fuente: Reelaboración del autor a partir de Sarramona, 2000.

La socialización⁴⁰ trabajada por los sociólogos y los antropólogos principalmente, puede coincidir en algún punto con la denominada educación informal, por ejemplo, aunque se podría distinguir con respecto a los tipos de educación formal y no formal, dado que la formalidad

³⁹ Consideramos junto con Berbaum que "...el aprendizaje se manifiesta como un proceso omnipresente y multiforme, de consecuencias *no necesariamente previstas*" (1996: 14 *passim*, subrayado nuestro). En contraste, con las formas genéricas de aprendizaje, el denominado *aprendizaje significativo* ocurre propiamente en situaciones formativas construidas explícitamente, y se puede caracterizar por ser: "...aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes" (Díaz – Barriga y Hernández, 2002: 39 *passim*). Esto significa que la experiencia previa, en términos de aprendizaje, es condición *sine qua non* para que tenga lugar un aprendizaje significativo para el estudiante.

⁴⁰ La identificación entre socialización y educación es factible en un sentido amplio, tal y como lo explica Le Vine en el Diccionario de Antropología de Siglo XXI: "La educación es universal en las sociedades humanas y es necesaria para la continuidad de la vida social como reproducción biológica, subsistencia económica, comunicación simbólica y regulación social, aspectos todos que requieren que los jóvenes sean educados para una participación culturalmente apropiada. Los términos «socialización», que hace hincapié en la preparación para la participación *social*, y «enculturación», que destaca los modelos *culturales* que hay que adquirir, son aproximadamente equivalentes a la educación definida en este sentido amplio" (Siglo XXI, 2000: 181, subrayados del original).

entraña un marco de sistematización (*curriculum*, etc.), de la cual carece por lo general la socialización, que en sus formas más comunes suele ser bastante más *espontánea*⁴¹. Con respecto al aprendizaje, podría aducirse que si bien la educación formal, para ser tal, requiere de un aprendizaje como resultado de la misma, no todo aprendizaje es necesariamente educativo, pues depende de si éste sintoniza o no con el ideal pretendido por una comunidad.

El aprendizaje puede tener lugar como resultado de la simple socialización; diríamos que es casi *inevitable* aprender cuando se participa en la vida comunitaria, pues no sólo se aprende lo que en la escuela se propone, realmente el proceso de aprendizaje es mucho más amplio e implica prácticas muy variadas: “... los sujetos aprenden continuamente en situaciones concretas que les plantean problemas y su actividad está encaminada a resolverlos, a restablecer un equilibrio que se ha roto. Sus acciones están llenas de sentido en relación con el problema que tienen planteado, y se realiza precisamente para alcanzar el objetivo. Cada paso se justifica en relación con el fin que se busca” (Delval, 2000: 97, *passim*; véase también Ruíz, 2002). Ahora bien, aunque el aprendizaje puede tener lugar en cualquier ámbito o actividad, éste siempre es un proceso culturalmente contextualizado⁴², y entonces supone una determinada configuración discursiva como condición de su misma inteligibilidad: “...las actividades cognitivas tienen lugar en situaciones socialmente estructuradas, incluyendo sistemas de valores acerca de la interpretación que se hace de las relaciones sociales y del modo en que éstas se organizan. La forma en que los individuos intentan resolver los problemas está intrínsecamente relacionada con los valores y las metas de la sociedad, con los instrumentos, y con las instituciones por lo que se refiere a la definición de los problemas y a la práctica de su solución” (Rogoff, 1993: 93, *passim*). No hay aprendizaje significativo al margen de una comunidad, aunque fuese ésta sólo virtual o hipotética.

⁴¹ Existen, según veremos, la *socialización primaria*, la *socialización secundaria* y la *alternación* considerada como una clase de *socialización terciaria*. Las primeras no son procesos propiamente sistemáticos, en cambio los procesos de re-socialización sí pueden considerarse como intencionales y por supuesto, planificados en cierta manera —como ocurre con la educación formal o semiformal—, y en este sentido sirven para transformar la realidad subjetiva con especial intensidad (Berger y Luckmann, 1994: 196 – 202; Feroso, 1994). Tal y como puede ocurrir cuando se da la entrada de un individuo a una “institución total” (Goffman, 1988), por ejemplo el ejército, algunas religiones o una prisión, entre otras, donde se requiere de procesos de adaptación arduos, que requieren la incorporación de nuevos elementos con visos de realidad, tal y como ocurriría con la socialización primaria.

⁴² Rogoff considera que la actividad humana desde una posición sociocultural del aprendizaje, es: “... algo enraizado en el contexto; [pues] no existen ni situaciones libres de contexto ni destrezas descontextualizadas” (1993: 53, *passim*). Más aún: “Desde la perspectiva contextual, significado y contexto no son elementos que puedan examinarse separadamente o derivarse de una suma de elementos. El contexto no es tanto una serie de estímulos que afectan a la persona, como una red de relaciones, entrelazada para dar forma a la estructura del significado” (*idem*). En este sentido, una enseñanza descontextualizada difícilmente conduciría a tipos de aprendizaje auténticamente significativos, puesto que resultaría ajena a la experiencia previa del aprendiz, quien en esta tesitura sería incapaz de reconocer un sentido de pertenencia o familiaridad en los nuevos elementos por asimilar, si se permite la expresión, y por ello carecería de significado.

Hay entonces aprendizajes más casuales⁴³ o menos casuales según el grado de estructuración pedagógica; en cambio, la educación —formal o semiformal—, al menos como la estamos entendiendo aquí, implicaría regularmente una sistematización con arreglo a la consecución de ciertos propósitos considerados socialmente valiosos. De aquí la institucionalización social de la educación y no explícitamente la del aprendizaje⁴⁴, que si bien es un requisito para aquélla, no es privativo de la educación formal, y puede darse indistintamente en cualquier situación en la que las personas participen.

1.1.3. EDUCACIÓN E IDENTIDAD

Por otro lado, contrariamente a las creencias populares y aún a ciertas posturas esencialistas psicológicas, sociológicas o filosóficas⁴⁵, la identidad no es un *a priori*, sino una construcción personal —social e individual— permanente, alimentada por un entorno discursivo específico, pero contingente, que permite momentáneamente tanto el autoconocimiento, como el reconocimiento por parte de otros significantes. Por su parte, al *proceso* de conformación de una identidad se le puede denominar identificación; en cierto modo la identidad es *efecto* y la identificación es *proceso*. No obstante lo señalado, ambas nociones requieren puntualizarse porque en ellas caben múltiples significados, no pocas veces contrarios o incluso contradictorios. Una vez que el proceso identificatorio o identificación alcanza su resultado, éste no será tampoco una identidad estable del sujeto: "...el enfoque discursivo ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre «en proceso»" (Hall, 2003: 15). Mientras existan posibilidades educativas, habrán también transformaciones en la identidad.

⁴³ Si bien el aprendizaje supone como uno de sus requisitos la solución de algún problema: "La resolución de problemas no es cognición «fría», sino que implica, por su propia naturaleza, emociones y relaciones sociales y una estructura social" (Rogoff, 1993: 34). Esto exige que la consideración de competencias genéricas del tipo: "habilidad para la resolución de problemas", sean analizadas críticamente, porque no todos los problemas son iguales y ni siquiera son problemas *per se*, sino en virtud de una interpretación.

⁴⁴ Es factible aludir a la idea de la *educación como sistema*, así se puede hacer referencia, por ejemplo, a la educación china, la educación mexicana o bien, al sistema educativo inglés (Sarramona, 2000); no así al aprendizaje chino o al aprendizaje mexicano o al sistema de aprendizaje inglés, y esto aun cuando la cultura, en combinación con las características diferenciales de los individuos, tienda a facilitar ciertos estilos de aprendizaje y a soslayar otros.

⁴⁵ Desde una posición esencialista, se puede definir la identidad precisamente como la permanencia en el tiempo de la substancia, a pesar del cambio de los fenómenos o accidentes. Más aún, puede sostenerse: "Todo ente es el mismo" (Müller y Halder, 1986: 234). Con lo anterior se presupone un núcleo duro del ser como fundamento de una misma identidad a través del tiempo. En contraposición a la postura esencialista, afirmamos con Hall: "El concepto de identidad aquí desplegado no es, por lo tanto, esencialista, sino estratégico y posicional. Vale decir que, de manera directamente contraria a lo que parece ser su carrera semántica preestablecida, este concepto de identidad *no* señala ese núcleo estable del yo que, de principio a fin, se desenvuelve sin cambios a través de todas las vicisitudes de la historia; el fragmento del yo que ya es y sigue siendo siempre «el mismo», idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo" (Hall, 2003: 17). La identidad aquí, en cambio, vendría a ser como algo que se adquiere, si bien dicha adquisición no puede ser definitiva.

De hecho, el sujeto puede presentar diversos *polos de identidad* desde los cuales es identificado —por ejemplo, una pedagoga puede ser madre de familia, educadora, profesionista, esposa, mujer exitosa, hija ejemplar, todo al mismo tiempo, aunque no en todo tiempo, porque esto puede cambiar—; sería factible afirmar que entonces a un mismo sujeto le pueden corresponder hasta cierto punto múltiples identidades, y por otro lado puede continuar indefinidamente sujeto a diversos procesos de identificación. No hay manera de suturar la unión de un significante a un mismo significado, dicha *sutura* es de algún modo imaginaria, una ilusión de plenitud que puede ser subvertida por la realidad.

La relación de la educación con la identidad se ha explicitado antes, cuando caracterizamos a la educación como *proceso de interpelación cuyo objeto es la constitución de sujetos dentro de un orden discursivo determinado*, o también como *proceso permanente de constitución de sujetos identificados con un ideal socialmente valioso*, aludíamos directamente a ello. La meta o el fin de la educación es la constitución del sujeto, pero no de cualquier modo, sino tratando de identificarlo con un ideal determinado⁴⁶. Se quiere que el sujeto sea algo, o mejor, que “sea alguien”, esto es, que sea de algún modo específico. Pero según se ha visto, la acción educativa no siempre es efectiva, de hecho, si no se logra interpelar al sujeto, no hubo pleno éxito en la educación, pues hay que tener presente, que aún cuando puede haber una identidad de sujeto dominante⁴⁷, el sujeto también posee de algún modo otros polos de identidad, esto es, formas de ser paralelas que *se resisten* a la interpelación educativa indiferenciada. Puede atenderse aquí a lo que Hall señala cuando afirma: “La idea de que una sutura eficaz del sujeto a una posición subjetiva requiere no sólo que aquel sea «convocado», sino que resulte investido en la posición, significa que la sutura debe pensarse como una *articulación* y no como

⁴⁶ Al respecto, Buenfil aclara: “Lo que concierne específicamente a un *proceso educativo se define por su relación con los sujetos*. Consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de un discurso incorporando de dicha interpelación algún nuevo elemento valorativo, conductual, conceptual, etc. que modifique la significación de su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva, etc.), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido, acepte la invitación a ser eso que se le propone” (1995a: 16).

⁴⁷ Žižek aclara: “La tentación que hay que evitar es la fácil conclusión posmoderna de que no tenemos ninguna identidad sociosimbólica fundamental fijada, sino que vamos a la deriva, más o menos libremente, entre una multitud inconsistente de sí-mismos, cada uno de los cuales representa un aspecto parcial de nuestra personalidad, sin que ningún agente unificador asegure la consistencia final de ese pandemónium. La hipótesis lacaniana del Otro implica que todas estas diferentes identificaciones parciales no tienen el mismo *status* simbólico: hay un nivel en el cual comienza a intervenir la eficacia simbólica, un nivel que determina mi posición sociosimbólica. Este nivel no es el de «la realidad» en tanto opuesta al juego de mi imaginación. Lacan no dice que, detrás de la multiplicidad de posiciones fantasmáticas esté el núcleo duro de algún «sí-mismo real»; nos encontramos con una ficción simbólica, pero una ficción que, por razones contingentes que no tienen nada que ver con su naturaleza intrínseca, posee un poder preformativo: es socialmente operativa, estructura la realidad sociosimbólica en la cual participo. El *status* de la misma persona, que incluye sus rasgos muy «reales», puede aparecer bajo una luz totalmente distinta cuando cambia la modalidad de su relación con el Otro” (Žižek, 2001: 350 - 351).

un proceso unilateral...” (2003: 21). En efecto, el intento educativo formal puede fallar, pero si llega a ser efectivo, no lo es meramente por un efecto unidireccional de influencia del educador u otra instancia educadora sobre el educando, sino que de algún modo este último facilita o impide el resultado, más aún, puede ser que el educando también se constituya en educador de su educador, y esto no es mero juego de palabras, pues como bien lo esclareció Freire: “No hay docencia sin *discencia*⁴⁸, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. *Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender*” (1997a: 25, subrayado nuestro).

La identidad es un asunto de interés para reflexionar sobre la educación en general, así como lo es también el reconocer que la realidad está discursivamente construida. No hay educación que no esté relacionada con un modelo de identidad. Diríase además, que la educación es un tipo de proceso de identificación, y que desde la perspectiva de las COPS trabajada por Wenger: “La educación, en su sentido más profundo e independientemente de la edad en la que ocurra, se ocupa de la apertura de identidades, explorando nuevas maneras de ser que se encuentran más allá de nuestro estado actual” (2001a: 311). Puede sostenerse así, una imbricación entre lo discursivo, lo educativo y lo identitario. Hacer explícita dicha relación entre los tres conceptos, es adelantar un marco de referencia para la integridad de nuestro trabajo de investigación, pues de la manera como se entienda la realidad dependerá la forma como la observemos. Ahora nos ocuparemos de acotar aún más el concepto de educación, contrastándolo con otros términos propios de la jerga pedagógica, con los que usualmente se tiende a relacionar y / o confundir.

1.2. EDUCACIÓN, SOCIALIZACIÓN Y OTROS FENÓMENOS RELACIONADOS

El sólo título de este apartado entraña una preocupación para quien por vez primera se asome al campo de la educación. Posiblemente cause asombro, e incluso no faltaría quien se sintiese abrumado por la variedad de definiciones con las que se intenta captar el sentido de múltiples procesos estrechamente relacionados entre sí, y que bajo ciertas condiciones incluso pueden resultar mutuamente convertibles. No obstante, las ciencias sociales y las humanidades se hallan muy lejos de poseer una terminología con significaciones unívocas y totalmente reconocidas. Por otra parte, tampoco puede pretenderse lograr un vocabulario del todo definido como punto de partida ineludible para tornarse en una ciencia más “objetiva” (Rorty, 1996), sino que el propio proceso de búsqueda de nuevos significados forma parte de las tareas que

⁴⁸ El término *discencia* es un neologismo propuesto por el mismo Paulo Freire para designar al *otro constitutivo* del docente, su contraparte (1997a). En un sentido amplio, puede afirmarse que con esta palabra se alude tanto a la situación característica del sujeto aprendiz, como al conjunto de prácticas discursivas propias del educando en el contexto escolar, en específico al interior del aula. Docencia y discencia son correlativas una de la otra.

desarrollan los científicos en campos tales como el pedagógico, el psicológico o el sociológico⁴⁹. De este modo, conceptos como educación, enseñanza, aprendizaje, formación, adiestramiento, instrucción, entre otros, pueden tomarse como sinónimos o bien, tender a diferenciarse al ser empleados en áreas específicas de la acción pedagógica. Sin embargo, siendo vocablos distintos, ¿qué relación mantienen entre sí como para llegar a confundirse unos con otros? ¿Es realmente importante distinguirlos? ¿Por qué? En las siguientes líneas se pretende contribuir al esclarecimiento de los términos arriba mencionados, atisbando en sus respectivas etimologías y contrastándolos unos con otros, además de recurrir al apoyo que pueden brindarnos distintos autores que vienen tratado directamente la cuestión ya de algún tiempo atrás, o bien, en fechas más recientes⁵⁰. Adelantamos, por supuesto, que nuestro propósito no es dejar de una vez zanjada la cuestión, de hecho no creemos que ello sea posible, pues se trata de una discusión añeja; más bien lo que se busca aquí es contribuir al debate, toda vez que éstas y otras palabras cercanas, son muy corrientes dentro de la jerga pedagógica, y por ello ameritarían esclarecerse lo más posible en orden a su estudio y ulterior sistematización en el amplio conjunto de los conocimientos reconocibles como específicamente pedagógicos.

1.2.1. EDUCACIÓN Y SOCIALIZACIÓN

Empezaremos por admitir que todo ser humano, ya por el solo hecho de nacer y crecer en sociedad atraviesa por un proceso denominado *socialización*, por medio del cual deviene precisamente en ser humano, lo que implica un ser personal: esto es, a la vez individual y social. Feroso ha caracterizado a la socialización como: "...un proceso de interacción entre la

⁴⁹ Al respecto, Frabboni y Pinto aclaran: "El amplio repertorio comunicativo con el cual la pedagogía es *dicha y escrita* —rico de historia y de utopía, de palabras de la ciencia y del sentido común, de palabras ricas de proyectualidad y de palabras cargadas de disenso y contestación— *muestra la dificultad de un discurso pedagógico unívoco y lineal* y señala la exigencia de integración entre formas expresivas y comunicativas múltiples y diferentes. De ese modo, la diversidad y la pluralidad de las codificaciones de la pedagogía confirman plenamente la complejidad de su ámbito de estudio-investigación-intervención" (2006: 52, subrayado nuestro).

⁵⁰ Es Fullat, filósofo de la educación, quien sostiene por su parte que: "El lenguaje en torno al hecho educativo, tanto en el plano coloquial como en el plano de los entendidos, adolece de imprecisión. El *lenguaje educativo se halla todavía muy mal codificado*" (1983: 10; subrayado del original). Más adelante, tras señalar sus imprecisiones características, pero al mismo tiempo la conveniencia práctica de clarificar la terminología educativa, agrega el mismo autor: "A pesar de haber subrayado la necesidad de codificar el lenguaje educativo, confesamos que la tarea no puede llevarse a feliz término y menos todavía a corto plazo. El lenguaje educativo no es ni el lenguaje de las ciencias formales ni tampoco el de las ciencias empírico - naturales, donde la precisión lingüística se ha mostrado posible e instrumentalizable; el habla sobre lo educacional, como salta a la vista de todos y antes de cualquier explicación, se ha mostrado reacia a la codificación. Esto nos indica que pisamos un terreno que no admite fácilmente un tratamiento lingüístico similar al de las matemáticas o de la física. Conviene tomar conciencia de esta limitación del lenguaje en torno a la educación, como mínimo para escapar a la trampa del espejismo" (*idem*; véase también Frabboni y Pinto, 2006). Cabe agregar que en lo concerniente al carácter confuso y polisémico de la terminología educativa, hoy no estamos en mejores condiciones que en el momento en que esas referencias fueron escritas hace ya varios años.

sociedad y el individuo, por el que se interiorizan las pautas, costumbres y valores compartidos por la mayoría de los integrantes de la comunidad, se integra la persona en el grupo, se aprende a conducirse socialmente, se adapta el hombre a las instituciones, se abre a los demás, convive con ellos y recibe la influencia de la cultura, de modo que se afirma el desarrollo de la personalidad” (1994: 172). De no darse dicho proceso o vivirse de un modo deficiente, el sujeto humano podría sufrir un desarrollo defectuoso de su personalidad o, en casos extremos, incluso llegaría a morir por la falta de contacto con sus semejantes. Recordemos los casos que hemos referido de los *niños lobo* que inexplicablemente, pero sin duda alguna, fueron criados por esos cánidos u otras especies animales y más tarde, al ser descubiertos y rescatados por seres humanos, se vieron fuertemente impedidos para adaptarse a la vida en sociedad, entre otras razones por no haber experimentado *a tiempo* un proceso de socialización entre sus congéneres (Ruíz, 2007; Blanck, 1987; Fullat, 1983)⁵¹, lo cual subraya la importancia del contacto social en el proceso ontogenético primigenio.

Recordemos a Berger y Luckmann quienes han ayudado a distinguir entre *socialización primaria* y *socialización secundaria*, y que incluso aluden a una *socialización terciaria* (1994: 166 y ss). La socialización primaria tiene lugar durante los primeros años de vida de un ser humano y normalmente ocurre en el seno de la vida familiar. Posteriormente se da la socialización secundaria, una vez que el niño ingresa a la vida social fuera del hogar, como sería el caso de la escuela. Esta socialización secundaria está conformada de hecho por múltiples procesos por los que atraviesa todo ser humano a lo largo de su vida; pues cada vez que entra en contacto con un nuevo grupo social o institución, se experimenta la necesidad de una vuelta a la socialización, por medio de la cual pueda adaptarse el sujeto a la vida en el grupo al cual recién está ingresando: escuela, empresa, comunidad, etcétera.

Ahora bien, es la socialización primaria la que deja una huella indeleble en cada ser humano, toda vez que esta socialización no se olvida y tiende a marcar la visión de las cosas y el modo personal de entender el mundo —por lo regular para toda la vida—, pues se internaliza como *la* visión y es prácticamente inevitable vivirla y tomarla como *la* realidad. Existe además, un tercer tipo de socialización, la que podría denominarse *terciaria*, *re-socialización* o *alternación*⁵², y que

⁵¹ Como un complemento a lo expuesto en el inciso 1.1 de esta tesis, citamos a Ruíz quien aclara que: “Hasta el momento, la forma en que estos niños vivían o las razones de por qué no fueron devorados por las bestias han sido deducciones de los expertos que los analizaron, pero nunca testimonios salidos de su boca, en primera persona, por su incapacidad para expresar el mundo de la forma convencional en que lo hacen los humanos y su imposibilidad de hablar” (2007: 68). Para una información más actualizada y abundante sobre los niños lobo, también puede consultarse en la *internet* el sitio www.feralchildren.com, entre otros.

⁵² Como venimos aclarando, la “alternación” o socialización terciaria es un tipo de socialización marcado entre otras cosas por su carácter claramente intencional e incluso sistemático, de ahí que sea coincidente con los tipos de educación formal y no formal, los cuales no sólo pueden acompañar los procesos de “re-

se presenta sólo en aquellos casos extremos en los que se intenta *borrar* la impronta dejada por la socialización primaria y los múltiples procesos de socialización secundaria vividos por un ser humano. Este último sería el caso del llamado coloquialmente “lavado de cerebro”, con el que se intenta, y hasta cierto punto se consigue, hacer que una persona olvide cómo ha sido su vida hasta un momento determinado y que vea entonces el mundo de otra manera, dentro de un contexto institucional preciso, por ejemplo, al ingresar a un monasterio o a un grupo político radical. Señalan Berger y Luckmann al respecto:

La alternación requiere procesos de re-socialización, que se asemejan a la socialización primaria, porque radicalmente tienen que volver a atribuir acentos de realidad y, consecuentemente, deben reproducir en gran medida la identificación fuertemente afectiva con los elencos socializadores que era característica de la niñez (1994: 197 y ss).

¿Cómo se relacionan la educación y la socialización? Puede adelantarse que toda educación, especialmente la de tipo informal, es una variedad de la socialización⁵³; aunque no pueden equipararse ambos procesos sin más, y en cambio, sí pueden subrayarse algunas diferencias, dado que existen distintas clases de educación y de socialización, lo cual ciertamente viene a complicar más todavía la cuestión. La socialización suele presentarse de modo no intencional, ocurre por el mero contacto cotidiano y regularmente sostenido de un individuo con un grupo, y en este sentido constituye un proceso de *adaptación* a la vida en común. La educación formal y no formal, en cambio, se caracterizan por ser procesos fundamentalmente intencionales (García Hoz, 1987: 30; *passim*), esto es, tienen casi siempre una finalidad, un propósito, pues no ocurren al azar, como en cambio sí sucede comúnmente con la socialización⁵⁴.

Entonces, ¿puede afirmarse que la educación es un tipo de socialización? Sí, y en especial la de tipo informal, porque la educación a fin de cuentas es un fenómeno que se presenta a partir de la vida social, esto es, arranca de la sociedad y tiene su fin en ésta: “...cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que

socialización”, sino que incluso pueden llegar a confundirse con ellos, como ocurre, por ejemplo, con distintos casos de readaptación social (Berger y Luckmann, 1994; véase también Feroso, 1994).

⁵³ La socialización es un concepto de cuño propiamente sociológico, en cambio la educación puede ser considerada como un concepto más pedagógico, aunque no de modo exclusivo. Hoy por hoy no puede postularse una separación tajante por campos de estudio diferenciados; el campo educativo es, por su parte, un hecho de interés multidisciplinario.

⁵⁴ Sin embargo, aclaramos de una vez que la educación en su vertiente informal vendría a coincidir con ciertas formas espontáneas de socialización, y no así, reiteramos, los tipos de educación formal y no formal que por lo regular tienen como una de sus características el ser intencionales según hemos señalado, en el sentido de que persiguen finalidades explícitas, independientemente de que éstas sean o no alcanzadas en un momento dado. Aunque definitivamente no es factible establecer una diferencia del todo clara entre ambos fenómenos, pues ambos se hallan imbricados uno en el otro. En todo caso, podría señalarse que la socialización constituye un objeto preponderante para sociólogos y antropólogos, entre otros, mientras que la educación lo es para los pedagogos y demás investigadores educativos.

se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible” (Durkheim, 1998: 43; véase también Carbajal, 2007)⁵⁵. Ciertamente es que puede aludirse a una *autoeducación* —en contraposición a una *heteroeducación*— fundamentalmente individualizada, pero de cualquier forma no existe educación de uno mismo que no comience por ser educación recibida de otros; esos otros son los educadores —padres y maestros fundamentalmente—, y en este sentido arranca de lo social y conservará siempre este carácter relacional. Así, Durkheim sostuvo en su momento que: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (1998: 49). En este caso, se marca una intencionalidad implícita, por lo tanto se alude propiamente a la educación formal y no formal.

1.2.2. EDUCACIÓN, ENSEÑANZA, APRENDIZAJE E INSTRUCCIÓN

La educación, por otro lado, suele confundirse también con otros procesos similares con los cuales está relacionada especialmente en los contextos educativos formales; aunque no puede equipararse con ellos sin más, pues es posible acotarlos y definirlos al menos de forma provisoria, nunca definitiva, pues los significantes siempre se están *deslizándose*, e intentar fijar un significado implicaría asumir una postura esencialista.

De este modo, educación y enseñanza suelen tomarse como sinónimos, y si bien la enseñanza puede fungir como medio de educación, también pueden presentarse enseñanzas que de hecho no sean educativas *en un sentido hegemónico*, como por ejemplo, enseñar a robar, toda vez que aprender a hurtar no perfecciona al aprendiz como un ser ajustado a las disposiciones legales de la sociedad, esto es, no le hace ser un mejor ciudadano, muy al contrario, lo vuelve por lo regular un sujeto considerado como nocivo para la sociedad⁵⁶.

⁵⁵ Carbajal argumenta que todo espacio y toda relación social puede ser ocasión para un proceso educativo: “Desde nuestra perspectiva, *lo educativo* ocurre en tanto los sujetos se constituyen como tales en sus permanentes relaciones con los otros sujetos, lo que hace de toda relación y de toda agencia social un posible espacio educativo” (2007: 40; subrayado del original). Desde este plano, las posibilidades educativas se amplían considerablemente.

⁵⁶ Reconocemos, no obstante, cierta controversia al respecto, pues dependiendo del horizonte discursivo que sirva de parámetro, será que una acción se tome como educativa o no educativa. Tradicionalmente la idea de mejora es bastante reconocida como característica de la educación. En este sentido pregunta Zabalza: “...¿podríamos hablar de formación en un proceso que nos llevara a perjudicarnos personalmente o a perjudicar a los demás?” (2002: 40). Sin embargo, y en claro contraste con la idea anterior, aprender a robar pudiera ser una práctica válida dentro de un grupo de ladrones, al margen de lo que la mayor parte de la sociedad considere como aceptable, pues se trata de un recurso que permite la supervivencia de algunos a costa de otros, pese a la marginalidad e ilegalidad del acto.

La palabra enseñanza proviene del latín *insigno*⁵⁷, que significa señalar, mostrar, poner delante (Santillana, 1983: 530). Titone define a la enseñanza como el “...acto en virtud del cual el docente pone de manifiesto los objetos de conocimiento al alumno para que éste los comprenda” (1981: 177). Puede observarse que si bien la etimología hace mera referencia a la postura del que enseña, Titone, por el contrario, incluye un correlato que viene a ser *el que es enseñado*, el que aprende:

Enseñar y aprender son, por consiguiente, dos términos esencialmente correlativos, pues ellos designan una dualidad de fenómenos absolutamente inseparables; en efecto, no hay auténtico enseñar que no dé por resultado, como efecto propio, un aprender, y no hay pleno y humano aprender sin un enseñar precedente en sentido estricto (instrucción formal, en el sentido de enseñanza intencional, de persona a persona, mediante un diálogo consciente), o al menos en sentido lato (enseñanza material o natural, experiencia no preordinada, no entendida en su efecto específico) (Titone, 1981: 17).

De este modo, se deduce que enseñanza y aprendizaje son hechos educacionales afines. García Hoz se apresura a señalar que dentro del terreno pedagógico, y más específicamente en el didáctico, se trata de enseñanza no tanto en el sentido de mostrar algo, por ejemplo un anunciante que muestra algo al cliente, esto es, que enseña un producto para venderlo, sino cuando se “...tiene por fin el perfeccionamiento del sujeto a quien se enseña, *perfeccionamiento cuya manifestación inmediata es el aprendizaje*” (García Hoz, 1985: 235; subrayado nuestro). Y más adelante añade: “...la enseñanza se realiza en función del aprendizaje” (*ibidem*: 237). Y si bien es posible que exista un aprendizaje sin una enseñanza previa que lo produzca formalmente, sería muy difícil dentro del campo educativo disertar sobre la enseñanza que no tenga como intención algún aprendizaje determinado⁵⁸.

Sin embargo, en sentido estricto la enseñanza y el aprendizaje no tienen por qué ocurrir sólo en contextos educativos formales o semiformales, donde la intencionalidad es explícita y los resultados son hasta cierto punto previsibles. El aprendizaje puede ocurrir sin que medie una enseñanza y a la vez, esta última puede tener lugar sin que resulte un aprendizaje como su efecto propio y necesario, tal sería la postura asumida en el marco de la teoría de las comunidades de práctica:

⁵⁷ El hecho de emplear aquí las etimologías de diversos términos relacionados con la educación, no implica querer establecer forzosamente un sentido original y único para las palabras, sino más bien rastrear en los orígenes, como un insumo más para la discusión argumentada.

⁵⁸ Aclara Freire: “Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible — después, preciso— trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender” (1997a: 25). En este sentido, enseñanza y educación formal serían coincidentes.

La enseñanza no causa el aprendizaje; crea un contexto en el que éste se produce, como hacen otros contextos:

* el aprendizaje y la enseñanza no están intrínsecamente unidos. Gran parte del aprendizaje tiene lugar sin enseñanza y mucha enseñanza se desarrolla sin aprendizaje;

* en la medida en que la enseñanza y el aprendizaje se unan en la práctica, esta unión no es entre causa y efecto, sino entre recursos y negociación.

En otras palabras, la enseñanza no causa el aprendizaje: lo que se acaba aprendiendo puede ser o no lo que se ha enseñado o, en términos más generales, lo que pretendía enseñar la organización institucional de enseñanza (Wenger, 2001a: 315).

En efecto, el aprendizaje según Wenger (2001a) es un proceso emergente y continuo que puede auxiliarse de la enseñanza como uno más de sus recursos de estructuración, pero ésta no es definitivamente el único medio y ni siquiera el más importante. Ahora bien, si esclarecer el término enseñanza resulta arduo, el de aprendizaje resulta francamente ambicioso, porque la caracterización que se proponga se encontrará siempre matizada por alguna teoría que le respalde —conductista, cognoscitivista, constructivista, socioconstructivista, etc.—, y no está de más afirmar que de aquello que se entienda por aprendizaje, se derivarán diversos condicionantes para el acto de enseñanza⁵⁹. El aprendizaje, no obstante, puede entenderse a muy grandes rasgos como un: “Proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos, o adopta nuevas estrategias de conocimiento y / o acción” (Santillana, 1983: 116)⁶⁰. Se trata ésta de una definición amplia y comprensiva sobre lo que usualmente significa aprender en la terminología pedagógica, aunque resulta parcial y convencional, pues no incluye, entre otras posibles limitaciones, una referencia explícita a la naturaleza inherentemente social de este proceso (Wenger, 2001a; Lave y Wenger, 1991; Lave, 1991). La cuestión en sí es de hecho mucho más compleja y está cargada de polémica, según las escuelas que se tomen como punto de referencia.

⁵⁹ En razón de nuestros propósitos, aquí no es posible profundizar en las diferentes teorías del aprendizaje, ni siquiera se revisarán someramente; lo que se pretende es tan sólo propiciar un lenguaje común básico entre el lector y el autor. Para una revisión panorámica de estas teorías, puede consultarse Díaz-Barriga y Hernández (2002); Wenger (2001a), Amigues y Zerbato-Poudou (1999); entre otros.

⁶⁰ En el contexto de las perspectivas constructivistas sobre el aprendizaje, hoy se alude con regularidad al concepto de *aprendizaje significativo* (noción acuñada por Ausubel). Un proceso, que según hemos visto en una de las notas precedentes, puede caracterizarse como: “...aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 39). Esto quiere decir que para que un aprendizaje resulte *significativo*, es preciso que la nueva información ofrecida como contenido de la enseñanza, sea relacionada con los conocimientos adquiridos anteriormente por los educandos. Esta noción de aprendizaje se halla, como consecuencia, referida a la educación formal, en la que la enseñanza de nuevos contenidos es lo usual y no la excepción; aunque el hecho en sí suele soslayarse frecuentemente al precio de comprometer la consecución de los objetivos propuestos.

El término aprendizaje proviene del latín *aprehendere*, que significa asir, coger, captar, tomar, apoderarse de; y en este sentido indica una actividad inmanente del sujeto que aprende. Como ya se ha sostenido, el aprendizaje es el correlativo lógico de la enseñanza; es una tarea que corresponde al discente, que supone una transformación en las capacidades o disposiciones humanas (Amigues y Zerbato-Poudou, 1999)⁶¹; es un cambio que guarda cierta permanencia y que no puede derivarse de un mero desarrollo natural.

En la teoría de las comunidades de práctica, que es una teoría social del aprendizaje⁶², el aprendizaje es el resultado de participar comprometidamente en empresas consideradas como socialmente valiosas, teniendo como efecto la apropiación y creación de significados construidos comunitariamente. A través de ese proceso los *aprendices* o miembros *novatos* de una práctica, se transforman en *expertos* o *veteranos* y llegan así a dominar esa misma práctica: “...aprender es, por encima de todo, la capacidad de negociar nuevos significados...” (Wenger, 2001a: 271, subrayado del original). Pero por otra parte, el aprendizaje hace intervenir toda nuestra persona, lo cual transforma ciertamente nuestra identidad, esto es, transforma el quiénes somos, nuestra capacidad de participar en el mundo, así como también nuestras comunidades y prácticas:

Como el aprendizaje transforma quiénes somos y lo que podemos hacer, es una experiencia de identidad. No es sólo una acumulación de detalles e información, sino también un proceso de llegar a ser, de convertirse en una persona determinada o, a la inversa, de evitar convertirse en determinada persona. Incluso el aprendizaje que realizamos totalmente por nuestra cuenta acaba contribuyendo a convertirnos

⁶¹ Las relaciones entre desarrollo y aprendizaje han sido objeto de múltiples debates entre las posturas constructivistas y socioconstructivistas en tiempos relativamente recientes: “El propio Vigotsky... ha opuesto nítidamente su perspectiva acerca de las relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo a la sostenida por Piaget, al menos en su versión temprana. Según éste, los procesos de desarrollo son independientes del aprendizaje, en el sentido de que este último no influye sobre el curso del primero. Más aún, los procesos de desarrollo son condición previa para la realización de un aprendizaje, pero no son alterados por él” (Castorina, 1996: 17). El mismo autor añade de inmediato: “Por el contrario, para Vigotsky ambos procesos están estrechamente interrelacionados, y ello porque la adquisición de cualquier habilidad infantil involucra la instrucción por parte de los adultos, sea antes o durante la práctica escolar. La propia noción de «aprendizaje» significa proceso de enseñanza-aprendizaje, justamente para incluir al que aprende, al que enseña y la relación social entre ellos, de modo coherente con la perspectiva sociohistórica...” (*idem.*, obsérvese cómo nuevamente se ponen en relación los conceptos de aprendizaje, enseñanza e instrucción). La noción misma de *zona de desarrollo próximo* propuesta por Vigotsky, precisamente entraña la idea de que el aprendizaje precede al desarrollo, y se define como la distancia entre lo que alguien puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de otro; esto es, que alguien que no sea capaz de desarrollar sin apoyo una actividad, pudiera en cambio llegar a hacerlo por sí mismo, *siempre y cuando* reciba primero la ayuda de otro sujeto más adelantado, quien le pueda enseñar —por ejemplo, un niño que está aprendiendo a andar en bicicleta y requiere que otro le ayude a conservar el equilibrio para no caerse—, sólo hasta entonces será capaz de realizar esa misma acción autónomamente.

⁶² En el capítulo 5 de esta tesis, se presenta una exposición relativamente amplia de la teoría de las comunidades de práctica (TCP), por lo que ahora no profundizaremos en sus postulados principales; remitimos al lector a esa parte de nuestro trabajo.

en una clase específica de persona. Acumulamos capacidades e información, pero no en abstracto, como un fin en sí mismo, sino al servicio de una identidad. En esta formación de una identidad el aprendizaje se puede convertir en una fuente de significado y de energía personal y social (Wenger, 201a: 260).

Hay concepciones del aprendizaje que insisten en aspectos conductuales únicamente, empero, como afirman Ferrández y Sarramona, aceptar eso sería ignorar que hay una posibilidad de interiorizar conocimientos y actitudes, que pueden no llegar a manifestarse en acciones externas (Ferrández y Sarramona, 1985: 29), o al menos no de manera inmediata. Por otra parte, dichos autores sostienen también que enseñanza y aprendizaje son como las dos fases de la *instrucción*, un nuevo término añadido a la discusión, señalando además que la diferencia entre una enseñanza eficaz y otra que no lo es, puede encontrarse en que sólo la primera consigue la instrucción (*idem*; véase también, Nassif, 1984: 14). Siguiendo con el razonamiento previo, podría sostenerse que: “El instruir se distingue por cuanto es «enseñar con efecto»” (Titone, 1981: 33). A su vez, Larroyo haría la aclaración de que la instrucción supone siempre una intención definida, mientras que puede darse el caso de una enseñanza espontánea (Larroyo, 1982: 229), al margen de una planeación sistemática.

La instrucción, entendida como *acto de instruir*, suele ser equiparada con la enseñanza. De este modo, instruir a alguien es transmitirle algún contenido de aprendizaje, alguna información específicamente, misma que le permitirá actuar o conocer algo más a fondo (Mialaret, 1984: 273). Ahora bien, cuando se afirma que alguien es instruido, quiere significarse que éste ha recibido, comprendido, reconstruido, memorizado incluso, cierta información, que puede versar sobre los contenidos más variados; así pues, la instrucción apunta esencialmente al saber del que es instruido. Por ello, no debe sorprender el hecho de que la instrucción pueda ser comprendida también como formación intelectual. Por su parte, instrucción procede del latín *instructio*, esto es: formación, disposición, construir dentro, hacinar, reunir. De la etimología puede extraerse la idea de formar en la mente, con lo cual se habla ya de uno de los elementos de la misma educación; así parece entenderlo Titone al sostener que: “La instrucción, tomada como sinónimo de «formación intelectual», constituiría uno de los medios propios e inmediatos de la educación misma” (Santillana, 1983: 807)⁶³, y por sí misma representa el fenómeno más característico que se puede observar directamente en las escuelas.

⁶³ Y no es que con el afán de aclarar el término instrucción, se le esté asociando a fuerza con la noción de aprender un contenido, o haciendo una referencia a una actividad intelectual preferentemente, de ningún modo, es sólo que varios autores coinciden en que: “Dentro de la instrucción... se pueden distinguir varios niveles que van desde la simple interiorización de conocimientos hasta la recreación de los mismos; pero en cualquier caso nos movemos en un ámbito intelectual” (Ferrández y Sarramona, 1985: 27).

Sin la clara referencia al conocimiento, a ese ámbito intelectual, no podría comprenderse que Altarejos aludiera a la instrucción como del resultado del aprendizaje de una “verdad teórica”; aprendizaje que ha sido promovido por la actividad docente, esto es, por la enseñanza, de modo más directo (Altarejos, 1986: 107)⁶⁴. Desde una perspectiva similar, Pacios define a la instrucción como “...la actividad mediante la cual se adquiere ciencia, bien por sí mismo, bien con la ayuda de algún enseñante” (Santillana, 1983: 807). Este autor también distingue entre “instrucción pura”, e “instrucción formativa”; la primera sólo se propone el aumento del saber, y la segunda persigue, además, el perfeccionamiento del entendimiento del alumno.

El término instrucción suele confundirse, como ya se ha visto, con el de enseñanza, es conveniente, por tanto, señalar algunas diferencias que permitan distinguirlos. Primeramente, el concepto de instrucción apunta, de modo más directo, hacia una postura pedagógica, esto es, intrínsecamente educativa, en su vertiente formal, por supuesto; no así el término enseñanza, que puede o no referirse a una tarea perfecta (García hoz, 1985: 236). Otra particularidad de la instrucción, es la relación estrecha que guarda con la persona en que se realiza: “Fulano de Tal es muy instruido”, se dice; en cambio rara vez se oye que “Fulano de Tal está muy enseñado”, salvo quizá en un sentido peyorativo (Fullat, 1983: 23). Así pues, instrucción encaja mejor en el discente, en el alumno, en el educando o en el autodidacta; y no tanto en el que enseña, sea éste docente, maestro, profesor, educador, etc., aun cuando este último, valga decirlo, tenga que estar instruido para enseñar, en el caso de que la enseñanza llevara alguna intención pedagógica. Una tercera diferencia radicaría en que la instrucción conlleva un alcance interior que no trae en sí la enseñanza, pues la adquisición de conocimientos es un fenómeno interno; la enseñanza puede quedarse sólo en ese “mostrar algo a alguien”, al que alude directamente su etimología (García Hoz, 1985: 236). Por último, y según Ibáñez Martín, una cuarta diferencia se encuentra en el hecho de que la enseñanza implica siempre una actividad dialógica entre quien desea enseñar y quien recibe la enseñanza⁶⁵, mientras que la instrucción, así como también la educación, puede adquirirla un ser humano —una vez maduro intelectualmente—, sin la intervención de algún otro de sus congéneres (Rialp, T. VIII, 1989: 650); en este último caso se estaría aludiendo al fenómeno de la *autoeducación*.

Con respecto a la educación, se puede afirmar que suele entenderse como una actividad más profunda que la simple instrucción. La educación hace mayor referencia al sujeto que aprende,

⁶⁴ Obsérvese cómo en este caso nuevamente han sido puestos en relación los conceptos de enseñanza y aprendizaje con el de instrucción.

⁶⁵ Escribió Freire: “Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir *entrando* como sujeto en aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor o profesora debe desatar. Eso no tiene nada que ver con la transferencia de contenidos y se refiere a la dificultad pero, al mismo tiempo, a la belleza de la docencia y la *discencia* (sic.)” (1997a: 114).

en cambio, la instrucción, a la materia que ha de aprenderse (Kriekemans, 1968: 16). La educación va mucho más allá que la instrucción, no prescinde de ésta, pero no se queda en el aprendizaje de un contenido, sino que apunta hacia el *valor* que se atribuye a ese mismo contenido, y tiende a concebirse como un proceso más integral que engloba diversas áreas de desarrollo humano.

1.2.3. EDUCACIÓN, CAPACITACIÓN, ADIESTRAMIENTO Y ADOCTRINAMIENTO

Un concepto ligado al de instrucción es el de capacitación, que se deriva del vocablo latino *capacitas-atís*, que quiere decir capacidad, competencia; indica la aptitud de una persona para algo. La capacitación según Von Cube es "...la conducción de personas hacia metas de enseñanza de tipo profesional" (1981: 15)⁶⁶. Este concepto se utiliza preferentemente en los centros de formación empresariales (Gore, 1998); en cambio, el término instrucción se acomoda más al ámbito institucional escolar. Así pues, la división conceptual entre capacitación e instrucción es poco nítida, reservándose una sutil diferencia de acuerdo con el ámbito en el que se empleen dichos términos.

El concepto de adiestramiento por su parte, se encuentra comúnmente ligado al desarrollo de habilidades técnicas, pretendidamente *automáticas*; aunque mirándolo con más detenimiento, se ve que no necesariamente se logra en todos los casos un automatismo, por ejemplo, el habla puede implicar razonamientos y no opera como simple acción automática. Adiestramiento proviene del latín *a*, potenciativo, y *dexter*, diestro, hábil, y por extensión *ducho*. A veces se toma como sinónimo de condicionamiento, amaestramiento o entrenamiento, pero eso no es muy preciso. El condicionamiento sí implicaría una respuesta fija, cuasi - automática, hacia determinados estímulos; el amaestramiento en cambio, se reservaría para el condicionamiento de los animales; y el entrenamiento se suele utilizar para referirse a la ejercitación física en alguna técnica o deporte. Al adiestramiento, a veces también se le asocia un cierto tinte despectivo, esto se debe al contexto donde fue primeramente aplicado, el amaestramiento animal (Santillana, 1983: 47). Acotando la noción de adiestramiento, bien pudiera restringirse el término, también denominado *educación refleja*, al perfeccionamiento intencional del psiquismo inferior y de las funciones sensorio motrices; sin olvidar que, de cualquier modo, en el caso del ser humano, estas funciones guardan una relación estrecha con los procesos psicológicos superiores⁶⁷, hacia los cuales tienden a ordenarse según Ríó Sandoril (Rialp, T. 1, 1989: 217-

⁶⁶ De acuerdo con el *Diccionario de Pedagogía* de Ezequiel Ander-Egg, la capacitación significa: "Hacer apto para una cosa. Preparación para adquirir o mejorar los conocimientos y las aptitudes que la formación profesional no ha proporcionado para realizar una tarea o actividad" (1999: 46).

⁶⁷ Los procesos psicológicos superiores de acuerdo con Vigotsky (1988), serían por ejemplo la atención, percepción, memoria y lenguaje, que resultan fundamentales para las actividades de pensamiento, y requieren para su virtual desarrollo de un contexto sociocultural.

218); no se queda, pues, en el automatismo que puede ser más propio de ciertos animales, puesto que puede venir acompañada de procesos intelectuales que son propios de muchas de las actividades consideradas como más característicamente humanas.

Si bien puede adiestrarse a ciertos animales, existen importantes diferencias entre el adiestramiento humano y el que corresponde al animal, pues en el primero se trata de una actividad meramente repetitiva, cuasi mecánica, condicionada por los estímulos ambientales; mientras que en el caso de los seres humanos regularmente aparece una dimensión racional⁶⁸ y no sólo sensitiva (Santillana, 1983: 47-48; véase también García Hoz, 1985: 24-25), que media en las respuestas —estímulo – organismo – respuesta y no sólo estímulo - respuesta—, porque éstos se hallan condicionados por diversos factores, más no simplemente determinados por ellos⁶⁹.

Por otro lado, la palabra adoctrinamiento significa literalmente “enseñar dentro de una doctrina”, proviene del latín *doctrina*, enseñanza, y contiene además una “a” potenciadora. La doctrina puede ser política, filosófica, económica o religiosa generalmente. Este es un término de claro matiz negativo, y dicho sentido peyorativo se deriva de las connotaciones adquiridas sobre todo en instituciones religiosas o políticas extremistas. Igualmente, suele aparejarse la idea de manipulación, aunque resulta razonable reconocer que no cualquier adoctrinamiento ha de ser necesariamente destructivo o dañino para quien lo recibe, pues, entre otras cosas, puede recibirse de forma en mayor o menor medida consciente, siempre y cuando no conduzca *per se* hacia una intolerancia radical frente a otros discursos. Empero, existe una discusión sobre el contenido y límites de lo que sería un adoctrinamiento. En concreto, el término puede significar un modo de influir sobre los otros que, movido por un cierto desprecio hacia el ser humano, se dirige a buscar unos resultados externos concretos, sin procurar que los demás adviertan el camino por el que se construye y se ejerce el poder de decisión (Savater, 1997; véase también Santillana, 1983: 53)⁷⁰, y como consecuencia de ello, sería improbable para éstos el poder

⁶⁸ No aceptamos la posibilidad de una racionalidad pura, consideramos que en los seres humanos se presentan en distinta y variable proporción tanto aspectos racionales, como irracionales, sin que medie una integración armónica entre los mismos, pues la negatividad es no sólo ineludible, sino constitutiva en todo orden discursivo, y el ámbito de lo humano forma parte de este último (Evans, 2005). En sintonía con lo anterior, el ser humano puede entenderse además como un “sujeto escindido” en la terminología lacaniana, donde al lado de la conciencia opera inexorable un inconsciente.

⁶⁹ Como bien lo aclara Freire: “Nosotros, mujeres y hombres, no somos ni seres simplemente determinados ni tampoco estamos libres de condicionamientos genéticos, culturales, sociales, históricos, de clase, de género, que nos marcan y a los cuales estamos referidos” (1997a: 95).

⁷⁰ Resulta pertinente aclarar que la noción de verdad es problemática y que no puede aceptarse sin más dentro de una perspectiva discursiva como la adoptada en este trabajo, sin antes señalar su carácter construido y no esencialista. De igual forma, la idea de moral no podría tomarse aquí en su sentido de normas de conducta universalmente válidas, sino culturalmente validadas. En contraste: “Los metafísicos creen... que ahí afuera, en el mundo, hay esencias reales que es nuestro deber conocer y que están dispuestas a auxiliarnos en el descubrimiento de ellas mismas” (Rorty, 1991: 93).

comprometerse con una causa al margen de toda manipulación y / o coacción, así como el rechazar una determinada opción.

Sería posiblemente un error querer desterrar de la enseñanza cualquier sentido axiológico, ético o ideológico, por el simple hecho de que un prejuicio califique de “influencia adoctrinante” tales contenidos. No hay que olvidar que la educación no puede ser neutral, ni política, ni moralmente, y antes bien, reviste una aspiración de integridad —apunta hacia un horizonte de plenitud que le da sentido—, por lo mismo, el ser humano reclama también contenidos que brinden un significado a su vida, sin que por ello se tenga que faltar al respeto a las creencias y convicciones personales o inducir intolerancia, y en última instancia ir contra la libertad de pensamiento y opinión del educando. Al respecto, pueden resultar clarificadoras las siguientes palabras de Reboul: “El adoctrinamiento empieza cuando la doctrina, en lugar de ser una ayuda para aquellos a quien se enseña, que les permita sentir mejor, comprender mejor, vivir mejor, se convierte en un fin que les esclaviza” (*cit. por*, Mialaret, 1984: 20; véase también Feroso, 1986: 317-318)⁷¹; esto es, que les pone al servicio de causas que atentan posiblemente contra sus propios intereses y le sitúan ya en el terreno de la manipulación, como ocurre a menudo hoy en día con el consumismo, que es inducido en buena parte por vía de la publicidad.

1.2.4. EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

Queda por aclarar aún la diferencia entre formación y educación, conceptos relacionados estrechamente y por ello muchas veces confundidos uno con el otro⁷²:

Hablar de “formación” no ha solido ser habitual en los estudios pedagógicos. Otros conceptos más tradicionales han sido utilizados para referirse a los procesos vinculados al aprendizaje. Los términos de educación (para recoger la visión más amplia y comprensiva del progreso hacia la madurez), enseñanza (para referirse a los procesos institucionalizados de formación), instrucción (para indicar los aprendizajes más intelectuales o académicos), entrenamiento (para referirse a la adquisición de habilidades prácticas), etc. han tenido una presencia más continuada y definida en la jerga pedagógica (Zabalza, 2002: 39).

⁷¹ De nuevo, nos apoyamos en Freire para aclarar que la educación que reviste una forma de adoctrinamiento tiende a ser autoritaria y escasamente crítica: “El autoritario se convierte en sectario, vive en el ciclo cerrado de su verdad en el que no admite dudas sobre ella, ni mucho menos rechazos” (Freire, 1994: 18). Este tipo de educación se inscribiría claramente dentro de órdenes discursivos esencialistas, de lo cuales nos demarcamos en este trabajo.

⁷² Si se acepta que la educación consiste en la inherencia de formas accidentales en el ser humano —recurriendo aquí de forma analógica a las categorías aristotélicas de “substancia”, lo que es en sí, y “accidente”, lo que es en otro—, entonces podría afirmarse que la formación es esa misma adquisición de formas accidentales, como su mismo nombre lo indica; aunque en definitiva la cuestión no se resuelve en términos así de simples y reclama mayor nivel de argumentación.

Educación y formación se pueden distinguir señalando, no sin cierta simplicidad, que la primera conlleva comúnmente la idea de cambio personal profundo, de “perfeccionamiento general”⁷³, y la segunda no necesariamente. Por eso la formación apunta hacia aprendizajes más concretos, adquiridos para ser utilizados en contextos determinados, tales como los conocimientos y habilidades necesarias para el cumplimiento de ciertas funciones en un trabajo: “Mientras que la formación intenta crear una trayectoria entrante dirigida hacia la competencia en una práctica concreta, la educación debe esforzarse por abrir nuevas dimensiones para la negociación del yo. Coloca a los estudiantes en una trayectoria de salida dirigida hacia un amplio campo de posibles identidades. La educación no es meramente formadora: es transformadora” (Wenger, 2001a: 311; véase también Carbajal, 2007). Pero como veremos, no todos los autores concuerdan con una distinción en función de la amplitud y calado de los aprendizajes. Si atendemos a la etimología de la palabra formación —extraída del latín *formatio, onis*, acción y efecto de formar, dar forma a algo—, veremos que ésta ha llevado a preguntarse sobre la finalidad y modalidades de aquélla (Mialaret, 1984: 235). Algunos, incluso, se animan a considerar a la formación como el fin de la educación, al cual Nassif⁷⁴ define así: “Formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo que, si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación)” (*cit. por* Santillana, 1983: 256). Tal autonomía, por otra parte, representa un postulado ético que no siempre y en toda circunstancia puede tener verificativo, pues los condicionantes son múltiples y los motivos y deseos no siempre son conscientes para las personas.

Entonces, ¿dónde radica la diferencia entre formación y educación? Con lo apuntado parece aclararse casi nada todavía. Kriekemans (1968: 17) tiende a considerar a la formación como incidiendo particularmente en el conocimiento, aunque en un conocimiento ya asimilado, esto es, ya hecho propio. Por su parte, Ferrández y Sarramona añaden:

...consideramos la formación como la instrucción ya sedimentada, formando parte del patrimonio personal porque se ha realizado sobre ella una labor de recreación e integración. *La diferencia con la educación se mantendría al no llegar a todas las facetas de la personalidad.* La formación permite hablar de resultados concretos, mientras que la educación presupone un proceso que es inacabado y permanente (1985: 28, subrayado nuestro).

⁷³ Recuérdese que dentro de una perspectiva interpretativa - constructivista de la realidad, dicho perfeccionamiento lo es sólo en relación a un fin considerado y aceptado como culturalmente valioso, y nunca entendiéndolo como universalmente válido.

⁷⁴ Obsérvese, además, cómo dicho autor, de alguna manera, identifica a la educación (heteroeducación) con la socialización, pues acepta las influencias inconscientes como productoras de educación, esto es, hace caso omiso de la intencionalidad que es más característica de la educación formal. Este mismo autor en otra de sus publicaciones, alude a “educación cósmica” (Nassif, 1984a), como el cúmulo de influencias no intencionales que contribuyen a conformar al ser humano.

Otros autores señalan una diferencia más entre formación y educación, la cual es precisamente la intencionalidad, que en el caso de la educación formal y no formal está usualmente presente, mientras que la formación puede ser voluntaria o no serlo, en este caso la formación vendría a ser, "...como el resultado de todas las influencias que «con-forman» al hombre" (Santillana, 1983: 656), sean o no intencionales, y de no ser positivamente intencionales entonces la formación podría ser una clase de socialización, o de educación informal. Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo con esta distinción y establecen otro tipo de diferencias entre ambos fenómenos.

Buckley y Caple (1991), por su parte, son mucho más exhaustivos en su intento por distinguir entre formación y educación, y sin negar las dificultades aparejadas al intento por diferenciar ambas acepciones y otras también relacionadas, marcan al respecto cinco diferencias fundamentales: 1) la formación está más orientada al trabajo que a la persona, mientras que el énfasis de la educación está puesto en la persona; 2) la formación minimiza las diferencias individuales, es un proceso más homogéneo, la educación, en cambio, aumenta la variedad de diferencias individuales, es más heterogénea; 3) la formación es un proceso más mecánico, la educación es un fenómeno más orgánico; 4) la formación se orienta a dotar de conocimientos y técnicas y a inculcar actitudes para cumplir con tareas bastante específicas, la educación, en contraste, dota de estructuras más teóricas y conceptuales pertinentes para desarrollar las capacidades analíticas y críticas del sujeto; y 5) los cambios que son producto de la formación son más inmediatos y observables, mientras que la educación hace notar su influencia en un lapso mucho más amplio y generalmente a nivel más profundo.

Frabboni y Pinto, por otro lado, consideran a la formación como el "objeto de la pedagogía" —y no a la educación, como ha sido lo más común en la historia—⁷⁵, y establecen una cadena que va de la educación a la instrucción y de esta última a la formación, tratándose entonces de: "Una formación que se estructura en sentido de *crecimiento intelectual*, de *autonomía cognitiva* y *afectiva*, de *emancipación* y *liberación ético-social*" (2006: 44, subrayado del original); siendo la *educación* para estos autores una influencia humana de carácter muy general y ubicuo, susceptible de operar en todos los ámbitos. La instrucción por su parte, sería un proceso más específico abocado a los procesos de adquisición del conocimiento, apareciendo como característica propiamente del ámbito escolar y no tanto del sector informal. Y la formación es concebida por ellos como un proceso integrador de las dos anteriores, algo siempre buscado, aunque nunca alcanzado en su basta totalidad. En definitiva, los tres procesos estarían estrechamente relacionados y conforman un trinomio que nutre desde hace largo tiempo la reflexión pedagógica.

⁷⁵ Repárese en el dato singular de que diferentes autores aluden históricamente a ciencia o ciencias de la *educación*, pero rara vez, por no aseverar que nunca, a ciencia o ciencias de la *formación*.

Discutir y clarificar el concepto de educación y otros procesos afines representa un primer paso en orden al estudio científico de estas realidades sociales de primera importancia⁷⁶. La educación es condición de cualquier progreso humano individual o social, aunque no baste por sí sola para promover un cambio amplio en el sentido positivo que suele acompañar su uso en el terreno pedagógico⁷⁷. De todo lo anterior, puede concluirse afirmando que una formación y una instrucción —incluyendo en esta última a la enseñanza y el aprendizaje—, siendo intencionalmente perfectivas —siempre en orden a un ideal contextualizado—, es factible considerarlas como parte de la educación formal. Esto es, una adecuada formación y una instrucción que conlleven a su vez una mejora intencional, pueden incluirse como elementos formales de una realidad sistemáticamente educativa. Asimismo, educación y socialización son realidades cercanas que pueden asociarse estrechamente en el estudio científico social, pero que pedagógicamente resulta pertinente distinguir porque la socialización representa un fenómeno mucho más amplio, espontáneo y diseminado; y la educación, por su parte, viene a ser sólo una clase de aquélla, siendo que el interés por diferenciarlas radica en las posibilidades que la vía educativa representa tanto para el cambio, como para la continuidad social bajo ciertos mecanismos de planeación y control, esto es, de sistematismo. Aunque más allá de esto último, toda forma de educación implica o presupone procesos de socialización que le vienen aparejados y ello las torna indisociables, lo cual es preciso de reconocer para ganar claridad interpretativa. En el siguiente subcapítulo se presenta a la pedagogía como una disciplina cuyo objeto de estudio lo constituye la educación en general, pero que dada la complejidad de éste, se ve en la necesidad de recurrir a la ayuda que le pueden proporcionar otras ciencias de la educación; con el objeto de alcanzar una visión de conjunto más integradora de esta realidad, y con ella de los fenómenos que le están aparejados, los cuales hemos intentado clarificar en este apartado; permitiendo reconocer algunas diferencias fundamentales en cuanto al uso de los mismos en el terreno pedagógico.

1.3. PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

El presente apartado trata sobre la polémica relación entre la pedagogía y las Ciencias de la Educación⁷⁸, y representa un especial esfuerzo de síntesis sobre una vieja controversia, que va

⁷⁶ Con lo cual volvemos al punto de partida, subrayando lo poco preciso de esta terminología y la conveniencia de dedicar un espacio y tiempo a clarificar estos conceptos para así, más tarde, tornarlos en objetos del conocimiento pedagógico.

⁷⁷ Freire manifiesta claramente en este mismo sentido que: “Es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se da” (1994: 59).

⁷⁸ En este trabajo se utilizará de dos formas distintas el circunloquio *ciencias de la educación*, así en minúscula para designar al grupo de disciplinas, no integrado, que se abocan de estudiar la educación desde distintas ópticas, o bien, en mayúscula (Ciencias de la Educación) para designar al bloque que supuestamente debiera sustituir a la pedagogía como ciencia unitaria de la educación; se trata de una

desde el planteamiento histórico del debate aludido, hasta las cuestiones referentes a la necesaria e ineludible, pero difícil, cooperación interdisciplinaria entre las diferentes ciencias de la educación, y ello sin olvidarse de algunos aspectos curriculares. De este modo, se ha procurado un balance armónico entre los antecedentes del problema y otros aspectos más actuales del mismo. Dado que el tema es de suyo sumamente amplio y complejo como para ser agotado en un sólo inciso, se optó por recurrir al apoyo de diversas referencias, de modo que el lector interesado en profundizar en algún aspecto de los aquí tratados, pueda hacerlo a partir de las sugerencias referidas en las notas de pie de página, o bien desde la bibliografía citada.

1.3.1. UNA CONTROVERSIA NO RESUELTA

La educación como toda realidad social es sumamente compleja y por ello no ha de sorprender que en sí admita una amplia variedad de posibilidades de tratamiento científico. Este carácter multidisciplinario de la educación conlleva el problema de la insoslayable relación de la *pedagogía* —como *ciencia de la educación general*— y otras ciencias humanas, que desde su particular punto de vista también se ocupan del estudio de la misma parcela de la realidad; estas últimas han dado origen al conjunto de saberes denominado *Ciencias de la Educación*, que representa una heterogénea colección de ciencias y tecnologías sociales, así como de humanidades. Cabe adelantar que ninguna de las denominadas ciencias de la educación, incluida entre ellas la pedagogía, puede dar cuenta por sí sola de la complejidad del hecho educacional, de ahí la necesidad de una cooperación interdisciplinaria al interior del conjunto. ¿Cuáles son estas ciencias? Jaime Sarramona y Adalberto Ferrández (1985: 79) clasificaron ya en la década de los setenta del siglo XX un total de catorce disciplinas dentro de este grupo, entre las cuales cabe recordar las siguientes: filosofía de la educación; psicología de la educación; sociología de la educación; historia de la educación; pedagogía general y diferencial; didáctica y orientación educativa, entre otras.

Hoy en día varias de las ciencias de la educación, que pueden considerarse de hecho ramas de otras ciencias⁷⁹, se cultivan de forma independiente tanto en México, como en otras partes del

sutil diferenciación que es importante enfatizar para salir de la controversia que nos ocupará en este artículo. De igual modo, Pedagogía con mayúscula hará referencia a los estudios —ya sean de licenciatura, maestría o doctorado—, que se ofrecen en este campo y al escribirla con minúsculas se aludirá a la disciplina, lo propio ocurrirá con otras ciencias de la educación consideradas independientes unas de otras.

⁷⁹ La psicología de la educación es de este modo una rama de la psicología, la sociología de la educación lo es de la sociología y así sucesivamente. Cada una de ellas fue considerada tradicionalmente *ciencia auxiliar* de la pedagogía, lo cual es admisible hasta cierto punto; el error estribaría hoy en querer considerar, sin más, que estas disciplinas sean simples ramas de la pedagogía, porque no lo son, se desprenden de otros campos, aunque aún conservan su filiación primigenia; independientemente de la utilidad que puedan tener en la resolución de los múltiples problemas educativos, que constituyen el campo de estudio específico de la pedagogía.

mundo, la pedagogía no es la excepción. El intento por subsumir en la pedagogía a cualquiera de esas ciencias, o bien de *diluir* en ellas a la pedagogía, ha dado lugar en el terreno de los hechos a la aparición de programas académicos tanto de pedagogía, como de ciencias de la educación en distintas instituciones, lo cual implica que donde se ofrezca una Licenciatura en Pedagogía, por ejemplo, no se ofrezca paralelamente una Licenciatura en Ciencias de la Educación y viceversa, aunque ambas denominaciones son coexistentes en la realidad⁸⁰. Lo que en cambio sí sucede, es que a la par de los estudios en Pedagogía o Ciencias de la Educación, existen de forma independiente los estudios de Psicología educativa, Sociología de la educación o Administración escolar⁸¹, lo cual significaría nada menos, que las ciencias de la educación son independientes entre sí, se cultivan y se estudian por separado y no tanto como un conjunto integrado y armónico⁸².

Al parecer el uso de una u otra denominación en el *currículum*, ya sea Licenciatura en Pedagogía o en Ciencias de la Educación —como también en el posgrado—, si bien implica cierta toma de postura teórica, no afecta de hecho la práctica profesional. Más allá de ciertas preferencias y particularidades institucionales, un egresado de uno u otro tipo de programa se abocará a la realización de las mismas competencias. Esto es así al punto de que el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior —mejor conocido como CENEVAL por sus siglas—, aplica un mismo examen para ambas carreras en México (CENEVAL, 2002), lo cual alude al hecho comprobable de que se trata de una misma profesión en la práctica.

En contraste con lo anterior, ya en la década de los años sesenta del siglo pasado se dio origen en el campo de la teoría educativa, a toda una controversia entre la pedagogía y las ciencias de

⁸⁰ Moreno y de los Arcos escribió al respecto: “El fenómeno educativo, como es bien sabido, es de gran complejidad y solamente puede ser explicado a cabalidad si se consideran en los análisis los factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, históricos y *hasta pedagógicos* que lo determinan. Esto significa que no sólo es justificable sino deseable que distintos profesionales, *incluso pedagogos*, intervengan en su estudio” (1993 :28; subrayado nuestro).

⁸¹ Tal sería el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, que ofrece simultáneamente estudios de licenciatura en diversas ciencias de la educación, dependiendo de la especialidad que interese a los estudiantes inscritos en sus programas de pregrado: Pedagogía, Sociología de la educación, Psicología educativa; Administración escolar, etcétera. La bibliografía especializada, por su parte, es también específica al distinguir entre una disciplina y otra. Así como la investigación educativa es multirreferencial y no unitaria, así las ciencias de la educación representan campos distintos.

⁸² Conviene advertir que: “La solución no es inocua, sin embargo. Tomemos el caso de la psicología por vía de ilustración. Si la psicología de la educación es concebida como ciencia de suyo ¿por qué no lo serán también la psicología clínica, la laboral y otras ramas? Puestos a crear ciencias más particulares podríamos instaurar cuatro o cinco a partir de la sola psicología”. Nosotros no concebimos a las ciencias de la educación como un conjunto de ciencias con igual rango, más bien se trata de una colección de saberes muy diversos, algunos de raigambre propiamente pedagógica (Didáctica, por ejemplo), y otros con raíces en campos del conocimiento de lo humano diversos, como la Psicología de la educación que propiamente es una rama de la Psicología y no de la Pedagogía, por ejemplo, y lo mismo podría sostenerse con respecto a la sociología de la educación y la Sociología, etc.” (Moreno y de los Arcos, 1993: 29).

la educación. Se trataba de una polémica de orden epistemológico, cuyo origen puede rastrearse hasta las diferencias en la construcción del campo por parte de tradiciones supranacionales antagónicas (Schriewer y Keiner, 1997), y que se refieren en concreto a la manera de concebir a la pedagogía como una ciencia autónoma o la de conceptualizar el campo educativo como un nodo de confluencias multidisciplinares. La primera posición la denominaremos “tradición alemana” y la segunda será considerada en este trabajo como la “tradición francesa”⁸³. Podría incluso nombrarse aquí los nombres de Juan Federico Herbart que con la publicación en 1806 de su obra *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (Compayré, 1994)⁸⁴, inauguró a la pedagogía como disciplina y es el representante más conocido de la postura germánica, y de eso hace más de 200 años ya. Por otra parte, tenemos a Émile Durkheim con su obra *Educación y sociología* aparecida por vez primera en 1902⁸⁵. La cual dio paso al nacimiento de la tradición francesa, y con ello sentó las bases para la controversia que más adelante se desarrollaría fundamentalmente en Europa, y en particular en Francia durante los años setenta⁸⁶; y que sin duda repercutiría en México y otros países latinoamericanos.

La tradición alemana es de corte más filosófico hermenéutico, mientras que la francesa estuvo marcada desde su inicio por el funcionalismo durkheimiano. Estas diferencias filiales explican por qué a uno y otro lado del Rhin la pedagogía como ciencia unitaria haya prevalecido o no;

⁸³ En sentido estricto existe una tercera posición que sería la anglosajona y que es propia de Inglaterra y los Estados Unidos, así como de otros países de habla inglesa, en esta tradición no habría pedagogía ni tampoco ciencias de la educación, sino sólo el objeto de estudio como un referente empírico y una práctica social, y que no es otro más que la educación (BELTH, 1971: 37 *passim*). Curiosamente en México también existe en algunas instituciones la Licenciatura en Educación, equiparable a los estudios de Pedagogía o de Ciencias de la educación que el CENEVAL evalúa con un mismo examen.

⁸⁴ Con respecto a la construcción herbartiana de la pedagogía, puede señalarse que este autor: “Si no consiguió establecer el sistema definitivo de la instrucción, mostró por lo menos la necesidad de que hubiera uno” (Compayré, 1994: 51). Después de Herbart no son frecuentes, por no decir nulos, los planteamientos pedagógicos unificados.

⁸⁵ La mencionada obra es factible no sólo de ser consultarla, sino incluso de ser conseguida para su compra en el mercado librero con relativa facilidad hoy en día (Durkheim, 1998). Pero en sentido estricto, esta obra no fue concebida como tal por el propio Durkheim, sino que representa la recopilación de algunos de sus artículos y conferencias de carácter pedagógico publicados por él mismo, y que aparecen sucesivamente en 1902, 1903, 1905, 1906 y 1911. En la misma puede descubrirse el sentido y significado que el autor daba a la pedagogía como “teoría práctica” de carácter precientífico (*ibidem*: 79), mas no como “ciencia de la educación” (*ibidem*: 77), que todavía espera a ser construida (*ibidem*: 80). Lo cual es ya sintomático en sí mismo de su renuencia a otorgar a nuestra disciplina una cierta autonomía, y de que considera, por lo tanto, que ésta requerirá, antes bien, del apoyo indispensable de otras disciplinas para cumplir con su función de educar al niño, como podrían ser la psicología, la historia y por supuesto la sociología (*ibidem*: 80 y ss).

⁸⁶ Un parteaguas en el cambio de orientación, lo constituyen los movimientos estudiantiles del mayo del 68 francés, que tendrían repercusión en México y otras naciones, y que vino a replantear el sentido mismo de la educación en las sociedades de finales de siglo, cuestionando profundamente los sentidos tradicionales de esta práctica fundamental para la sociedad, entre otras cosas, invitando a la sustitución simple y llana del término Pedagogía —que representaba la tradición— por el circunloquio Ciencias de la Educación.

pues una estructuración filosófica de nuestra disciplina facilita ciertamente la integración y la identidad (no absoluta), mientras que la concepción pluralista en la que se incorporan conocimientos provenientes de distintos campos científicos, es proclive a la dispersión y por consiguiente, a una menor estructuración de la disciplina como campo autónomo. Esto queda mostrado lógicamente en la comparación que efectúan los europeos Schriewer y Keiner (1997) respecto a la producción científica en el área de educación entre Alemania y Francia, observando de qué forma en el primer país existen tradiciones intelectuales pedagógicas más claras y consolidadas, que se traducen en publicaciones especializadas del más alto nivel y en buen número, y lo más importante, es que son identificables como específicamente pedagógicas. Mientras que en el caso de Francia, en contraste, ocurre que las revistas especializadas en educación están dominadas no por pedagogos, sino por los artículos de psicólogos y sociólogos, lo cual es consistente con su visión pluralista de “Ciencias de la Educación”⁸⁷.

Diríase que en México han confluído a nivel curricular las dos tradiciones: francesa y germánica, si bien esta última sería sin duda dominante (Díaz Barriga, 1990: 59; *passim*), pues como se ha mencionado en este trabajo, existen actualmente en nuestro país estudios de licenciatura y posgrado tanto en Pedagogía como en Ciencias de la Educación, y esto ha sido así desde hace más de dos décadas. En el terreno de la teoría de la educación, lugar del debate epistemológico, históricamente también existen algunos trabajos que aluden a esta problemática en México⁸⁸, principalmente durante la década de los años ochenta. Si bien no en gran número, el solo hecho de que ya estén presentes, resultaba en sí mismo significativo (Buenfil, 1993), pues suponía un despegue para la investigación sobre la temática en nuestro país. Sin embargo, cabe agregar que el interés no duró lo bastante como para dejar lo suficientemente aclarada la cuestión⁸⁹, y ya para mediados de la década de los noventa del

⁸⁷ Escriben Schriewer y Keiner: “Mientras en la tradición alemana los educadores hacen hincapié en la autonomía de su campo disciplinario, que los disocia de otras ciencias sociales, e insisten en la forma específica de su razonamiento filosófico y hermenéutico, sus homólogos franceses favorecen exactamente lo contrario. Es decir, para ellos la educación es un campo de estudio intrínsecamente pluri o interdisciplinario que se apoya en los métodos diseñados por el resto de las ciencias sociales, lo mismo que en sus hallazgos” (1997: 120; *passim*). No se concibe de la misma forma la investigación pedagógica a uno u otro lado del Rin.

⁸⁸ En el *Estado de Conocimiento* número 29, correspondiente a “Filosofía, teoría y campo de la educación”, elaborado por un grupo de investigadores mexicanos con ocasión del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, llevado a cabo en la ciudad de México en 1993, aparece como una temática propia la controversia epistemológica entre Pedagogía y Ciencias de la Educación, si bien de forma marginal (Buenfil, 1993: 7). Sobre este mismo punto, se vuelve en el estado del conocimiento preparado con ocasión del Tercer Congreso Nacional de Investigación Educativa —celebrado en 1995—, pues ahí se detecta todavía presente la citada controversia (Quintanilla, 1995: 279, 283, 292). Puede consultarse también la singular obra titulada *¿Epistemología o fantasía? El drama de la pedagogía* (Bartomeu, Juárez, Juárez, y Santiago, 1996), como una muestra de tales trabajos.

⁸⁹ Si es que esta controversia pueda ser realmente soluble en un momento dado (Moreno y de los Arcos, 1993: 42). En este sentido, es ilustrativo el comentario que en su momento efectuara el mismo Moreno y

siglo XX se observa un agotamiento en la discusión; se reconoce entonces, la ausencia de trabajos especializados que aborden directamente la controversia⁹⁰, aunque en sí no cesa el debate epistemológico sobre la delimitación y consolidación del campo educativo en general y de la pedagogía en particular.

1.3.2. EL PROCESO DE UNA CONTROVERSIA EPISTEMOLÓGICA

Para finales de la década de los sesenta del pasado siglo, y en particular con el descontento social manifiesto en una serie de movimientos sociales, entre los que destacan aquí por su relevancia pedagógica los estudiantiles, la educación se empieza a mirar con cierta suspicacia. El optimismo pedagógico que floreció tras el término de la Segunda Guerra Mundial, da paso a un pesimismo sobre aquello que la educación podría hacer por la paz y el desarrollo de los pueblos. En este marco de escepticismo, la pedagogía como ciencia de la educación general sale maltrecha. En un momento dado —quizá tratando de salvar el remanente de confianza en las posibilidades de la educación—, se consideró pertinente sustituirla por el conjunto de conocimientos de diversa procedencia denominado *Ciencias de la Educación*, que supuestamente garantizaría la cientificidad en el campo de estudio y su aplicación práctica y efectiva. Algunos países como España por ejemplo, abandonaron entonces la denominación tradicional de sus programas de licenciatura y doctorado en Pedagogía para sustituirlos por los de Ciencias de la Educación⁹¹; lo propio ocurrirá en grado diverso tanto en México, como en otros países de la región. Empero, García Hoz arremetería en España contra esta visión pesimista sobre la educación y defendería la factibilidad de sistematizar unitariamente su estudio, recordemos ahora sus palabras:

Hoy hay más escuelas, absoluta y relativamente hablando, que jamás hubo. Hay más preocupación que nunca por la educación de la juventud y aun del hombre en cualquier edad. La abundancia de puestos escolares y la mayor atención a los problemas educativos no han llevado, sin embargo, a una mayor satisfacción, ni individual, ni social. ¿A qué se debe esta llamativa y triste, casi dramática,

de los Arcos al respecto: “Lo más sensato parece ser olvidarnos de tal noción [Ciencias de la educación] hasta que nos sea expuesta de manera congruente [por los autores franceses]” (*idem*).

⁹⁰ El trabajo titulado *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regional*, coordinado por Alicia de Alba constituye el estado de conocimiento más reciente sobre la teoría y el campo de la educación en México entre 1992 y 2002, ha sido elaborado por expertos nacionales del más alto nivel, y aquí precisamente se puede ubicar el estado actual de la polémica entre Pedagogía y Ciencias de la educación en los siguientes términos: “Este problema también ha decrecido en atención aunque aún se encuentran escritos ya no tiene centralidad” (De Alba, 2003: 286).

⁹¹ Ha sido recientemente que la denominación de tales programas ha vuelto a ser la de Pedagogía, como lo fueron en un principio, en concreto a partir del Real Decreto 915/1992, del 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y la aprobación de las directrices generales para su obtención en las universidades españolas.

situación? ¿No será una de sus causas la pérdida de un concepto claro —y satisfactorio a su vez— de lo que la educación es y de sus relaciones con las necesidades y posibilidades reales del ser humano? En otras palabras, una educación satisfactoria, de calidad, ¿no exige en los momentos actuales *una Pedagogía rigurosa y clara?* (1985: 580 – 581; subrayado nuestro).

Desafortunadamente no todos vieron con tal urgencia el problema y muchas veces sin un debate argumentativo sólido, se lanzaron a la sustitución de los programas universitarios en Pedagogía, para cambiarlos por los de las flamantes Ciencias de la Educación, en vez de abogar entonces por “una Pedagogía rigurosa y clara”⁹². Es indiscutible que la pérdida de confianza en la educación fue una marca distintiva de aquella época; pero también debemos reconocer que la insatisfacción social no se debía sólo a la falta de calidad en la educación y debieran buscarse sus causas más duras en otros terrenos, entre los cuales destacaban los económicos y políticos, entretnejidos en la historia de aquél momento. Ateniéndonos a las lecciones de la historia, hoy no debemos caer en la visión ingenua de considerar que la educación por sí sola sea capaz de solucionar todos los problemas de la humanidad presente y futura, consideremos mejor que si bien es cierto que sin educación no es posible el desarrollo, sólo con educación tampoco.

¿Puede efectivamente sustituirse la Pedagogía, así en singular, por las llamadas Ciencias de la Educación, plurales por definición? Dar una respuesta a esta interrogante, que fuera completamente satisfactoria para todos en aquel momento, como también lo sería ahora, es difícil si no es que imposible, en todo caso el intentarlo no será una empresa fácil. De acuerdo con Avanzini, pueden distinguirse tres etapas históricas en la investigación educativa: 1) Filosófica; 2) Científica; y, 3) De las Ciencias de la educación (Avanzini, 1987: 341 y ss)⁹³. Seguir a este autor puede sernos útil aquí para conocer el planteamiento general de la controversia en los términos en que ésta surgió. Revisaremos en seguida, someramente, cada una de estas tres etapas para brindar un panorama sobre la temática que nos ocupa; pero antes debe aclararse que si bien este autor presenta las tres etapas en orden cronológico de aparición, ello no significa que de hecho una vaya sustituyendo a la otra sucesivamente. Más bien ocurre que estas etapas se superponen, hasta que finalmente —y aún actualmente—, coexisten las tres. Así, a pesar de que unas representan visiones anteriores, ello no elimina su

⁹² Por supuesto, ello no significa que sea posible y ni siquiera deseable una definición absoluta y definitiva de la pedagogía como ciencia autónoma y reconocida de la educación. Muy por el contrario, las controversias epistemológicas continuarán probablemente en el futuro próximo, y no se vislumbra todavía una solución lo suficientemente consensuada —aunque por fuerza precaria y provisional—, para este añejo problema.

⁹³ El hecho de que Avanzini sea un autor francés, resulta muy revelador acerca de su forma de concebir tal historia y entonces no puede evitarse recordar aquí ahora a Augusto Comte, quien aludía a tres estadios del desarrollo científico: teológico, metafísico y científico positivo (Fischl, 1984: 375; véase también Abbagnano y Visalberghi, 1984: 536 – 537).

pertinencia en el presente como veremos; y de hecho, es muy probable que en el futuro las cosas sigan siendo así, escapemos, pues, a la falacia que afirma que lo nuevo por nuevo es “bueno” y lo viejo por viejo es “malo”. En el seno de las humanidades y de las ciencias sociales, siempre han coexistido al mismo tiempo distintas corrientes y escuelas, diferentes formas de concebir la realidad, incluso no pocas veces antagónicas. Al aparecer nuevas posiciones, éstas pueden adquirir cierta relevancia en un momento dado, desplazando a otras; pero las que son relegadas no necesariamente desaparecen, hay veces que permanecen latentes en los márgenes y pueden reactivarse al cambiar el equilibrio de fuerzas. Y la pedagogía no sería la excepción, en su historia convergen numerosas posturas encontradas, lo cual por otra parte, no conlleva que necesariamente tengan la misma trayectoria epistemológica ni el mismo reconocimiento: “...no existe, en efecto, «la» pedagogía; existe una pluralidad de enfoques pedagógicos ligados a diferentes y múltiples concepciones y «versiones del mundo»” (Frabboni y Pinto, 2006: 33). Por consiguiente, es comprometedor aludir a la pedagogía en singular; aunque por otra parte, resulte imprescindible hacerlo, especialmente si lo que buscamos es reconstruirla como objeto de estudio y de reflexión.

La *primera etapa* de la investigación educativa según Avanzini es la *filosófica*, que tiene ya una duración de más de veinticinco siglos de pensamiento y que por supuesto no ha concluido. Durante este período la pedagogía se gestó bajo los auspicios de la filosofía en Occidente⁹⁴. El término pedagogía es de larga tradición y sus orígenes pueden rastrearse hasta la antigüedad clásica. En los primeros siglos de esta etapa se dan las primeras elaboraciones filosóficas de las ideas educativas, una preocupación constante de los pueblos desde los albores de la civilización. Las ideas pedagógicas de Platón y Aristóteles, entre otros, quedan recogidas en varios de sus escritos. Desde entonces, una gran parte de los filósofos y humanistas más notables se han ocupado en algún momento de la educación: Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, Juan Luis Vives, Locke, Rousseau, Kant y tantos más. Incluso hoy en día, la educación continúa siendo una preocupación constante para numerosos filósofos de distintas escuelas. Dado que esta etapa abarca varios siglos de historia, sería imposible reseñarla aquí siquiera brevemente, pero la siguiente cita puede resultar esclarecedora respecto al sentido e importancia que en sí guarda para la pedagogía: “En toda visión del mundo [filosofía] realmente comprensiva está incluida una suma de exigencias pedagógicas, sea de modo expreso o sólo pensado... y en toda formación pedagógica ideal está incluida una visión del mundo, bien sea conocida como tal o sólo tenida en la conciencia” (Litt, *cit. por* Luzuriaga, 1984: 24). Puede sostenerse que la pedagogía que se gestó en el seno de la filosofía, no ha roto aún el lazo que

⁹⁴ No puede negarse en el hecho de que las primeras cátedras de pedagogía surgieron al amparo de las facultades de filosofía europeas. En este sentido, un síntoma de este nexos es la existencia actual de colegios de pedagogía inmersos en las facultades de filosofía y letras de las grandes universidades, como sería el caso de la UNAM, por poner un ejemplo; y desde luego, no se trata este último de un hecho aislado ni endémico.

las une, pues la Pedagogía necesita del pensamiento filosófico para el esclarecimiento de los fines educativos y de los valores que se atribuyen a la educación.

La *segunda etapa* de la investigación educativa corresponde a la que Avanzini denomina como *científica*, misma que se inicia hace doscientos años con Juan Federico Herbart. Este autor que puede considerarse propiamente como el “Padre de la Pedagogía”, es el eslabón que sirve de unión entre ambas etapas, filosófica y científica, y ello simplemente por haber fundamentado a la pedagogía tanto en la ética (filosofía), como en la psicología, ciencia, aunque no necesariamente empírica en aquel entonces, sino más bien ligada también a la filosofía⁹⁵. Por su parte, Dilthey consideraba que fue Locke el primero en otorgar un carácter científico a la pedagogía. Pero lo cierto es que es una opinión prácticamente unánime en la comunidad pedagógica, que el mérito pertenece en primer término a Herbart, si bien Kant ya entreveía la necesidad de una ciencia que se ocupara de la educación (Abbagnano y Visalberghi, 1984: 436; véase también Compayré, 1994: 12 – 13)⁹⁶. En general, este período que va desde los inicios del siglo XIX hasta poco más allá de la primera mitad del siglo XX, se va a caracterizar por el intento reiterado de fundamentar a la pedagogía retomando los principios y métodos de otras ciencias, o bien confundiéndola o subsumiéndola en las mismas; como será el caso de Durkheim con respecto a la Sociología, entre otros. Es un período marcado profundamente por el positivismo. Cabe agregar que fue Alexander Bain (1818 – 1903) el primero en aludir a una “ciencia de la educación” en singular, cuya obra de 1879 lleva el mismo título precisamente (Moreno, Poblador y del Río, 1984: 357). De hecho, hacia finales del siglo XIX y durante la mayor parte del siglo XX, se dio una fluctuación en entre el uso del término “Ciencia de la Educación” (Bain) y “Ciencia pedagógica” (Cellerier), pero ninguna de las dos denominaciones ha sido del todo aceptada, ni en su tiempo, ni actualmente.

La *tercera etapa* es llamada por Avanzini de las *Ciencias de la Educación*⁹⁷, y según este autor es aquélla en la que nos encontramos actualmente. Esta etapa se inicia hacia finales de los

⁹⁵ La Filosofía es de hecho, una disciplina humanística que tiene por objeto el estudio de los distintos sistemas de pensamiento; representa un conocimiento amplio sobre la realidad, su método es más bien racional y no necesariamente empírico. Por eso algunos autores de mentalidad positivista le restan científicidad. Por nuestra parte, consideramos que constituye un disciplina académica por derecho propio, bastante delimitada, y no sólo complementaria, sino fundamental para el resto de las ciencias sociales y humanidades, aunque esto no siempre sea reconocido. Véase al respecto Pieper (1982: 95 y ss).

⁹⁶ El propio Herbart ocuparía en 1808 la cátedra de Pedagogía que en Königsberg dejó Kant tras su muerte en 1804, si bien no para continuarla, sino antes bien para combatirla, no obstante la admiración que él sentía por el que era considerado por muchos el más grande filósofo de aquel tiempo.

⁹⁷ El origen de la perífrasis Ciencias de la Educación —así en plural—, parece remontarse a los inicios del actual siglo, cuando en 1912 se funda en Ginebra, Suiza, el Instituto de Ciencias de la Educación —Instituto Juan Jacobo Rousseau, rebautizado en 1948—, por Eduardo Claparède, en colaboración de Bovet y Ferrière. Tal Instituto, pasó más tarde a depender del estado, con el encargo por parte de las autoridades cantonales de formar pedagógicamente a los maestros de educación básica. Posteriormente, el mismo Claparède, crea la Oficina Internacional de la Educación, esto en diciembre de 1945, y lo hace

años sesenta en Francia (García Hoz, 1985: 589)⁹⁸, y de ahí se extiende hacia algunos países de Europa y de América, principalmente Latinoamérica. En el caso de México, la sustitución no ocurre homogéneamente; de hecho se da una coexistencia entre posturas antagónicas según hemos visto en el primer apartado. Veamos ahora los términos en que este movimiento da inicio en Francia, es el propio Avanzini quien lo refiere así: “Introducida por Debesse [esta tercera etapa], cuya acción fue decisiva en este sentido, dicha expresión, al término de los trabajos de una comisión ministerial en la que participó, fue oficialmente consagrada por Decreto del 11 de febrero de 1967 que instituyó «una licenciatura y doctorado en Ciencias de la educación» destinada a cualificar a los futuros investigadores en Pedagogía⁹⁹ y a convertirse acaso un día en exigible a los candidatos para el ejercicio de ciertas funciones formadoras [en Francia]” (Avanzini, 1987: 345). La nueva denominación no sólo alcanza al campo del *curriculum*, pues según estos autores conlleva implicaciones más profundas, específicamente de orden epistemológico: “La sustitución actual por la expresión «ciencias de la educación» de la palabra «pedagogía», no es ni un retorno a las fuentes... ni el efecto de una moda pasajera: corresponde al desarrollo de todas las disciplinas que están en relación con la educación” (Debesse y Mialaret, 1979: 45).

A pesar de tantas discusiones, hoy como ayer continúan las incertidumbres de la expresión Ciencias de la Educación. El creciente interés por la educación, el progreso de la ciencia y la técnica, el avance de los mismos estudios pedagógicos, propiciaron que científicos provenientes de los más diversos campos del conocimiento —psicología, sociología, antropología, economía, historia, etc.—, abordaran la investigación educacional desde sus muy

con ayuda de la Fundación Rockefeller, bajo los auspicios del Instituto de Ciencias de la Educación, este último fungiendo como centro de información educativa. Así, a partir de 1912, se empezó a utilizar esta expresión. (Abbagnano y Visalberghi, 1984: 670 – 671; véase también Santillana, 1983: 1049; Vexliard, 1986: 43).

⁹⁸ En esa obra, García Hoz sostiene: “Pero no estaría mal repensar un lenguaje en cuya trampa hemos caído ingenuamente [en España]. James Bryant Connant, antiguo presidente de la Universidad de Harvard, aventuró la idea de que se debía abandonar la denominación Pedagogía y sustituirla por la de Ciencias de la Educación. Al aceptar esa idea, ¿no se habrá contribuido al fraccionamiento a que antes aludí y a mantener, y aun reforzar, la imagen «folklórica» del saber pedagógico?”. El autor no abunda más en este punto y no señala la fecha ni el lugar en el que realizó semejante propuesta el antiguo presidente de la Universidad de Harvard, pero puede especularse que no fue en Harvard donde se inició este movimiento, sino en Francia, como es de sobra conocido, en todo caso Bryant Connant pudo verter su opinión como “eco” de lo acontecido en Francia, y de todos modos no deja de resultar extraño que un norteamericano sostenga tal posición, pues la pedagogía —aunque el término existe en el inglés y su uso tiende a intensificarse cada vez más—, no ha sido, ni mucho menos en aquella época, reconocida como la ciencia de la educación, ¿por qué habría de ser sustituida entonces, si ni siquiera existía? Tendríamos que conocer más sobre el contexto de la propuesta antes de emitir un juicio, pero García Hoz no proporcionó una referencia más concreta en su obra como para poder corroborarla.

⁹⁹ Obsérvese la contradicción flagrante, se alude primero a Ciencias de la Educación, pero se retoma a la pedagogía en seguida. Este tipo de contradicciones en la posición representada por Debesse y Mialaret en Francia fueron criticadas duramente en su momento por Moreno y de los Arcos en la UNAM (1993: 36 y ss).

particulares perspectivas. La justificación epistemológica de una ciencia depende de varios aspectos, pero lo que aquí interesa de momento son las nociones clásicas de “objeto material” y “objeto formal” de una ciencia (Sanguineti, 1989)¹⁰⁰. Las Ciencias de la Educación pudieran de hecho coincidir en el objeto material —en este caso la educación—, pero en razón del objeto formal se diferencian indefectiblemente una de otra; además cada una posee un terreno propio (aunque solapado), sus métodos y técnicas de investigación característicos —o simplemente aptos para el tratamiento de su objeto—, sus problemas particulares e incluso una dinámica específica. En realidad lo que ha ocurrido es que se ha querido eliminar simplemente a la pedagogía, para dejar campo abierto a la investigación proveniente de otros ámbitos. Ciertamente se ha buscado asumir una postura más “científica”, y ello en parte porque la pedagogía, que implica regularmente consideraciones filosóficas (Avanzini, 1987), no era considerada como científica, sino simplemente humanística. El intento de sustitución de la pedagogía por las ciencias de la educación —que no ha sido exitoso en todas partes—, suponía entonces prejuicios cientificistas de fondo, fundamentalmente de cuño positivista.

Antes de proseguir, conviene aclarar que en el terreno de las ciencias de la educación, tienen cabida diversas disciplinas y posturas dentro de éstas, así como distintas racionalidades. Algunas incluyen en su conjunto reflexiones antropológicas y valorativas reservadas para la filosofía de la educación, e incluso a la teología de la educación (Ferrández y Sarramona, 1985), mientras que otras reservan la reflexión antropológica para la psicología de la educación o para la sociología de la educación. Otra razón en contra que suelen aducir los detractores de la pedagogía, se deriva de la noción de puerilismo que ésta conlleva a partir de su etimología —recuérdese que *país*, *paidós* significa “niño”—, entonces, e intentando superar el reduccionismo, optan por eliminarla; aunque de hecho, sin importar su nombre, la pedagogía actualmente atiende también a la educación de adultos (Sarramona, 2000; Monclús, 1997)¹⁰¹.

Por otra parte, en una época en la que se habla tanto de interdisciplinariedad y redes de comunicación científica, la aparición de las Ciencias de la Educación pudiera haber contribuido a fragmentar excesivamente los conocimientos en torno a la educación, lo cual no deja de ser contradictorio, pues tómesese en cuenta que interdisciplinariedad implica por un lado cooperación y enriquecimiento mutuo entre ciencias o disciplinas, y por otro incluye cierta tendencia hacia una posible integración. Ahora bien, sin una síntesis de los conocimientos provenientes de las ciencias de la educación, no se podría responder a los complejos problemas de la práctica

¹⁰⁰ El objeto material es lo que estudia una ciencia, el objeto formal es el punto de vista desde el cual se estudia al objeto material.

¹⁰¹ La nominación es contingente, así pues el nombre no es más que un accidente histórico, susceptible en este caso de ser superado por el pedagogo mismo, quien es el responsable directo de mostrar al mundo todo aquello de lo que es capaz de realizar profesionalmente; por consiguiente, la etimología no puede tomarse por sí sola como excusa suficiente para eliminar a la pedagogía.

educativa¹⁰². De este modo, puede sostenerse que la sustitución de la pedagogía por las ciencias de la educación no ha sido hasta ahora del todo justificada, y de hecho no se ha logrado un consenso amplio entre los especialistas.

Si bien la interdisciplinariedad —característica de las ciencias de la educación—, implica la propensión hacia una cierta unificación de los conocimientos, ello no necesariamente se ha conseguido en este caso. Una vez efectuada la sustitución y eliminada la pedagogía, ya no existe propiamente una justificación disciplinaria para el intento de conjuntar los conocimientos en torno a la educación. No obstante lo apuntado, el concepto de Ciencias de la Educación se halla bastante extendido —con toda la vaguedad que supone—, y ello tanto en Europa, como en América: Francia, Suiza, Canadá, México, Argentina, entre otros, son algunos de los países en lo que ya es utilizado el término. En el caso de México, según hemos expuesto, coexisten la carrera de Pedagogía y la de Ciencias de la Educación, así como estudios específicos en diferentes ciencias de la educación: psicología educativa, sociología de la educación, administración educativa, etc.¹⁰³

Sin embargo, a pesar de que la expresión Ciencias de la Educación se encuentra ampliamente extendida en términos curriculares, la Pedagogía sigue existiendo, y no sólo en los manuales que llevan su nombre, sino también en los programas académicos que avalan la formación de los pedagogos y en especial, gracias al ejercicio profesional de estos últimos. Así pues, algunos autores entusiastas de la pluralidad característica de las ciencias de la educación, suelen incluir en sus respectivas clasificaciones de estas ciencias a la pedagogía (Sarramona, 1989; Ferrández y Sarramona, 1985), entendida como *ciencia de la educación general*, que no es lo mismo que *ciencia general de la educación*¹⁰⁴, y ello no por otro motivo que brindar un sentido de unidad tanto al estudio, como a la práctica de la educación.

¹⁰² Al menos, hay quienes así lo consideraron: “La interdisciplinariedad por la que tanto se aboga en nuestros días no es más que una expresión, imperfecta a mi juicio, de la exigencia de unidad que tiene el conocimiento humano” (García Hoz, 1985: 588).

¹⁰³ Un estudio detallado sobre los planes de estudio del área de educación en cuatro instituciones privadas de educación superior ubicadas en el D.F., y que incluye muestras de programas tanto de Pedagogía como de Ciencias de la Educación, puede encontrarse en Barrón (2003).

¹⁰⁴ Con la expresión *ciencia de la educación general* se admite que es factible reconocer ciertas constantes en todo fenómeno educativo. Por ejemplo, que la educación siempre implica la constitución de sujetos, que es un proceso permanente, esto es, que dura toda la vida, etc. Pero no descarta la posibilidad de que existan diferentes ciencias de la educación. En cambio, la idea de *ciencia general de la educación* alude a la existencia de una sola ciencia de la educación, lo cual hoy por hoy no puede sostenerse. La primera postura es atribuible a la pedagogía en el contexto actual de coexistencia de diferentes ciencias de la educación en un mismo campo de estudio.

1.3.3. COEXISTENCIA ENTRE PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Pedagogos y profesionales de otros campos científico-sociales y humanísticos pueden y suelen interactuar de hecho en los centros laborales, ya sea en el terreno de la educación formal o no formal (Sarramona, 2000). ¿Pero qué aporta cada uno en particular al campo de la educación? Y en especial, ¿qué retoma el pedagogo de todos ellos? Para responder a estas preguntas, es preciso proceder primero a distinguir las distintas ciencias de la educación¹⁰⁵, a continuación proponemos una clasificación de las mismas, incluida la pedagogía dentro del conjunto¹⁰⁶. Advertimos que al igual que en otros ámbitos, en el de la educación resulta riesgoso presentar una clasificación de sus ciencias. Cualquier propuesta sobre el particular es arbitraria y posee, por lo tanto, elementos fuertes y elementos débiles, ventajas y desventajas, dependiendo del punto de vista adoptado. El hecho es que al final generalmente quedan lagunas, y el presente caso no será la excepción. Quedará a juicio del lector valorar nuestra oferta, descubrir sus cualidades, posibilidades y limitaciones. Así, en nuestra clasificación, incluimos tentativamente quince ciencias de la educación con diferente grado de desarrollo, las cuales pueden considerarse, no obstante, como las más frecuentemente presentes tanto en las clasificaciones de otros autores (Sarramona, 1989: 79 y ss; Sarramona, 1985; Sanvisens, 1984), como en el plano curricular; pero también son aquellas que cuentan con un *corpus* de conocimientos suficientemente desarrollado, y al menos relativamente aceptado en diversas comunidades científicas, tanto del ámbito nacional como internacional. Las ciencias aparecen aquí clasificadas en dos grandes grupos: *comprensivas* y *operativas*. Más adelante, cuando sea explicado cada bloque por separado, se entenderá mejor el porqué de esta división.

La clasificación se esquematiza en el cuadro I.2 que aparece más adelante, en ella se incluyen tanto *ciencias de la educación*, como *ciencias pedagógicas*, encontrando que estas últimas constituyen un subconjunto de las primeras. Las líneas punteadas indican la *permeabilidad de la fronteras disciplinarias*, que no se conciben aquí como autocontenidas o perfectamente delimitadas; antes bien, existen trasvases de un campo a otro. El conjunto, por lo demás, tampoco constituye un sistema cerrado, en todo caso permanece abierto a su entorno social, del cual recibe múltiples influencias y hacia el cual reenvía sus propuestas. La clasificación ofrecida implica diversas categorías y cada ciencia se concibe como no derivada, ni

¹⁰⁵ Existen numerosas clasificaciones de las ciencias de la educación efectuadas durante los años ochenta y principios de los noventa del siglo pasado, el interesado en el tema puede consultar diversos autores (Mendoza, 1991; Sarramona, 1989 y 1985; Ferrández y Sarramona, 1985; entre otros).

¹⁰⁶ Ferrández y Sarramona sostienen aquí que la Pedagogía es una de las ciencias de la educación, y que tiene como función dentro del conjunto la formulación de normas generales y diferenciales enfocadas a orientar las diversas prácticas educativas formales y semiformales. Una contribución significativa al debate que aquí nos concierne, lo constituye el reconocimiento que efectúan ambos autores sobre cuatro posturas generales en torno a la unidad o pluralidad del conocimiento científico de la educación. Remitimos al lector directamente a la fuente original (Ferrández y Sarramona, 1985: 67 – 68).

subordinada a la pedagogía, a excepción de las ciencias pedagógicas¹⁰⁷; que vendrían a ser propiamente las *ciencias operativas*, las cuales se desprenden de la pedagogía, aunque de hecho, han podido continuar desarrollándose con cierta independencia. Hemos incluido el *foco de atención*, para enfatizar el tipo de aproximación que guardan respecto a los fenómenos educativos. Mientras que la mayoría de las ciencias de la educación son comprensivas o resolutorias, y se avocan al *hecho educacional* pues son factuales; las ciencias operativas junto con la pedagogía —que es resolutoria por su carácter normativo—, hacen énfasis en la parte procesal de la educación, esto es, en el acto educativo o acción educativa. El *hecho educacional* representa a la educación, valga la redundancia, como algo dado, que “está ahí” y es susceptible en primer término de ser observado y conocido. Posteriormente puede distinguirse la *acción educativa*, que es la faz dinámica del hecho educacional, donde no sólo interesa el conocer, sino el *conocer para actuar*. El hecho educacional abarca al acto educativo y no a la inversa. Aunque la pedagogía no puede desentenderse del hecho educacional, se interesa fundamentalmente por el acto educativo, y así las ciencias pedagógicas atienden a este último en sus distintas dimensiones: individual, grupal, institucional o sistémica, esto es, a nivel de sistema educativo.

Para contemplar al hecho educacional dentro de su complejidad, la pedagogía se auxilia de las restantes ciencias de la educación. A partir de lo que las distintas ciencias de la educación aportan a la comprensión y resolución del hecho educacional, la pedagogía puede elaborar normas —de carácter general o diferencial—, para orientar el acto educativo. Una mejor comprensión se alcanzará si revisamos cada bloque por separado¹⁰⁸. Las ciencias denominadas aquí *comprensivas*¹⁰⁹, pueden ser más o menos explicativas o descriptivas dependiendo de su metodología de estudio. Si ésta fuera más de corte científico experimental (aproximación cuantitativa), estarían en condiciones de brindar explicaciones causales de alcance más general. En cambio, si adoptan métodos cualitativos, se hallarán en condiciones de ofrecer una comprensión más holística sobre las realidades educativas inmediatas y locales, que son precisamente más características de las situaciones a las que se enfrentan los

¹⁰⁷ De este modo: “Tenemos, pues, que la Pedagogía es una ciencia de la educación; pero no es la única (no es la Ciencia de la educación; la denominación «Pedagogía» tiene una extensión menor que Ciencia de la educación y Ciencias de la educación), no es como las demás, se apoya en algunas de las demás y da lugar a todo un conjunto de Ciencias «pedagógicas», distintas de las «Ciencias de la educación» e incluidas en las ciencias de la educación (o Educología)” (Quintana, 1983: 99).

¹⁰⁸ Retomamos de otro autor (Quintana, 1983: 97) la idea de dividir a las ciencias de la educación en dos bloques: factuales y procesales, *aunque con una sutil variación*, pues de hecho el autor distingue entre las ciencias *factuales* y las *actuales*, que no son exactamente coincidentes con nuestros términos, aunque sí equivalentes; sin embargo, optamos por los primeros porque nos parecen más comunes en la jerga pedagógica.

¹⁰⁹ Adoptamos aquí la distinción terminológica efectuada por Wilhelm Dilthey entre *explicación*, propia de las *ciencias de la naturaleza* y *comprensión*, que es más característica de las *ciencias del espíritu*, (Abbagnano y Visalberghi, 1984: 591 – 592).

educadores en toda su riqueza, complejidad, originalidad e irrepetibilidad, y que no por ello necesariamente son menos “científicas”. El uso simultáneo de metodologías cualitativas y cuantitativas, implica que ambas resultan no sólo son pertinentes, sino complementarias unas con respecto a las otras, y que técnicamente no existe una oposición necesaria entre las mismas; sino que es la visión epistemológica que se tenga, la que marcará diferencias sustanciales entre un acercamiento u otro, dependiendo de si aquélla es esencialista o no.

CUADRO I.2. PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CLASES Y SUBCLASES DE CIENCIAS			CIENCIAS	ENFOQUE	
Comprensivas	Condicionantes	Sociales	Sociología de la educación	Factual (hecho educacional)	
			Economía de la educación		
			Comunicación educativa		
		Antropología de la educación			
		Individuales	Psicología de la educación		
	Ilustrativas	Temporales	Biología de la educación		
			Historia de la educación		
		Regionales	Educación comparada		
		Sintéticas	Especulativas		Filosofía de la educación
			Indicativas		Ética educativa
Normativas	Generales	Pedagogía			
	Diferenciales				
Operativas (Ciencias pedagógicas)	Formativas	Individuales	Orientación educativa	Procesal (acción educativa)	
		Grupales	Didáctica		
	Administrativas	Institucionales	Organización escolar		
		Sistémicas	Planeación educativa		

Fuente: Diseño original del autor.

Cualquiera de las ciencias comprendidas en el primer bloque de la clasificación puede, de manera acorde con sus presupuestos epistemológicos e intereses —recordemos que las ciencias de la educación se están considerando aquí como independientes entre sí—, elegir entre métodos cuantitativos o cualitativos de investigación (García Hoz, 1994; Sarramona, 1989). Descripción y explicación, pues, son dos modos básicos de acercamiento a las realidades educativas, que proporcionan visiones, proyecciones o dimensiones de la misma, potencialmente compatibles y lógicamente razonables¹¹⁰.

¹¹⁰ Así, afirma Mouffe: “Que una pregunta no tenga respuesta para la ciencia o que la respuesta no revista la condición de verdad demostrable no significa que sea imposible hacerse una opinión razonable sobre ella ni que sea imposible una oportunidad de opción racional” (1999: 34). Esto implica la posibilidad

Así por ejemplo, la biología de la educación, la sociología de la educación y la psicología de la educación pueden ser más explicativas cuando adoptan métodos de corte experimental, que la antropología de la educación, la educación comparada o la historia de la educación, las cuales tienden a ser más descriptivas¹¹¹ e interpretativas por adoptar usualmente metodologías cualitativas¹¹². Por su parte, se ha empleado dentro de la clasificación propuesta el adjetivo de *comprensivas* para caracterizar a las ciencias que, en mayor o menor medida, “retratan” el hecho educacional, estudiándolo desde diversos ángulos como algo que es en principio *observable* en los hechos, por ejemplo una escuela y su población. En un primer momento se trabaja con datos objetivos y concretos —aun el historiador o el filósofo lo pueden hacer—, y será el interés particular de cada ciencia, así como las características específicas de su objeto de estudio, lo que conduzca al empleo de una metodología en mayor o menor medida cuantitativa o cualitativa, que le ayude a ser más *explicativa* o *comprensiva* en un momento dado, dependiendo siempre de sus propios objetivos.

A las *ciencias comprensivas de la educación*, se les puede subdividir primeramente en tres grandes grupos: *condicionantes*, *ilustrativas* y *sintéticas*. Las primeras abarcan, por un lado, a la biología de la educación¹¹³ y psicología de la educación¹¹⁴, que atienden la individualidad del hecho educativo, pero sin descartar su dimensión sociocultural¹¹⁵; y por otro a la sociología de la educación¹¹⁶, antropología de la educación, economía de la educación¹¹⁷ y comunicación

de múltiples formas de racionalidad. Se puede ser, por ejemplo, cuantitativista y no positivista simultáneamente, y en cambio cualitativista y positivista a la vez, porque ello dependerá del concepto de verdad adoptado, y por consiguiente no necesariamente del uso de los números por sí mismo.

¹¹¹ Pero no se trataría necesariamente de una descripción pura y llana, la cual es por definición imposible de verificar, sino más bien aquello a lo que Clifford Geertz concibe como *descripción densa* (Geertz, 1995: 19 y ss). En este tipo de descripción densa, se pretende una aproximación a los significados culturales, por vía de la interpretación.

¹¹² La distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos puede no ser siempre del todo pertinente, toda vez que las interpretaciones no son ajenas a la experimentación y las estadísticas no están del todo ausentes en los estudios interpretativos. Todo depende, más bien, de la visión que se tenga sobre la realidad, ya sea ésta más positivista o bien, más comprensiva / constructiva, según sea el caso.

¹¹³ De hecho, la *biología de la educación* muestra un desarrollo limitado con respecto a otras ciencias de la educación y existen muy pocas obras en habla castellana que se aboquen a esta disciplina, lo cual no significa, por otra parte, que la biología general acuse un rezago paralelo. Para una visión detallada sobre este campo puede consultarse en específico el texto *Biología, educación y comportamiento* de Asensio (1986; véase también Bouché, 2002; Ferrero, 1998: 271 y ss; García Hoz, 1985: 142 y ss).

¹¹⁴ La *psicología de la educación* queda claramente perfilada en múltiples obras (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Woods, 1979: 61 y ss; entre otros).

¹¹⁵ Esta disciplina va adquiriendo cada vez mayor relevancia, para una visión clara sobre la *antropología de la educación*, puede consultarse una obra muy conocida de Woods (1993: 16 y ss; véase también Bertely, 2000, entre otros).

¹¹⁶ El estudio sociológico de la educación ha sido delineado ya por uno de sus exponentes tradicionales como Durkheim (1998), entre muchas otras obras de mayor actualidad. Para una visión sintética del contenido de esta disciplina, puede consultarse Woods (1979: 86 y ss), obra superada ya en algunos aspectos, pero que todavía permanece vigente en lo fundamental.

¹¹⁷ La *economía de la educación* es una disciplina fundamental para comprender el impacto de la educación en nuestra sociedad (Torres, 2001; véase también Santillana, 1983: 470).

educativa¹¹⁸, que se abocan a la dimensión más social del hecho educativo, aunque no se desentienden de los aspectos individuales. La clasificación no deja de ser parcial, pues de hecho ambos subgrupos consideran tanto los aspectos individuales, como los sociales de la persona —los hechos educativos se verifican en el sujeto que está inserto en diversas comunidades—, aunque ello no es óbice para dejar de efectuar algún énfasis que sirva para diferenciarlas. Particularmente, la antropología de la educación y la comunicación educativa se ubicarían en una zona de transición entre los fenómenos individuales y los sociales, lo cual resalta el carácter limitado de toda clasificación. Como *ciencias ilustrativas* de la educación estarían la historia de la educación¹¹⁹ (ilustraciones temporales) y la educación comparada¹²⁰ (ilustraciones regionales), estas últimas tienen el cometido de fungir como referentes en la toma de decisiones y por su puesto, de informar la construcción de normas pedagógicas. Por último, las *ciencias sintéticas* son las que pretenden una visión holística de la realidad educativa, procuran una *síntesis*, valga la redundancia, bien para esclarecer sus fines, bien para orientar las acciones de las personas, de cara a un comportamiento ideal y socialmente deseable y por consiguiente aceptable. Ubicamos aquí a la filosofía de la educación y a la ética educativa.

Por otro lado, se han catalogado aquí de manera compartida entre las comprensivas y las operativas, a las ciencias que dirigen y orientan la acción educativa (Fullat, 1983)¹²¹. Estas ciencias son denominadas *normativas* y no son otras que la pedagogía general y la pedagogía diferencial, que en realidad son una misma ciencia, pero considerada desde un plano más analítico o más sintético —y que vendrían a ser como “las dos caras de una misma moneda”—, no se trata, por lo tanto, de dos campos independientes entre sí.

Este conjunto enfatiza el carácter primordialmente intencional de toda tarea educativa que trate de ser en algún grado formal y consecuentemente sistemática. Las *ciencias sintéticas de la educación*, también podrían denominarse *fundamentales*, porque discuten los supuestos

¹¹⁸ Es sólo con el desarrollo de las modernas tecnologías de la comunicación y la información, que la *comunicación educativa* adquiere consistencia propia, como lo demuestra la gran producción editorial que presenciamos sobre este campo en los últimos tiempos, puede consultarse por ejemplo Pérez Tornero (2000; véase también Ferrés, 2000; Gómez Palacio, 1998: 24 y ss; entre otros).

¹¹⁹ La historia de la educación es una de las disciplinas educacionales de mayor raigambre, prueba de ello es la abundante bibliografía concerniente a este campo (Abbagnano y Visalberghi, 1984: 13 y ss; véase también Redondo, 2005; entre otros).

¹²⁰ Al igual que ocurre con la historia de la educación, la educación comparada es una de las ciencias de la educación hoy por hoy mayormente cultivadas, especialmente si reparamos en que vivimos tiempos de “globalización”, y es inevitable un intercambio y flujo constante de procesos y recursos entre los distintos países (Vexliard, 1986: 15 y ss; véase también Martínez, 2003: 17 y ss *passim*; entre otros).

¹²¹ Fullat reconoce cuatro tareas para la filosofía de la educación: 1) analizar el lenguaje educativo; 2) indicar el sentido general del proceso educador; 3) mostrar la estructura educanda de los seres humanos; y 4) explicar a partir de sus fines atribuidos las distintas pedagogías (1983: 72). Por su parte, Feroso señala cuatro funciones para la filosofía de la educación: interpretativa, crítica, analítica y sintética (1985: 29 – 30). En general, se reconoce a esta filosofía especial un trabajo de esclarecimiento de los fines.

*fundamentos*¹²² de la educación; *indicativas*, dado que *indican* el posible rumbo a seguir; *ubicativas*, puesto que ayudan al educador a *ubicarse* en el ámbito educativo; o bien, *criteriológicas*, en tanto que analizan las bases o *criterios* antropológicos que sirven de punto de partida y de meta para la acción educativa. Aquí es posible que surja la pregunta: ¿por qué si estas ciencias se concentran en la educación como proceso humano, se les ha ubicado como ciencias circunscritas al hecho educacional? La respuesta a este ordenamiento es que la filosofía de la educación (García Hoz, 1995: 15 y ss, *passim*)¹²³, y sus disciplinas conexas, como la ética educativa (Jackson, Boostrom y Hansen, 2003; Altarejos, 1998), no se enfrentan a la acción educadora directamente, y a pesar de ser resolutivas en algún punto, no son de hecho propiamente normativas con respecto a la acción educativa como tal, aunque sí intenten encauzar u orientar las actuaciones del educador y / o del educando, particularmente en el caso de la ética educativa, como sería el caso de la deontología docente. Esto es, no intervienen como parte de sus operaciones específicas, pero aportan referentes que pueden y suelen condicionar los múltiples procesos educativos.

En contraste con las ciencias sintéticas, la pedagogía suele ser considerada como la ciencia normativa de la educación por antonomasia (Frabboni y Pinto, 2006; Sarramona, 2000; Benner, 1998; Ferrero, 1998). Usualmente se divide para su estudio en pedagogía general¹²⁴ y pedagogía diferencial¹²⁵, según sea que la normativa que se formule tenga un alcance general o diferencial, valga la redundancia. La pedagogía general tiene como ámbito propio la problemática general de la educación y lo común existente en la normativa pedagógica. La pedagogía diferencial guarda su razón de ser en las mismas diferencias individuales que existen entre las personas y los espacios educativos. Así como la pedagogía general estudia el desarrollo de la educación y las normas pedagógicas en general, la pedagogía diferencial atiende los diversos sectores y las variadas tareas de la educación. Se le puede situar en un

¹²² Se alude a *fundamentos* en el sentido de discutir y sentar las bases sobre las cuales se ha de comprender el hecho educacional en un momento y lugar determinados, o si se prefiere, en el seno de una comunidad de expertos, pero no como fundamentos últimos de carácter esencialista.

¹²³ Resume Feroso: “El *saber filosófico sobre educación* es un conocimiento teorético o contemplativo, sistematizado, con afán de universalidad y generalización, que busca la explicación más profunda, de cuantas puede alcanzar la razón humana” (1985: 23). Hoy por hoy sería difícil admitir que un campo sea totalmente autónomo, la filosofía no es la excepción; ésta frecuentemente se auxilia o se nutre de lo que otras disciplinas aportan al conocimiento de la realidad, tales como el psicoanálisis, la lingüística, la sociología, la teoría política, entre otras. A su vez, por sus propios méritos está en condiciones de contribuir al debate en otros ámbitos del conocimiento.

¹²⁴ No todos los autores adoptan exactamente esta división, por ejemplo Henz distingue entre “pedagogía fundamental” y “pedagogía diferencial” (1976: 17 y ss), lo cual es equivalente a la concepción que proponemos aquí, aunque no se trata simplemente de lo mismo.

¹²⁵ Ferrández y Sarramona señalan: “La Pedagogía Diferencial tiene por objeto el estudio de sectores de personas agrupadas de acuerdo a una característica y que poseen un círculo de estímulos y situaciones que no sirven para otro grupo distinto” (1980: 5). Estas características pueden establecerse a partir del ámbito: familia, escuela, trabajo o comunidad, pero también pueden ser individuales, por ejemplo género, edad, diferencias intelectuales, o bien, culturales, como etnia, posición social, lengua, entre otras.

lugar intermedio entre la pedagogía general y la denominada educación personalizada¹²⁶; las diferencias con un determinado nivel de amplitud, permiten una normativa pedagógica diferenciada, aunque no meramente individualizada.

A las *ciencias operativas de la educación* se les puede llamar también *pedagógicas*, porque se encuentran subalternadas a la pedagogía, la cual ha sido su *ciencia madre*. Por otro lado, el calificativo de *operativas* se utiliza aquí para destacar el carácter eminentemente práctico que guardan estas ciencias, aunque ello no anula su nivel teórico, necesario para justificar científicamente sus aplicaciones en problemas concretos del complejo proceso educativo. Este grupo se subdivide en dos: *formativas* y *administrativas*. La pedagogía en sí es además de comprensiva, también *operativa* por su carácter específicamente normativo y enfocado a la acción; su ingerencia en el acto educativo se justifica por su talante rector. La pedagogía toma vida en la persona del pedagogo, quien siempre que actúa en pro de la educación se sirve de alguna de estas disciplinas, según el nivel de alcance pretendido: individual, grupal, institucional o sistémico.

Las *ciencias formativas* son la didáctica y la orientación educativa. Se les ha denominado así por su incidencia más directamente perfectiva¹²⁷ en alguna faceta de la personalidad del educando. Esto es, siempre actúan de modo directo sobre algún aspecto específico de la formación integral¹²⁸ de la persona, lo cual significa que se ordenan a su educación, a la transformación deliberada de la identidad del educando. La didáctica actúa sobre la dimensión grupal de la acción educativa¹²⁹, mientras que la orientación educativa atiende la dimensión

¹²⁶ La educación personalizada, "...se apoya en la consideración del ser humano como persona y no simplemente como un organismo que reacciona ante los estímulos del medio, sino, principalmente, como un ser escudriñador y activo que explora y cambia el mundo que le rodea" (García Hoz, 1988: 25; véase también García Hoz, 1993: 17 y ss, *passim*). La educación personalizada no es un modelo educativo, sino un *estilo* de educación, que parte de la premisa de que la persona es un ser individual y social, y por consiguiente la *educación individualizada* y la *educación socializada*, requieren complementarse.

¹²⁷ Confróntese esta idea con el concepto de educación expuesto en el inciso 1.1 de esta tesis. De este modo, cuando aquí se alude a *perfección* se hace pensando en un ordenamiento de la acción educativa como tendiente a un ideal valorado contextualmente y no simplemente a un universal que sea válido en cualquier tiempo y lugar, lo cual sería inaceptable desde una perspectiva discursiva como la aquí adoptada.

¹²⁸ La *formación integral* es un ideal, y puede entenderse como aquella que incluye en su realización el máximo de facetas de la personalidad, todos los tipos de contenidos —declarativos, procedimentales y valorativos— y la más amplia gama de valores. Es frecuente en la jerga pedagógica emplear la noción, si bien su definición es controvertida y depende por entero de la concepción antropológico educativa que se adopte (Santillana, 1983; Larroyo, 1982; entre otros). Por su parte, Ander – Egg opta por aludir a la que él llama "educación holística" y no tanto a la noción más tradicional de formación integral (1999: 109 - 110).

¹²⁹ Las obras de didáctica son sumamente numerosas, toda vez que se trata de la disciplina pedagógica más ampliamente cultivada y antigua —pues de hecho aparece ya conformada en el siglo XVII en las obras de Ratke y Comenio; y en cambio, la pedagogía no aparece sistematizada sino hasta el siglo XIX. Para una visión sintética y práctica de la disciplina puede consultarse Mendoza (2003; véase también Díaz Barriga, 1998; Rodríguez, 1997; Chevalard, 1991; Candau, 1987; entre otros).

individual¹³⁰. Por su parte, las *ciencias administrativas* son la organización escolar¹³¹, que se aboca a la dimensión institucional del proceso educativo; y la planeación educativa¹³², que trabaja al nivel del sistema educativo, el máximo concebible. Se denominan así porque buscan lograr el máximo aprovechamiento de los recursos humanos, técnicos, financieros y materiales disponibles en los centros escolares, y lo hacen mediante disposiciones administrativas y pedagógicas pertinentes, a favor de las instituciones y de los sistemas educativos, y en última instancia de los educandos, de ahí su sentido pedagógico.

Entre las funciones de las ciencias administrativas de la educación cabe destacar las siguientes: formulación de políticas educativas y de formación docente; estudio de las necesidades; planeamiento y dirección de los centros escolares; establecimiento de estándares de desempeño, gestión y evaluación de la calidad educativa; administración del factor humano; organización y graduación de niveles de responsabilidad; coordinación de actividades y evaluación de resultados de los sistemas educativos y de sus instituciones en los diferentes niveles educativos. Esta rápida enumeración, permite visualizar la complejidad de las disciplinas pedagógicas implicadas en las funciones administrativas, su diversidad de tareas, la variedad de especializaciones y de colaboraciones requeridas, pues se trata nada menos que de gestionar instituciones y sistemas educativos en su conjunto. Por otro lado, la planeación educativa y la organización escolar no sólo constituyen disciplinas pedagógicas dados sus respectivos objetos de estudio —la organización educativa se aboca a la institución escolar y la planeación educativa al sistema educativo en su conjunto—, sino que en virtud de su claro

¹³⁰ Las obras sobre orientación son ciertamente comunes en la literatura pedagógica, aunque no siempre guardan un enfoque propiamente educativo, el cual es imprescindible para clasificar a esta disciplina como una rama de la pedagogía y no de la psicología: “Si hacemos abstracción del conflicto profesional existente y analizamos los conceptos de psicología y pedagogía, encontramos que la actividad propia de la psicología es el diagnóstico, sin que haya referencia a una intervención modificadora, mientras que la propia de la pedagogía es la intervención. Lo que distingue la actividad educativa de otra actividad semejante es el hecho de ser ésta «intencionalmente perfecta»” (Gordillo, 1984: 36; véase también Zavaloni, 1981: 19 y ss, *passim*; García Hoz, 1994: 15 y ss., *passim*; entre otros).

¹³¹ La organización escolar podría ser vista como una interdisciplina entre la administración y la pedagogía, sin embargo se considera aquí propiamente una disciplina pedagógica porque al ser traída a la esfera escolar, su fin resulta fundamentalmente educativo e incide en el resto de los elementos característicos de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje; no sólo como una condición para su cumplimiento, sino por medio de normativas específicas aplicables al nivel de la institución educativa (García Hoz, 1991: 13 y ss, *passim*; véase también Ball, 1989; García Hoz y Medina, 1986: 11 y ss, *passim*; entre otros).

¹³² La planeación educativa es una disciplina pedagógica en cierto modo restringida con respecto a las otras tres ramas de la pedagogía —didáctica, orientación educativa y organización educativa—, al menos en lo que sería un enfoque propiamente educativo, pues suele cultivarse a modo de *política educativa* y / o de gestión del sistema en su conjunto, y no tanto como un cuerpo de conocimientos pedagógicos aplicados a la solución de problemas educativos al nivel del sistema escolar como un todo, además quienes la desarrollan generalmente no son pedagogos, sino economistas, administradores, sociólogos, etcétera (Santillana, 1983: 1127 – 1128; para el caso específico de la planeación educativa en México, puede consultarse Ornelas, 1995: 27 y ss, *passim*, entre otros).

sentido de intervención, son de hecho profesiones evidentemente cultivadas con cierta amplitud en el mundo actual, pero que, por otra parte, justo es reconocer que pueden o no ser desempeñadas por los propios pedagogos¹³³.

1.3.4. BALANCE PROVISIONAL

Este apartado nos recuerda la diversidad de las ciencias de la educación, que van desde la biología hasta la filosofía, de la historia a la planificación, de la sociología a la orientación; siendo además que no todas se configuran bajo los mismos parámetros epistémicos y por lo tanto involucran múltiples racionalidades. Esta misma pluralidad explica en parte por qué se ha dificultado la unidad del conocimiento en torno a la educación. Ahora bien, es cierto que de cara a una visión integradora —o unitaria, si así se prefiere—, del acto educativo, las ciencias de la educación presentan un cuadro muy complejo; pero es la misma complejidad de la acción educativa la que no permite una explicación simple de tal fenómeno. Ninguna ciencia por sí sola es capaz de dar cuenta de esa complejidad —aunque ni siquiera el conjunto disponible de todas ellas podría hacerlo de forma absoluta—, se hace precisa la participación interdisciplinaria con el fin de alcanzar una comprensión más amplia y profunda de estos fenómenos¹³⁴. Por lo demás, debe subrayarse la inevitable porosidad de las fronteras entre las ciencias de la educación, tanto hacia dentro del conjunto, como de este último hacia fuera, toda vez que éstas se abocan al estudio de fenómenos sociales y políticos altamente interconectados.

Por supuesto que si cada una de las ciencias de la educación actuara por cuenta propia y al margen de las demás, poco podría hacer para la resolución de la problemática educativa; su labor la mayoría de las veces sería escasamente fructífera, si no es que francamente estéril. ¿Se está sosteniendo aquí, entonces, que la investigación que efectúan individualmente las ciencias de la educación resulta inservible? De ninguna manera, lo que se busca argumentar aquí es que las ciencias de la educación pueden investigar, y de hecho así lo hace cada una en su respectivo campo de estudio, utilizando métodos y técnicas particulares, actualizando su cuerpo de conocimientos y siempre informándose de lo que ocurre en los campos aledaños. Pero los resultados de sus estudios, servirán mejor a la práctica educativa sólo en la medida en que se conjuguen con los descubrimientos de otras ciencias, de tal manera que no se queden en una visión parcial y reducida de la realidad educativa; sino que participando con el resto,

¹³³ A diferencia de la didáctica general que suele ser reconocida como patrimonio de la pedagogía, o de la orientación educativa, que además de ser una disciplina pedagógica es una profesión compartida y disputada entre psicólogos educativos y pedagogos, aunque no por muchas otras profesiones más.

¹³⁴ Conviene tener presente que si bien la clasificación de las ciencias de la educación propuesta en este apartado contempla sólo quince ciencias o disciplinas educacionales, existen a la par otros autores que amplían considerablemente este número (Mialaret, 1985; Debesse y Mialaret, 1979) o bien, que lo delimitan a sólo las disciplinas “más consolidadas” (Sarramona, 1988; Ferrández y Sarramona, 1985; Quintana, 1983; entre otros).

ofrezcan una visión más compleja y abarcadora del conjunto, una tarea de suyo difícil y cargada de no pocos obstáculos¹³⁵. Es a la pedagogía a la que tradicionalmente le ha correspondido intentar diversas síntesis a partir de los aportes diferenciales en el amplio campo de las investigaciones educativas, sin que hasta el momento exista necesariamente una visión integral de las diferentes perspectivas.

En resumen, podemos observar que en la propuesta de clasificación de las ciencias de la educación de las páginas que anteceden, el estudio de estas últimas se proyecta hacia dos grandes dimensiones: el *ser* (ciencias comprensivas); y el *deber ser* y el *hacer* (ciencias operativas). Es lógico que la realización del *deber ser* pase por el *hacer*, partiendo del *ser*, pero dejando a un lado el juego de términos y los discurrecimientos más abstractos, y pasando al terreno concreto de los hechos, se afirmará que los conocimientos científicos que aportan las ciencias comprensivas de la educación, concurren todos en una normativa pedagógica *a posteriori*, que permite alcanzar los fines discutidos por las ciencias sintéticas¹³⁶. En otras palabras, las construcciones científicas de las ciencias comprensivas de la educación, adquieren un valor práctico al servir de fundamento para la formulación de normas pedagógicas¹³⁷, dado que éstas se aplican adaptándose a las diversas situaciones que presenta la práctica educativa cotidiana. Cabe destacar a la pedagogía en el centro de la dinámica interdisciplinaria de la clasificación propuesta, recibiendo los fundamentos, condiciones y experiencias, que sintetizará antes de formular las normas consecuentes para la intervención. De este modo, la práctica educativa podrá contar con una base científica que la sustente y oriente. Las ciencias comprensivas permiten acceder a los fines prescritos por las ciencias sintéticas, pero el puente entre la realidad fáctica primigenia y la realidad deseada, lo constituyen las ciencias operativas. Se puede ver, entonces, que las ciencias normativas se sitúan justo en la vertiente entre las ciencias comprensivas y las operativas. Ciertamente es que las

¹³⁵ En el caso de la UMI, observamos durante mayo y junio del 2007 algunas *resistencias* por parte de distintos grupos disciplinarios de la institución que habían sido conminados a desarrollar un proyecto conjunto de "innovación curricular" que implicaba reagrupar por áreas a las carreras —Humanidades, Ciencias de la salud, etc.—, siendo que ello les estaba exigiendo, entre otros aspectos, identificar "núcleos problemáticos" comunes, así como prever la conformación de un "ciclo básico" y un "ciclo de integración" en sus respectivos planes de estudio, lo cual les conduciría a la apertura de fronteras y a ceder espacios de diverso orden: curricular, físico, administrativo, entre otros. Pero esto se expondrá con detenimiento hasta el inciso 7.3 de la tesis.

¹³⁶ No debe obviarse el hecho de que al interior de cada ciencia de la educación se debaten por la hegemonía diversas escuelas o corrientes psicológicas, sociológicas, filosóficas o de cualquier otro campo; por consiguiente, nunca resulta sencillo ofrecer soluciones a los diversos problemas educativos, toda vez que en ellas participan sujetos con distintas orientaciones teóricas y prácticas e intereses muchas veces divergentes.

¹³⁷ Henz afirma: "Se observa en todos los aspectos que la pedagogía, por estar dirigida a la efectividad de la educación, necesariamente ha de ser normativa, por lo menos en el nivel en que más próxima está de la efectividad" (1976: 556; véase también Frabboni y Pinto, 2006; Sarramona, 1989; Sarramona y Marqués, 1985; entre otros). Estas normas, por otra parte, no son fórmulas exactas que producen resultados incuestionables, sino principios generales de acción que deben adaptarse en cada caso.

ciencias normativas son comprensivas, pero también son de suyo operativas, en tanto que directamente orientan el proceso educativo con prescripciones formuladas *ad hoc*.

Antes de continuar con el siguiente apartado de este capítulo, conviene aclarar que las consideraciones expuestas hasta aquí, nos permitirán contrastar e interpretar más adelante las tareas que los pedagogos de la FP de la UMI realizaban cotidianamente, desarrollando una compleja y variada práctica reconocible como específicamente pedagógica; no sólo por ser llevada a cabo por pedagogos y otros profesionales, valga la redundancia, sino porque en más de un aspecto entraba en relación directa con diferentes tradiciones educativas; que si bien, por un lado, permanecen sujetas a discusión, por otro, forman parte de lo que hoy en día es reconocido, en mayor o menor medida, como un patrimonio intelectual y práctico de esa disciplina llamada simplemente pedagogía; cuyo objeto de estudio es la educación en general. Si bien, dicho objeto es compartido al mismo tiempo por otras ciencias sociales y humanas especializadas, que se concentran en aspectos específicos del hecho educacional.

1.4. PEDAGOGÍA E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Las diferentes ciencias de la educación avanzan en el conocimiento a partir de la investigación educativa dentro de su propio campo o bien, por medio de su relación con otros ámbitos del saber científico. La pedagogía, en tanto que *ciencia de la educación general*, no es la excepción, y puede abocarse a generar conocimientos a partir de sus propios intereses, o también puede retomarlos de otras ciencias y luego emplearlos para justificar sus prácticas de intervención. De ahí que, además de conocimientos sobre la educación en general, a la pedagogía se le pidan soluciones. Y es que los diversos educadores no sólo piden respuestas teóricas que les permitan explicar y comprender su labor, sino que necesitan y demandan orientaciones y principios prácticos que les ayuden a desarrollar su trabajo cotidiano¹³⁸. Es por ese enfoque simultáneo en la investigación y en la intervención, que afirmamos que a la pedagogía como ciencia no sólo le interesa el comprender la realidad educativa, sino que también pretende sistematizarla y regularla normativamente. Este inciso tiene el objetivo, pues, de servir como un parámetro para contrastar lo observado en el espacio concreto de la FP de la

¹³⁸ Aclara Gimeno Lorente: "A la teoría pedagógica se le piden soluciones. Como profesores necesitamos fórmulas y acciones prácticas que nos ayuden a desarrollar nuestro trabajo de cada día. El problema reside en que, en una tarea profesional de claro contenido simbólico como el nuestro, cualquier acción práctica (de enseñanza o evaluación) responde a un esquema axiológico acerca de la cultura, la sociedad y el individuo y por tanto no pueden existir «fórmulas mágicas» ni «soluciones» a los problemas cotidianos que se generan en el quehacer del aula. Cada opción ideológica conllevará su propuesta de acción educativa y didáctica" (2001: 162). Esta exigencia de aplicabilidad que se ciñe sobre la pedagogía, hace que la investigación y el desarrollo en este campo se combinen y se complementen con relativa frecuencia en la experiencia pedagógica.

UMI, en cuanto a la labor que ahí desarrollaban los pedagogos, junto con otros profesionales que hemos podido observar a la par. Podremos constatar más adelante, en el último capítulo del trabajo, que en efecto, los pedagogos se hallaban en condiciones de acometer acciones concretas para resolver diversos problemas educativos, valiéndose para ello de las herramientas conceptuales e instrumentales que proporcionan las distintas disciplinas pedagógicas, principalmente la didáctica, que es aplicable tanto en la universidad, como en los demás niveles de un sistema educativo.

1.4.1. CARÁCTER DUAL DE LA PEDAGOGÍA: TEÓRICA Y PRÁCTICA

El estudio de la pedagogía en las universidades responde, entre otros aspectos, al interés por regular uno de los procesos sociales más complejos que existen, la educación en su modalidad *formal*¹³⁹, la cual no sólo pretende investigar, sino sistematizar y controlar. Por educación entendemos, de acuerdo con lo expuesto en el primer inciso de este capítulo, un proceso de interpelación cuyo objeto es la constitución de sujetos dentro de un orden discursivo determinado; el cual puede interpretarse como un perfeccionamiento¹⁴⁰ social e individual, y en el caso de adquirir formalidad, entonces también intencional y sistemático¹⁴¹, esto es, ordenado a la consecución de un ideal de ser humano y de sociedad.

La pedagogía tiene a la educación como objeto de conocimiento y una parte de su cometido es, como hemos visto, la elaboración conceptual de ésta. En tal caso la pedagogía es un tipo de conocimiento teórico. Sin embargo, por otro lado, no puede desconocerse que la pedagogía tiene a la vez un fin práctico, consistente en la sistematización de la acción educativa a través de la elaboración de normas pedagógicas, las cuales se formulan a modo de criterios de actuación para las prácticas docentes, el diseño curricular, las tareas de orientación o para la

¹³⁹ Si revisamos y comparamos distintos planes de estudio de Licenciatura en Pedagogía o Ciencias de la Educación, podremos ver que la formación del pedagogo tiene un alto contenido profesionalizante (Furlán, 2006; Barrón, 2003), y a pesar de que dentro del *curriculum* de estas carreras se hallan evidencias contundentes de referentes o contenidos teóricos y metodológicos encaminados a favorecer y alentar las tareas de investigación, ésta queda reservada, de hecho, y con mayor propiedad, para algunos posgrados. De aquí que sea factible sostener que los licenciados en Pedagogía o Ciencias de la Educación, son profesionales encargados de atender y solucionar los más diversos problemas prácticos de índole educativa, si bien éstos pueden o no darse dentro de los confines de la institución escolar. Por otra parte, pero relacionado con lo anterior, puede repararse en el hecho de que una parte muy importante de quienes estudian pedagogía, lo hacen con la mira puesta en la mejora de la práctica educativa, eso es, en la intervención (Camarena, 2006).

¹⁴⁰ Perfeccionamiento que siempre será relativo a un orden ideal de la sociedad y del comportamiento humano, lo cual implica un proceso de construcción social de la realidad (Berger y Luckman, 1994), y no el desvelamiento de una esencia.

¹⁴¹ Es importante subrayar que esta intencionalidad y sistematización se refieren al tipo de educación llamado formal, o al menos semiformal, toda vez que la educación informal, no sistemática y regularmente no intencional, no sólo es factible, sino que de hecho constituye el tipo de educación más común.

organización y la planeación educativas (Frabboni y Pinto, 2006; Sarramona, 2000 y 1988; Benner, 1998; Sarramona y Marqués, 1985; Henz, 1976). En este sentido, la didáctica, la orientación educativa, la organización escolar y la planeación educativa son consideradas como las disciplinas pedagógicas fundamentales, tal y como las hemos presentado en el inciso anterior; y por medio de ellas es que el pedagogo interviene usualmente en la práctica educativa, ya sea actuando directamente en el campo de la educación formal o no formal, o bien, capacitando a quienes han de llevar a cabo los distintos procesos educativos, sean éstos los docentes, orientadores o administradores escolares.

Para una mayor claridad sobre la intervención educativa de carácter pedagógico, vamos a considerar en este apartado el modo en que cada una de estas disciplinas pedagógicas puede contribuir a sistematizar la práctica educativa desarrollada con sentido profesional. Antes de proseguir, empero, hemos de aclarar que nos estaremos limitando aquí a los campos de acción propios de la educación formal y semiformal¹⁴², que son aquéllos en los que propiamente es factible desarrollar de manera sistemática una actuación pedagógica profesional¹⁴³; toda vez que el amplio ámbito de la educación informal, es el terreno de la no intencionalidad y de la espontaneidad. Por otra parte, el espacio de la educación formal y semiformal se ha circunscrito tradicionalmente a la institución educativa por antonomasia: la escuela, en cualquiera de sus niveles educativos, que van desde el preescolar hasta el universitario, pasando por la educación media. En este caso, admitimos que las disciplinas pedagógicas —didáctica, orientación educativa, organización escolar y planeación educativa—, son cultivadas fundamentalmente como saberes prácticos aplicables al ejercicio docente, orientador o administrativo dentro del espacio escolar¹⁴⁴. A continuación describiremos brevemente a cada una de estas disciplinas pedagógicas.

En sus características más generales, la *didáctica* se ocupa del estudio y sistematización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscando traducir estos conocimientos en la aplicabilidad de métodos, técnicas y procedimientos de enseñanza y aprendizaje al ámbito escolar, si bien en sentido estricto también puede ser utilizada en otros espacios extraescolares. De igual modo, el planteamiento de modelos instruccionales y el diseño

¹⁴² La educación informal puede ser también un objeto de estudio para la pedagogía, aunque la intervención educativa no resulta tan clara en este espacio de la realidad social.

¹⁴³ Remitimos al lector hacia el inciso 3.3 de esta tesis en donde se especifica la variedad de tareas a las que un pedagogo puede abocarse profesionalmente, así como los ámbitos concretos en que éstas pueden llevarse a cabo.

¹⁴⁴ Debemos aclarar que el mundo del trabajo, fundamentalmente en su vertiente industrial / empresarial, constituye no sólo un espacio educativo por derecho propio, sino un entorno propicio en más de un aspecto para la aplicación de la didáctica y aún de la orientación educativa, si bien es la escuela el terreno más reconocido para la actuación pedagógica, y por eso aquí nos referimos a este ámbito institucional en primer término.

curricular constituyen prácticas propias de la didáctica, aunque en su elaboración se hagan necesarios los aportes de distintas ciencias de la educación, como la psicología y la sociología de la educación, entre otras. Por otra parte, todo el campo de los medios, recursos e instrumentos al servicio de la instrucción, así como la evaluación del rendimiento escolar, son de igual modo objeto de atención para la didáctica. No profundizaremos más en esta disciplina por el momento, toda vez que más adelante y dentro de este mismo subcapítulo, le destinaremos un espacio propio dada su importancia en términos de *intervención educativa*.

La *orientación educativa* es por su parte, la disciplina que pone al alcance del educando la concreción de la normativa pedagógica, la cual lleva implícito un modelo de ser humano como ideal por alcanzar¹⁴⁵. Guarda relaciones estrechas con la psicología de la educación, la psiquiatría, la didáctica y por supuesto con la pedagogía¹⁴⁶, y no faltan quienes le reconocen incluso el carácter de ciencia autónoma (Gordillo, 1984). El proceso orientador se fundamenta en el diagnóstico de las características, aptitudes e intereses personales con el fin de favorecer su máximo rendimiento, en función de las posibilidades reales existentes. En su operación, sigue un proceso usualmente reconocible que va desde la entrevista inicial, pasando por el período de exploración, hasta llegar a la entrevista final en la que tiene lugar el proceso de toma de decisiones. Existen diferentes tipos de orientación educativa: vocacional, profesional, escolar, familiar, etc. Pero aludir a orientación personal quizá resulte redundante, puesto que la orientación constituye por lo regular una ayuda propiamente personalizada; de este modo, todos los tipos de orientación son de hecho *personales*.

El desarrollo de la educación en las instituciones escolares, tiene indiscutibles necesidades organizativas y administrativas de los recursos materiales, técnicos, financieros y humanos que en ellas entran en juego, de todo esto se ocupa la llamada *organización escolar* u *organización educativa*, cuyo carácter aplicativo es manifiesto. Su finalidad es el estudio de las actividades que han de seguirse para alcanzar la máxima eficacia y eficiencia de todos los elementos que integran la escuela, enfocados a la educación de los alumnos. La serie de aspectos que la organización educativa abarca es muy amplia y en ésta se incluyen la dirección y la administración escolar, el ordenamiento de los estudiantes —según tareas, aptitudes, intereses,

¹⁴⁵ El plano de los ideales entra en relación directa con el problema de los fines y objetivos de la educación, un terreno sumamente discutido y en el que es difícil ganar consenso, pero que al mismo tiempo es prácticamente imposible de soslayar: “En última instancia, todas las preguntas que pueden formularse sobre el sistema educacional se pueden reducir a dos: 1) ¿Qué es lo que se considera valioso como fin? 2) ¿Qué medios permitirán alcanzar eficazmente estos fines?” (O’Connor, 1971: 17).

¹⁴⁶ Tal y como ocurre con la pedagogía en general, la orientación es un terreno abonado para la participación interdisciplinaria, ésta trabaja bajo ciertos supuestos psicológicos, sociológicos y aun filosóficos, y la firmeza y profundidad de las bases empleadas repercutirá sin duda en la calidad de la actividad pedagógica orientadora. Asimismo, la orientación no es un campo unificado, sino que en su interior conviven diversas corrientes psicopedagógicas: psicoanalíticas, personalistas, conductistas, etc.

etc.—, coordinación de profesores, programación de horarios y calendarios, promoción de alumnos y certificación de estudios, programas escolares, adquisición y distribución de material didáctico, evaluación institucional, etc. No consideramos que esta disciplina, a diferencia de la didáctica y la orientación educativa, tenga propiamente cabida dentro del ámbito empresarial, toda vez que en este último son la administración general, la contaduría y la gestión de recursos humanos, entre otras, las disciplinas encargadas de organizar los distintos elementos en orden a la mayor productividad de los procesos en cuestión.

Por lo demás, y con el mero objetivo de proporcionar una visión un poco más completa del ámbito de actuación profesional de la pedagogía, revisaremos también brevemente lo concerniente a la *planeación educativa*; que es otra más de las disciplinas pedagógicas reconocidas, aunque no tiene la misma importancia que la didáctica, la orientación o la organización educativa; al menos no en términos de la frecuencia con que es referida dentro de la producción bibliográfica y hemerográfica específicamente pedagógica que la acompaña como soporte documental¹⁴⁷. Pero sobre todo, porque el terreno de las políticas educativas es un espacio fundamentalmente interdisciplinario, en el que los enfoques propiamente pedagógicos no son los más comunes¹⁴⁸. La sistematización de la acción educativa exige previsiones diversas, sobre todo cuando afecta a gran cantidad de personas. Planificar, aparece así como un requisito para optimizar recursos escasos, corregir los errores y controlar los imprevistos. Se planea con miras al logro de unos fines socialmente definidos y considerados como valiosos y por lo tanto deseables, cuando tales fines son también educativos. Esta disciplina pedagógica mantiene relaciones estrechas con la didáctica, la organización educativa, la sociología y la economía de la educación, principalmente. Existe una planeación *macro* que puede abarcar la totalidad de los recursos del sistema educativo de un país, estado o región; pero también es factible aludir a una planeación *micro*, aplicable a una institución determinada —un nexo con la organización escolar—, o bien, incluso a acciones educativas mucho más concretas, en relación con la didáctica. De cualquier modo, el común denominador sería la previsión de los diversos elementos que entran en juego —finalidades, metas y objetivos, organización administrativa, estructura pedagógica, métodos, técnicas y procedimientos, contenidos educativos y actores de

¹⁴⁷ En claro contraste con otras disciplinas pedagógicas mejor consolidadas, la literatura administrativa, económica o sociológica sobre el campo de la planeación educativa es factible de ser ubicada con relativa facilidad, no así la propiamente pedagógica.

¹⁴⁸ En sentido estricto debe reconocerse que el ámbito de la *planeación educativa* es también un campo de actuación pedagógica, concerniente a las políticas educativas con escala sistémica. Y en este sentido, la planeación educativa, según hemos visto en el apartado anterior, también es considerada como una disciplina pedagógica, o lo que es lo mismo, una rama de la pedagogía. Si bien, en tanto que práctica profesional, no es sólo cultivada por los pedagogos sino por diversos funcionarios del sistema educativo, provenientes de distintas formaciones, e incluso puede ser llevada ocasionalmente a cabo por personas carentes de una formación estrictamente universitaria, como podría ser el caso de normalistas sin estudios de licenciatura, por incluir un solo ejemplo, que tienen experiencia en el campo educacional y trabajan en ministerios o secretarías de educación.

la enseñanza; entre otros— y que han de tenerse presentes en las instituciones y sistemas educativos. La planeación educativa es una disciplina pedagógica relativamente joven, que recibió gran empuje en la década desarrollista de los años setenta del siglo XX, sobre todo a partir de la creación del Instituto Internacional de Planificación Educativa, promovido por la UNESCO¹⁴⁹. Revisadas de manera somera cada una de las disciplinas pedagógicas, nos concentraremos ahora fundamentalmente en la *didáctica*, que es la disciplina pedagógica más tradicional¹⁵⁰ y también aquélla que el pedagogo suele emplear con mayor frecuencia para efectos de intervención educativa.

1.4.2. PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

Los orígenes de la didáctica se remontan al siglo XVII en el que Wolfgang Ratke (1571 - 1635), utilizó por primera vez el término en un sentido próximo al que es empleado tradicionalmente, y se comprometió con la idea de un método universal para enseñar de forma rápida y acorde a la naturaleza de las lenguas y todas las artes y ciencias, aunque en su aplicación resultó más bien mecánico e insatisfactorio. Más tarde, Juan Amós Comenio (1592 - 1670) definió a la didáctica como el artificio universal para enseñar todo a todos los hombres. Ambos autores la concibieron como una disciplina capaz de conducir y regular todo proceso de enseñanza y por consiguiente de aprendizaje. Cada uno por su propio mérito, creía en la posibilidad de un método de enseñanza de validez universal (Redondo, 2001; Abbagnano y Visalberghi, 1984; Moreno, Poblador y del Río, 1984). Lo sobresaliente es que esta idea ha resultado muy persistente en el desarrollo ulterior de la didáctica, aunque le ha valido duras críticas y hoy se opta mejor por aludir a didácticas especiales en plural. Por otra parte, la didáctica, tal y como la concibió Comenio, ha tenido una influencia y aplicación mayor que el modo en que la concibió Ratke, incluso en tiempos relativamente recientes (Díaz Barriga, 1997)¹⁵¹. Empero, no podemos admitir

¹⁴⁹ Los criterios de actuación propiamente pedagógica, no son siempre claros en esta disciplina administrativa, siendo que, además, aparecen sobredeterminados por lógicas económicas e instrumentales promovidas por organismos internacionales, como lo advierte Torres: “La presencia de un fuerte componente positivista en las ciencias sociales, que guía la planeación de este tipo de instituciones reguladoras del capitalismo [se refiere al Banco Mundial y al Fondo Monetario Internacional], hace que la lógica predominante sea la de la razón instrumental, en la que los medios se ajustan a fines preestablecidos y donde se ignora cualquier sugerencia para producir recomendaciones de política que respondan al juego de fuerzas de un país, región o municipio específicos o que trate de tomar en cuenta, con un sentido histórico agudo y estructural, las transformaciones del pasado” (2004: 191).

¹⁵⁰ Para un recuento sobre la evolución del campo pedagógico durante la segunda mitad del siglo XX en México —aunque desde otros referentes teóricos a los que trabajamos aquí—, en el cual el par conceptual didáctica / *curriculum* funge como una especie de núcleo problemático que anuda el desarrollo de la disciplina, puede consultarse Granja y Rojas (2007). El mismo artículo presenta una revisión panorámica de los cambios operados en la noción de didáctica en el período señalado, lo cual muestra, entre otros aspectos, que la identidad de la disciplina no es estable, sino histórica y por lo tanto contingente.

¹⁵¹ Escribió Comenio en su *Didáctica Magna*: “*Todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de la edad, de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones*

que la didáctica sea la misma hoy que en la época de Ratke y Comenio, y que su identidad disciplinaria permanezca incólume. Antes bien, podemos constatar que ésta se ha transformado sin cesar, dando prioridad a distintos elementos —ya se trate de contenidos, objetivos o métodos—, en los diferentes momentos históricos. Hoy la didáctica constituye una disciplina pedagógica cultivada principalmente por los pedagogos, valga la redundancia, aunque de modo diferencial presenta desarrollos más específicos e interdisciplinarios. En efecto, no puede dejar de sorprender el hecho de que la didáctica tal y como es desarrollada en la *Didáctica Magna* de Comenio, haya aparecido varios años antes que la primer obra propiamente pedagógica —la *Pedagogía General derivada del fin de la educación*, cuyo autor fue Juan Federico Herbart—, y en este sentido la didáctica pueda resultar más antigua que la misma pedagogía (Mendoza, 2003; Medina y Salvador, 2002; Martín Molero, 1999). Sin embargo, encontramos que a pesar de ello, actualmente la didáctica permanece subordinada a la pedagogía¹⁵² y no existe aún como profesión independiente, sino como una asignatura en el *currículum* de la carrera de pedagogía¹⁵³, además de un campo de actuación e investigación para el pedagogo y otros profesionales de la educación.

Una forma relativamente sencilla y clarificadora de revisar el contenido general de cualquier didáctica, consiste en considerar sus áreas de problemas más generales, como su estructura diacrónica¹⁵⁴ y sincrónica¹⁵⁵ por ejemplo; o lo que es lo mismo, los *momentos* y *elementos*

de recibir" [capítulo XVI , Fundamento 1 – III] (2005, 63; subrayado del original). Obsérvese cómo esta singular idea entra, por ejemplo, en conformidad con algunos de los planteamientos constructivistas contemporáneos, en especial con aquéllos relativos al desarrollo evolutivo del educando.

¹⁵² Martín Molero (1999) aboga no sólo por la independencia de la didáctica respecto a la pedagogía, sino por la virtual sustitución de esta última por la primera. Por su parte, Benedito (1987), también considera que la didáctica puede construirse con independencia de la pedagogía, empero ambos autores aluden sorprendentemente a la didáctica general que no es cultivada comúnmente sino por los pedagogos, y no tanto a las llamadas didácticas especiales que son desarrolladas por profesionales de las más diversas formaciones, y no necesariamente por pedagogos. Otros autores, como Gutiérrez Sáenz (1980) por ejemplo, consideran que la didáctica no debería separarse de la pedagogía, so pena de incurrir en todo tipo de manipulaciones, pues como técnica es susceptible de ser utilizada tanto para educar, cuanto para llevar a cabo fines no reconocibles como estrictamente educativos.

¹⁵³ Cuando aludimos aquí a la pedagogía como profesión, nos estamos refiriendo fundamentalmente al caso de quienes han llevado a cabo estudios de Licenciatura en Pedagogía como carrera de base, la cual suele implicar un sentido precisamente *profesionalizante*, si bien la pedagogía también puede estudiarse a nivel de posgrado, trátase de maestría o doctorado, y tener como cometido la formación para la investigación y no tanto para la intervención.

¹⁵⁴ Por *estructura diacrónica de la didáctica* nos referimos a las fases en que la enseñanza y el aprendizaje se organizan usualmente cuando son contemplados como un mismo proceso educativo formal, y a los que también suele llamárseles *momentos didácticos*. Lo *diacrónico* describe un fenómeno "...que pone en juego distintos elementos y variables de un mismo sistema, provenientes de momentos de tiempo sucesivos" (Santillana, 1983: 399). En la diacronía pues, cabe la distinción de etapas, momentos, fases, episodios, etcétera.

¹⁵⁵ Por su parte, la *estructura sincrónica de la didáctica* se refiere al conjunto de elementos que simultáneamente entran en juego en cada momento o fase de la didáctica. El término *sincrónico* en general se utiliza para "...designar el hecho de que en una situación o fenómeno sus elementos y variables coinciden a un mismo tiempo en un mismo sistema" (Santillana, 1983: 1294).

didácticos, que aluden al análisis y sistematización de cualquier proceso enseñanza y aprendizaje. La diacronía didáctica (momentos didácticos) contempla *el proceso* de enseñanza y aprendizaje, y bajo esta perspectiva suelen reconocerse entre tres y seis fases o momentos, según los autores que sean revisados (Mendoza, 2003; Villalobos, 2002; Gervilla, 2000; Martín Molero, 1999; Mattos, 1985; Nérici, 1985). Empero, paulatinamente se han ido sedimentando al menos cuatro fases didácticas: diagnóstico, planeación, realización y evaluación. La sincronía didáctica (elementos didácticos) por su parte, se aboca a la consideración de todos los elementos o factores que un momento dado concurren en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que es necesario atender y regular con el fin de garantizar una óptima intervención docente y aprovechamiento discente. Comúnmente se aceptan siete elementos: actores de la enseñanza y el aprendizaje (docente y discente); propósitos educativos, contenidos educativos; metodología didáctica; materiales didácticos, tiempo didáctico y espacio educativo (Mendoza, 2003; Villalobos, 2002; Martín Molero, 1999). Los momentos y elementos didácticos se hallan en interacción constante y sólo es posible distinguirlos mediante un análisis pedagógico, pero lo usual y más característico es que siempre aparezcan interrelacionados.

Ahora bien, las concepciones sobre los momentos y elementos didácticos tienden a variar fuertemente entre una corriente de enseñanza / aprendizaje y otra. En didáctica, pueden distinguirse al menos cinco grandes escuelas o modelos didácticos, los cuales aparecen sucesivamente en épocas distintas, aunque no se sustituyen simplemente entre sí, pues en sentido estricto han terminado coexistiendo¹⁵⁶. La primer escuela de didáctica es la *escuela tradicional*, que es la más reconocible y común, está claramente centrada en la autoridad del docente y en la idea de una posible transmisión fiel de los contenidos del saber, su antigüedad se remonta al menos hasta las escuelas catedralicias y monacales de la Edad Media. Muchos siglos después y ya en plena época moderna, aparece a principios del siglo XX el movimiento de la *escuela nueva*, preocupado por el educando y su actividad creadora, este modelo ha servido como paradigma para la creación de las llamadas *escuelas activas*. Más tarde, a mediados de los años setenta del siglo pasado, aparece el movimiento de la *didáctica tecnológica*¹⁵⁷, fuertemente concentrado en la formulación de objetivos conductuales —que pueden ser generales, particulares y específicos—, en los cuales subsume la actividad del docente y del discente, y que está inspirado en el ámbito del entrenamiento industrial y militar con sus criterios de eficiencia y precisión. Durante los años ochenta del siglo XX —y

¹⁵⁶ Una descripción detallada de estas corrientes didácticas puede consultarse en Pansza, Pérez y Morán (1987a). Para una consideración sobre los momentos y elementos didácticos en cada modelo, puede consultarse Villalobos (2002). El modelo de la *didáctica constructivista* puede consultarse específicamente en Astolfi (2001).

¹⁵⁷ Esta corriente también es llamada *pedagogía por objetivos* y las críticas a las que ha dado lugar son numerosas e incisivas. No obstante, el modelo sigue aplicándose con cierta fuerza aun en la actualidad (Gimeno Sacristán, 1997).

especialmente como una reacción a los postulados de la escuela tradicional y la didáctica tecnológica—, aparece la denominada *didáctica crítica* que se inspira en la llamada teoría crítica, el marxismo y el psicoanálisis, entre otros referentes, y se caracteriza por la crítica del autoritarismo —valga la redundancia—, y del reduccionismo tecnocrático, además de abogar por una consideración sociohistórica del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, durante los años ochenta y noventa del siglo XX, toma cada vez más fuerza la que podría denominarse *didáctica constructivista*, inspirada como su nombre lo indica en corrientes constructivistas y socioconstructivistas de la enseñanza y del aprendizaje y con claro énfasis en la actividad y en el proceso de aprendizaje del educando, más que en los resultados.

En la práctica, mas no en la teoría, por ser contrarias o hasta contradictorias entre sí, las distintas corrientes didácticas son susceptibles de entremezclarse, dando lugar a modelos eclécticos que conforman no sólo las actividades escolares cotidianas, sino los mismos programas oficiales, llegándose así a facilitar algunas soluciones urgentes, aunque con ello también puedan inducirse múltiples contradicciones teóricas y provocar en consecuencia nuevos problemas de orden práctico¹⁵⁸. Con fines ilustrativos, vamos en seguida a exponer brevemente el contenido de cada uno de estos momentos y elementos didácticos en términos fundamentalmente descriptivos, próximos a nuestros intereses etnográficos; no obstante, no ignoramos que en el campo de la pedagogía, como en general ocurre en todos los sistemas de pensamiento, incluidas las ciencias sociales y humanas, los conceptos evolucionan constantemente en relación con sus referentes teóricos y contextuales. La historia de la didáctica no puede verse como la evolución natural de una esencia, en la que la identidad de la disciplina sea siempre la misma, sino más bien como una trayectoria accidentada, marcada por continuidades y discontinuidades, en las que si bien el significante se ha conservado, éste no ha mantenido siempre un mismo significado con valor atemporal. Por el contrario, su desarrollo está cargado de rupturas y rearticulaciones que varían en función de usos, costumbres, tradiciones, escuelas de pensamiento y políticas educativas, entre otros factores¹⁵⁹. Por consiguiente, de todo esto no puede deducirse sin más que la didáctica sea la misma ahora que ayer, pues su identidad disciplinaria se ha transformado en repetidas ocasiones hasta llegar a ser lo que hoy representa en el campo de la pedagogía.

¹⁵⁸ Como por ejemplo, el autoafirmarse como constructivista y a la par exigir la formulación de objetivos conductuales, o el asumirse como didacta crítico y ser a la vez un docente autoritario. Aunque debe advertirse que hay modelos especialmente compatibles entre sí, como podría ser el caso del tradicional y el tecnológico que comparten algunos supuestos, tales como el papel preponderante otorgado al docente o que persiguen la reproducción fiel del conocimiento por parte del estudiante (Gimeno Sacristán, 1997).

¹⁵⁹ Por otra parte, aclara Porlán que el conocimiento didáctico se sitúa: "... en la intersección de las tradiciones prácticas (componente empírico de la didáctica), las orientaciones curriculares (componente prescriptivo) y las aportaciones de teorías e ideologías más generales (fundamentos de la didáctica)" (*cit. por* García, 2001: 120). Las cuales, agregaríamos, no son siempre las mismas en todo tiempo y lugar, y por ello precisan de múltiples definiciones para poder adaptarse a las circunstancias.

1.4.3. DIACRONÍA DIDÁCTICA

En cuanto a la estructura diacrónica, hemos señalado que ésta consiste en una serie de etapas o fases en que se lleva a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que se traduce en un análisis longitudinal sobre una proyección temporal. El *diagnóstico de necesidades*¹⁶⁰ es la primer fase didáctica, y tiene el cometido de evitar propuestas infundadas que atiendan problemas no identificados ni comprendidos cabalmente. Usualmente es llevada a cabo a través de pruebas diseñadas *ex profeso*, aunque también son admitidos procedimientos más cualitativos, como por ejemplo las entrevistas que un docente o grupo de docentes pueden realizar a ciertos alumnos para conocer sus expectativas e intereses. La *planeación*¹⁶¹ es la siguiente fase y consiste como su nombre lo indica en elaborar un plan de acción, el cual servirá de guía durante el proceso educativo, al mismo tiempo que contrarrestará la improvisación, especialmente cuando este problema se tiende a presentar con cierta frecuencia, aunque sin pretender necesariamente una racionalización absoluta del proceso, la cual además sería imposible de verificación. Tras la planeación viene la *realización*¹⁶², que implica llevar a cabo lo planificado, esto es, poner en marcha el plan previsto. La última fase didáctica concierne a la *evaluación*¹⁶³ del proceso en su conjunto, y se basa en la comparación entre lo previsto y lo alcanzado: ¿se lograron los fines propuestos? ¿Por qué? ¿Cuáles fueron los principales aciertos y cuáles sus limitaciones? ¿Qué problemas se enfrentaron y cuáles quedan aún por resolver? ¿Cómo se puede mejorar el proceso la próxima vez que se lleve a

¹⁶⁰ Suárez señala los riesgos que se corren en la enseñanza formal cuando no se cuenta de hecho con un diagnóstico o si éste resulta deficiente: “La falta de dicho análisis puede llevar a pérdida de energías, a programas inútiles o desenfocados, a planes frustrados a medio camino o simplemente ilusorios... El análisis de contexto proveerá motivación, justificación y enfoque a los programas educativos. Debemos responder a los siguientes interrogantes: ¿qué se necesita?, ¿quiénes lo necesitan?, ¿porqué se necesita?, ¿hasta qué grado lo necesitan?” (1987: 81).

¹⁶¹ La planeación consiste en “...la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno” (Remedi *cit. por* Pansa, Pérez y Morán, 1987: 167 – 168).

¹⁶² Esta fase puede ser subdividida en diversas “subfases”, como lo hace Nérici: 1. subfase de motivación y presentación; 2. subfase de realización; 3. subfase de elaboración; 4. subfase de las conclusiones (1985: 38). Por su parte, Suárez contempla tres momentos de una clase: comienzo de la clase —que incluye motivación y enfoque—, cuerpo de la clase —abarca comunicación, análisis, aplicación y síntesis—, y cierre de la clase —compuesta por repetición, evaluación, proyección y anticipación—, además de que señala para cada una sus respectivas finalidades y recursos (1987: 150-151). La clase representa en este último caso, el formato más característico que usualmente adopta un proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación formal.

¹⁶³ Consideramos que ha de subrayarse la naturaleza educativa y cualitativa del mismo momento de la evaluación, toda vez que se tiende a confundir con la mera calificación: “En la evaluación de los aprendizajes se percibe tradicionalmente una tendencia a evaluar siempre con intención de corregir, penalizar, sancionar, calificar. Necesitamos recuperar el sentido positivo de la evaluación educativa y enfrentarnos a ella tomándola como actividad que invita a seguir aprendiendo. Necesitamos acercarnos a ella con una actitud constructiva y convertirla siempre y en todos los casos en un modo de aprendizaje, en parte del aprendizaje. Así podrá actuar al servicio de la práctica docente” (Álvarez, 2001: 60).

cabo? ¿Cómo se puede ayudar al educando para que alcance los fines que no alcanzó? ¿Qué conclusiones se pueden extraer? Como puede deducirse, la diacronía didáctica se concentra en el proceso global de enseñanza y aprendizaje, en los ámbitos educativos formal y semiformal. Vemos que claramente se trata de un proceso de intervención educativa y en esto precisamente consiste la naturaleza práctica de la pedagogía, que no se conforma sólo con comprender la tarea educativa, sino que pretende encauzarla en aras de la consecución de un propósito de mejora.

1.4.4. SINCRONÍA DIDÁCTICA

La sincronía didáctica permite visualizar los distintos elementos que entran en juego en un momento dado del proceso de enseñanza y aprendizaje, esto significa que cada fase didáctica ha de contemplar necesariamente un conjunto similar de variables. Pero resulta fundamental descartar cualquier visión reduccionista y simplificadora de esta estructura, y antes bien, considerar siempre a estos elementos como problemas por resolver¹⁶⁴; reconociendo además, que cada corriente didáctica los intentará solucionar de manera distinta: “El acto didáctico se caracteriza, principalmente, por su complejidad. Pues, en éste no sólo participan personas — discentes y docente— con sus correspondientes problemas singulares y formales; sino que, además, concurren una serie de problemas, igualmente, complejos, que son propios de la enseñanza institucionalizada” (Martín Molero, 1999: 49). De este modo, los elementos didácticos aluden a distintos problemas como se esquematiza en el cuadro I.3. Analicemos ahora brevemente cada uno de estos elementos didácticos, para comprender mejor a qué se refieren específicamente.

Los *actores de la enseñanza y el aprendizaje* son el docente y el discente —también llamados educador y educando o maestro / profesor y alumno, respectivamente—, y considerando que ambos están puestos en relación y responden a necesidades de aprendizaje y enseñanza detectadas previamente en el marco de la educación formal o no formal, los dos juntos conforman el primer elemento didáctico¹⁶⁵.

¹⁶⁴ Francisca Martín Molero considera a esos problemas precisamente como “problemas de problemas”, valga la redundancia, al respecto señala la autora: “Los principales problemas que se dan siempre, en todo acto didáctico, son los que atañen a la especificación de: qué enseñar, para qué enseñar, cómo enseñarlo, etc., de manera explícita: Estas cuestiones se convierten por su naturaleza en «problemas de problemas» ya que siendo constantes —siempre se da su planteamiento— son cambiantes en su resolución, en cada caso concreto. De aquí, que a cada una de estas cuestiones corresponda una justificación, o sea, porqué esa fórmula en cada situación concreta y no otra” (1999: 50).

¹⁶⁵ Para mayor fluidez en la lectura, emplearemos en este trabajo indistintamente los términos docente o educador y discente o educando, aún reconociendo que las categorías de educando y educador son más amplias que las circunscritas estrictamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de los confines de la institución escolar.

**CUADRO I.3. LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS COMO PROBLEMAS
DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

ELEMENTOS DIDÁCTICOS	PROBLEMAS A LOS QUE ALUDEN
Actores de la enseñanza y el aprendizaje	¿Quién enseña y quién aprende?
Propósitos educativos	¿Para qué enseñar y para qué aprender?
Contenidos educativos	¿Qué enseñar y qué aprender?
Metodología didáctica	¿Cómo enseñar y cómo aprender?
Materiales didácticos	¿Con qué enseñar y con qué aprender?
Tiempo didáctico	¿Cuándo enseñar y cuándo aprender?
Espacio educativo	¿Dónde enseñar y dónde aprender?

Fuente: Diseño original del autor.

El docente, por su parte, puede concebirse como el motor de la enseñanza, pero su importancia es relativa, dado que el protagonismo en el aprendizaje se reserva hoy al educando, que se presenta ahora —a diferencia de lo que ocurre en la escuela tradicional—, como un sujeto activo y por lo tanto, la enseñanza se ha de realizar siempre en función del aprendizaje¹⁶⁶. En términos generales, el educador es: “...la persona que tiene responsabilidad de educar, sea por obligación profesional, sea por deber moral y social; en el primer caso tenemos el ejemplo típico del profesorado y en el segundo a la madre o padre de familia” (Sarramona, 2000: 83). No obstante, en tiempos recientes la categoría de educador se ha ampliado considerablemente, toda vez que las fuerzas formativas del entorno son múltiples —y muchas veces contradictorias—, lo cual plantea nuevos problemas para la sociedad y la educación. Sin embargo, actualmente la importancia de los educadores profesionales no puede considerarse menor que la que tuvo en tiempos pasados, aunque su responsabilidad no sea exclusiva —pues hay toda una *escuela paralela* representada por las fuerzas formativas del entorno mediático social—, y sus formas de intervención hayan variado considerablemente. El educador profesional o docente, conserva un papel decisivo en la formación de las jóvenes generaciones,

¹⁶⁶ La diferencia entre educador y educando es sólo una cuestión de grado respecto a la necesidad de educarse, mientras el educador cumple con su tarea de educar a los demás, se educa simultáneamente a sí mismo, como hemos visto: “No hay docencia sin *discencia* (sic.), las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña enseña alguna cosa a alguien. Por eso es que, desde el punto de vista gramatical, el verbo enseñar es un verbo transitivo-relativo. Verbo que pide un objeto *directo* —*alguna cosa*— y un objeto *indirecto* —*a alguien*... Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar... Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender” (Freire, 1997a: 25; subrayados del original). Esta concepción contribuye a superar los estereotipos del educador como único sujeto activo del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la visión del educando como un sujeto pasivo que recibe todo ya hecho desde el exterior.

y por ello su preparación y actitudes suelen ser objeto de gran atención por parte de teóricos y prácticos de la pedagogía, pues de ello dependen en gran medida los resultados de un sistema educativo. De aquí que el docente se constituya en un problema para la didáctica, pues su formación y el valor de su actuación constantemente son puestos a prueba.

La relación del pedagogo con este primer problema / elemento didáctico puede ser, entre otras, por vía de la investigación, esto es, el docente visto como objeto de estudio, lo cual contribuye decididamente a conocerlo como miras al perfeccionamiento de la enseñanza, o bien, como sujeto y actor para la formación docente, o simplemente como uno de los sujetos de la educación. En todo caso, cualquier acto didáctico exige una consideración detenida de esta categoría, con el objeto de determinar las características que se requieren en un docente que deba llevar a cabo un proceso determinado de intervención educativa. El pedagogo —como didacta experto—, ha de contribuir a establecer entonces un perfil que funja como parámetro para la contratación y / o la formación del educador profesional que pueda ser requerido en un momento y lugar específicos, especialmente porque éste ha de responder a ciertas necesidades educativas que debieran ser detectadas con la suficiente antelación.

Pero si el problema del educador pudiera parecer complejo, la categoría de educando no es menos problemática. En el ámbito educativo formal, un educando es un discente —correlato necesario del docente—, y su consideración por parte de la didáctica es imprescindible porque de su definición como sujeto con características biológicas, psicológicas y sociales¹⁶⁷ diferenciales se derivan fuertes condicionantes para la enseñanza y el aprendizaje; máxime si recordamos que hoy en día el educando es reconocido como el principal protagonista de su propio proceso de aprendizaje. El educador tiene entonces el papel de coadyuvar a que el educando alcance los fines propuestos durante el período de planeación, simplemente porque no puede sustituir al educando en su propio proceso de aprendizaje:

Caer en la cuenta de esto, y sobre todo actuar en consecuencia, equivale a instalarse en la perspectiva de que el educando es, al mismo tiempo, destinatario y protagonista de su educación. Verlo sólo como *destinatario* entrañaría el riesgo, nada imaginario, de objetualizarlo en cuanto mero receptor de mensajes procedentes del exterior y que simplemente le corresponde asimilar, sin

¹⁶⁷ La consideración del ser humano como sujeto bio-psico-social no es privativa de la pedagogía y ha sido retomada entre otras disciplinas por la psicología médica, dadas las posibles ventajas de contar con un marco de referencia más amplio: “Es necesario afirmar que los seres humanos, biológicamente dotados, existen en proceso continuo con el ambiente y que partes esenciales de ese ambiente son la cultura y la sociedad. Su desarrollo está determinado por fuerzas genéticas, pero el ambiente deja sentir sus efectos desde el plasma germinal y continúa actuando, evocando y suprimiendo potencialidades humanas hasta el momento de la muerte. A la evolución biológica, que ha producido al hombre, se ha superpuesto otra forma de evolución, la evolución social, y ambas determinan al hombre” (De la Fuente, 1981: 55).

cuestionarse apenas el grado de conveniencia o de bondad de esos mensajes. No era, seguramente, casual que algunos se obstinasen en presentar al educando como objeto de la educación. Verlo, en cambio, como *protagonista* es, desde el plano psicológico, aceptar modestamente que la ayuda que desde fuera podemos y debemos prestarle no pasa de ser una provocación ambientalmente enriquecida y sectorializada de estímulos capaces de interpelarlo y comprometerlo en la búsqueda de aprendizajes, en el discernimiento entre valoraciones contrapuestas, o en la asunción de actitudes comportamentales —por supuesto, adecuadas a su edad— de las que, en última instancia, sólo él ha de responder ante sí mismo y ante los demás desde su libertad / responsabilidad intransferible. Tampoco es casual que, habitualmente, hoy se tienda a presentar al educando como sujeto de educación. Verlo, finalmente sólo como protagonista, entrañaría el grave error de perspectiva y contextualización de no hacerse cargo de las limitaciones a que, en todos los órdenes, le somete su estado de desarrollo psicobiológico y social (Ferrero, 1998: 229 – 230).

En relación con el educando¹⁶⁸, el pedagogo puede ayudar en su calidad de experto en educación a comprender mejor al niño, al joven, al adulto o al anciano en sus características pedagógicas diferenciales, porque esto es una condición para la planeación didáctica. Por ejemplo, al diseñar el plan de estudios de una carrera, al pedagogo le corresponde colaborar para establecer los perfiles de ingreso y egreso, y esto requiere un trabajo arduo de indagación y / o investigación que permita inventariar el tipo de conocimientos, actitudes y habilidades que se requieran, de acuerdo a la edad del educando, lo cual se puede lograr mediante un diagnóstico de necesidades, que es la primer fase didáctica según hemos visto.

El segundo elemento didáctico, corresponde a los *propósitos educativos*, también llamados comúnmente *objetivos*, término este último que aquí hemos preferido soslayar para distanciarnos lo más posible de la perspectiva conductista que ha caracterizado a su tratamiento en el ámbito de la educación formal. Hemos de reconocer no obstante la conveniencia relativa de salvaguardar los usos conceptuales más habituales, porque mediante ellos se comunican los expertos, sin embargo consideramos que el término *propósito* poco a poco va ganando terreno y al ser más amplio, abarca de hecho las finalidades, metas y objetivos. En todo caso, este elemento alude al problema de la intencionalidad en la educación formal y no formal¹⁶⁹, una cuestión siempre difícil pero ineludible, siendo que además guarda implicaciones mucho más prácticas, como la de servir de parámetro para la valoración de los resultados de la enseñanza y el aprendizaje —aunque en sí no es el único parámetro

¹⁶⁸ Conviene subrayar la idea de que la educación no es un proceso reservado para la niñez y juventud, sino que puede prolongarse hasta las etapas adultas tardías: “Hoy estamos más sensibilizados que nunca a la idea de que el individuo humano, cualquiera que fuere su grado de educación formal, no cesa nunca, a lo largo de su vida, de ser sujeto educable, sujeto de educación y, por consiguiente, educando” (Ferrero, 1998: 230).

¹⁶⁹ Reconocemos que no todos los efectos de la educación formal son previsibles, y que tampoco todas las intenciones del educador y del educando pueden ser de hecho conscientes.

utilizable—, toda vez que es mediante la contrastación entre lo previsto y lo logrado que puede llevarse a cabo un proceso de evaluación didáctica: “Si el objetivo sirve para prever el resultado, es algo que se impone desde fuera de la acción educativa, es la norma de ésta, la cual no es sino un puro instrumento para el objetivo. Si éste es un indicador de dirección, la acción educativa es un instrumento de búsqueda, un proceso que va logrando múltiples resultados pero que va dando coherencia y unidad a los mismos porque encuentran sentido en ese proyecto dirigido” (Gimeno Sacristán, 1997: 142 – 143). El propósito por consiguiente tiene la misión de encausar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero si se toma como único parámetro de la acción y como norma absoluta de contraste para la obtención de resultados concretos, entonces se puede convertir en una limitante para la acción educativa, entre otras razones porque las posibilidades de crecimiento y creatividad para los sujetos de la relación educativa se reducen notablemente.

En cuanto al problema de los propósitos, lo usual es que los pedagogos trabajen junto a otros especialistas en la definición de los mismos, por lo que cabe subrayar entonces el carácter interdisciplinario de esta tarea. Asimismo, el papel de los docentes es fundamental a este respecto, y es durante la fase de planeación que su intervención se hace más necesaria en tanto que son ellos los actores directos de la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por lo tanto es conveniente que se responsabilicen en primera instancia de sus propios programas, por consiguiente no son grupos de expertos —pedagogos o no—, quienes han de absorber estas atribuciones —el papel de los expertos es sólo de consultoría, además de críticos e investigadores, más que de planificadores exclusivos—, de lo contrario se incurriría en una separación entre las prácticas de planificación y aquellas otras de ejecución, con múltiples inconvenientes como la reducción del docente a la categoría de simple ejecutor de lo planeado por otros, o la falta de significatividad y correlación entre lo que la escuela enseña y las experiencias de la vida cotidiana de los educandos, entre otros.

El tercer elemento didáctico corresponde a los *contenidos educativos*. Éstos han adquirido una relevancia especial en la actualidad como problema de orden didáctico, dado el alto grado de obsolescencia del conocimiento, el cual evoluciona constantemente¹⁷⁰. En efecto, la ciencia y la tecnología avanzan cada día en una marcha ininterrumpida y hacen necesario la permanente actualización de docentes y programas. Son múltiples las instancias que participan en la selección y organización de los contenidos de la enseñanza —científicos, planificadores, docentes, políticos, etc.—, en todo caso la importancia de este elemento es puesta de relieve al

¹⁷⁰ Señala López: “En el año 2020 el conocimiento se duplicará cada 73 días, esto conllevará cambios drásticos en el mercado laboral” (2005: 150). Pero no sólo en el mercado laboral, sino en el conjunto de la sociedad global, no en vano hoy se alude a la “sociedad del conocimiento” (Olivé y Sandoval, 2007; Urrea, 2006), la cual de hecho no radica en el futuro, sino que es una realidad ya presente.

momento de considerar el clásico triángulo de la relación didáctica cuyos vértices lo ocupan el docente, el discente y el saber a enseñar / aprender (Astolfi, 2001; Chevalard, 1998). Siendo que este último alude precisamente a los contenidos, de los que hay al menos tres tipos, pues por otra parte, es conveniente resaltar que los contenidos no sólo son declarativos, sino también procedimentales y valorativos¹⁷¹. Aunado al problema de la necesidad de actualización constante de los contenidos, aparece hoy con fuerza la exigencia de una mayor complementariedad entre la vida y la escuela en aras de la consecución de aprendizajes cada vez más significativos: “La enseñanza sintonizará con la vida, cuando de hecho los contenidos de aquélla sirvan para comprender y desenvolverse en ésta. Para ello habrá de seleccionar los contenidos más relevantes al contexto histórico, sociocultural y personal de los sujetos” (Martín Molero, 1999: 170).

Respecto al problema de los contenidos, el papel que juega el pedagogo en su calidad de didacta es el de especialista que colabora con otros expertos y técnicos, según la materia de que se trate, contribuyendo al trabajo de lo que recientemente se ha venido a llamar *transposición didáctica*¹⁷², un proceso en el cual los conocimientos académicos son convertidos en objeto de enseñanza y luego en saber enseñado. Pero también puede ayudar a que los docentes construyan su propia didáctica —y ésta es una labor que puede considerarse fundamental en términos de la profesionalización docente—, en la cual la selección y la estructura lógica y la organización psicológica de los contenidos, indiscutiblemente constituyen requisitos imprescindibles para su efectiva comunicación y apropiación en el aula, esto es, los contenidos provistos de una lógica interna propia, la cual debe ser explicitada para efectos de su enseñanza, a su vez deben ir de acuerdo con las características de los educandos,

¹⁷¹ Contenidos declarativos son aquellos que implican el *saber qué*, se pueden definir “...como aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios... es un saber que *se dice*, que *se declara* o que se conforma por medio del lenguaje” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 52 – 53). Por su parte, los contenidos procedimentales serán los que apuntan hacia el *saber hacer*, se trata de “...aquél conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. Podríamos decir que a diferencia del saber qué, que es de tipo declarativo y teórico, el saber procedimental es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones” (*ibidem*: 54). Por último, los contenidos valorativos o actitudinales comprenden el *saber ser*, que abarca actitudes, valores, ética personal y profesional, etc. Más aún: “En este ámbito es más que evidente que la enseñanza no puede centrarse en la recepción repetitiva de información factual o declarativa, sino que se requieren experiencias de aprendizaje significativas, que permitan no sólo adquirir información valiosa, sino que incidan realmente en el comportamiento de los alumnos, en la manifestación del afecto o emoción moral, en su capacidad de comprensión crítica de la realidad que los circunda, en el desarrollo de habilidades específicas para el diálogo, la autodirección, la participación activa, la cooperación o la tolerancia” (*ibidem*: 60).

¹⁷² Escribe Chevallard: “El «trabajo» que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*” (1998: 45). Se refiere a que es necesario un proceso de transformación del “saber sabio” al “saber a enseñar” —tarea de especialistas y didactas—, y de este último al “saber enseñado” —tarea de los docentes—, ese proceso es de naturaleza propiamente didáctica y forzosamente será distinto en cada disciplina del conocimiento, siendo que, por consiguiente, a cada una le corresponderá una didáctica especial.

organizados, por ejemplo, desde lo sencillo a lo complejo, yendo de lo conocido a lo desconocido, partiendo de lo concreto hacia lo abstracto y así sucesivamente, según cuáles sean las condiciones que el mismo contexto imponga a los actores de la enseñanza y el aprendizaje en cada momento¹⁷³.

El cuarto elemento didáctico lo constituye la *metodología didáctica*, que de hecho agrupa un amplio abanico de métodos y técnicas¹⁷⁴. Su importancia es tal para la didáctica, que no faltan autores que consideran a ésta como el problema central del debate didáctico (Medina y Salvador, 2002; Martín Molero, 1999; Díaz Barriga, 1997). Lo cual, por otro lado, no es nada nuevo si se repara en el hecho singular de que ya el mismo Comenio aspiraba a encontrar un método de validez universal, que sirviera para enseñar cualquier contenido a todos los educandos. Aunque en sí un método de enseñanza universal aparece hoy como claramente imposible y en términos generales se ha renunciado a su búsqueda¹⁷⁵, la didáctica ha seguido el derrotero de su especialización para encontrar los métodos más acordes a cada tipo de contenido y según las características diferenciales de los educandos, al grado de que más que aludir a una didáctica general, actualmente se prefiere discutir sobre *didácticas especiales* en plural. Sin embargo, y pese a la innegable trascendencia pedagógica de este elemento didáctico, hoy existe cierto debate respecto a su importancia; por un lado tiende a supervalorarse, por otro a despreciarse como cuestión de segunda o tercera categoría. No obstante, si existe un elemento didáctico sobre el cual el docente conserva mayor ingerencia y tiene más control, éste es el metodológico; y su identidad como actor de la enseñanza yace en buena medida en el dominio de los distintos métodos, técnicas y procedimientos disponibles, siendo además, que las oportunidades para desplegar su talento como enseñante y su creatividad, se ven puestas de relieve con mayor énfasis aquí, que en lo que respecta al resto de los elementos, pues la innovación metodológica es todo un reto, y no sólo para el docente, sino para el sistema educativo en su conjunto:

Quizá debamos reconocer que el desarrollo de una perspectiva metodológica y la gestación de experiencias de innovación constituyen el elemento nuclear de una *agenda para el mejoramiento de la educación*. Nos encontramos frente a un desarrollo que mira la educación con ojos gerenciales, que tiende a implantar

¹⁷³ Los *expertos* aludidos arriba pueden ser docentes de todos los niveles educativos, así como planificadores educativos que trabajan en instituciones y organismos privados, o bien en ministerios o secretarías de educación.

¹⁷⁴ En el sentido amplio de que los métodos se componen de técnicas y éstas a su vez incluyen diversos procedimientos. Por lo demás, e independientemente de su posible utilidad, son relativamente comunes los catálogos de métodos, técnicas y procedimientos que pueden consultarse en los tratados tradicionales de didáctica general (Carrasco, 1991; Mattos, 1985; Nérici, 1985; entre otros).

¹⁷⁵ No ha faltado la consideración del método expositivo tradicional como una especie de "método universal", dadas su considerable extensión y la notable frecuencia de su uso y abuso en los distintos niveles educativos (Lundgren, 1997).

perspectivas apoyadas en criterios exclusivamente empresariales, tales como los recientes desarrollos para mejorar la calidad de las escuelas. En el ámbito educativo, las ideas de calidad total, de círculos de calidad son retomadas en este tipo de planteamientos para hablar de participación, equipos docentes, liderazgo y dirección... En ningún momento se intenta el mejoramiento tomando como base una propuesta metodológica (Díaz Barriga, 1997: 114, subrayado del original)¹⁷⁶.

El papel del pedagogo en lo que respecta a este cuarto elemento, estriba de nuevo, al igual que lo que concierne a otros elementos didácticos, en la investigación del mismo por una parte, y en su capacidad para formar a los docentes en las distintas metodologías disponibles, por otra, pero también en brindarles asesoraría en la búsqueda e investigación de nuevos métodos que respondan a las necesidades específicas que la enseñanza y el aprendizaje plantean a los educadores actualmente y por supuesto de cara al futuro, donde el cambio será muy probablemente una constante segura.

El quinto elemento didáctico está conformado por los *materiales didácticos*, a veces también denominados *recursos didácticos* o *ayudas didácticas*, valga la redundancia. Este tipo de materiales tiene el doble cometido de ayudar tanto a las tareas de enseñanza, como de facilitar el proceso de aprendizaje en los educandos. Los recursos pueden ser adquiridos, o bien, diseñados por el propio docente en función de las necesidades educativas detectadas en sus alumnos, las cuales por lo demás tenderán a cambiar en función de distintos factores concurrentes en un momento dado. Existen múltiples clasificaciones sobre los mismos, las cuales varían de acuerdo a las categorías que sirvan de referencia en un momento dado: edad del destinatario, tipo de contenido, materia prima, tecnología involucrada, presupuesto, entre otras posibles:

La expresión “ayuda didáctica” designa los instrumentos seleccionados o elaborados por el docente para crear medios que le faciliten las actividades didácticas. Hay una gran diversidad de apoyos, que van desde los documentos impresos a los programas informáticos didácticos, pasando por los distintos tipos de audiovisuales, cuya concepción y utilización responden a una finalidad triple:

- Promover la actividad y la reflexión personal de los alumnos (podemos hablar de instrumentos interactivos), lo que corresponde plenamente a la idea de “ayuda”: ayuda para la apropiación de los saberes y del saber hacer.
- Hacer posible un trabajo autónomo que les permita evolucionar según ritmos diferenciados.

¹⁷⁶ Conviene tomar en cuenta que el elemento metodológico juega un papel fundamental en el funcionamiento de lo que se ha denominado “*currículum oculto*” (Jackson, 1991), donde las formas de organización del trabajo escolar, aunadas a diversas exigencias implícitas —que pueden ser de orden, de disciplina o de rutinas, por ejemplo—, juegan un papel mucho más fundamental que la apropiación de los propios contenidos como factor del éxito o del fracaso escolar, por lo que puede afirmarse sin duda que la metodología nunca es un elemento simplemente inocuo.

-Familiarizar a los alumnos con los instrumentos de comunicación más o menos especializados en el dominio científico (Astolfi, 2001: 21).

El trabajo del pedagogo en cuanto a los materiales didácticos puede tomar al menos tres vertientes: formación docente en cuanto al uso de los mismos —una ayuda que puede brindarse tanto a nivel de capacitación, como de asesoría—, investigación educativa y diseño de nuevos recursos. Tradicionalmente, estos recursos han representado uno de los campos de desarrollo más notables para la didáctica; de ahí la importancia de continuar con su estudio e incentivar la reflexión sobre los usos y efectos de estos mismos medios en el aprendizaje y la enseñanza, en una época caracterizada por la innovación tecnológica¹⁷⁷.

El sexto elemento didáctico es el *tiempo didáctico*, el cual se puede referir a diversos aspectos: estimación del tiempo necesario promedio para aprender un contenido determinado; efectos de horarios y calendarios en la enseñanza y el aprendizaje; edad más conveniente para apropiarse de ciertos contenidos; optimización del tiempo disponible considerando a éste como un *recurso escaso*, entre otros. Se trata de un elemento cuyo dominio requiere práctica y experiencia, toda vez que lamentablemente resulta bastante común que no se aproveche de la forma más conveniente. Pues si bien en la educación formal el tiempo es un factor determinado, tampoco puede abogarse sin más por un empleo casi industrial del mismo, considerando que en última instancia los ritmos de aprendizaje son diferenciales, y por ello siempre resultará recomendable considerar el criterio de flexibilidad en cuanto a su posible uso:

Por lo general el problema de la cantidad y distribución del tiempo depende de la organización general de los centros y no siempre es posible disponer del horario para el rendimiento óptimo en todas las materias. En todo caso tal organización debería responder al dominio del aprendizaje y no al tiempo, como sucede en muchos planes de estudio. Pues hay individuos, que pueden reducir a tres años los planes de estudio de cinco años, mientras otros los convierten en ocho o diez años

¹⁷⁷ Ya es un lugar común en el terreno didáctico adentrarse en cierto debate sobre las supuestas ventajas y los posibles inconvenientes de la sustitución del docente por ciertos recursos tales como las máquinas de enseñanza. Por nuestra parte, consideramos que el docente como tal es insustituible en su papel formativo; si bien a nivel del manejo de la sola información, una computadora, por poner un caso, puede resultar muchas veces más rápida, económica y exacta que una persona, además de que puede facilitar ciertamente la labor del docente; de ahí la creciente extensión en su uso dentro de la educación formal. Pero siempre es cuestión de simple prudencia el no apostar demasiado a las posibilidades reales de las máquinas: “Sin duda a los científicos de la informática les apasiona preguntarse: «¿Podemos inventar una máquina que haga lo que hace un maestro?». Pero uno podría hacer otra pregunta: «¿Por qué queremos inventar una máquina para hacer esto?». Jamás fue difícil responder a esta pregunta cuando la finalidad de la máquina era llevar a cabo trabajos sucios, peligrosos o agotadores. La enseñanza no es ninguna de estas tres cosas. De hecho, diríase que es una de aquellas «utilizaciones humanas de seres humanos» a las que cabría esperar que recurrieran las personas una vez que los robots les hubiesen «ahorrado» su trabajo en la cadena de montaje” (Roszak, 1990: 73). La discusión sobre el *qué*, el *cómo* y el *para qué*, suelen ser de hecho cuestiones más apremiantes que el *con qué*, no sólo en el plano didáctico, sino en el más amplio que corresponde a la educación en general.

para acreditar el mismo dominio de conocimiento. Y es que el rendimiento personal se ajusta a un tiempo récord según la capacidad de aprendizaje de los diferentes estudiantes. ¿Qué aspecto debe prevalecer el dominio del aprendizaje en el tiempo necesario para cada cual o el mismo tiempo para todos? (Martín Molero, 1999: 58 – 59).

Al pedagogo le está encomendada la tarea de formar a los docentes, en cuanto a la administración didáctica del tiempo de enseñanza disponible, pero también puede tomar al tiempo como objeto de estudio y llevar a cabo investigaciones que permitan un mejor aprovechamiento del mismo en términos del aprendizaje; sin desentenderse, por supuesto, del papel de crítico social que también se espera de él en este terreno, cada vez más dominado por parámetros empresariales, cuando no puramente mercantilistas.

Por último, el séptimo elemento didáctico está constituido por el llamado aquí *espacio educativo*. Cabe señalar desde un principio que el docente no siempre tiene control sobre este elemento, y ni siquiera parece que en todos los casos tenga conciencia sobre los efectos del mismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pues las aulas se hallan comúnmente asignadas con antelación y ya están acondicionadas con lo mínimo indispensable —aunque a veces, ni siquiera cuentan con ello—, para cumplir con las tareas de enseñanza, sin que necesariamente sea considerada la promoción del aprendizaje como un criterio para su diseño y presentación¹⁷⁸. Sin embargo, existen condiciones mínimas requeridas, no puramente ideales, que es recomendable tomar en cuenta cuando se destina un espacio para la enseñanza formal, tales como temperatura, iluminación y ventilación, así como las cuestiones ergonómicas y proxémicas¹⁷⁹ en el diseño, distribución y utilización del mobiliario dentro del aula escolar:

Es afortunado el enseñante que posee un aula propia. Si puede, debe esforzarse por conseguirla y si la alcanza procurará hacer por ella todo lo que le sea posible. Un aula propia significa que puede crear una atmósfera que refleja el carácter del docente; y que se la ofrece a los alumnos que vengan hacia él; le permite usar exposiciones en las paredes como ayudas didácticas; significa que puede utilizar mejor las ayudas prácticas de materiales educativos, tiene fácilmente a mano el

¹⁷⁸ Consideraba Freire respecto al espacio escolar: “Si no sólo construimos más aulas sino que también las mantenemos bien cuidadas, vigiladas, limpias, alegres, bonitas, tarde o temprano la propia belleza del espacio requiere otra belleza: la de la enseñanza competente, la de la alegría de aprender, la de la imaginación creadora con libertad de ejercitarse, la de la aventura de crear” (1997b: 26). Vemos así que los distintos elementos didácticos, por simples que pueden parecer, están interrelacionados y pueden coadyuvarse u obstaculizarse entre sí.

¹⁷⁹ La *ergonomía*, también llamada ingeniería humana, es una disciplina que estudia las relaciones entre el ser humano y el trabajo, y principalmente las relaciones hombre – máquina, buscando la funcionalidad a partir de la ponderación de las necesidades fisiológicas y psicológicas de la gente que utilizará los artefactos o los espacios artificiales (Larroyo, 1982). La *proxémica*, por su parte, puede definirse como: “...las observaciones y teorías interrelacionadas del empleo que el hombre hace del espacio, que es una elaboración especializada de la cultura” (Hall, 1994: 6). Esto es, se aboca al estudio de los usos y significados culturales de los espacios sociales, en especial en cuanto a proximidad y distancia.

trabajo de los alumnos y nunca necesita ir en busca de algo; y significa, por encima de todo, que *puede utilizar el ambiente físico del aula como un aliado para influir sobre los alumnos*. Así, el esfuerzo que lleve a cabo en el cuidado, orden y mantenimiento de su propia aula, especialmente si enrola un pequeño número de alumnos como ayudantes, es una inversión valiosa que pagará ricos dividendos. Dicho de forma más clara: no sólo un aula bien cuidada y estéticamente agradable, con disponibilidades funcionales, es educativa en sí misma, sino que también los alumnos se comportan mejor en una clase bien organizada y con un carácter individualizado y peculiar (Marland, 1995: 45; subrayado nuestro).

Al pedagogo como experto en didáctica, le corresponde asesorar a quienes tienen el cometido de diseñar los edificios escolares y las aulas, de modo que no prevalezcan sólo los criterios económicos, sino que se tomen en cuenta las necesidades educativas previamente diagnosticadas. Aunque siendo realistas, esto es algo que lamentablemente no suele aplicarse aún en nuestro país. No es reglamentario el trabajo conjunto de arquitectos, ingenieros civiles y pedagogos. Luego entonces, con respecto al trabajo docente, el pedagogo puede fungir como asesor de los educadores para que éstos puedan aprovechar mejor los espacios educativos disponibles, pese a sus limitaciones intrínsecas derivadas de un mal diseño, de tal modo que las deficiencias en la infraestructura no se conviertan en un obstáculo insalvable en términos del aprovechamiento académico. Pues por poner un solo ejemplo, una redistribución del mobiliario puede bastar a veces para cambiar por completo la dinámica de una clase y acercarse a la consecución de determinados propósitos o bien, para alejarse de éstos. Por otra parte, no pueden obviarse los condicionantes sociopolíticos del cruce de espacio y tiempo, en cuanto a la configuración de un determinado *contexto* para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por lo tanto en la constitución de identidades. Los actores de la enseñanza y el aprendizaje son sujetos sociales inmersos en un entorno comunitario que abre ciertas posibilidades, pero que también restringe otras, y éstos no pueden sustraerse sin más a su influencia¹⁸⁰.

Con lo que hemos tratado hasta aquí sobre la pedagogía y la intervención educativa por medio de la didáctica, no se ha querido indicar que la didáctica por sí misma sea un conjunto de fórmulas técnicas, directamente aplicables al trabajo del pedagogo. En contraste, la didáctica lejos de ser un artificio de carácter estrictamente instrumental, constituye un conjunto de conocimientos y normas generales y diferenciales sobre un campo extenso y desafiante como lo son los procesos de enseñanza y aprendizaje¹⁸¹. Con todos los elementos que en ellos

¹⁸⁰ De este modo: “El conocimiento del contexto afectivo, social, económico, cultural y mediático en el que se socializan los alumnos(as), resulta fundamental para procurar que las actividades escolares tengan sentido para éstos, sin olvidar, por ello, que mediante la reflexión sobre la propia práctica escolar, ésta puede llegar a constituirse y aprovecharse como un subsistema de actividad capaz de motivar las tareas académicas que se proponen en la escuela” (Rozada, 2001: 50). Tomar o no en cuenta este aspecto hoy en día, puede acarrear consecuencias importantes en términos de aprovechamiento y significatividad.

¹⁸¹ Sostienen Medina y Salvador: “*La didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza, en cuanto que propicia el aprendizaje formativo de los*

entran en juego, y que demanda la participación de pedagogos, docentes diversos y otros expertos; pero que no admite respuestas simples, sino que requiere del trabajo de investigación y de la labor crítica de quienes toman las decisiones o aportan los criterios para emitir los juicios, que las irrepetibles e impredecibles situaciones educativas demandan de forma permanente. Es por todo esto que:

La pedagogía debería también desarrollar “viejas ideas”, ayudada por nuevos enfoques psicológicos y por las aportaciones de otras ciencias del hombre, y preocuparse por recobrar su dimensión humanizadora. No podrá renunciar a las exigencias de eficiencia que la sociedad pedirá siempre de ella, pero no debe ser un simple servicio tecnocrático a esas exigencias, sino también su crítico y el estímulo para descubrir nuevas exigencias a la sociedad (Gimeno Sacristán, 1997: 133).

La pedagogía por consiguiente, no se resume en la aplicación de los aportes recibidos por otras ciencias de la educación, ni tampoco es un conjunto de saberes puramente técnicos. Porque ya por principio, su campo no admite soluciones puramente técnicas. Muy por el contrario, la educación representa un fenómeno humano caracterizado, entre otras cosas, por su gran complejidad, que requiere tomar en cuenta diversos puntos de vista y que siempre exige las máximas precauciones en su tratamiento; pues aquí las soluciones simples de hecho no existen. Por consiguiente, el pedagogo no es un profesional de segunda categoría que se deba limitar a utilizar lo que otros científicos sociales y humanos hayan propuesto primero. Más bien, puede ser el responsable directo de la transformación y desarrollo de la pedagogía; y por ello sólo en el grado en que no se conforme con simplemente emplear los conocimientos provenientes de otros campos, sino que se decida a incursionar en el amplio terreno de la investigación educativa y a contribuir con nuevos conocimientos y soluciones, en esa misma medida podrá coadyuvar a la conversión de la pedagogía en un campo de estudio menos controvertido y más reconocido por su capacidad para dar respuestas alternativas a los múltiples desafíos que la educación nos plantea actualmente¹⁸².

Consideramos que lo expuesto hasta aquí ofrece un planteamiento fundamental sobre algunos de los conceptos centrales de nuestra argumentación, lo cual es ciertamente justificable porque pretende propiciar un primer entendimiento entre el lector y el autor, al menos ese ha sido

estudiantes en los más diversos contextos” (2002: 13, subrayado del original). No está de más agregar que estos autores conciben a la didáctica como una “disciplina pedagógica aplicada” (*ibidem*: 6), lo cual vendría a coincidir con nuestros planteamientos ofrecidos en el inciso 1.3 de este capítulo.

¹⁸² La pedagogía es una profesión reconocida a nivel nacional —e internacional—, y existen por consiguiente certificaciones y titulaciones específicas para el ejercicio de la misma. Sin embargo, aún cuando se expide la cédula profesional de Licenciado en Pedagogía —y también la de Maestro o Doctor—, paradójicamente ésta no es imprescindible para ejercer en el campo educativo, como en cambio sí ocurre con otras profesiones tales como la medicina, la abogacía o la arquitectura, en las cuales se exige una cédula para ejercer en sus campos respectivos, por incluir sólo algunos de los ejemplos más conocidos.

nuestro propósito. Para ello hemos acompañado el proceso de múltiples confrontaciones respecto a la obra de autores diversos, y a veces incluso opuestos, pero que son recuperados siempre procurando ser consecuentes con una lógica tendiente “hacia el anti esencialismo”, en la que la realidad es concebida como discursivamente construida¹⁸³. A continuación, efectuaremos una revisión del panorama de la educación superior privada en México, pero antes argumentaremos la pertinencia de una pedagogía universitaria.

¹⁸³ Retomamos la especificación que efectúa Fuentes respecto a la conveniencia de aludir a una lógica discursiva *tendiente hacia el antiesencialismo*: “Respecto a mi adscripción a una visión hacia el anti – esencialismo, en mis elaboraciones recientes me ha interesado subrayar el reconocimiento de que la tentativa anti – esencialista debe explicitarse como tal, pues la pretensión de asumirse como anti – esencialista simple y llanamente, traicionaría el intento por tratar de fisurar el lenguaje metafísico y, por el contrario, produciría una franca incorporación a éste” (2005: 15). De este modo, no da lo mismo afirmar simplemente que se mantiene una postura antiesencialista; dado que aludir a esta última sin aquélla precisión, implicaría de algún modo volver a “esencializar” el concepto, oponiéndolo ahora al esencialismo, valga la redundancia, como si se tratara de una especie de maniqueísmo con dos polos equidistantes, uno “bueno” y otro “malo”.

CAPÍTULO 2

PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO

Este segundo capítulo es de tipo predominantemente teórico y descriptivo, porque en primer lugar se aboca a establecer una posible relación entre la pedagogía —como disciplina y campo profesional— y el ámbito universitario en general, como un entorno propicio para su desarrollo. De este modo, introducimos algunos referentes conceptuales, que nos permitirán, entre otras cosas, clarificar lo que aquí se entiende por educación superior, para más adelante conducir al lector hacia el contexto de la educación superior privada en México. Es por ello que en un segundo momento de este capítulo se proporciona precisamente un marco descriptivo para el estudio de la educación superior privada en México, en cuanto a sus antecedentes históricos y su panorama actual. De modo que sea posible situar a los sujetos de la presente investigación dentro de un escenario más amplio y comprensible en términos etnográficos, mismo que a su vez nos facilitará interpretar de una mejor manera el significado de aquellas prácticas cotidianas en el ámbito de la educación superior privada, que resulten específicamente reconocibles en este caso por su carácter pedagógico. En suma, este capítulo tiene un doble cometido analítico con respecto al objeto de estudio de nuestra investigación, por una parte discute la pertinencia de una pedagogía universitaria y por otra ofrece una descripción del contexto donde se inserta el caso que constituye nuestro objeto de estudio, esto es, del ámbito universitario privado en el México contemporáneo.

2.1. UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA SOBRE LA UNIVERSIDAD

La universidad es una institución social compleja y contingente, y como tal no es posible abarcarla por medio de una sola perspectiva, sino que ha de ser el conjunto de las distintas disciplinas interesadas en su estudio, el que permita formarse una idea lo más integral posible de esta realidad, aunque sin pretender una visión absoluta. En el estudio de la educación superior se exigen comúnmente, por lo tanto, distintas miradas; sin embargo, la pedagogía universitaria no se cuenta todavía como una de las disciplinas mejor cultivadas en este terreno. Hace falta un mayor número de obras pedagógicas que atiendan los problemas de la educación superior en general y de la universitaria en particular. Por ello, en este apartado argumentaremos una posible perspectiva pedagógica sobre la universidad, buscando esclarecer cuáles pueden ser algunos de los ángulos más específicamente pedagógicos de esta institución educativa del más alto nivel, señalando las posibles áreas de intervención

pedagógica en este ámbito. Ello nos da la oportunidad de mostrar de qué modo una perspectiva pedagógica, puede constituirse también en un punto de vista válido e integrador¹⁸⁴.

Quizá pueda parecer contradictorio, aunque es bastante comprensible, que varios de los problemas más importantes de la educación universitaria¹⁸⁵ estén comenzando a plantearse en términos de su posible estructuración pedagógica¹⁸⁶. La educación universitaria se presta para esta labor por haber sido hasta ahora la menos abordada por la pedagogía en razón de distintos motivos (Zabalza, 2002; Giner, 1905), entre los cuales puede destacarse el hecho de que la universidad generalmente se haya concebido como un período de formación en gran parte separado del resto del sistema educativo, aun cuando sea de hecho una de sus salidas principales. Como objeto de estudio pedagógico, el nivel terciario del sistema escolar y sus instituciones conforman¹⁸⁷ lo que puede considerarse un tema problemático; tanto en lo interno, como en su articulación con lo externo, pues requiere y admite la participación de muy diversos criterios de interpretación y de regulación de sus acciones. Empero —y aquí radicaría el esfuerzo por producir nuevas síntesis—, esa visión polifacética sirve de contención a las inevitables aspiraciones de cada enfoque particular por convertirse en la vía privilegiada para explicar la realidad del fenómeno universitario en su totalidad¹⁸⁸.

¹⁸⁴ Sin embargo, ahora el problema residirá en tomar las previsiones necesarias, para que, sin omitir los aportes de otras perspectivas no pedagógicas con las que usualmente se aborda la educación universitaria, la pedagógica pueda acompañarlas y hasta contribuir a estructurarlas en nuevas síntesis particulares, sin restarles su propio margen de acción, en el contexto de las múltiples transformaciones que actualmente afectan, caracterizan y perfilan a la educación superior.

¹⁸⁵ La educación universitaria y la educación superior se pueden identificar sólo parcialmente. Sin embargo, en este trabajo emplearemos ambos conceptos como sinónimos para aligerar la lectura. Reconocemos, no obstante, que se trata de realidades estrictamente distinguibles. La educación superior engloba a la universitaria, pero no a la inversa. La educación superior comprende, "...todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior" (UNESCO, 1998: 127). En sentido estricto, la educación universitaria es como su nombre lo indica, aquélla que se lleva a cabo en las universidades, siendo que éstas son sólo un tipo de institución de educación terciaria, junto a los institutos tecnológicos y escuelas de enseñanza superior (Rodríguez, 1994).

¹⁸⁶ En efecto, la universidad contemporánea como institución social compleja y contingente, atraviesa por múltiples cambios (Barnett, 2002), entre los cuales las nuevas modalidades de *curriculum* flexible, educación a distancia y educación virtual, por incluir sólo tres ejemplos, son innovaciones de carácter específicamente pedagógico que forman parte de los ajustes, que una parte considerable de las instituciones de educación superior en el mundo están adoptando y adaptando a sus propias características y necesidades particulares, para responder a la masificación, a la globalización y a la exigencia de una gestión más eficiente de sus recursos, entre otras razones.

¹⁸⁷ Pero ello no sería privativo del nivel en cuestión, toda vez que el sistema educativo en su conjunto, en todos y cada uno de los sectores y formas que lo constituyen, y sin importar el nivel de que se trate —sea éste básico, medio o superior—, representa una realidad tan compleja como lo puede ser cualquier otra realidad humana y social, y por lo tanto admite múltiples lecturas.

¹⁸⁸ No consideramos que sea factible que ningún punto de vista particular, sea éste de la disciplina que sea, pueda dar cuenta por sí solo de una realidad fáctica cualquiera, incluida la universitaria. Se hace precisa la participación de distintas disciplinas y especialidades para estudiar cabalmente a la educación superior: políticas, filosóficas, administrativas, sociológicas, psicológicas y hasta pedagógicas, entre

2.1.1. PERTINENCIA DE UNA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

No resulta del todo sorprendente que cualquier enfoque pedagógico sobre la educación universitaria se halle entre los acercamientos diferenciales más novedosos¹⁸⁹, aunque con ciertos rasgos y posibilidades específicas que es preciso subrayar, toda vez que de su existencia dependería la posibilidad de una pedagogía universitaria como tal. Esta pedagogía, de ningún modo se puede considerar ya delimitada, o al menos se halla muy rezagada con respecto a las pedagogías de los demás niveles escolares. Pero tendría que edificarse sobre el reconocimiento de la legitimidad del enfoque correspondiente como punto de partida, y al propio tiempo, ha de partir del esclarecimiento de sus orígenes y sus perspectivas de futuro. En esta tesitura, es preciso admitir que la justificación primera de un enfoque pedagógico y de una pedagogía universitaria no es otro que el carácter educativo - formativo de ésta (Llano, 2003; Zabalza, 2002 y 2003; Medina, 1996). Un elemento aparentemente simple en sí mismo, pero que todavía no ha sido asimilado con la necesaria generalidad —aún cuando los avances pedagógicos en otros espacios sean comúnmente más aceptados—, de lo cual surge que la primera consigna de las aproximaciones pedagógicas sobre la institución universitaria, haya de ser precisamente la de esclarecer la tarea educativa de ésta, y señalarla, además, como uno de los condicionantes de su constitución y de su lejana y reciente evolución histórica¹⁹⁰.

Sin embargo, ese carácter educativo - formativo atribuible a las instituciones universitarias, no es un asunto transparente por sí mismo y por ello es preciso discutirlo, argumentarlo y clarificarlo, pues los significados que entran en juego sobre el particular son múltiples y dan origen a grandes polémicas, de lo cual derivan propuestas tantas veces irreconciliables. La solución a esta controversia no puede derivarse de una definición esencial sobre lo que deba ser tal formación, ni consiste en señalar en qué ha de consistir ésta exactamente, lo cual no

otras. Pero ni siquiera en el supuesto de lograrse una síntesis armoniosa de los distintos aportes, ello agotaría las posibilidades de continuar indagando y profundizando en tal objeto o en cualquier otro, pues la realidad en su discursividad es inconmensurable.

¹⁸⁹ Nos referimos de nuevo a la pedagogía diferencial, la cual hemos presentado en el inciso 1.3 de este trabajo. García Hoz (1985) contempla una pedagogía diferencial en función de la edad, y bajo este criterio admite una *educación universitaria* como rama de ésta, pero no alude directamente a la pedagogía universitaria. Por su parte, Sarramona y Marqués (1985) en su clasificación de la pedagogía diferencial, no reconocen en específico una *pedagogía universitaria* como tal, y sólo consideran a la *pedagogía del adulto* y a la *pedagogía escolar*, siendo que esta última englobaría también al subsistema de educación superior.

¹⁹⁰ Ferrández y Sarramona (1980), en una obra dedicada a los múltiples aspectos diferenciales de la educación —y que ya ha sido superada en muchos aspectos, aunque todavía sigue vigente en otros—, incluyen un capítulo completo sobre la *enseñanza superior*, y no obstante que no emplean el significante de *pedagogía universitaria* —quizá por ser ésta inexistente como tal—, sí destacan que el enfoque educativo formal ha de ser uno de los que más nos puedan ayudar para demarcar una perspectiva pedagógica con respecto a cualquier otra, sea ésta psicológica, sociológica, administrativa, etc. Las cuales, sin duda, harán énfasis en otros aspectos, aun cuando en su conjunto estudien los mismos fenómenos educativos.

creemos posible ni conveniente, y de hecho ni siquiera es factible aspirar todavía a un consenso razonablemente amplio sobre el problema:

Parece claro, y es bueno comenzar por reconocerlo, que en cuanto se refiere a los *propósitos formativos*, la Universidad actual ofrece un marco notablemente “borroso” y poco firme. ¿Qué tipo de formación puede – debe ofrecer la Universidad? ¿Cómo se puede entender la propia idea de formación aplicada al contexto universitario? ¿Somos *formadores* (quizá incluso *educadores*) los profesores universitarios o eso no pasa de ser una simple fantasía pedagógica? En definitiva, ¿de qué estamos hablando cuando decimos que la principal función de la Universidad es la *formación*? (Zabalza, 2002: 37).

La solución contemporánea a tan amplia problemática, atraviesa por los discursos locales de las distintas universidades; las que por su propia iniciativa se ven inclinadas y a veces incluso obligadas, a establecer alguna definición acerca de la formación universitaria que pretenden ofrecer; la cual tendría que ir en concordancia con sus objetivos e ideales institucionales concretos. Aunque en definitiva ninguna universidad se puede sustraer de las discusiones y vaivenes de la época, que ciertamente marcan rumbo en un mundo cada vez más globalizado; caracterizado, entre otros aspectos, por la proclividad a los acuerdos de orden internacional, que conminan a instituciones, países y amplias regiones a comprometerse para seguir determinados derroteros y a soslayar otros, como una muestra del carácter político que resulta inherente a tales cuestiones¹⁹¹. Pero es preciso subrayar cuantas veces sea necesario, que las atribuciones que le estamos otorgando al enfoque pedagógico sobre la institución universitaria, no se han de llevar a cabo a costa de otras perspectivas educacionales. Antes bien, todo lo contrario, pues en ningún momento ponemos en tela de juicio la pertinencia o la legitimidad de los demás enfoques reconocidos tradicionalmente en el estudio interdisciplinario de la educación, pues todos son necesarios para conformar una visión integral del conjunto¹⁹². Y por otra parte, tampoco debería entenderse esto como un modo de someter a gestores, profesores y estudiantes universitarios a los rígidos lineamientos de cualquier “pedagogismo”, ya sea éste de orden didáctico, tecnológico, administrativo o del signo que sea, constriñendo así la creatividad¹⁹³ que debiera ser característica de la teoría y práctica de toda forma de educación superior (Ruíz, 1996). Esta observación se justifica porque en la historia reciente de la

¹⁹¹ En este tenor: “Las instituciones universitarias, como todo hecho social, se producen en el seno de una historia social (de la que son inevitablemente subsidiarias) y tienen, a su vez, su propia historia. En tal sentido pueden presentar un mayor o menor nivel de consolidación de sus estructuras en función de ese patrimonio histórico y de su efecto en la fijación (rigidificación, formalización, etc.) del organigrama y de las redes relacionales” (Zabalza, 2002: 71).

¹⁹² Consúltense la clasificación de las ciencias de la educación que proponemos en el inciso 1.3 de esta tesis, donde reconocemos la necesidad del concurso de distintas aproximaciones disciplinarias para el estudio sintético de los fenómenos educativos.

¹⁹³ Aunque con esto último, no queremos indicar de forma excluyente, que esa misma creatividad haya de quedar soterrada en los demás niveles educativos, antes bien, lo contrario sería la consigna (Frabboni y Pinto, 2006; Carbonell, 2001; Goleman, Kaufman y Ray, 2000).

pedagogía, no han faltado las “soluciones” estrechas que, en la intervención educativa, afrontan el riesgo del didactismo¹⁹⁴. Pero aquí estamos procurando situar las cosas en el plano de un pensamiento más problematista¹⁹⁵ de la educación universitaria, que al operar, además, junto a una *lógica discursiva*¹⁹⁶ sobre esta misma, debiera producir efectos muy distintos a los concebidos por algunos académicos, que se olvidan de que las universidades cumplen también con diversas tareas educativas (Abal, 2000), o que utilizan los prejuicios antipedagógicos como un recurso efectivo para disimular la pobreza de ciertas posturas científicas:

Son técnicos, profesionistas y aun burócratas de otras disciplinas quienes asumen que pueden incursionar abiertamente en la actividad pedagógica: *vgr.* ingenieros, psicólogos, historiadores, sociólogos, economistas, abogados, filósofos, etcétera. Y en sentido inverso, los pedagogos no pueden participar legítimamente en otros campos disciplinarios sin que se levante ámpula. Los profesionistas y las disciplinas alternas se cierran. Al pedagogo no le es permitido generar discurso sobre temáticas consideradas fuera de su muy restringido ámbito. Salvo casos excepcionales, los demás profesionistas y las instituciones parecen ser muy celosos de sus cotos (Hoyos, 1997: 12).

¹⁹⁴ Tal y como, por ejemplo, la denominada *pedagogía por objetivos*, que intentó ofrecer soluciones supuestamente infalibles para las variadas e irrepetibles situaciones educativas, reduciendo la intencionalidad educativa a sólo los resultados observables: “La *pedagogía por objetivos* nace al amparo de un eficientismo social que ve en la escuela y en el currículo un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan en un momento dado. No es una pedagogía que responda a los problemas más graves que presenta la educación, la institución educativa o la sociedad. El fracaso escolar y la crisis de los sistemas educativos son vistos como fracasos de eficiencia en una sociedad competitiva, altamente tecnificada, cuyos valores fundamentales son de orden económico. En esa situación, la preocupación radica en encontrar una respuesta eficaz como remedio fácil, en lugar de analizar el problema desde otras perspectivas” (Gimeno Sacristán, 1997: 10).

¹⁹⁵ Frabboni y Pinto asumen la postura del que denominan “paradigma problematista”, la cual nosotros compartimos en su generalidad, donde: “...el problematismo alude a un «modelo» interpretativo y operativo de los procesos educativos carente de recortes apodícticos y normativos (practicados habitualmente por las pedagogías que se presentan con «valor» de absoluto, exhaustividad, sistematicidad) y tendiente, más bien, a dar aliento a la universalidad, procesalidad, complejidad de la teoría y praxis educativas. Así entendido, dicho paradigma rechaza toda forma de dogmatismo y reflexiona sobre la realidad educativa utilizando varios enfoques...” (2006: 36).

¹⁹⁶ Retomamos este concepto de Fuentes, el cual: “...incorpora, como elemento definitorio, la tensión entre *necesidad* y *contingencia*” (2007: 200). Fuentes depura este concepto para efectos de su propio trabajo de investigación educativa, recuperándolo en primer término de Granja, quien alude a “lógicas de razonamiento”, las que son definidas por la autora como: “...las estrategias y formas con que se organiza el pensar en su cometido de hacer inteligibles sectores de la realidad” (Granja, *cit. por* Fuentes, 2005: 100). Fuentes reseña la evolución del concepto desde las “lógicas de razonamiento” hasta la “lógica discursiva”, pasando temporalmente por la noción de “lógicas discursivas de razonamiento”. Aclarando que en su búsqueda de una mayor precisión conceptual, llega hasta el concepto aquí apuntado, el cual implica que: “...pensar desde una *lógica discursiva* supone organizar estratégicamente el pensamiento desde una consideración básica: que toda práctica social, por lo tanto también educativa, puede inteligirse como proceso de significación en el cual es posible distinguir sistemas significantes contruidos políticamente en contextos históricos particulares, que suponen fijaciones de sentido contingentes y por lo tanto abiertas, precarias y temporales” (2005: 102). Esta postura es solidaria del llamado análisis político del discurso (APD) de Laclau y Mouffe (2004), cuyos presupuestos no esencialistas sobre lo político y la identidad nosotros también asumimos como perspectiva ontológico - política de fondo.

Pero sin importar cuál sea el punto de vista científico o tecnológico desde el que se presente alguna idea innovadora para las universidades, el mismo no podrá trascender el papel si no cuenta con una determinada proyección educativa; y por consiguiente, con una congruente estrategia de enseñanza y aprendizaje. De este modo, muchos proyectos universitarios interesantes, pueden diseñarse de hecho al margen de la *pedagogía profesional* —aun cuando de suyo sean de claro interés pedagógico por referirse a una institución educativa—, mas difícilmente superarán el nivel de las meras propuestas si no se construyen a partir de una informada y disciplinada perspectiva pedagógica: didáctica, organizativa, orientadora - tutorial.

Y es que incluso con todas las limitaciones que cualquier perspectiva pedagógica pueda presentar, la universitaria sólo podrá ganar un lugar más claramente identificable, así como un significado propio, en tanto sea reconocida la especificidad pedagógica de su campo, lo que a su vez torna viable el concurso de otros enfoques —filosóficos, históricos, sociológicos, económicos, psicológicos, etc.—, porque sin despojarlos de su identidad histórica, les orienta en la dirección de una de las metas principales para las instituciones universitarias, la educación. Evidentemente no todos los problemas universitarios son propiamente pedagógicos¹⁹⁷, pero aun aquellos que escapan al quehacer del pedagogo, pueden ser mejor comprendidos y especialmente instrumentados con ayuda de éste, desde una perspectiva educativa integradora¹⁹⁸ que contemple tanto lo específico, como lo contextual:

La adhesión a la realidad —propia de una pedagogía de orientación problemática— exige, por otra parte, un riguroso *marco interdisciplinario* para el discurso educativo con el objeto de asegurarle los precisos aportes de terrenos epistemológicos (biología, psicología, didáctica, antropología, sociología, urbanística, disciplinas morales e históricas, etc.) fundamentales para apostar por las ciencias pedagógicas como terreno científicamente encargado de interpretar / resolver los intrincados senderos de la experiencia educativa. Además, la interacción de la pedagogía con las otras ciencias humanas es una preciosa condición para sustraer a la pedagogía de su antigua sumisión a doctrinas especulativas abstractas, a menudo sofísticas (elusivas de la realidad o evasivas de ella), comprometiéndola a hacer de bisagra en el ámbito de las ciencias de la educación: *puente* entre la vertiente teórica y la metodológico-aplicativa de éstas (Frabboni y Pinto, 2006: 105 – 106).

¹⁹⁷ Ya Freire lo reconocía así: “Es evidente que los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos. Son problemas políticos y éticos como cualquier problema financiero” (1994: 57).

¹⁹⁸ Como señalara Nassif hace varios años tan claramente: “Si algo es claro en pedagogía universitaria es que, sean o no específicas las cuestiones de que trata, todas han de entrelazarse en una visión unitaria de la Universidad. Si esta visión falta, la «nueva Universidad» seguirá siendo un ideal lejano, inalcanzable. A la vez, todos los interrogantes con los cuales la Universidad actual nos desafía, suscitan y requieren la concepción, el conocimiento y la tecnología pedagógicas que, con mucha más fuerza de lo que se supone, pueden ayudarnos a tomar la senda de profundas transformaciones conceptuales, actitudinales y estructurales” (1984b: 311 - 312). Por su parte, Giner (1905), ya advertía a principios del siglo XX, sobre la crisis de la institución universitaria y la necesidad de esclarecer sus fines sociales.

Enmarcados en la integridad de un sistema escolar, los ciclos universitarios —de pregrado y de posgrado— como prolongación de aquél, conforman el nivel de la educación superior. Ésta es —siempre dentro del contexto de la escolaridad— una educación del más alto nivel, aunque su especificidad no podría comprenderse si no fuera en relación con los niveles que la anteceden, especialmente si reparamos en que dentro de la llamada *sociedad del conocimiento* cada nivel tendría que apuntar hacia un desarrollo amplio de las potencialidades humanas, sin perder de vista el hecho palpable de que el conocimiento se renueva constantemente y que es preciso por lo tanto *aprender a aprender*¹⁹⁹:

Si en el pasado el sistema podía organizarse en niveles que se correspondían con determinadas categorías sociales y de complejidad en la organización del conocimiento, en el futuro la democratización del acceso a los niveles superiores de análisis de realidades y fenómenos complejos debe ser universal. Este acceso universal a la comprensión de fenómenos complejos constituye la condición necesaria para evitar la ruptura de la cohesión social y los escenarios catastrofistas que potencialmente están presentes en las tendencias sociales actuales. Pero el acceso a la comprensión de fenómenos complejos no puede estar asociado exclusivamente a un determinado nivel del sistema. La formación básica y universal deberá ser capaz de dotar al conjunto de los ciudadanos de los instrumentos y de las competencias cognitivas necesarias para un desempeño ciudadano activo (Tedesco, 2000: 62 – 63).

De manera crítica, y por consiguiente sin adoptar íntegramente sus presupuestos, Nassif (1984b) retoma de Hessen las que podrían considerarse como diferencias sustanciales entre los tres grandes niveles educativos —básico, medio y superior—, mismas que pueden resultarnos de utilidad a efecto de caracterizar mejor a la educación superior. Siguiendo a Hessen, Nassif señala que la educación primaria es de naturaleza *episódica*, porque sitúa al niño en contacto con los contenidos más próximos al mundo natural, social y cultural, sin que sea imprescindible la particular unidad que el conocimiento científico pueda otorgarles, esto es, sin preocuparse demasiado por la secuencia, ni la lógica propia de los saberes que versan sobre tales esferas. La educación media, por su parte, trabajaría con un saber *sistemático*, organizado en función de un propósito ordenador de la mente. En claro contraste y frente a ambos niveles, la educación superior encontraría su sentido en representar un saber *problemático* antes que puramente sistemático²⁰⁰. Semejantes concepciones sobre la educación

¹⁹⁹ Pero esta habilidad no puede pensarse en abstracto y al margen de todo contenido: “Aprender a aprender ha sido una consigna que se ha aplicado a veces eliminando los aprendizajes concretos, como si fuese posible aprender a aprender sin aprender nada” (Neira, 1999: 61). Al contrario, lo cierto es que se aprenden y se desarrollan los modos de aprender en determinada(s) materia(s), para poder más tarde mantenerse actualizados en la(s) misma(s).

²⁰⁰ Seguimos de nuevo a Nassif cuando advierte: “No compartimos las caracterizaciones tan contundentes que Hessen hace de la educación primaria y media, pero sí el acierto al tipificar la educación superior por su tonalidad eminentemente problemática. Este nivel educativo o, si se quiere, este tipo de educación, *esté o no institucionalizado*, asume su perfil más auténtico cuando es concebido y

superior podrían dar pie a la pregunta de si tal educación *problemática* es la que efectivamente llevan a cabo las universidades, o incluso, llevan a plantearse si es lo mismo educación y cultura “superiores” que educación y cultura universitarias. Y lo primero que puede apuntarse es que la educación superior, y la cultura que ésta implica, no únicamente constituyen niveles de un sistema escolar, sino más bien determinadas formas de educación y de cultura, fincadas en una determinada actitud frente al mundo y el saber científico, independientemente de que la educación universitaria sea una de las maneras de institucionalizar la cultura en una de sus más depuradas expresiones. Pero las universidades actuales no pueden concebir la cultura en un sentido unitario, pues no existe *la* cultura como tal, lo que se halla son culturas, y por eso las instituciones de educación superior tendrían que procurar ser siempre plurales y aun multiculturales²⁰¹:

Tal orientación busca anular toda visión de un pensamiento único en cualquiera de los campos disciplinarios y apunta a reafirmar la multiplicidad de verdades, la importancia del debate y la confrontación intelectual desde múltiples epistemes como el mecanismo para la creación de nuevos saberes. Frente al monopolio de cualquier saber, que se asume además relativo y paradigmático en términos de que tiene una vigencia histórica, se acepta la necesidad de la diversidad de saberes. Este debate intelectual remite al nudo mismo del multiculturalismo y en América Latina, al mundo de las culturas indígenas, a la existencia de sus propios saberes y a la importancia de poner el conocimiento indígena en pie de igualdad como un saber legitimado. El concepto de la diversidad está asociado con el tema del reconocimiento y muestra, además, cómo la diversidad sólo existe como tal en tanto es reconocida, y reconoce también, a las demás diversidades (Rama, 2006: 217).

El hecho de caracterizar a las universidades como ámbitos específicamente formativos, conlleva de algún modo concebir al mismo tiempo a la educación superior de determinada manera. Las universidades desempeñan un servicio que en principio es un bien público (Bloom, Hartley y Rosovsky, 2006; López, 2005)²⁰², y pese al riesgo de reducir la cultura superior a una

practicado como un saber fundamentalmente crítico y problematizante, en el cual lo definitorio es la búsqueda y el cuestionamiento antes que las conclusiones últimas de las ciencias. De ello inferimos que la educación superior, es, en su más vasta acepción, el verdadero objetivo de un proceso en el cual se hace factible la autoeducación, también en el más severo de sus significados” (1984b: 312, subrayado del original).

²⁰¹ Lo cual no significa que en tanto instituciones concretas, las universidades no puedan pronunciarse por determinadas metas, bajo una filosofía determinada y en el marco de una cultura concreta: “Aproximarse a la consideración de las universidades desde una perspectiva cultural significa hacer una apuesta por ir más allá de lo que constituye su dimensión visible y administrativa. Poseedoras de una *cultura institucional* particular (que las diferencia de otras organizaciones) y expresión y reflejo de una determinada *cultura*, las universidades se convierten en un fenómeno social que resulta, a la vez, complejo y dinámico” (Zabalza, 2002: 79).

²⁰² Asumimos una concepción problemática de la noción de universidad, toda vez que ésta hoy se halla inmersa en un fuerte debate sobre su identidad tradicional (Barnett, 2002). Así, cuando empleamos el término *universidad* en singular, no lo referimos a una idea única sobre lo que ésta deba ser, sin embargo, en la medida de lo posible nos referiremos a las *universidades* en plural para remarcar la especificidad de cada una de ellas, aun cuando puedan compartir de hecho diversas características, tales

mera profesionalización del saber problemático, todas institucionalizan y profesionalizan la cultura superior, en un sentido amplio e incluyente del concepto de cultura, cubriendo el doble objetivo social de responder a los requerimientos de la formación profesional y cultural, que son también de naturaleza educativa (ver cuadro II.1). Mas la profesionalización y la institucionalización de la cultura superior —filosofía, ciencia, tecnología, artes, etc.—, no tendría forzosamente que asumirse como una negación de ésta, sino como un recurso para no dejarla atrapada en el restringido círculo de ciertas élites. De este modo, contando con su carácter institucional y su vocación de servicio público, la educación universitaria tendría que poner la cultura superior al alcance de las nuevas generaciones, convirtiéndola en un instrumento para el desarrollo de la sociedad y alentando de este modo su continua expansión.

CUADRO II.1. GAMA DE BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Beneficios²⁰³	Públicos	Privados
Económicos	<ul style="list-style-type: none"> * Incremento de ingresos vía impuestos * Mayor productividad * Incremento del consumo * Incremento de la flexibilidad de la fuerza de trabajo * Disminución de la dependencia de apoyos financieros gubernamentales 	<ul style="list-style-type: none"> * Mejores salarios y prestaciones * Empleo * Niveles más altos de ahorro * Mejores condiciones laborales * Movilidad personal / profesional
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> * Reducción de los índices delictivos * Incremento de donaciones caritativas / servicio comunitario * Incremento de la calidad de vida * Cohesión social / Estima de la diversidad * Habilidad mejorada para adaptar y usar la tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> * Expectativas mejoradas de vida y salud * Mejor calidad de vida para los descendientes * Mejor toma de decisiones de consumo * Estatus personal ampliado * Más pasatiempos y actividades de tiempo libre

Fuente: The Institute for Higher Education Policy *cit. por* Bloom, Hartley y Rosovsky, 2006: 300, traducción del autor.

La universidad, al igual que cualquier otra institución educativa, puede ser tomada como una idea abstracta o como una realidad histórica y contingente, sujeta a los particularismos de sus realizaciones concretas y a las vicisitudes de su época. Mas si articulamos ambos puntos de vista, se infiere que no puede existir un solo tipo histórico de universidad y, por consiguiente, una sola idea de la misma. Lo que se nos presenta es una sucesión de tipos y de concepciones de la universidad que es conveniente revisar, aunque sólo sea de manera sucinta, con el fin de comprender mejor el actual momento por el que transitamos, y especialmente antes de emprender la discusión en torno a sus funciones sustantivas y a los tipos de formación que cada una demanda.

como el tener un origen común, tratarse de una de las culminaciones principales del sistema escolar, representar centros de producción y no sólo de reproducción del saber, asumir como funciones sustantivas la docencia y la investigación, entre otras posibles.

²⁰³ Los autores de este cuadro emplean en este caso el concepto de *beneficios sociales* para referirse a aquéllos efectos positivos que no son directamente económicos.

2.1.2. PEDAGOGÍA Y CONCEPTUACIÓN DE UNIVERSIDAD

La idea originaria que comúnmente se tiene sobre la universidad data de la Edad Media, en cuyo devenir y, muy especialmente entre los siglos XII y XV, la institución adquiere rasgos característicos, hasta convertirse en un primer nivel de la escolaridad con proyección pública. Su antecedente inmediato fueron las escuelas monacales y catedráticas. Bajo el amparo de la burguesía naciente, ámbito de lo que hoy equivaldría a la sociedad civil, la universidad aparece como un efecto de la unión corporativa de maestros y estudiantes (Rama, 2006), reflejo de una hegemonía cultural cristiana y con una vocación de universalidad que encuentra su gran medio de expresión y comunicación en la amplia distribución que tuvo la lengua latina en Occidente. Investida de una gran autonomía y de una considerable fuerza política respaldada por la Iglesia Católica, la universidad medieval se manejó —dada la escasez y alto costo de los libros²⁰⁴— con el método de enseñanza basado en la lectura —del latín *lectio*, “lección”— y el comentario de los textos²⁰⁵. Esta universidad se consideraba realmente una *universitas*, compendio de todo el saber existente, aunque el término tiene en sus orígenes el significado de cierta unión de maestros y discípulos²⁰⁶, donde *universitas* gradualmente llega a significar la unión de profesores y estudiantes, en contraste con su significado primigenio que aludía a toda comunidad organizada con cualquier fin (Abbagnano y Visalberghi, 1984)²⁰⁷.

²⁰⁴ La invención de la imprenta en el siglo XV, y la consecuente impresión de libros, ocurrirá en un momento posterior a la creación de las primeras universidades. Pero a partir de su aparición, este singular invento, junto a las prácticas de lectura y escritura, contribuye paulatinamente a la expansión de la cultura universitaria (Viñao, 1999; Cavallo y Chartier, 1998; Escolar, 1993; Dahl, 1991; entre otros).

²⁰⁵ La muy tradicional *lección magistral* tiene su origen en este mismo momento histórico y se ha convertido en la metodología más característica de las instituciones universitarias, llegando hasta nuestros días sin mayores cambios: “En la enseñanza universitaria, la lección magistral es el método más antiguo y el más extendido. Enseñanza universitaria y lección magistral han estado hasta tal punto asociadas, que cuando se imagina un profesor universitario, se le ve, casi inevitablemente, dando una lección magistral” (Pujol y Fons, 1981: 19).

²⁰⁶ En un principio las universidades fueron sociedades civiles, pero poco más tarde fueron eventualmente subordinadas a los poderes de la época: “Estas instituciones privadas, de artesanos, docentes y aprendices estudiantes fueron lentamente controladas por los poderes consolidados que tendieron a establecer sus prerrogativas y obligaron a las corporaciones universitarias a requerir su legitimación a través de las bulas papales o de los decretos de los reyes y la nobleza, los cuales les otorgaron la facultad de conceder grados y licencias” (Rama, 2006: 18 – 19).

²⁰⁷ García Hoz sostiene: “La Universidad vino a ser, con su nacimiento, la expresión corporativa de la vocación de la enseñanza y del deseo de aprender. Enseñanzas de tipo superior, de un nivel en verdad elevado, hubo muchas antes de que nacieran las Universidades. La academia de Platón, el liceo de Aristóteles, la escuela de Alejandría..., son un buen ejemplo de ello. Pero se trataba de actividades docentes, cuyo desarrollo y desaparición venían a coincidir con la existencia de los maestros que les habían dado vida. La Universidad medieval no es ya la comunidad transitoria de un maestro y sus discípulos, sino la corporación de maestros y estudiantes que tienen continuidad y vida propia por encima de la docencia personal de tal o cual maestro. El *Trivium* y el *Quadrivium* quedaron como enseñanzas menores, cuyo sentido estaba en la preparación para los posteriores estudios que se impartían ya en los *estudios generales*, en los que se integraban los progresos de la Filosofía y Teología, tradicionales, con los nuevos saberes a los que se acaba de aludir” (1996: 24).

La Reforma y la consecuente división de la unidad cultural del mundo; el inicio de la expansión de los estados nacionales europeos, el avance en las ciencias experimentales y la Contrarreforma, sobredeterminan, en los albores de la Modernidad, la crisis de las universidades medievales. La institución misma, aferrada a la idea de mantener su sentido tradicional, experimentó un atraso de tres siglos, que desembocó en su eliminación por la Convención francesa (1793), para finalmente abrir paso a las escuelas superiores politécnicas. No obstante, a comienzos del siglo XIX (1806-1808), la universidad renacerá en Francia conforme al modelo napoleónico que la sitúa al servicio de las políticas estatales, con una organización fuertemente burocrática, jerárquica y centralizada. Paralelamente aparecerán otros modelos de universidad que se abocan a rescatar a la institución de su aletargamiento, como sucedió con las propuestas de Alemania e Inglaterra.

La universidad alemana constituyó un cambio en la idea y en la actividad universitaria a partir de la organización de la Universidad de Berlín (1810), ideada por pensadores de la talla intelectual de Fichte, Humboldt y Schleiermacher, y centrada en el desarrollo del espíritu nacional. Esta universidad surge al servicio de la ciencia y la investigación puras como una institución al servicio del intelecto, donde la ciencia tal y como existe, “en toda su pureza” (Humboldt) pudiera ser cultivada como principio fundamental: “...la universidad humboltiana, inspirada por el pensamiento holístico en amplias categorías culturales históricas, e informada por un tipo de filosofía que rechazaba la especialización de miras estrechas, terminó por convertirse en el hogar ideal y arquetípico de las actividades científicas que, en todo caso, se basaban en concepciones opuestas” (Wittrock, 1996: 341). Este modelo —claramente diferente al medieval, al centralista napoleónico y al liberal inglés— plenamente académico, quiso más adelante volverse a instalar, tras la catástrofe que para Alemania significó la Segunda Guerra Mundial, en cuanto a la búsqueda del alma nacional que tan presente tuvieron varios pensadores contemporáneos. Mas los tiempos ya habían evolucionado, una vez consolidadas las revoluciones científica y tecnológica, se aceleraron a la vez que ocurrieron importantes avances de orden político, social y cultural.

Las universidades inglesas, que tienen a uno de sus mejores defensores en el cardenal John Henry Newman²⁰⁸, se conciben como instituciones liberales, mayormente despreocupadas de los profesionalismos y formadoras del *gentleman*, culto y de modales refinados, apto para desenvolverse con libertad en diversos círculos sociales. Sus ejemplos más conocidos han sido las universidades de Oxford y Cambridge, las cuales: “Eran centros de enseñanza académica,

²⁰⁸ De hecho, la conocida expresión “idea de universidad” se atribuye a John Henry Newman en sus cursos de rector fundador en Dublín, en el año de 1852 (Husén, 1996). Además, él era un firme defensor de la idea de que la búsqueda del conocimiento por sí mismo constituía la misión fundamental de la universidad.

en dónde una élite intelectual creadora instruía a la crema de la juventud. Los estudiantes no acudían allí para aprender una profesión con que ganarse el pan y el sustento, sino para convertirse a su vez en una élite creadora en las ciencias, las humanidades, la administración del estado o la política” (Ben-David y Zloczower, 1966: 42). Este modelo de universidad que, en su momento, le permitió a Inglaterra formarse una gran élite dirigente y, en cierto modo, uno de los imperios más extensos de la historia, entró también en crisis a comienzos del siglo XX, debido a su reticencia a crear nuevas disciplinas y profesiones, su falta generalizada de interés por la investigación y su consiguiente dedicación casi exclusiva a la enseñanza.

En los Estados Unidos, durante los primeros tiempos de la Guerra Civil (1861 – 1865), se aprobó la *Land Grant Act* (1862) que venía a responder a la presión del gobierno federal, para suministrar enseñanza superior a los agricultores y a los industriales. Así, el viejo modelo del *college* universitario de orientación cultural, debió ser reformado para responder al rápido ritmo de industrialización del país: “Su lugar sería ocupado por una universidad renovada que encontraría en el estudio de las ciencias aplicadas y la formación profesional su principal razón de ser” (Ibarra, 2005: 19). Para ello se impulsó la educación técnica. La libertad académica — de enseñanza e investigación— fue reconocida desde entonces como una de las condiciones fundamentales para que la educación superior pudiera cumplir su cometido, de acuerdo con el proyecto de nación industrial que se estaba construyendo. Por su parte, los estudios clásicos y científicos liberales quedan por ese momento en segundo término, mientras ocupan la primacía las enseñanzas de tipo práctico. Estas tendencias se consolidarán entre los años de 1890 y 1920, mismo periodo en el que este país sienta las bases para convertirse en una potencia mundial de primer orden.

Esta variedad de transformaciones es la que, entrado ya el siglo XX, deja a las universidades prácticamente sin los modelos claros que habían sido posibles en otras épocas. La idea unitaria de la universidad se fractura entonces, y las instituciones educativas superiores se descomponen en facultades, colegios, departamentos e institutos cuya ulterior integración ha representado muchas veces un reto formidable. En tales circunstancias, las universidades se sumergen en la búsqueda de nuevas formas, e incluso en algunos países, como en los Estados Unidos, se dejará de pensar sólo en la “universidad” para discutir entonces la nueva idea de “multiversidad”²⁰⁹, esto es, la universidad múltiple con la cual, por encima de nostalgias románticas y de utopías, se tendrá que trabajar en el siglo XXI, investigando los medios para construir modelos diversos sobre los nuevos aspectos y posibilidades que la vida contemporánea ofrece y requiere.

²⁰⁹ Esta expresión se atribuye a Clark Kerr, antiguo presidente de la Universidad de California (García Hoz, 1996: 32).

Por otra parte, y aun a pesar de la crisis que la invade actualmente, la universidad sigue poseyendo un gran prestigio social (Llano, 2003), como lo muestra el constante crecimiento de sus efectivos. Sin importar que bajo ciertos ángulos y en determinadas concepciones, ese prestigio sea cuestionado bajo el argumento de mantener las desigualdades sociales²¹⁰, las instituciones universitarias han de ir descubriendo, a través de un permanente cuestionamiento interno, los importantes y nuevos servicios sociales, culturales y formativos que están llamadas a desempeñar. Pero ha de entenderse que tratar de la crisis de las universidades, implica comprender que ésta es sólo una faceta más de las múltiples caras que muestra la crisis generalizada por la que atraviesa nuestra época, y que se presenta en todos los órdenes: político, económico, social, ecológico, educativo y tantos más (Kaplan, 1994)²¹¹.

Ha sido hasta tiempos relativamente recientes, que la mayor parte de la literatura sobre las universidades se encontraba dedicada al tema de sus fines, abordado comúnmente con metodologías de corte filosófico e histórico, sólo en tiempos más próximos aparecieron también las visiones económico – administrativas sobre estas instituciones. Actualmente el tema ha dejado de ser exclusivo de la filosofía y la historia de las universidades, para permitir las visiones que otras ciencias humanas y sociales pueden aportar, entre las cuales la visión pedagógica está llamada a efectuar una síntesis interdisciplinaria de todo lo que las otras ciencias de la educación tengan que ofrecer para la discusión de este nivel educativo (Frabboni y Pinto, 2006). No obstante, el efectuar un examen somero de las teorías sobre los fines de la universidad, desde las más clásicas²¹², hasta las más contemporáneas²¹³, permite constatar que en muchos aspectos se manifiestan por medio de categorías propiamente pedagógicas, tales como enseñanza, aprendizaje, formación, docencia, difusión, capacitación, instrucción y otras. Esto nos muestra que casi cualquier tipo de reflexión sobre los fines de la universidad, se puede articular en una estructura pedagógica, ya sea que provenga de otros campos disciplinarios o que responda a demandas no estrictamente pedagógicas en primera instancia. Sin embargo, nos parece más importante destacar que, junto a esta inferencia, se ha de

²¹⁰ Por ejemplo, el Banco Mundial considera que la inversión en educación superior presenta tasas de retorno regresivas, esto es, los beneficios son específicamente individuales, en contraste, recomienda a los gobiernos invertir especialmente en educación básica (López, 2005; Ezcurra, 1998). En contraste, el cuadro II.1 que aparece páginas atrás, muestra la gran diversidad de beneficios derivados de la educación superior.

²¹¹ En este sentido: “Una vez más, proyecto nacional y proyecto universitario, como problemática de la crisis y como parte decisiva de una solución, convergen y se entrelazan. La universidad en crisis debe asumirse como tal, pero también como universidad de y para la crisis, la propia, la del respectivo país y la de la región latinoamericana” (Kaplan, 1994: 70 - 71).

²¹² Teorías clásicas sobre la universidad pueden considerarse, por ejemplo, los puntos de vista de Wilhelm Von Humbolt (1767 – 1835), los de John Henry Newman (1801 – 1890), o bien, los postulados vertidos en los escritos de Ortega y Gasset (1883 – 1955) sobre la misión de la universidad.

²¹³ Como la visión que ofrece, por ejemplo, Barnett (2002), donde la universidad es reinterpretada bajo los esquemas de una era caracterizada por la “supercomplejidad”, que la misma universidad ha contribuido a producir.

precisar el momento en el cual la teoría pedagógica tiene que pasar a las prescripciones técnicas (normas) y a las consecuencias prácticas. Esto es, lograr que las funciones de la universidad, se concreten en nuevas estrategias de formación. Entonces la pedagogía universitaria tendrá que señalar el sentido educativo de las funciones sustantivas y seleccionar o crear las herramientas conceptuales y metodológicas para que éstas se traduzcan en acciones reales y precisas dentro de un determinado esquema formativo.

Encontramos así que mientras en la educación media la formación general conserva su preeminencia, en la universitaria es la especialización la que va a tratar de ejercer el predominio. Pero eso no significa que la educación o formación general deje de tener un valor, y todavía más, que no sea ya una preocupación fundamental en el curso de las transformaciones de la educación superior, por ende que haya de ceder paso en el intento de establecer caracterizaciones y propuestas específicas acerca de términos que, de alguna manera u otra, funcionan como categorías pedagógicas en todos los niveles del sistema educativo. De este modo, si se acepta que la educación universitaria ha de realizar el cometido doble de la formación profesional / especializada y de la formación general, es en este nivel donde ambas formaciones pueden aparecer como más contradictorias, o al menos si se las toma de forma absoluta.

La especialización es una condición importante para el avance científico, pero bajo una óptica pedagógica, una preparación demasiado especializada puede operar en contra de la formación general, sin la cual aquélla puede perder sentido por quedarse en una visión parcial y limitada²¹⁴. Aunado a esto, no parece posible ni conveniente volver a una concepción enciclopedista y memorística de la educación general en la universidad, pero tampoco de la especializada. Por consiguiente, esta educación general universitaria se encuentra obligada a construirse a partir de la profesionalización, animando a los especialistas a comprender y aceptar el papel que les concierne en el mundo actual, para superar las fronteras de sus

²¹⁴ En este sentido, Frankl escribió: "Hoy vivimos en una época de especialistas, y lo que nos ofrecen es simplemente perspectivas y aspectos particulares de la realidad. *Perdido en los árboles de los resultados de su investigación, el investigador ya no ve el bosque de la realidad.* Ahora bien, los resultados de las investigaciones no sólo son particulares, sino inconexos entre sí, y resulta difícil fundirlos para formar una imagen unitaria del mundo y del hombre. Por otro lado, la rueda de la evolución no puede dar marcha atrás. En una época en que el estilo de investigación se caracteriza por el trabajo en equipo, es menos posible que nunca prescindir del especialista. Pero *el peligro no está en que los investigadores se especialicen, sino en que los especialistas generalicen.* Todos conocemos a los llamados *terribles simplificateurs*. A su lado podrían ponerse ahora los *terribles généralisateurs*, como me gustaría llamarlos. Los simplificadores terribles todo lo simplifican; dicen todo en una línea. En cambio los generalizadores terribles no se quedan en su línea propia, sino que universalizan los resultados de sus investigaciones" (1987: 43; subrayado del original). Con esto no queremos significar que la especialización por sí misma deba verse como una limitante, sino como un riesgo que ha de contrarrestarse brindando una formación general simultánea. El reto estriba en hallar fórmulas apropiadas que hagan factible estas articulaciones.

limitados campos en los que cumplen una labor científica, técnica o simplemente cultural, desarrollando así la capacidad de enfocarse en aquellos problemas que sean más propios de su época y de su nación²¹⁵.

Analizadas desde otro enfoque, las diferentes perspectivas sobre las funciones de la universidad nunca dejan de incluir como propias de esta institución, a las de docencia e investigación. Esto es, el desarrollo del conocimiento en el campo de la filosofía, las ciencias, las artes y las técnicas, y su enseñanza y aprendizaje en los niveles de pregrado y posgrado. La función docente por sí sola, admite concepciones sobremana distintas y a veces contradictorias como ya hemos visto: ¿cuál es el fin de la docencia universitaria? ¿Formación profesional o transmisión de una cultura general? El caso es que a partir de la opción elegida se tendrán que seleccionar unos contenidos u otros, decidirse por una metodología de enseñanza e incluso determinar el nivel de exigencia requerido. Pero éste es un dilema que no atañe sólo a las universidades, sino que ha de resolver forzosamente la sociedad en su conjunto; y es que si bien se hace algo perentorio (Kaplan, 1994), una síntesis para combinar ambas posibilidades tampoco resulta simplemente trivial.

La formación profesional exige un *curriculum* firmemente sustentado en el mundo del trabajo, y su determinación no se deriva de la simple discusión emprendida por autoridades universitarias, docentes y estudiantes. Por ello, la planeación curricular implica, entre otros aspectos, un análisis detenido de las tareas profesionales que habrán de ser desempeñadas por los egresados universitarios, para lo cual es preciso conocer la opinión de los futuros empleadores, pues de ahí se derivarán unos contenidos u otros. Pero esto no significa que la cultura general deba ser omitida de la formación profesional, porque no resulta posible lograr un buen profesional sin que éste comprenda los contenidos que más adelante tendrá que aplicar en circunstancias concretas, máxime si los adquirió en situaciones la mayoría de las veces disímboles con el campo de actuación profesional. Esto plantea inevitablemente el problema de la evaluación de las universidades²¹⁶, que forzosamente pasa por la valoración del desempeño alcanzado por sus egresados en la realidad laboral, como uno de sus indicadores.

²¹⁵ Por ello precisamente: “Se requiere una inversión masiva en materia gris; la conquista de las capacidades de adquisición y uso del saber qué y del saber cómo; el cultivo metódico de la inteligencia; el avance en la formación y capacitación de toda la población, para la disponibilidad de una masa cultivada de hombres y mujeres capaces y de élites afinadas e internacionalmente competitivas. La educación, sobre todo la superior, es una necesidad para la supervivencia y el desarrollo. Los países que no enfrenten este desafío, no tendrán garantizada su libertad ni su mera existencia; se condenarán a la crisis, a la improductividad y a la escasez, de la decadencia y a la disgregación, a la violencia y el autoritarismo, al vasallaje y a la extinción” (Kaplan, 1994: 70).

²¹⁶ La cultura de la evaluación institucional forma parte de una nueva racionalidad con la que operan las universidades: “En adelante, las universidades serán responsables de conducirse a sí mismas, teniendo que demostrar al Estado y a la sociedad que cumplen con las funciones para las que fueron creadas: la eficiencia terminal, el nivel de empleo alcanzado por sus egresados, la vinculación que mantiene con la

La educación general ha sido una prerrogativa constante de muchas de las instituciones universitarias. Sin embargo, esto no siempre se ha traducido en un acceso universal a la cultura; máxime cuando ésta se convierte cada vez más en un servicio con valor de cambio. Ahora bien, esta educación implica la adquisición de conocimientos que no necesariamente tienen una aplicación profesional directa (Bloom y Rosovsky, 2006)²¹⁷. En este sentido, y bajo la égida de la *extensión cultural* (Aguilar, 2006), cabe preguntarse de qué modo es que la universidad ha de permanecer abierta a todos quienes busquen una formación general de nivel superior, pues de cumplirse con tal apertura, ésta demandaría una gran flexibilidad organizativa —en horarios, en metodologías, en políticas de contratación docente, en acceso, en tecnologías, etc.—, con la que muchas veces no cuentan las instituciones concretas. Cualquier persona debería tener acceso a los conocimientos de filosofía, historia, literatura universal y nacional, cine e incluso de las ciencias “duras”, hallando en la universidad la satisfacción a ciertas aspiraciones e inquietudes culturales, así como el descubrimiento de nuevos horizontes. Todo eso puede parecer justo y democrático, y las universidades podrían contribuir de diversas formas a darle cauce²¹⁸. Pero cabría preguntarse por el tipo de certificación a que esto tendría que conducir en aras de la flexibilidad curricular. Una respuesta que de nuevo no puede esperarse provenga sólo de la institución universitaria.

Pero sin importar de qué nivel educativo se trate, la enseñanza implica siempre la comunicación y difusión de la experiencia y los conocimientos generados por quienes cuentan con una mayor formación dentro de algún campo y que, en algún momento y lugar precisos, procuran llegar a otros que la tienen en menor grado. Siendo que en el nivel de educación superior, la enseñanza es, además, y en especial en ciertas etapas, la comunicación de los conocimientos “de punta”; esto es, implica compartir lo alcanzado por otros a través de grandes esfuerzos en el ámbito de la investigación de frontera. De este modo —y como en efecto no se observa en ninguno de los demás niveles educativos—, la enseñanza universitaria no puede conformarse con el simple hecho de transmitir unos resultados y dar a conocer sólo las conclusiones —el qué—, sino que debe señalar expresamente el cómo y el porqué los científicos, tecnólogos, humanistas o

industria y la sociedad, y la adecuación de su funcionamiento y su normatividad según lo exijan las circunstancias, son algunas de las medidas que permiten calificar a cada una de las instituciones y compararlas frente a las demás” (Ibarra, 2002: 83 – 84).

²¹⁷ A la educación cultural se le denomina también “educación liberal”, y puede caracterizarse como aquella que pone el énfasis en el desarrollo integral del individuo y no sólo en el entrenamiento para desempeñar una profesión, enfatizando la habilidad de pensar, comunicarse y aprender (Bloom y Rosovsky, 2006).

²¹⁸ Existe, de hecho, una larga tradición en materia de extensión universitaria en América Latina, la cual se retoma de Europa originalmente: “Las corrientes que llegaron del viejo continente, sobre todo de la Universidad de Cambridge, que desde 1871 realizaban actividades extramuros en apoyo a los adultos que no habían tenido educación básica y el espíritu del movimiento republicano en Argentina y otros países, reclamaron la necesidad de una autonomía de la educación superior en relación con el Estado y la Iglesia y compromiso social con los sectores sin acceso a la educación” (Aguilar, 2006: 156).

artistas, han llegado a tales conclusiones o cómo han producido ciertas obras, es lo que se denomina con relativa frecuencia “saber cómo” o *know how*. Lo anterior guarda importantes implicaciones con respecto a la metodología de la enseñanza en la educación superior.

La otra gran función atribuida a las universidades es la investigación, pero en este renglón también existen grandes dificultades. La investigación se ha convertido en una práctica marginal en la mayoría de las universidades del tercer mundo, destinándose cada vez menores recursos económicos a su realización. Las únicas universidades del mundo que investigan con buenos resultados son aquéllas que canalizan importantes presupuestos a esta actividad y cuentan con equipos completos de profesores dedicados a esta función. Pero tales recursos sólo pueden otorgarlos las grandes empresas multinacionales —farmacéuticas, petroleras, biotecnológicas, informáticas, etc.— y en ocasiones algunos gobiernos. A esto habrá que sumar que las investigaciones de gran envergadura, sólo son propias del campo de las ciencias duras y de la tecnología de punta, pues a ellas se destinan la mayor parte de los recursos. Para el campo de las humanidades y la ciencias sociales el panorama es todavía más sombrío, en este último lo que pesa más es la dedicación de los profesores a tareas generalmente desarrolladas de forma individual, sin que necesariamente puedan contar con grandes presupuestos. Esta situación es en parte atribuible al avance acelerado de la ciencia —que se produce en equipos interdisciplinarios diseminados mayormente en los países desarrollados, los cuales compiten entre sí— cuya consecuencia es una cada vez mayor dificultad para obtener resultados que supongan auténticas innovaciones²¹⁹, pero también se deriva de políticas económicas internacionales mal entendidas u orientadas, entre otros posibles factores (Coraggio, 1998).

Probablemente una mejor compenetración con la sociedad pueda paliar —aunque no resolver del todo— el acuciante problema de la falta de investigación en diversas instituciones universitarias. Pero sin importar qué solución se pueda dar a éste, algo que sí nos parece irrenunciable e inherente a las finalidades específicas de la universidad, sea ésta de corte profesional o cultural, es la formación en metodología de la investigación, lo cual implica la difusión de los métodos, técnicas y procedimientos necesarios para realizar las tareas investigadoras de acuerdo con los requisitos científicos. Para ello sería imprescindible que el profesorado participara de hecho en investigaciones dentro o fuera de la institución universitaria, con el fin de no impartir un conocimiento exclusivamente derivado de los libros de texto, esto es, de fuentes secundarias. Además, no parece realista infundir en los alumnos el gusto por la investigación con la necesaria rigurosidad científica, si ésta no se practica personalmente:

²¹⁹ En este sentido, debe considerarse que: “En el caso de México es importante rescatar la idea de que no se trata de alcanzar a occidente, porque es una carrera inalcanzable, sino lograr un desarrollo propio acorde con las necesidades de crecimiento y desarrollo de la producción” (Comboni, 1994: 106).

Si se quiere enseñar el oficio de investigador no basta con basar la propuesta programática en la mera descripción, análisis y crítica de ese quehacer; es necesario además hacer participar a quien desea aprenderlo en todas las operaciones que comporta su realización, al lado de otra persona con mayor experiencia y en un espacio institucional en el que se promueva creadoramente la generación del conocimiento científico (Sánchez, 2000: 13).

Independientemente de la metodología didáctica que se adopte en los niveles superiores —desde la más tradicional, hasta la más innovadora—, lo que realmente importa es que el estudiante universitario entre en relación directa con las prácticas más características de la ciencia y la cultura; empezando por comprenderlas, para más tarde llegar a experimentarlas contando con la orientación y ayuda de sus profesores y / o tutores. Por consiguiente, un propósito fundamental de la enseñanza en la educación superior, sería reproducir los procesos de construcción de los conocimientos, de las teorías, así como de la producción de las distintas obras artísticas, sociales, de ingeniería, arquitectónicas, administrativas, etc., configurándose tal vía demostrativa en un medio idóneo para que los estudiantes se apropien de los múltiples métodos del trabajo creativo. De este modo, la docencia estará en condiciones de abandonar su carácter de enseñanza en común, para articularse con el proceso de la investigación, transformándose entonces en una docencia pro activa, crítica y reflexiva, en la que el *aprender a aprender* sea una de sus principales consecuencias²²⁰.

Por consiguiente, las distintas metodologías didácticas para la educación superior tendrían que concebirse como una síntesis obligada de enseñanza e investigación, en la que esta última sirva de sustento a la primera. Pero yendo incluso más allá, la investigación se convertiría entonces en un medio formativo privilegiado, toda vez que el alumno aprendería realmente mediante la oportunidad de compartir las múltiples prácticas que caracterizan al trabajo del científico, el artista, el humanista o el tecnólogo. Una síntesis que, facilitada por el carácter problematizador del saber propio de la educación superior, permitirá que profesores – investigadores, se integren efectivamente en los procesos formativos de sus estudiantes. Sin embargo, como se ha visto, la función de investigación parece haber perdido terreno ante las presiones de profesionalización propias de los tiempos que corren, y como consecuencia va ganando predominio la docencia, muchas veces de manera exacerbada. Las instituciones universitarias dejan entonces de ser productoras de conocimientos y se convierten en meras

²²⁰ Sostiene Rama: “Ante el aluvional proceso de renovación de saberes, cualquier aprendizaje memorístico se torna hoy obsoleto. Muchas cosas que aprendemos dejan de ser útiles en corto plazo. El tiempo que desperdiciamos estudiando paradigmas en rápida desaparición en infinidad de campos disciplinarios, hace necesario que nos dediquemos a *aprender a saber cómo aprender*. Más allá de que la informática con sus más de veinticinco lenguajes de programación, y también la periódica renovación de éstos ha sido una de las claves para ejemplificar esa dinámica, en casi todas las especializaciones esta realidad se presenta en forma manifiesta” (2006: 212; subrayado nuestro).

reproductoras de los mismos. Y no es que la enseñanza deje de tener su importancia, sino que si llega a hipertrofiarse como función sustantiva, puede llegar a tornarse en un lastre para las instituciones y a la postre para las sociedades en que éstas surgen²²¹. Ésta lamentablemente es una situación actual de numerosas universidades, que cumplen cabalmente sólo con una de las funciones de la educación superior, reduciéndose la otra a su mínima expresión, produciéndose así la crisis de investigadores y de “fuga de cerebros” que caracterizan, en términos generales, a los países del tercer mundo.

Con independencia de si la realidad coincide o no con la imagen que cada cual se haya formado de la universidad, y reconociendo que el crecimiento inusitado de la docencia en detrimento de la investigación es ya un hecho evidente, lo que más interesa ahora es discutir de qué manera ambas funciones pueden articularse en una metodología apta para la educación superior. Resulta un lugar bastante común la concepción que distingue nítidamente la investigación de la enseñanza, como si se fueran efectivamente prácticas totalmente independientes, entre otras razones, por exigir condiciones laborales que pueden resultar muchas veces incompatibles. Pero esta creencia no es del todo exacta, al menos en lo que toca a la educación superior. Si la educación superior se caracteriza, entre otras cosas, por su carácter problematizador, por ende no puede sino suponer al menos, síntesis, reelaboraciones y análisis críticos, de los cuales no sólo debería ser capaz el docente, sino también el estudiante en su propio nivel. Así, en la síntesis de enseñanza e investigación, contando con ineludible tensión entre la educación general y la formación profesional —esta última por fuerza, más específica y especializada—, la crisis que experimentan las universidades puede buscar una respuesta para algunos de sus problemas.

En América Latina —así como en otras regiones del tercer mundo—, las críticas que pesan sobre las universidades, pueden resultar más acuciantes que en los países desarrollados. Definitivamente, éstos no esperan de sus universidades lo mismo que las naciones en vías de desarrollo, pues aunque no están libres de cuestionamientos severos a sus instituciones de educación superior, su larga tradición les permite en muchas ocasiones, aunque quizás sólo provisoriamente, resolver distintos problemas. En cambio, en los países más pobres suele demandarse a las universidades una mayor conexión con las necesidades de desarrollo. Tal es

²²¹ Refiriéndose a este mismo problema, Nasiff retomaba a principios de los años ochenta del siglo XX a Francis Mollet Rogers con respecto al caso de las universidades norteamericanas, el cual adelanta una interpretación que, con muy pocas excepciones, parece aun válida para numerosas casas de estudios superiores y particularmente para las de América Latina. El citado autor escribió: “La tradición europea, que los Estados Unidos adoptaron, requiere que la Universidad sea un gran centro de investigación, y el profesor una autoridad en su materia, autor de artículos, monografías, libros, en otras palabras, que sea un especialista. Pero ahora, dicha tradición tropieza con la necesidad de enseñar en forma efectiva. No todas las mil novecientas instituciones de educación superior pueden ser centros de investigación y sí buenos centros docentes o de enseñanza” (1984b: 317).

la causa por la que presentan características y orientaciones singulares puesto que, además de las funciones que históricamente les corresponden, distintas instancias nacionales las inclinan a obrar como fuerzas del desarrollo y a replantearse las funciones tradicionales de cara a sus requerimientos más urgentes²²². Sin que se pretenda con ello que las instituciones renuncien a su tarea educativa, ni a sus atributos culturales, científicos y tecnológicos, porque es desde tales perspectivas desde donde se espera su principal beneficio. De otra manera, sería muy difícil su contribución al desarrollo nacional, por mantenerse los países subdesarrollados en un estado de dependencia científica dada la permanente necesidad de *importar conocimientos* (Comboni, 1994), a modo de tecnología, por ejemplo, una vía que hoy por hoy continúa siendo su medio habitual para resolver muchas de sus necesidades más apremiantes.

Ahora bien, hasta aquí se ha discutido y argumentado una perspectiva pedagógica sobre la universidad, ¿pero en efecto hay cabida para los pedagogos en las universidades? Y si la hay, ¿cumplen éstos con tareas características de su disciplina que vayan más allá de la docencia enfocada a la formación de nuevos pedagogos? La presencia de varios pedagogos ocupando posiciones clave dentro del espacio de la UMI, puede servir de parámetro para contrastar las ideas trabajadas en este inciso. Una institución de educación superior es sin duda un lugar propicio para el desarrollo de la pedagogía, ya sea que a ésta se la tome como objeto de estudio pedagógico o bien, como campo de aplicación. Los pedagogos, sirviéndose de las disciplinas pedagógicas como la didáctica, la orientación educativa y la organización escolar, tienen aquí un vasto terreno en el cual llevar a cabo investigaciones diversas, o bien, para contribuir a la solución de múltiples problemas prácticos por vía de la aplicación de diversos conocimientos, y que provienen de la misma pedagogía, o bien, que son recuperados desde otras ciencias de la educación (Frabboni y Pinto, 2006). En el capítulo 7 mostraremos algunas variantes de estas tareas pedagógicas en el ámbito universitario privado.

2.2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO

Como hemos señalado al principio, este capítulo descriptivo, documental y propositivo aborda a la par de una propuesta, la problemática de la educación superior privada mexicana; la cual ofrece un campo de interés creciente para los investigadores del área, puesto que se trata de un fenómeno de rápido crecimiento en los últimos años. Su aparición responde a causas diversas según veremos, aunque la creciente diferenciación del sistema de educación superior

²²² De este modo: “El avance permanente en el campo tecnológico y su aplicación en el sector productivo cuestiona sin cesar al sector educativo particularmente al nivel superior y medio superior en su aspecto técnico, cuya finalidad sería la de preparar científicos altamente capacitados para la investigación y la innovación científica y tecnológica, así como técnicos de alto nivel que intervengan directamente en el proceso productivo” (Comboni, 1994: 101).

en su conjunto nos parece más un producto de la imposición solapada durante las últimas tres décadas del modelo económico neoliberal a escala mundial²²³, que sólo una evolución del sistema por sí mismo, como si se tratara del desenvolvimiento de una esencia y pese a los intentos de otorgarle una carta de naturalización. Con el desarrollo de esta sección y la siguiente se intenta responder a la pregunta: ¿cuáles son las características que perfilan y explican al sector educativo terciario privado en México a principios del siglo XXI? Para facilitar la lectura, acompañan el trabajo, como a todo lo largo del de la tesis, una serie de notas que el lector puede encontrar al pie de página, útiles para profundizar y / o aclarar algunos aspectos tratados durante la exposición.

2.2.1. SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO

La educación superior privada en México²²⁴ constituye un fenómeno de creciente y notable expansión en las dos últimas décadas, al punto de que algunos autores lo consideran el hecho más sobresaliente en materia de educación superior en México actualmente (Kent, 2004). Sin embargo, pese a su creciente importancia, no ha sido todavía suficientemente estudiado. Por otro lado, debe advertirse que siendo una realidad por demás heterogénea, que por consiguiente agrupa bajo una misma categoría instituciones sumamente diversas, resulta riesgoso aventurar generalizaciones. Es posible, no obstante, señalar algunos antecedentes en común, lo cual conforma el propósito principal del presente apartado.

Debe considerarse que para comprender el surgimiento de la educación superior privada en México, es necesario contemplar conjuntamente factores sociales, políticos y económicos; dado que ninguno de estos aspectos tomado aisladamente puede explicar por sí mismo el fenómeno; por ello, encontramos que en el país existen instituciones privadas que indiscutiblemente tienen marcadas orientaciones económicas —como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, mejor conocido como el “Tec”, o el Instituto Tecnológico Autónomo de México, ITAM—, religiosas —como la Universidad Iberoamericana, la Universidad Anáhuac o la Universidad La Salle— o políticas de carácter conservador —como la Universidad Autónoma de Guadalajara, por ejemplo—, que pueden contribuir a justificar su aparición de forma intensiva, aunque no exclusiva.

²²³ Un modelo cuya generalización en América Latina data de la década de los ochenta del siglo XX, si bien en Chile se instaló “experimentalmente” desde la década de los setenta del siglo pasado bajo la dictadura militar, y luego de ahí se propagó a otros países y regiones del mundo, principalmente de América Latina, sudeste de Asia y Europa Oriental (Ezcurra, 1998).

²²⁴ Este subcapítulo y el siguiente se fundamentan en diversas fuentes, pero siguen de cerca con especial interés la exposición del excelente libro de Daniel Levy, *La educación Superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: CESU – UNAM / Porrúa, —especialmente su capítulo dedicado a México—, que en sí es una obra multicitada en la mayoría de los trabajos que abordan la cuestión.

La expansión del sistema mexicano de educación superior privada no representa, por otro lado, un fenómeno endémico; más bien se trata de un hecho de carácter mundial. En el caso de América Latina cuenta con países que ya tienen al menos el 60% de su matrícula en instituciones privadas –tales como Brasil, Chile o Colombia—, mientras que otros tienen una tercera parte de su matrícula de licenciatura en el mencionado sector, ese sería el caso por ejemplo de Perú, Venezuela y México²²⁵.

En materia de educación superior privada, México cuenta ya con una historia de casi setenta años de diferenciación entre instituciones públicas y privadas, la que además ha sido especialmente acentuada durante las dos últimas décadas del siglo XX. Sin embargo, este fenómeno no podría explicarse del todo sin remitirse a la historia temprana de sus orígenes. Ahora bien, no debe obviarse la declaración de Kent y Ramírez respecto a la difuminación de las fronteras entre ambos sectores educativos: “Los términos «público» y «privado» están perdiendo su antiguo sentido de antagonismo, las diferencias se están borrando”(2002: 136). Una cuestión que en cierta manera se podría explicar por el *isomorfismo* al que alude Levy (2002)²²⁶, pero que de algún modo se deriva de un cambio en la percepción social sobre el fenómeno, que ahora se empieza a observar como básicamente positivo para la economía nacional; si bien hace falta regular más el funcionamiento y la creación de nuevas instituciones para garantizar niveles mínimos de calidad en la mayoría de los establecimientos. En todo caso, este es un proceso sumamente complejo, del que una reflexión seria puede beneficiarse en el actual momento histórico de políticas neoliberales (Ezcurra, 1998), como paradigma hegemónico de la economía y de la reorganización de las instituciones sociales.

En México, la educación superior tiene una historia de más de 450 años. La Real Universidad de México fue la primera institución de su género en abrir sus puertas en el continente americano. Fue creada 30 años después de la caída de Tenochtitlan, por cédula real del 21 de septiembre de 1551 e inició sus actividades el 25 de enero de 1553 (Robles, 2003; Rangel,

²²⁵ Es sólo hasta después del año 2002 que el fenómeno empieza a desacelerar su crecimiento, dada la saturación del mercado y las repercusiones de una crisis económica de larga data (Silas, 2005). Sin embargo, este fenómeno espera todavía el análisis de los investigadores.

²²⁶ El “isomorfismo” ha sido explicado por Levy siguiendo a Di Maggio y Powell de la siguiente manera: “...un proceso de convergencia que produce semejanzas entre las organizaciones” (*apud*, 2002: 26). Señala además Levy que dichos autores distinguen tres tipos de isomorfismo: “...coercitivo, mimético y normativo. El *isomorfismo coercitivo* está impuesto fundamentalmente por los actores o fuerzas externas a la organización (universidad, colegio, etcétera). Las otras dos formas involucran acciones más voluntarias de parte de las organizaciones (no obstante son respuestas parciales a los incentivos externos y a la falta de incentivos). El *isomorfismo mimético* surge cuando las organizaciones de educación superior deciden copiar organizaciones consideradas exitosas; y el *isomorfismo normativo* surge cuando los profesionales (por ejemplo los profesores, los administradores) u otros se sienten seguros respecto de lo que hay que hacer porque han sido socializados previamente en las normas dominantes. Podríamos asegurar que el isomorfismo normativo, involucra la mimetización de las normas establecidas” (*ibidem*: 33, subrayado nuestro).

1983), con seis cátedras: teología, sagrada escritura, cánones, leyes, artes, retórica y gramática; a su vez la cátedra de artes incluía lógica, matemáticas, astronomía, física y ciencias naturales²²⁷. Más tarde se creó también la cátedra de medicina.

Durante casi doscientos años el prestigio de la Real y Pontificia Universidad se afianzó sólidamente como un centro de saber de intelectuales distinguidos. Si en el siglo XVII la Nueva España contaba ya con una generación de teólogos, filósofos, poetas y literatos, educados en su propia tierra, para fines del siglo XVIII el número de graduados ascendía a 29 882 bachilleres y 1162 doctores (Robles, 2003: 16).

Esta primera institución mexicana y de hecho americana, puede considerarse en cierta forma como de régimen mixto público – privado, pues la participación del Estado quedaba de manifiesto por su carácter “Real” y su carácter privado en el hecho de ser “Pontificia” (Casanova, 2006), esto es, por su reconocimiento papal: “Su condición mixta fue posteriormente reafirmada en la función del *maestrescuela*, representante directo de la corona y de la Iglesia. Las ceremonias de graduación de los estudiantes eran eventos religiosos y académicos al mismo tiempo” (Levy, 1995: 239)²²⁸.

Sin embargo, básicamente se trató de una institución pública, y lo mismo ocurrió con la mayoría de las universidades de la América colonial; si bien existieron también instituciones de educación superior que fueron propiamente religiosas, y de algún modo privadas, al ser creadas por las diversas órdenes de misioneros católicos que fueron llegando al país para evangelizarlo: dominicos, franciscanos, agustinos y jesuitas. Como, por ejemplo, el Colegio Jesuita de San Ildefonso, antecedente directo de la Escuela Nacional Preparatoria, que más tarde formaría parte de la Universidad Nacional Autónoma de México; o el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco (1536), también llamado Imperial Colegio de la Santa Cruz, que fue el primer colegio de América, fundado apenas quince años después de la caída de Tenochtitlan, y que estaba dedicado a brindar educación superior a los indígenas en su propia lengua²²⁹.

²²⁷ Aunque existieron universidades y centros de educación superior en el Nuevo Mundo que contaron con cédulas reales y / o pontificias previas a la Real Universidad de México, ésta fue de hecho la primera en entrar en funcionamiento dentro de la América Colonial, por lo que no falta incluso quien la considere la universidad más antigua del continente (Rangel, 1983).

²²⁸ Como una reminiscencia de aquellos tiempos, hoy en día se acostumbra que en las ceremonias de entrega de diplomas de varias de las universidades católicas mexicanas —pero probablemente también ocurra algo similar en otras naciones fundamentalmente católicas o cristianas, así como en otros niveles educativos—, se celebre primero una Misa de acción de gracias, con lo cual un evento básicamente académico se torna también en un acontecimiento religioso.

²²⁹ Como podemos observar, este Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco (1536) fue fundado de hecho con antelación a la Real Universidad de México (1551), e incluso dos años antes de la emisión de la cédula de creación de la Universidad de Santo Domingo (1538) que es considerada por algunos como la primera en el continente (Rama, 2006), si bien la Real Universidad de México entró en funciones antes que cualquier otra.

Si el México colonial —como en el resto de la América virreinal— tuvo el doble carácter de público y privado, el México de la Independencia y de la Revolución se caracteriza por su énfasis en lo público, o si se prefiere, en lo estatal, tratando de eliminar por todos los medios cualquier rastro privado que recordara algo de la ingerencia de España o de la influencia de la Iglesia Católica en la educación superior mexicana:

La naturaleza pública reemplazó a la fusión de lo público y lo privado durante el primer siglo de independencia, pero el proceso no fue rápido, ni tampoco indoloro. Por un lado, muchos identificados con el liberalismo exigían la total erradicación de la antigua Real y Pontificia Universidad, mixta, afirmando que la verdadera independencia nacional debía significar el rechazo de la influencia de la Corona española y de la influencia de la Iglesia en todos los niveles educacionales. Los modelos francés y norteamericano de secularismo y racionalidad fueron considerados sustitutos adecuados. Una universidad pública debía reemplazar a la universidad mixta. Por otro lado, muchos identificados con el conservadurismo, apoyaban la preservación de la constitución mixta, la cultura tradicional y las influencias clericales y humanistas aun junto con las influencias modernizantes y científicas. Cuando los liberales capturaban el aparato del Estado, clausuraban la universidad mixta. Cuando llegaba el turno para los conservadores, la universidad era reabierta. El cierre más enfático tuvo lugar en 1867, como consecuencia de la reforma de Benito Juárez, después de tres aperturas y cierres. Pero los liberales no pudieron sustituir exitosamente la derrotada universidad mixta con una universidad pública y durante casi un siglo no funcionó ninguna universidad (Levy, 1995: 240).

Durante ese lapso siguió existiendo la educación superior en diversas escuelas superiores, aunque no hubiera propiamente una universidad como tal. La reapertura de la universidad en México, tuvo lugar hasta 1910 con Justo Sierra, bajo el régimen del presidente Porfirio Díaz y ésta tuvo un carácter positivista. El resurgimiento no estuvo exento de fuertes contratiempos, entre los cuales destaca la irrupción de la Revolución Mexicana en ese mismo año:

Al establecer la Universidad Nacional, Justo Sierra propone en México la primera teoría moderna de la educación universitaria, concebida como la culminación de la educación mexicana, para la enseñanza profesional, de grados y la investigación. La universidad no se concebía como un lujo para el país, sino como el lugar en el que se formarían los mexicanos que condujeran, en los niveles directores, un conocimiento al servicio de toda la nación. Durante varios años la Universidad Nacional se mantuvo como la única institución de nivel superior con estudios correspondientes a carreras diversas, hasta que en 1917 se crea la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; en 1922 la Universidad de Yucatán; en 1923 la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y en 1925 la Universidad de Guadalajara (Rangel, 1985: 14).

El clima antirreligioso y anticlerical que caracterizó principalmente a la tercera década del siglo XX, es un antecedente reconocido de la aparición de la educación superior privada en

México²³⁰. En 1933 tenía lugar el primer Congreso de Universitarios Mexicanos, mismo que se inclinaba a favor de una educación socialista —entre otros aspectos, con detrimento de la educación religiosa—, lo cual tuvo de inmediato una reacción lógica entre los sectores conservadores de la sociedad, de la Iglesia, de las élites y de quienes pugnaban por una autonomía y libertad de cátedra, en aquellos momentos de agitación social posrevolucionaria:

En 1934 la máxima fuerza y actividad de la Iglesia se concentraba en el ámbito cultural. La acción educativa del clero se dificultaba y algunos tenían que trabajar en la clandestinidad. Sin embargo, las escuelas para sacerdotes, las escuelas para seglares dirigidas por religiosos y muchas otras instituciones educativas, seguían haciendo caso omiso de las leyes constitucionales en materia educativa (Buenfil, 1994: 126-127).

Si bien la educación superior mexicana desde un inicio tuvo un marcado carácter público, ello no significó que la gran mayoría de la población acudiera a ésta; eran las clases altas las que se beneficiaban principalmente de este servicio, asistiendo generalmente a la UNAM —que era y sigue siendo la institución de educación superior más importante en el país—, y sólo hasta 1935, como se ha mencionado antes, es que surge la primera institución de educación superior privada destinada a servir a las élites en México.

2.2.2. LAS PRIMERAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

La primera institución de educación superior privada en México, ha sido la Escuela Libre de Derecho en 1912; sin embargo, dado que tenía sólo una carrera como su nombre ya lo indica, no se considera propiamente como universidad. Después se fundó la Escuela Bancaria y Comercial (1929), también especializada, pero en este caso el énfasis era en administración de negocios y por lo tanto, tampoco se considera una universidad como tal. Una universidad tradicional con varias carreras, sólo aparecerá hasta la creación de la Universidad Autónoma de Guadalajara (1935), seguida en la misma época por la Universidad Iberoamericana y el Instituto de Estudios Superiores de Monterrey (1943), que surgieron como alternativa de los particulares ante la ideología socialista que se perfilaba como paradigma hegemónico en el sector educativo oficial de México —incluida la educación superior— durante los años treinta del siglo XX. Sin embargo, la mayoría de las instituciones de educación superior privadas en México, han sido creadas después de 1960.

²³⁰ Buenfil recuerda que en materia del anticlericalismo que se dio alrededor de los años treinta del siglo XX en México: “El gobierno redujo el número de sacerdotes católicos; las autoridades civiles sólo permitieron un cura en cada estado o por cada 2,500 creyentes; los sacerdotes de cualquier religión fueron considerados persona *non grata* por una legislación establecida en 1934; en algunos estados como Tabasco la campaña antirreligiosa no sólo extraditó curas, sino también cerró templos, quemó imágenes y destruyó ídolos” (1994: 127-128). Todo esto, representaría sin duda un antecedente y un marco histórico, para el establecimiento de las instituciones de educación superior privada en el país.

El proyecto de la educación socialista planteaba incorporar a cientos de miles de niños y jóvenes a la escuela pública y ponía importancia en que se beneficiara a las clases populares, ofreciendo becas alimenticias y apoyos económicos a hijos de obreros y campesinos que accedían a la educación media y la superior. Esa tendencia igualitaria no ha sido rebasada en la historia de la educación en México. El proyecto marcó su línea divisoria con la educación liberal, que según los revolucionarios se enseñoreaba en la Universidad Autónoma, tenía un carácter de clase burgués y alejada de las necesidades de la mayoría de los mexicanos (Ornelas, 1995: 66).

En México, a diferencia de lo ocurrido en otros países latinoamericanos no existió una universidad pontificia propiamente tras la desaparición de la Real y Pontificia Universidad de México en 1867, sino que fueron los jesuitas quienes primero fundaron un Centro Cultural Universitario de inspiración cristiana en 1943 —pero que sólo hasta 1953 adquiere su categoría como Universidad Iberoamericana—, con una fuerte participación de la Unión Nacional de Estudiantes Católicos. Se trató sin duda de una reacción católica ante el clima político de las instituciones educativas públicas e incluso contó con apoyo desde la UNAM:

El rector de la UNAM [Brito Foucher] se encontraba frecuentemente con el director de la Unión Nacional de Estudiantes Católicos, su amigo desde los días de la facultad de derecho y, advirtiendo la falta de una universidad pontificia desde mediados el siglo XIX, ofreció la cobertura de la UNAM para incorporar y legitimar una nueva universidad religiosa (Levy, 1995: 249).

La Universidad Iberoamericana buscaba la formación de profesionales cristianos que ayudaran a liderar al país, o lo que es igual, cuadros dirigentes formados desde una concepción cristiana. Desde su aparición se caracterizó por ser una institución de élite, lo cual en más de un aspecto entraba en contradicción con los valores de bien común y justicia social que trataba de promover en su estudiantado²³¹.

Hasta antes de los años sesenta del pasado siglo, la educación superior en México estaba fuertemente dominada por las instituciones públicas con un claro predominio de la Universidad Nacional Autónoma de México, después —entre 1960 y 1990— pero ahora se ha entrado en un

²³¹ La propia Universidad Iberoamericana ha declarado en uno de sus aniversarios: “Por su colegiatura, la Universidad Iberoamericana está inevitablemente sólo al alcance de una minoría privilegiada. Esta situación no es consistente con su «ideario»” (*cit. por* Levy, 1995: 259). Asimismo, puede traerse aquí a colación el comentario que Mendoza Rojas hace al respecto: “Los debates en el seno de la orden de los jesuitas en torno al proyecto educativo que impulsaban y la búsqueda de nuevas opciones de educación del pueblo, como fueron la clausura del Colegio Patria y la creación de la asociación civil Fomento Cultural y Educativo, que emprendía acciones en colonias marginadas, tuvo repercusiones en la UIA: generar un discurso educativo con mayor conciencia social, *pero sin transformar su carácter elitista*” (1998: 333, subrayado nuestro).

rápido proceso de extensión y diferenciación (Balán y García de Fanelli, 2002; Kent y Ramírez, 2002; Mendoza, 1998), donde aparecen las universidades públicas por todo el país, se consolida la educación tecnológica y se desarrolla el sector privado.

Mientras la educación superior pública mantuvo su carácter de élite, las clases sociales mejor favorecidas económicamente no tuvieron necesidad de pensar en otras alternativas; pero una vez que el sector educativo oficial experimentó una expansión significativa, y fue facilitándose el acceso de masas a este nivel educativo, aquéllas optaron por las nuevas instituciones privadas a fin de conservar su diferenciación.

Otra de las razones aducidas comúnmente para la creación de las universidades privadas en México, fue la excesiva politización de las instituciones públicas, combinada con poca atención al mercado; lo cual se percibió en ciertos sectores empresariales y conservadores, como algo que actuaba en detrimento de la formación profesional y técnica necesarias para el desarrollo de las empresas. De ahí que lo usual haya sido que las instituciones privadas se presentaran como *despolitizadas*, o quizá sería más pertinente llamarlas *despartidizadas*, esto es, que fueran *no partidistas*²³²; toda vez que lo político conforma una situación insoslayable en todo proceso social, y en cambio, eso no significa que la propaganda a favor de determinados partidos políticos sea también inevitable.

La opción fue el apoyo a instituciones privadas de educación superior para proveer los cuadros medios y directivos de las empresas privadas. El financiamiento de las instituciones privadas por parte de grupos empresariales se justificó por la necesidad de formar el capital humano necesario para dichos grupos, mismos que habían perdido la confianza en las instituciones públicas (Mendoza, 1998: 330).

Por otra parte, hay que recordar que las reformas experimentadas en Córdoba, Argentina, en 1918 son uno de los antecedentes mejor reconocidos y múltiplemente citados de la historia universitaria latinoamericana; especialmente por representar el referente clásico para el surgimiento de la autonomía universitaria²³³. Siendo éste un episodio en el que los estudiantes han jugado un papel protagónico en distintos países y momentos, y que por otra parte, alude a

²³² Si bien, puede apuntarse que en varias de las instituciones de educación superior de élite, aunque también en otras privadas de menor categoría, pero de ideología religiosa o simplemente tradicional, no son pocos los que optan por alternativas políticas de carácter conservador y fundamentalmente católico; por lo que aun cuando muchas instituciones se pronuncien oficialmente “neutrales” en materia política, en los hechos muestran determinadas preferencias a través de sus profesores, estudiantes y autoridades.

²³³ Levy recuerda que hacia 1940: “La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) consiguió una situación legal como «corporación pública» —órgano descentralizado del Estado, encargado explícitamente de dedicarse a los problemas nacionales— pero ahora, a diferencia de 1910 y aun 1929, la universidad consiguió también considerable libertad de gobierno” (1995: 243-244). Precisamente la UNAM, fue la primera institución superior en recibir la autonomía en México tras trascendente movimiento estudiantil en 1929.

una innegable politización dentro de las instituciones educativas terciarias durante aquella época.

La década de los años sesenta del siglo XX, ha sido quizá la más politizada en cuanto a la vida universitaria concierne. En México, los movimientos estudiantiles del 68 son un parteaguas clave al respecto; y esta época coincide también con el comienzo de la expansión de la educación superior privada latinoamericana; aunque se ha señalado más arriba, que algunas de las instituciones de educación superior privada de élite, habían aparecido en México desde varias décadas antes de tales sucesos.

En cuanto al marco legal en el que surgen las instituciones privadas, debe señalarse que a lo largo de la historia reciente es que se han dispuesto diversas regulaciones para estas instituciones. Por ejemplo, en la Ley General de Educación de 1993 se establece claramente que a la educación superior privada se le dará el mismo tratamiento que a la educación básica privada: “Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades” (Ley General de Educación, capítulo V, artículo 54). Para el caso concreto de la educación superior, “...los particulares podrán obtener el reconocimiento de validez oficial de estudios” (*idem*). Dicho reconocimiento conlleva precisamente el reconocimiento oficial de los certificados, títulos y grados respectivos, valga la redundancia. Pero además del marco general dispuesto en la Ley General de Educación, a través del tiempo se han generado múltiples disposiciones legales que comprenden, por ejemplo, decretos presidenciales, acuerdos secretariales o de las autoridades estatales, que implican diferencias significativas respecto a los derechos reconocidos y las obligaciones establecidas para cada tipo de institución; las cuales transitan desde una autonomía de hecho, hasta el múltiple sometimiento a distintas disposiciones administrativas y de vigilancia oficial (Kent, 1995)²³⁴. Sin embargo, el marco legal de acción para las instituciones educativas terciarias privadas mexicanas, es bastante laxo, y por ello se puede explicar en parte la relativa facilidad para que se habrán cada vez más “universidades” (privadas) en el país:

²³⁴ Señalan Balán y García de Fanelli: “La creación de instituciones privadas de educación superior (sin fines de lucro) está autorizada por ley [en México] con la condición de que su constitución como entidades y sus programas sean autorizados oficialmente por el Estado o por alguna universidad autónoma. Ésta parece ser la única instancia efectiva de control estatal sobre las universidades privadas. Desde ese momento en adelante, el mayor control proviene de los grupos empresariales o religiosos que intervienen en su fundación” (2002: 219). Cabe agregar que en los últimos diez años, y aún desde antes, se observa en México un crecimiento inusitado en el número de instituciones de educación terciaria privadas de absorción de la demanda, y así su matrícula, en estas últimas, pasó de representar el 43.2% de la matrícula privada de licenciatura en el ciclo 2000 – 2001, a tener 48.7% para el ciclo correspondiente a los años 2002 – 2003 (Silas, 2005). Si bien, por otra parte, tal crecimiento actualmente presenta un estancamiento, e incluso cierta tendencia a ir decreciendo paulatinamente, conforme la oferta se amplía, el mercado se va saturando y las crisis económicas van menguando, por vía de la inflación, por ejemplo, los ingresos de muchas familias.

El papel del Estado en el otorgamiento de licencias, y toda su política hacia el sector privado, incluye una mezcla sutil de indiferencia, y aun desdén, con un apoyo tácito. Es básicamente una política de *laissez faire*. A pesar de la variación de una administración a otra, se mantiene una cierta ironía significativa en las relaciones entre el Estado y la universidad. Aunque las políticas de *laissez faire* niegan al sector privado un apoyo material o simbólico abierto, también lo libran de muchas de las regulaciones y vicisitudes de las arenas políticas federales y estatales. Las instituciones privadas siguen siendo privadas. Y como la educación superior privada en México ha sido perfectamente capaz de proveer para sus necesidades, consiguiendo estudiantes y apoyo financiero, la política de *laissez faire* ha sido favorable (Levy, 1995: 280-281).

Por otro lado, la evolución de la educación superior privada en México ha sido notoriamente segmentada. Levy ha distinguido en la historia dos tendencias preponderantes, divididas a su vez en cinco “olas” (1995: 236, *passim*), que comprenden por una parte a las denominadas instituciones “de élite” y por otra, aquellas —la mayoría de hecho— clasificadas como “de absorción de la demanda” que se dirigen a sectores poblacionales intermedios en cuanto a sus ingresos. Estas últimas han llegado a representar la única opción de educación superior para los hijos de familias de ingresos medios —dados sus costos significativamente más accesibles—, quienes por una parte no alcanzan a calificar muchas veces en los rigurosos exámenes de admisión de las universidades e institutos de carácter público, o simplemente no alcanzan lugar; pero por otra, se encuentran imposibilitados para cubrir las altas colegiaturas que imponen las llamadas instituciones privadas de élite (Casanova, 2006; Silas, 2005; Muñoz, Núñez y Silva, 2004); de ahí la importancia que reviste el prestar más atención al estudio de las instituciones de bajo perfil, en especial porque atienden una demanda para la cual no existe otra respuesta de momento, aunque su calidad sea muchas veces dudosa.

2.3. PANORAMA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO

Pese a una presencia creciente de instituciones de educación superior privadas y un aumento significativo en la matrícula, el subsistema de educación superior privada²³⁵ en México está lejos de convertirse en el anunciado centro de la educación de masas, pues se trata de un país con más del 50% de su población sumido en la pobreza extrema, aunado todo a las recurrentes

²³⁵ Kent afirma que actualmente estamos ante un “...sistema complejo con múltiples subconjuntos regionales y dinámicas emergentes de competencia y / o imitación entre establecimientos de distintos sectores” (1992: 5). Por esto mismo, resulta muy difícil caracterizar a la educación superior privada como un todo homogéneo; sin embargo, es factible reconocer en ella algunos elementos que le son como más propios, y que pueden servir para diferenciarla de su contraparte pública, siendo quizá el más notable de éstos su orientación lucrativa, presente aun en aquellos casos en que las instituciones están mejor consolidadas y gozan de prestigio y reconocimiento nacional e internacional. Otro rasgo también muy característico, aunque en este caso no siempre presente, es la posibilidad de que sus fines y contenidos revistan un carácter religioso.

crisis económicas que caracterizaron principalmente a las dos últimas décadas del siglo XX y de la actual crisis del empleo, la educación superior privada resulta entonces incosteable para la mayoría²³⁶. De hecho, el aspecto económico por sí sólo representa un freno de consideración para su expansión futura²³⁷.

2.3.1. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS GENERALES

No obstante lo apuntado, en su conjunto las instituciones de educación superior privadas en Latinoamérica y en México en específico, no necesariamente ofrecen las mismas características que sus contrapartes públicas; siendo que las primeras tienden a presentarse en su mayoría sólo como *instituciones docentes*²³⁸, que generalmente no cuentan con las instalaciones necesarias —ni grandes bibliotecas, ni laboratorios, ni centros de investigación, ni suficientes plazas de tiempo completo para los docentes, etc.—, y tampoco con los recursos humanos suficientes para ofrecer una formación apropiada a sus estudiantes. Tampoco suelen abarcar los estudios de posgrado, ni tienen a la investigación como función sustantiva, y cuando lo hacen esto sólo se da limitadamente en áreas comerciales, educativas y en general en ciencias sociales y humanidades, pero muy raramente en áreas como la medicina, las ciencias físicas o la tecnología de punta. Sólo hasta años recientes, algunas han empezado a realizar más investigación, aunque todavía no en una proporción significativa respecto a sus pares públicas²³⁹. Dadas estas características, su actividad gira en torno a la docencia, y tienden a concentrarse en áreas que no exigen por lo común nada más que aulas, pizarrones y asientos,

²³⁶ En el anexo 1 de esta tesis se presentan diversas tablas con estadísticas en las que puede observarse que la matrícula de licenciatura en las instituciones de educación superior privadas, representa ya un tercio de la matrícula nacional en ese nivel.

²³⁷ A este respecto, resulta significativa la advertencia de Varela al mencionar que de extenderse la educación superior privada en un entorno deprimido económicamente, como el que predomina en México, veríamos que “...pasado el primer impulso [de expansión privada] y suponiendo que la matrícula y las actividades de investigación y difusión cultural de estas instituciones siguieran creciendo, es de presumir que rebasarían sus disponibilidades financieras y requerirían del apoyo gubernamental, como ha sucedido en los países anglosajones donde predomina el modelo de universidad privada” (1994: 47 – 48). Un aspecto en el que sus promotores usualmente no reparan.

²³⁸ Se llaman *instituciones docentes* porque suelen concentrarse precisamente en esta función, y en contadas excepciones llegan a realizar también investigación; más bien se dedican a enseñar en carreras profesionalizantes que no requieren una fuerte inversión, como sería requerido, por ejemplo, en el caso de las ingenierías, y ni siquiera sus bibliotecas están bien surtidas en algunos casos.

²³⁹ Sostiene Mendoza: “Como conjunto, el sector realiza un escaso aporte en materia de investigación científica y desarrollo tecnológico, funciones que recaen fundamentalmente en las instituciones públicas. Algunas instituciones de élite, sin embargo, realizan una importante tarea de investigación, pero son la excepción. Instituciones como el ITAM, la Universidad La Salle, la UIA y el ITESM han conformado una estructura de apoyo a la investigación y al posgrado. El ITAM construyó instalaciones nuevas para sus posgrados; La Salle cuenta con una Dirección de Estudios de Posgrado e Investigación; la UIA tiene sus programas de posgrado en distintos departamentos, y el ITESM los desarrolla en su División de Graduados e Investigación. Sin embargo, como conjunto, éste es un campo al cual las instituciones privadas dedican poca atención, tanto por los costos que implica como por la orientación profesionalizante que domina al sector” (1998; 346).

pero no grandes laboratorios o centros de investigación y / o documentación. En este sentido se trataría, en la mayor parte de los casos, de instituciones incompletas.

En lo que concierne a la distribución geográfica de las universidades privadas, destaca una progresiva expansión desde el Distrito Federal hacia los estados, aunque todavía el primero tiende a conservar en su suelo las instituciones más grandes, y en total concentra la tercera parte de la matrícula privada. Le siguen en importancia los estados de Nuevo León, Estado de México, Puebla y Jalisco, que son estados relativamente más desarrollados en comparación con el resto de las entidades federativas del país (Kent y Ramírez, 2002). Ya para 1995, estas cinco entidades implicaban un 66% de la matrícula en educación superior privada nacional, en 187 instituciones, lo cual representaba la mitad del total nacional.

En cuanto a la distribución de la matrícula por áreas de estudio, las instituciones privadas de educación superior mexicanas presentan un acusado carácter profesionalizante, orientado principalmente a las áreas de administración y algunas ciencias sociales²⁴⁰; en claro contraste con las universidades públicas, que también llevan a cabo la formación de recursos humanos altamente calificados para la investigación científica y el progreso tecnológico del país. Pero existen ciertas variaciones en función del tipo de universidad de que se trate, ya sean instituciones grandes y consolidadas o de reciente apertura y pequeñas, pues la mayoría de estas últimas sólo forman técnicos, mientras que las primeras se concentran en las dos áreas antes señaladas (Silas, 2005; Mendoza, 1998). Las instituciones más grandes, sin embargo, también atienden en algunos casos, por ejemplo, áreas como la medicina y la ingeniería, y en contadas ocasiones ofrecen estudios en ciencias exactas y ciencias naturales.

Respecto al posgrado, durante la pasada década de los noventa las universidades privadas mexicanas han impulsado la creación de algunos programas, y al igual que en el caso de las licenciaturas, también se concentran en dos áreas fundamentales, que son la administración y las ciencias sociales, seguidas por las humanidades y muy limitadamente en ciencias exactas y naturales, y ciencias agropecuarias y de la salud. Para 1995, 101 instituciones privadas tenían 516 programas de posgrado, concentrando la matrícula de maestría al 80 % de éstos, y ofreciendo muy pocos programas doctorales. La concentración geográfica también está presente en este nivel, en el Distrito Federal está la tercera parte de todos los programas y el resto se distribuye en el resto de los estados, principalmente Nuevo León (20%), y Estado de México, Jalisco y Puebla con 25 % (Kent y Ramírez, 2002; Mendoza, 1998).

²⁴⁰ En el anexo 1, las tablas 1.7, 1.8 y 1.9 muestran el contraste por áreas de conocimiento entre instituciones de educación superior públicas y privadas en México.

Por otra parte, existe una gran variedad de universidades privadas, por ejemplo, las llamadas propiamente universidades que ofrecen diversas carreras reconocidas —como Derecho, Contaduría, Economía, Negocios o Medicina, por ejemplo—, y las instituciones no universitarias que ofrecen carreras cortas de tipo técnico, orientadas generalmente a la satisfacción de necesidades específicas en el sector laboral. También suelen clasificarse según veremos más adelante como *instituciones de élite* —que tienden a ser las más grandes, consolidadas y con mayor respetabilidad—, y las de *absorción de la demanda*, instituciones estas últimas en su mayoría de calidad dudosa y generalmente más pequeñas²⁴¹.

Las instituciones de educación superior privadas como se ha visto, tienden a ubicarse en las grandes ciudades, generalmente en las capitales de los estados, dada la oferta que presentan y el mercado al cual se dirigen, con acusada concentración en el centro del país. Aquellas instituciones de élite, atienden por lo común a estudiantes de clases medias y altas, y el resto de la población que asiste a las instituciones privadas, lo hace en instituciones de absorción de la demanda, las cuales tienden a proliferar en virtud de una regulación oficial sumamente laxa como ya se ha señalado:

¿Cuáles han sido las fuerzas que operan detrás de este modelo de diversificación institucional? Por un lado, el mercado ha tenido libre curso. Excepto por ciertos controles administrativos, el gobierno no regula precios o calidad en el sector privado. De acuerdo con la Ley Federal de Educación Superior, la única estipulación para las instituciones privadas consiste en un proceso de autorización que los nuevos establecimientos deben seguir a nivel federal o estatal de gobierno. En la práctica, la educación superior privada ha sido desregulada. En este contexto, el empresariado tiene un considerable espacio para la expresión. El control de calidad no está efectivamente institucionalizado en el proceso de autorización. Sin embargo, ha surgido un procedimiento interesante de acreditación promovido por las mismas instituciones privadas. Desde principios de los noventa una federación de cerca de 80 establecimientos privados, mayoritariamente con estatus universitario, se ha unido para la creación de un sistema de acreditación. Este esfuerzo ha sido apoyado por el gobierno mexicano y, más recientemente, por un préstamo del Banco Mundial. Es una manifestación de una actitud de no intervención por parte del gobierno hacia la educación privada ya que los sistemas de evaluación de la calidad aparecen por el esfuerzo de las instituciones mismas (Kent y Ramírez, 1998: 134 – 135).

Así, al menos uno de cada tres estudiantes de la matrícula total de licenciatura y uno de cada dos en el posgrado en México, está inscrito en el sector educativo privado; al mismo tiempo, encontramos que el número de instituciones privadas ha crecido manifiestamente en las últimas tres décadas: “Para 1995, las instituciones de educación superior privada representaron 66% de

²⁴¹ Sin embargo, últimamente el rótulo de *universidad* ha sido ostentado por un mayor número de instituciones privadas, las que abusando claramente de la agraciada denominación pretenden con ello atraer mayor número de estudiantes o clientes.

las instituciones del país (381 frente a un total de 576). En 25 años se modificó esta proporción, ya que en 1970, de 100 instituciones existentes, 34 eran privadas” (Mendoza, 1998: 337). No obstante, a pesar del notable crecimiento en los últimos años, se pueden vislumbrar ya algunos problemas para su expansión en el futuro cercano y a mediano plazo, dadas las reiteradas dificultades económicas del país (Silas, 2005).

Siendo que las universidades privadas son un bloque heterogéneo de instituciones, que engloba junto a instituciones serias a otras de dudosa reputación, parece más bien descabellado que el Estado, otrora orgulloso de sus instituciones universitarias públicas, hoy desprecie y castigue presupuestalmente muchas veces a estas últimas (Díaz Barriga, 1995: 38), e incluso que llegue a poner como ejemplo al sector privado, que salvo contadas excepciones, se caracteriza por ser un negocio lucrativo de baja calidad en su oferta educativa²⁴².

En el discurso neoliberal, la tesis de que cada quien debe pagar por la educación que quiera recibir es moneda de curso común. Es aquí donde se justifica la obsesión por la educación superior privada (Ruíz, 1998: 63), que hoy tiende a presentarse como *la* alternativa para el desarrollo educativo del país; sin considerar que en su conjunto engloba un sector altamente diferenciado, con pocas instituciones de calidad —reservadas por lo demás a los sectores mejor favorecidos económicamente— y una gran mayoría de instituciones pequeñas de calidad deficiente. No obstante: “La meta de muchos jóvenes es tener título de una universidad privada prestigiada, por el valor de cambio que tiene en el mercado de trabajo, más que por la oportunidad que ello representa para un crecimiento intelectual y para una mejor contribución al desarrollo del país” (Mendoza, 1998: 354). De hecho, la idea misma de calidad, la de excelencia, la evaluación y la acreditación, son términos empresariales, de corte preponderantemente tecnocrático, muy a tono con la nueva cultura emergente de la *empresarialidad* impuesta a escala mundial (Ibarra, 2005; Ruíz, 1998; Díaz Barriga, 1995), que hoy se emplean como jerga propia del discurso oficial en torno a la educación superior y otros ámbitos sociales.

Ahora bien, aunque el número de instituciones de educación superior privada se ha incrementado notablemente, el grueso de la población estudiantil continúa siendo atendido por instituciones públicas; por lo que la educación superior privada todavía está muy lejos de

²⁴² Esto se corresponde con postulados economicistas de corte neoliberal, ideología que se ha constituido en el discurso económico hegemónico a escala global, y que para el caso de América Latina se ha visto impuesto por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, desde la década de los ochenta del siglo pasado, con agresivas políticas de austeridad respecto a la inversión pública en educación superior y otros tipos de “gasto social”. Afirma al respecto Pablo González Casanova: “La educación superior sujeta a los mercados, y la educación pública limitada y empobrecida, tendieron a someter al sistema a un mercado que favorece la educación de las élites. Los sistemas educativos de mercado son sistemas educativos excluyentes” (1998: 36).

convertirse en el eje principal de la educación superior de masas, si es que este planteamiento tuviera realmente futuro. De hecho, ante un entorno que cambia rápidamente bajo la óptica de políticas neoliberales, en las cuales el mercado es situado como referente central de las actividades no sólo económicas, sino sociales y políticas, conviene revisar críticamente los nuevos planteamientos que a veces abierta y otras calladamente abogan por la privatización del sistema educativo en su conjunto, porque precisamente bajo esa lógica de mercado: “La tendencia apunta a que un cada vez más reducido porcentaje de la población tenga acceso a opciones educativas de calidad (sean públicas o privadas)” (Mendoza, 1998: 353).

Pero, ¿por qué aparecen e incrementan su presencia las instituciones de educación superior privada en México? Siguiendo de cerca a Levy apuntamos que esto puede deberse entre otros, a tres factores principales: la masificación de las instituciones públicas y la politización de la educación superior pública que ya hemos comentado²⁴³; aunado esto a la nueva lógica económica de mercado promovida entre otros sectores por los gobiernos de los últimos cinco sexenios, desde Miguel de la Madrid, hasta Felipe Calderón.

2.3.2. TIPOS DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

Las instituciones de educación superior pueden clasificarse básicamente en dos grandes grupos según Levy: “instituciones de élite” e “instituciones no elitistas o de absorción de la demanda” (1995: 236, *passim*). La mayoría pertenecen a esta última categoría, que recientemente ha crecido significativamente en número, mientras que sólo unas cuantas pueden considerarse realmente “de élite”. De manera más específica, Levy alude a cinco “olas” (*idem*): I) fundación de las universidades coloniales, mezcla *sui generis* de públicas y privadas; II) surgimiento de los monopolios públicos; III) aparición de las universidades privadas católicas; IV) surgimiento de universidades seculares de élite; y V) aparición de las instituciones privadas no elitistas²⁴⁴. Las llamadas instituciones de élite se caracterizan por reclutar mayoritariamente a sus alumnos —clientes— entre las clases altas y medias altas de la sociedad. Las otras clases sociales, de menores ingresos, pueden también estar representadas en dichas

²⁴³ Ahora bien, aun cuando las instituciones de educación superior privada supuestamente están “despolitizadas”, de acuerdo con los intereses de las clases alta y media alta de no contaminar lo académico con lo político, se hace preciso reconocer que de hecho no existe la educación políticamente “neutral”, pues ello representa un contrasentido, lo cual tampoco significa que la educación sea necesariamente partidista. Las instituciones de educación superior privada tienen preferencias políticas desde luego, pues el sólo hecho de intentar mantener el *status quo* es ya una opción que no necesita el nombre de ningún partido, pues ya implícitamente la opción está dada de acuerdo al partido en el poder en turno, y más precisamente, de acuerdo con la filosofía política dominante.

²⁴⁴ En el caso específico de las universidades privadas, éstas instituciones serían de tres tipos: “las católicas”, las “seculares” y las “no elitistas” (Levy, 1995), para toda Latinoamérica, pero en el caso de México específicamente pueden distinguirse básicamente las “de élite” y las “no elitistas”, que a su vez pueden ser religiosas o no.

instituciones, pero son una minoría y generalmente cuentan con algún apoyo de tipo beca que les permite el acceso.

La élite de la educación superior privada está integrada por un puñado de instituciones que ofrecen la separación de clase social y tienen una afiliación ideológica (o religiosa o económica) con el sector privado como un todo. Incluso algunos de quienes se instruyen en esas universidades y luego ingresan al sector público, desde el gobierno son los principales defensores de la privatización total de la economía... (Ornelas, 1995: 192).

Entre las instituciones de élite²⁴⁵ destacan la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (“Tec”), el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), la Universidad Anáhuac, la Universidad La Salle, la Universidad de las Américas (Puebla) y la Universidad Panamericana. En el cuadro I.6 se describe de forma sintética el carácter político, económico y / o religioso que marca el origen y distingue a estas instituciones, así como el año y lugar en que fueron fundadas. Ahora bien, las instituciones de élite no se reconocen a sí mismas como lucrativas²⁴⁶, pero suelen sostenerse fundamentalmente por el cobro de colegiaturas, que en la mayoría de los casos suelen ser sumamente altas²⁴⁷. Aunque también se les conocen otras fuentes de financiamiento importantes, como por ejemplo, los donativos hechos por instancias privadas, ya sean empresas, bancos o fundaciones creadas *ex profeso*; tanto nacionales, como extranjeras. Algunas como el “Tec”, cuentan con otros mecanismos de financiamiento adicionales por vía

²⁴⁵ Por su parte, el Colegio de México que surgió en 1940 —primero se llamó La Casa de España y en él se refugió una parte de la intelectualidad llegada al país con la inmigración española entre 1938 y 1939 a raíz de la Guerra Civil en España— cuenta con participación estatal y privada en su financiamiento, y se trata más de un centro de investigación y de estudios de alto nivel, que de una institución universitaria típica; por eso no puede considerarse simplemente como institución privada de élite, aunque en algunos aspectos quizá sí cabría en esta categoría —aunque bajo otros criterios no necesariamente económicos—, pues entre otras razones es muy selectivo.

²⁴⁶ Independientemente de que la legislación mexicana no contempla la creación de instituciones educativas con fines de lucro, la figura de *no lucrativo (not for profit)* es un lugar común en las instituciones de educación superior privadas en México, pues “no está bien visto” que instituciones de este tipo se consideren como negocios, pero además: “Implica la exención impositiva que constituye un apoyo indirecto para el sector privado. Varios factores limitan el impacto de la condición de institución no lucrativa sobre las universidades privadas. Las universidades públicas, por su parte, también gozan de una exención impositiva. Fuera de ello, no hay desgravamientos impositivos para aquellos estudiantes o padres de estudiantes que pagan colegiatura; de este modo, los matriculados en el sector privado «pagan dos veces», la colegiatura por su educación, y además la parte de sus impuestos destinada a pagar el sector público. El doble pago puede por lo tanto disminuir las desigualdades asociadas con la educación privada mexicana. Adicionalmente, los salarios pagados a los profesores no están exentos de impuestos en ninguno de los dos sectores. Por otra parte, las instituciones educativas no lucrativas de México están en general exentas de impuestos a los ingresos y sobre los materiales educativos, incluyendo libros y material de laboratorio” (Levy, 1995: 261 – 262).

²⁴⁷ Muñoz, Núñez y Silva ofrecen un cuadro comparativo entre los distintos tipos de instituciones de educación superior privada mexicanas, en el que entre otros elementos de interés se presentan datos concretos sobre el monto de las colegiaturas (2004: 227).

de sorteos, o incluso gozan de una mínima participación del Estado, pero esto último no es la regla, sino más bien la excepción (Levy, 1995)²⁴⁸.

El argumento de que la educación en las universidades privadas es de mayor calidad que la de las públicas debe matizarse, en las de élite es casi seguro que así sea, mas no en todas las instituciones privadas. Tal vez, en términos de entrenamiento y adquisición de habilidades y destrezas, las universidades privadas de élite sean mejores: cuentan con más recursos materiales y gozan quizá de una mejor organización del trabajo docente, pueden contratar mejores profesores de tiempo completo, vía salarios relativamente superiores a los de las públicas y pueden importar *Know how* para estar al día en ciertas áreas (administración principalmente). En todo el sector privado de educación superior no hay investigación científica relevante para encarar los problemas nacionales y a poca gente le preocupa el desarrollo tecnológico autónomo nacional. En términos de investigación científica y generación de conocimientos, la calidad académica del sector privado no es tan buena como se le supone. Por supuesto que hay excepciones, en algunas universidades privadas se realiza investigación de calidad en ciencias sociales y humanidades. Pero son unas cuantas (Ornelas, 1995: 192 - 193).

Sin desconocer la importancia de las instituciones de educación superior de élite en la historia reciente de México, el sector de mayor crecimiento reciente en el campo de la educación terciaria privada, ha sido el de las instituciones que se enfocan a la “absorción de la demanda”²⁴⁹. Estas instituciones captan, pues, a la mayoría de sus estudiantes de entre los

²⁴⁸ Una crítica sobre las presiones del Banco Mundial hacia los estados en pro del financiamiento público del capital privado en materia de educación superior y otros campos, puede encontrarse en Ezcurra, quien sostiene entre otras cosas que: “Se intenta que la *demanda*: por ejemplo, de alumnos, se acerque al funcionamiento de un mercado de consumidores y, por consiguiente, que los establecimientos tiendan a comportarse como empresas que compiten entre sí por dicho mercado y no sólo por los fondos públicos. »Por eso, se ensayan diagramas de *subsidio estatal* directo a los *usuarios individuales*, quienes entonces podrían elegir la «empresa» en cuestión, oficial o privada” (1998: 151 y ss; subrayados del original).

²⁴⁹ Más allá de las críticas a la calidad del sector educativo terciario de absorción de la demanda y a su postura lucrativa en muchos casos, sostienen De Moura y Navarro —quienes trabajan para el Banco Interamericano de Desarrollo, aunque sin representar necesariamente la postura de dicho organismo con esta opinión—, que: “La educación superior privada *tiene un componente de bien público*. Por lo tanto, es de interés público desarrollar caminos apropiados para apoyar este sector generalmente rechazado” (2002: 67, subrayado nuestro). Igualmente, estos autores señalan: “Creemos que el nivel más bajo del sector de la educación superior privada tiene un papel valioso que jugar en cuanto a la ayuda que le puede brindar a los estudiantes que egresan del secundario, menos dotados intelectual y financieramente. Sin embargo, por sí mismo es incapaz de desarrollar los programas, los materiales o el personal del que se requiere para desempeñar este papel. La participación del sector público es indispensable para que el sector privado pueda desempeñar su papel potencial. Por las mismas razones que los otros niveles educativos son apoyados, públicos o privados, el nivel más bajo del sector privado necesita una inversión seria. Este nivel necesita apoyo tanto como las instituciones de élite de mayor calidad necesitan subsidios para la investigación, o el primer nivel del sistema privado de educación superior necesita el apoyo de programas de becas para estudiantes del sector público. Tal inversión, desde la perspectiva del financiamiento total de la educación superior, debería ser mínima, pero incluso una inversión tan modesta está mucho más allá de las posibilidades de los administradores de las

sectores de la población que, como antes se ha mencionado, no pueden pagar las elevadas colegiaturas de las universidades de élite o fueron rechazados por una causa u otra en el sistema oficial —aunque no necesariamente por incompetencia académica—. En todo caso, se trata de un sector en sí mismo también bastante heterogéneo²⁵⁰, difícil de clasificar, que engloba a instituciones con una matrícula superior a los 3000 alumnos y algunas otras —la mayoría— que sólo cuentan con unas cuantas decenas de estudiantes. La calidad de estas instituciones también es variable. Algunas por vía de diversos factores de *isomorfismo* tratan de asemejarse a las instituciones de élite e incluso a las públicas, pero todas, tarde o temprano y en mayor o menor medida, aspiran a ser consideradas como auténticas universidades:

Más allá de las instituciones de élite, está el creciente mercado de la educación superior privada encaminada a satisfacer la demanda de las clases medias. En las últimas tres décadas el número de instituciones privadas creció de manera vertiginosa. Hay algunas que ofrecen una sola licenciatura o unas cuantas en la misma área, en particular en carreras como contaduría y administración de empresas (o más específicas como administración hotelera, contabilidad bancaria, administración financiera, etcétera). Casi todas esas carreras son relativamente baratas, pues no requieren equipos caros de laboratorio y sus instalaciones son pobres; muchas ni siquiera cuentan con buenos servicios de biblioteca (Ornelas, 1995: 193).

Si bien Levy (1995) distingue claramente entre *instituciones de élite* e *instituciones de absorción de la demanda*, por nuestra parte consideramos que es factible hallar entre estas últimas al menos tres subcategorías²⁵¹. De este modo la clasificación del sector educativo terciario privado, quedaría dividida en cuatro: *universidades privadas mayores* o universidades de élite

instituciones privadas. Los problemas vinculados a la puesta en marcha de estas sugerencias son significativos” (*ibidem*: 93). Dada la creciente demanda de educación superior, tanto a escala nacional, como mundial, se vuelve “urgente” la apertura de diversos foros de discusión sobre control de calidad y financiamiento en las universidades no elitistas. Y lo consideramos *urgente*, porque un creciente número de alumnos accede a este tipo de establecimientos educativos privados.

²⁵⁰ Escriben Kent y Ramírez: “El sector no universitario es más diverso que lo que su definición negativa implicaría. Parece que las instituciones de nivel no universitario, realmente incluyen tipos que están evolucionando en sus formas con el tiempo. Las mismas abarcan desde pequeños negocios educativos que son el blanco de muchas críticas (aunque no el objeto de seria investigación) en la discusión académica y en los medios periodísticos latinoamericanos” (2002: 131).

²⁵¹ Señala claramente Levy: “El sector público (aun cuando se expanda extensamente más allá de sus sistemas de ingreso) no se expande tan rápidamente como para satisfacer la demanda creciente por la educación superior, la cual es canalizada hacia nuevas instituciones; estas nuevas instituciones son a menudo colegios aun cuando se llamen a sí mismos universidades” (2002: 27). Ante una falta de terminología apta para denominar a las “instituciones de absorción de la demanda”, en la propia clasificación de Levy (1995), una alternativa que proponemos podría ser la de llamarlos provisionalmente “colegios terciarios”, en cuyo caso a los más grandes podría distinguirse precisamente como “colegios terciarios mayores” y a los de menor dimensión “colegios terciarios menores”, que también se consideran muchas veces como “instituciones no universitarias” (Kent y Ramírez, 2002: 131), además de otras instituciones propiamente universitarias (Kent y Ramírez, 2002: 130), que podrían llamarse “universidades privadas menores”. En las líneas de arriba incluimos los criterios que permiten diferenciar las distintas categorías propuestas.

—las más consolidadas y costosas—, tal y como las concibe Levy (1995); *universidades privadas menores*, por su tamaño y por su año de origen, aunque tratan muchas veces de asemejarse a las primeras, e incluso a las públicas; *colegios terciarios mayores* y *colegios terciarios menores*, las últimas se consideran “no universitarias” porque su matrícula es reducida (de 50 a 300 estudiantes), o bien porque su oferta académica está restringida a unas cuantas carreras, mismas que usualmente son comerciales y / o técnicas, además de que no cuentan con posgrados, ni tampoco llevan a cabo investigación y su planta docente trabaja en su mayoría “por asignatura”, esto es, no cuentan con profesores de tiempo completo. Dentro de las tres primeras categorías podría distinguirse, además, entre aquellas instituciones religiosas y las que tienen un origen secular²⁵². A continuación, analizaremos cada categoría.

Las *universidades privadas menores*²⁵³ son aquellas instituciones de educación superior privadas que cuentan con una matrícula de 1501 a 3000 estudiantes; presentan una oferta académica que ofrece estudios tanto de licenciatura, como de posgrado; cultivan al menos tres de áreas del conocimiento²⁵⁴; tienen entre 21 y 35 años de haber sido fundadas²⁵⁵; cuentan con registros de acreditación, tanto a nivel institucional, como por programas²⁵⁶; al menos una tercera parte de su planta docente es de tiempo completo (40 horas). Entre éstas tenemos a la Universidad del Valle de México, la Universidad Tecnológica de México y la Universidad Simón Bolívar, en el D.F. y en los estados destacan en este apartado, la Universidad de Monterrey y la Universidad Regiomontana en Nuevo León, la Universidad del Valle de Atemajac en Jalisco, la Universidad del Bajío en Guanajuato, y la Universidad Popular Autónoma de Puebla; que no gozan del mismo prestigio de las universidades de élite, pero tratan de asemejarse a éstas, por

²⁵² Una clasificación bastante más detallada de las instituciones de educación superior privadas mexicanas, se puede encontrar en Muñoz, Núñez y Silva (2004). Otras propuestas de clasificación de posible interés, pueden encontrarse también en Silas (2005); Kent (2004); Grediaga, Padilla y Huerta (2003); Kent y Ramírez (2002); entre otros.

²⁵³ Mendoza advierte al respecto: “Ante la heterogeneidad existente en este sector, no se cuenta con información cualitativa suficiente para hacer una clasificación de las instituciones. Sin embargo, coexisten dos tipos de instituciones claramente discernibles con base en datos de matrícula y prestigios públicos regionales: por un lado, instituciones que en los ámbitos regional o local han mantenido un crecimiento importante, que cuentan con poblaciones de más de 3000 alumnos y que han constituido una opción atractiva para ciertos sectores medios de la población con posibilidad de cubrir sus cuotas; y por el otro lado, instituciones minúsculas (hasta de decenas de alumnos), la mayoría de ellas de dudosa calidad académica” (1998: 335).

²⁵⁴ Estas áreas, de acuerdo con Muñoz, Núñez y Silva (2004), pueden ser: Ciencias agropecuarias; Ciencias de la salud; Ciencias naturales y exactas; Ciencias sociales y administrativas; Educación y humanidades; Ingenierías y Tecnología.

²⁵⁵ El criterio de antigüedad si bien permite especificar algunas diferencias, puede no ser pertinente para distinguir claramente entre un tipo de institución y otra; pues la antigüedad por sí misma no conlleva el ascenso desde una categoría a otra dentro de nuestra clasificación. Aclaremos al lector, por lo tanto, que este criterio por sí mismo no puede servir de parámetro para distinguir entre un tipo de institución u otro, aunque sí podría verse como una tendencia.

²⁵⁶ Conviene aclarar que la acreditación institucional, no representa necesariamente una garantía sobre la calidad de los servicios educativos ofrecidos en estas instituciones y otras (Muñoz, Núñez y Silva, 2004).

mencionar sólo unos cuantos ejemplos. En nuestro caso, la UMI que cumple con casi todos estos requisitos, podría entrar dentro de esta misma categoría.

CUADRO II.2. PRINCIPALES UNIVERSIDADES DE ÉLITE EN MÉXICO

NOMBRE	Lugar de fundación	Año de fundación	Orientación religiosa	Orientación económica	Origen político
Universidad Autónoma de Guadalajara	Guadalajara, Jalisco	1935	No	Sí	Sí (de carácter conservador)
Universidad Iberoamericana	D.F.	1943	Sí (Jesuitas)	Sí	No
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Monterrey, Nuevo León	1943	No	Sí	No
Instituto Tecnológico Autónomo de México	D.F.	1946	No	Sí	No
Universidad La Salle	D.F.	1960	Sí (Hermanos lasallistas)	Sí	No
Universidad de las Américas	Cholula, Puebla	1963	No	Sí	No
Universidad Anáhuac	D.F.	1964	Sí (Legionarios de Cristo)	Sí	No
Universidad Panamericana	D.F.	1967	Sí (<i>Opus Dei</i>)	Sí	No

Fuente: Elaborado por el autor principalmente a partir de Levy, 1995.

En la categoría de los *colegios terciarios mayores* se hallan aquellas instituciones de educación terciaria que cumplen básicamente con los siguientes requisitos: su matrícula oscila entre los 301 y los 1500 estudiantes; presentan una oferta académica básica de licenciatura, aunque en los casos mejor consolidados, también cuentan con posgrados, principalmente de especialidad y maestría; cultivan un máximo de tres áreas del conocimiento; cuentan con registros de acreditación a nivel institucional; fueron fundadas hace un máximo de 20 y un mínimo de once

años; sólo alrededor de un 20% de su planta docente es de tiempo completo. Aquí podemos encontrar instituciones como la Universidad del Pedregal, la Escuela Panamericana de Hotelería, la Universidad de Londres, el Centro Universitario de Comunicación o el Centro de Estudios Superiores de San Ángel, en el D.F., y en el interior de la República pueden citarse: Universidad Maya (Chiapas) y algunos campos del nuevo Tec Milenio²⁵⁷; entre otras. En general, tratan de asemejarse a sus contrapartes universitarias, y cuentan muchas veces con la acreditación de organismos como la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), e incluso de la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), entre otros.

Por último, en la categoría de *colegios terciarios menores* entran aquellas instituciones que presentan básicamente las siguientes características: su matrícula oscila entre los 50 y los 300 estudiantes, aunque algunas, representan sistemas con varios establecimientos; presentan una oferta académica de entre dos y cinco carreras, que pueden ser técnicas, o bien, en algunos casos también licenciaturas; pero en general no cuentan con posgrados, aunque hay ciertas excepciones; cultivan una sola área del conocimiento; no cuentan con mecanismos de acreditación institucional, salvo el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE), otorgado por la SEP, o quizá están incorporadas a alguna universidad pública, y no en todos los casos; fueron fundadas hace diez años o menos; entre su planta docente, no cuentan propiamente con profesores de tiempo completo; y precisamente, se dedican a absorber la demanda no atendida por las instituciones públicas o las instituciones privadas anteriormente descritas. Entre los colegios terciarios menores estarían por ejemplo, la Universidad CNCI, el Centro de Estudios Univer Durango (Durango); Universidad Mexicana de Educación a Distancia (Acapulco Guerrero), entre muchas otras.

Este grupo tan heterogéneo de instituciones no propiamente elitistas, en el que se mezclan universidades más consolidadas con otras de reciente creación, suele ser atacado crudamente por las universidades de élite y las universidades menores, e incluso por las instituciones públicas —y por supuesto, por algunos investigadores y periodistas—, tendiendo a ser representado como simples negocios educativos. Empero, aunque seguramente aquí existen muchas instituciones que sí son meramente lucrativas, hay otras dentro del grupo, que bien pueden llegar a convertirse en instituciones mayores o que ya están en camino de lograrlo, al menos en algunas de sus carreras²⁵⁸. En todo caso, ninguna —al igual que ocurre con las

²⁵⁷ Esta institución concreta no cuenta todavía con diez años de haber sido fundada, pero cumple con la mayoría de los otros requisitos de la categoría *colegio terciario mayor*, además de que es una institución que pertenece al TEC de Monterrey, el cual conforma de hecho, una de las redes institucionales o sistemas de educación superior privada, más extensos en el país.

²⁵⁸ En el caso de la Universidad Misionera Internacional (UMI), que se ubicaría aquí como *universidad privada menor*, encontramos que contaba con varias licenciaturas, reconocidas tanto a nivel nacional,

instituciones de élite—, se asume como negocio, aunque paradójicamente puedan percibirse a sí mismas orgullosamente como empresas, tal y como lo hacen sin reparos varias de las instituciones de élite.

Las solicitudes de educación privada dieron origen a algunas instituciones que nacieron como simples captadoras de la demanda y paulatinamente adquirieron cierto prestigio; luego, su crecimiento es producto de un trabajo serio en determinadas áreas. También se debe, en otros casos, a inversiones que algunas órdenes religiosas, laicas o de grupos de hombres de negocios, hacen en ciertas universidades y al cabo de varios años se convierten en instituciones serias. Pero hay otras que en lugar de avanzar se estancan y, mediante ciertas actividades docentes, se dedican a la venta más o menos disfrazada de certificados. En consecuencia, el sector privado de la educación superior vive un proceso de estratificación creciente (Ornelas, 1995: 193 – 194).

En efecto, desde la década de los ochenta del siglo pasado, se observan dos tendencias en el proceso de expansión y diferenciación del sistema de educación superior nacional, dentro del cual destaca el crecimiento del sector privado. Por una parte, muchas de las universidades más consolidadas, principalmente de élite, se han convertido en auténticos sistemas o redes institucionales, abriendo nuevos *campus* en otras entidades federativas fuera de su lugar de origen²⁵⁹. Por otra, las instituciones de absorción de la demanda han proliferado rápidamente (Kent y Ramírez, 2002; Mendoza, 1998), como ya se ha mencionado en líneas previas. Un rasgo distintivo de la cultura universitaria privada, pues, es su proclividad para ajustarse a la lógica del mercado²⁶⁰. Si bien existen las llamadas instituciones de elite en la terminología empleada por Daniel Levy (1995) —que en teoría ofrecen educación de calidad, aunque dirigida en principio a las clases más privilegiadas económicamente—, la mayoría son pequeñas

como internacional; por su calidad, e incluso, que estaban certificadas por organismos competentes especializados. Tal era el caso de las carreras de Psicología, Diseño Gráfico, Odontología y Administración Hotelera. Como dato adicional, algunas de sus carreras cobraban colegiaturas equiparables a las de las instituciones de élite, lo cual nos muestra, entre otros aspectos, el carácter relativo y limitado de toda clasificación.

²⁵⁹ Incluso los colegios terciarios mayores y menores, algunas veces representan auténticos sistemas institucionales, con varios establecimientos, tanto en la misma ciudad de México, como en los estados.

²⁶⁰ Sin duda, las instituciones de educación superior privadas comparten con sus contrapartes públicas la responsabilidad de formar a los recursos humanos que requiere el país; pues, entre otras razones, las instituciones públicas no se dan abasto. Pero también es cierto que varias de estas instituciones sólo se han limitado a formar profesionales —tanto de nivel técnico, como de alto nivel—, que cuentan con las herramientas laborales necesarias para desempeñarse en general positivamente en su ámbito de especialidad, ya sea como dirigentes para la empresa privada o para el mismo gobierno o como mano de obra calificada para la industria; pero lo han hecho muchas veces dentro de una cultura profundamente individualista y competitiva, y pocas veces se han preocupado por contribuir al desarrollo sustentable del país a largo plazo; lo cual sería posible mediante la atención a las necesidades sociales más apremiantes y a los requerimientos de producción científica y tecnológica que todo país en vías de desarrollo demanda, y que no puede soslayar indefinidamente sin comprometer su futuro (Casanova, 2006). En un país como México, donde la educación superior todavía es escasa, las instituciones privadas, especialmente las que cuentan con mejores recursos, tienen una responsabilidad todavía mayor.

instituciones educativas terciarias cuya excesiva proliferación en la última década —y aún antes— constituye de suyo un fenómeno notable que apenas empieza a estudiarse por una parte; y por otra, demanda una regulación más exigente, a fin de garantizar una oferta de mejor calidad. Y no faltan quienes argumentan que este tipo de instituciones no sólo tendrían que ser supervisadas más cercanamente por el Estado, sino incluso apoyadas más decididamente por éste, puesto que, como lo hemos descrito, atienden a una parte significativa de la población que no sólo no puede acceder a la educación superior de élite, sino a la misma educación superior pública, ya sea por no haber logrado su admisión o por cualquier otra causa.

El credencialismo que ha imperado en México desde la década de los setenta, ha motivado a que cada vez un mayor número de personas demande educación superior. Las clases mejor favorecidas económicamente optan comúnmente por la llamadas instituciones de élite, y las de menores recursos optan por instituciones públicas, o bien, instituciones educativas terciarias de absorción de la demanda. A pesar del enorme y creciente desempleo que sufre el país gobernado bajo esquemas económicos neoliberales, donde las credenciales no garantizan la ocupación, la educación superior sigue siendo un bien altamente cotizado. Vale aquí entonces lo señalado por González Casanova cuando advierte: “En todo caso, es mejor ser desempleado con educación que desempleado con ignorancia, y es más probable encontrar empleo si no se es ignorante” (1998: 41). Este es por sí solo un argumento poderoso para ampliar la cobertura en este nivel educativo.

En este tercer inciso se ha perfilado un panorama general de la educación superior privada en México, caracterizado por su rápido crecimiento durante las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del siglo XXI. Este crecimiento si bien responde a múltiples causas en su historia, en los últimos tiempos puede encontrar un factor explicativo central en las políticas neoliberales instrumentadas en América Latina por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional — conocidas conjuntamente también como la banca de Bretton Woods²⁶¹—, principalmente, que propugnan por la instauración de la lógica de mercado en todos los ámbitos de la vida política, económica y social.

Este fenómeno de la mercantilización ameritaría una atención particular, dado que su rápida extensión ha tomado desprevenidos a no pocos, por su aparente lógica de fomento a la justicia social y de una mejor distribución de la riqueza —y por consiguiente de las oportunidades

²⁶¹ Ezcurra aclara que: “En la Conferencia de Bretton Woods (New Hampshire, EE. UU., julio de 1944), los representantes de cuarenta y cuatro países sentaron las bases institucionales del sistema financiero internacional. Allí se decidió la creación del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial” (1998: 55). La lógica, muchas veces intrusiva, de estas instituciones financieras, ha hecho que en los últimos tiempos, se aceleren los créditos a los países del Tercer Mundo, pero con duras condiciones de otorgamiento, las cuales exigen, entre otros aspectos, recortes sustanciales al gasto social.

educativas—, pero sus resultados son contrarios a lo que algunos ingenuamente creen —y que buscan que otros también lo crean—, especialmente desde el sector privado de la economía y de ámbitos políticos conservadores²⁶².

Asimismo, en este trabajo han quedado soslayados los tratamientos específicos a problemas concretos de la educación superior privada en México, tales como el financiamiento, la matrícula, las características de sus docentes, el perfil de sus alumnos, la infraestructura, los idearios institucionales, sus programas académicos y de investigación, su posible relación con la equidad²⁶³. En fin, los múltiples problemas que enfrenta sin duda este nivel. Pero no debe olvidarse, que el interés radicaba en ofrecer una visión de conjunto, y que si bien es cierto que cada aspecto señalado tiene entidad suficiente como para merecer un tratamiento particular, ese no era el propósito original. Y por consiguiente, su abordaje queda también pendiente por ahora. Aunque el lector podrá acudir a las fuentes citadas a fin de profundizar en éstos u otros aspectos de posible interés.

Consideramos que una aportación concreta de este último inciso del capítulo, radica en la clasificación alternativa de las instituciones “de absorción de la demanda” (Levy, 1995), que junto con las instituciones de élite, conforman el sector educativo privado de nivel superior; y que por su notable expansión y diferenciación en las últimas décadas del siglo XX y lo que va del XXI (Silas, 2005; Kent, 2004 y 1992), requiere definitivamente de mayores estudios, pues una parte significativa de la población, hoy por hoy sólo tiene acceso a esta alternativa educativa²⁶⁴.

²⁶² El Banco Mundial constantemente defiende la privatización del sistema de educación superior, alegando que de esta manera la educación aumentará los vínculos con el sector productivo, la innovación tecnológica, la eficiencia en el uso de los recursos, teniendo como consecuencia una descarga fiscal y un crecimiento económico mayor, además de equidad. En contraste, Ruíz Durán señala que un reciente estudio: “...demuestra, basado en un análisis de 63 naciones en vías de desarrollo, que sólo el 20% de los países considerados los costos de recuperación cobrados por enviar a dos niños a la escuela, representan menos del 5% del ingreso familiar del 40% más pobre de las respectivas sociedades. Esto significa que la privatización del sistema educativo resultaría en una alta carga como participación del ingreso familiar, en la mayoría de las naciones examinadas, y no en una distribución del ingreso más equitativa” (1997: 17). Pero el autor prevé de hecho, efectos adversos para el sistema educativo en su conjunto, derivados de la privatización, y no sólo para el subsistema de educación básica.

²⁶³ La *equidad* es actualmente un concepto de uso bastante común y no exento de polémica en el ámbito educativo: “...en la educación superior es el grado de igualdad de oportunidades que encuentran los jóvenes que desean acceso a ella y que están preparados para cursarla exitosamente, con independencia de sus condiciones socioeconómicas. También hay mucho por hacer en este aspecto, pues hoy la entrada a la educación superior y el éxito en ella reflejan y reproducen en alto grado la desigualdad social que priva en México” (Reséndiz, 2000: 50).

²⁶⁴ Señala Ornelas, con respecto al sector de absorción de la demanda: “Este grupo no ofrece la apariencia de separación de clase social ni el prestigio de las universidades de élite, sino que ha entrado en el círculo credencialista, lo que brinda son certificados y títulos para el mercado. Las clientelas principales de esas instituciones se encuentran entre los rechazados por las universidades públicas o por quienes no pueden pagar las colegiaturas de las instituciones de élite. Entre los primeros no sólo a

Por otra parte, no puede dejarse de reconocer, que en este inciso, se echa de menos una perspectiva comparada entre ambos sectores de la educación superior en México, el público y el privado. Empero, efectuarlo nos hubiera hecho extendernos más de lo estrictamente necesario, de acuerdo con nuestro propósito de ofrecer un panorama del contexto en el que se inserta la UMI. Tan sólo se han esbozado algunos aspectos, que atañen a la *isomorfización* de ambos sectores, bajo la óptica del mercado, pero no se abordó directamente el problema. Una cuestión que consideramos conveniente tratar en otros trabajos posteriores.

De cualquier modo, reiteramos que en general hace falta una mayor atención en materia de investigación, hacia el sector terciario de la educación privada en México, pues los autores que hasta el momento han abordado esta problemática, no son abundantes todavía²⁶⁵. Y siendo este sector el que ha registrado un crecimiento más acelerado en los últimos tiempos, ameritaría, entonces, mayor atención, especialmente porque al parecer, afecta la manera entera en que se percibe la educación superior, tanto dentro del país, como en el resto del mundo. No obstante, lo avanzado en este capítulo nos permitirá argumentar a continuación, la pertinencia de llevar a cabo el presente estudio, porque proporciona algunos razonamientos fundamentales para comprender la labor que la pedagogía mantiene dentro de las universidades y otras instituciones privadas de educación terciaria. Un terreno propicio y por demás basto para su desarrollo e investigación; a la vez que aporta ciertos elementos descriptivos, para situar dentro de un contexto social más amplio, a la institución donde hemos efectuado esta tesis: la UMI. En suma, facilita su ubicación dentro del subsistema de la educación superior privada en México, lo cual tiende a condicionar, como veremos, la aparición de ciertas características atribuibles y discernibles, respecto al trabajo pedagógico en el ámbito de la educación superior en general.

quienes son rechazados en sentido estricto, que presentan exámenes y no los aprueban, sino también a trabajadores que requieren horarios flexibles, nocturnos de preferencia, cargas livianas y reconocimiento de su trabajo como parte del curriculum. Las universidades públicas no ofrecen esas ventajas, excepto en algunas áreas" (1995: 193).

²⁶⁵ Una de las escasas investigaciones recientes sobre la educación superior en el sector privado en México, es la desarrollada por Olivier (2005), la cual abarca una visión detallada de dos décadas (1982 – 2002). El estudio ofrece, entre otros aportes significativos, un amplio panorama estadístico sobre este sector particular del sistema educativo mexicano. Asimismo, el lector interesado puede consultar el documento de trabajo del Área Política Social del Senado de la República (2002), que lleva el título de "La educación superior privada en México: una aproximación".

CAPÍTULO 3

ESTUDIAR A LOS PEDAGOGOS: JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Los pedagogos constituyen un contingente de profesionales con un perfil frecuentemente no del todo definido. Se trata, en todo caso, de un gremio en el que su contorno aparece en gran medida difuso, y cuyas funciones características muchas veces tienden a empalmarse con las de otras profesiones cercanas. Resulta difícil, entonces, el aclarar para propios y extraños, aquello que caracteriza al ser pedagogo, pues no hay consenso en la respuesta; toda vez que la pedagogía es un campo profesional relativamente nuevo y todavía en proceso de construcción, que no goza por consiguiente de una identidad fácilmente reconocible²⁶⁶. La pedagogía así, carece a menudo del reconocimiento social que otras disciplinas de lo humano —en mayor o menor grado cercanas a ella, como la psicología, la sociología o la antropología cultural, entre otras—, se esfuerzan por ganar y mantener.

En esta parte del trabajo veremos cómo algunos autores, profesionales de la pedagogía, reclaman para sí el carácter de *científicos de la educación*, mientras que otros se aplican el de *humanistas* y varios más el de *educadores profesionales*, que sería algo más general. Pero también, hay quienes pretenden reivindicar una combinación de dos o tres de las dimensiones anteriores, en su propia definición profesional: el pedagogo como científico, humanista y educador cualificado; esgrimiendo distintas justificaciones para ello. Pero en suma, cabe preguntarse: ¿qué significa ser pedagogo? Y aquello que pueda resultar como respuesta a esta interrogante, será, como veremos, un asunto indudablemente complejo, no necesariamente aceptado por todos, pero que interpela ciertamente a sus protagonistas, esto es, a los propios pedagogos. Mas siendo la pedagogía una disciplina que se ocupa, o pretende hacerse cargo, del estudio y sistematización general del fenómeno educativo —una cuestión de clara relevancia social—, su estudio y dilucidación puede resultar también de interés para otros sujetos, tomados como individuos o grupos, ya sea que se trate de profesionales cercanos o lejanos a la propia pedagogía y a su campo de acción, o bien, de otras entidades sociales no necesariamente profesionales y que se aproximan más al sujeto no especialista.

²⁶⁶Algunos autores nacionales y extranjeros, perciben que la figura del pedagogo va ganando espacio en cuanto a definición y posicionamiento, como profesión reconocida en los últimos años, de este modo, en un trabajo sobre pedagogía y trabajo social, podemos leer que: "...debemos reconocer la importancia que ha tenido el sucesivo y progresivo reconocimiento de la figura académica y profesional del pedagogo, sin especializaciones" (Riera, 1998: 147; véase también Frabboni y Pinto, 2006; Lerma, 2000). En efecto, el pedagogo ha ganado espacio y reconocimiento académico en las últimas décadas, por ejemplo, en el terreno de la capacitación y la formación en la empresa. Pero sólo en ciertos países y ámbitos de trabajo, pues no puede desconocerse, que sigue siendo una profesión incomprendida en muchos aspectos, para propios y extraños, y por ello amerita mayor atención, estudio y discusión.

Por otra parte, incluimos en este tercer capítulo una descripción breve del contexto interno en el que desarrollamos la presente investigación, esto es, abordamos lo correspondiente a la UMI, una institución de educación superior privada mexicana situada al sur del Distrito Federal, que pretende definirse, entre otras características, por ser una universidad con alto nivel académico y con una clara orientación social de inspiración cristiana; una institución que trata de no ser una universidad “de élite”, y que evita, a su vez, el convertirse en un establecimiento puramente lucrativo y de “absorción de la demanda” (Levy, 1995; véase también Silas, 2005; Kent y Ramírez, 2002; entre otros), pero que encuentra múltiples dificultades para sostenerse y sobrevivir dentro de un contexto cambiante y cada vez más competitivo. Veremos, y eso es quizá lo más significativo para este estudio, que en esta institución lo pedagógico mostraba múltiples facetas y campos de aplicación y desarrollo, de ahí nuestro interés por documentar más adelante la vida cotidiana de los pedagogos en la FP de esta universidad privada; una organización formal tornada en comunidad de práctica por vía de la participación, el compromiso y el aprendizaje compartido.

3.1. POR QUÉ INVESTIGAR A LOS PEDAGOGOS

Siendo la pedagogía una profesión relativamente nueva²⁶⁷, investigar la vida cotidiana de los pedagogos²⁶⁸, puede ser una vía privilegiada para comprender mejor a esta singular disciplina académica²⁶⁹; cuyos adeptos luchan por ganar un mayor y mejor reconocimiento, según descubriremos a lo largo de esta exposición. Pero llevarla a cabo dentro de los confines del ámbito educativo superior privado, puede resultar doblemente interesante, dado el carácter hermético que caracteriza a estas instituciones en México, que no son proclives a dejar sus puertas abiertas a los investigadores²⁷⁰.

²⁶⁷ Se afirma relativamente nueva, pues la pedagogía se viene cultivando en México desde la segunda mitad del siglo XIX, sin embargo ha sido hasta los años cincuenta del siglo XX, que es constituida como profesión. De este modo, encontramos que el Colegio de Pedagogía de la UNAM recientemente acaba de celebrar sus cincuenta años de fundación, con un singular evento académico que tuvo lugar del 17 al 19 de abril del 2006. Este Colegio es uno de los más antiguos en su género dentro del país y ha servido de modelo a muchos otros, tanto del sector público, como del privado.

²⁶⁸ Para facilitar la redacción, en esta tesis se empleará generalmente el término de pedagogo o profesional de la pedagogía sólo en masculino, por supuesto sin un afán de discriminación de género.

²⁶⁹ Estoy consciente de la diferencia entre profesión y disciplina académica, pero en este trabajo se abordará la confluencia de ambas acepciones en su realización concreta dentro de una institución determinada: la Universidad Misionera Internacional (UMI), que como lo hemos aclarado es una institución de educación superior privada con existencia real, la cual describiremos al final de este capítulo, pero cuya razón social hemos cambiado deliberadamente con el fin de mantener en el anonimato su identidad, y así gozar de un mayor margen de libertad en el manejo de la información a efectos de la investigación realizada.

²⁷⁰ En un mundo hegemónicamente concebido en términos neoliberales, las instituciones de educación superior privadas tienden generalmente a ser vistas cada vez más como empresas o negocios, cuyo fin puede ser, explícitamente o no, el lucro y la ganancia limpia; y en tanto que empresas, estas instituciones

3.1.1. EL ENFOQUE INTERPRETATIVO Y EL ESTUDIO DE LOS PEDAGOGOS

Cualquier grupo humano va construyendo en derredor suyo un mundo simbólico que resulta en primera instancia comprensible para sus propios miembros, se trata de una forma particular de cultura, entendida ésta precisamente como una urdimbre de significados (Geertz, 1995; véase también Bauman, 2002), la cual implica una forma de concebir la realidad social e interactuar en la misma. Un camino especialmente pertinente para desentrañar los significados latentes de estos mundos culturales, lo constituye la investigación interpretativa, y en particular la etnográfica, tal y como la llevamos a cabo para desarrollar esta tesis²⁷¹.

Nos enfrentamos aquí a una comunidad pedagógica con una personalidad propia, la cual representa una realización concreta del *ser pedagogo* al que aludíamos en un principio. Siendo que la identidad de los pedagogos no existe, pues, como una versión estándar comúnmente aceptada y reconocida tanto por los propios pedagogos, como por otros sujetos Hoy no hay algo parecido a una versión única y definitiva del ser pedagogo, en todo caso existen *versiones locales de la pedagogía*²⁷², ya sea como profesión y / o como disciplina académica, que en algunos aspectos puede compartir significados con otras comunidades de su género; pero que en primer término aparecen como formas de cultura académica y / o profesional de carácter institucional. En todo caso, comprender lo que es la pedagogía en términos más generales, atraviesa por el conocimiento de estas formas particulares de cultura, representadas por las diversas comunidades de pedagogos que existen dentro o fuera de las universidades²⁷³; y las investigaciones etnográficas suelen justificar precisamente su pertinencia, en el conocimiento de tales particularidades culturales, en las cuales se tiende a verificar o modificar la teoría social existente, que sea utilizada precisamente dentro de los márgenes de estos mismos estudios.

tienden precisamente a resguardar sus procedimientos y modos de obrar celosamente frente a sus posibles competidores, así como frente a sus “clientes”: los estudiantes actuales o potenciales, y sus patrocinadores.

²⁷¹ *vid. infra* lo concerniente a la metodología etnográfica en el inciso 4.1., ahí especificaremos las características de este tipo de investigaciones y cómo se concretan en este estudio.

²⁷² Furlán alude al “folklore institucional local” como un ingrediente en la composición *híbrida* de los planes de estudio de Licenciatura en Pedagogía en nuestro país, los cuales se construyen con arreglo a perfiles de egreso específicos e incorporan dentro de sí diversas tradiciones formativas: alemana, francesa y anglosajona principalmente (Furlán, 1995a: 4; véase también Pontón, 2002 y Díaz Barriga, 1990).

²⁷³ Siendo la pedagogía no únicamente una disciplina académica, sino también una profesión, su existencia consiste en algo más que el contenido de los manuales que tratan de su materia o la presencia de los autores que escriben tales manuales. Como tal, está presente dentro de las universidades en la persona de los pedagogos y pedagogas, y en sus organizaciones comunitarias; pero también hay profesionales de la pedagogía que laboran fuera de los recintos universitarios, en instituciones no educativas o bien, en el vasto campo de la educación no formal: alfabetización, animación cultural, educación ambiental, pedagogía hospitalaria, entre muchas otras posibilidades de realización.

La comprensión de lo que es la pedagogía resulta de interés en especial para sus cultivadores en primera instancia (Frabboni y Pinto, 2006). Los estudiantes de pedagogía por ejemplo, se ven constantemente extrañados por aquello que pueda ser o dejar de ser su disciplina²⁷⁴. En estos casos, los estudios que aborden la vida cotidiana de los pedagogos pueden constituirse en una referencia especialmente valiosa para ellos; pero no únicamente, pues también pueden resultar útiles para mostrar la riqueza cultural de esta profesión / disciplina académica; mediante la cual ciertamente pueden cumplirse diversas tareas relevantes para las instituciones que den acogida a quienes la profesan: diseño curricular, selección de estudiantes, inducción y formación docente, gestión académica, investigación educativa y desarrollo pedagógico, destacan entre varias posibilidades de intervención. Los pedagogos suelen desarrollar, entonces, múltiples tareas de relevancia indubitable para la vida académica y administrativa; y en el caso especial de las universidades privadas, el cumplimiento de tales prácticas puede representar la diferencia cualitativa entre ser considerada o no una institución académicamente respetable y viable de cara a la competencia, en un mercado educativo en el que continuamente aparecen nuevas instituciones, y que por consiguiente parece cada vez más saturado²⁷⁵. Se trata claramente esta última, de una justificación marcadamente economicista, muy a tono con el clima neoliberal por el que atraviesa buena parte del mundo, pero al fin y al cabo es real y no por ello despreciable *a priori*. Sin embargo, no es ésta la razón de ser para este trabajo, ésta debe hallarse más bien en la búsqueda por desentrañar el universo simbólico de una forma particular de cultura pedagógica, la de los pedagogos de la UMI, un grupo profesional que luchaba por definir su identidad y ganar reconocimiento, así como por continuar existiendo en un entorno altamente competitivo que les resultaba a menudo desafiante; una *comunidad de práctica* que en suma pretendía justificar su existencia y pertinencia como entidad académica, haciendo de la formación su empresa más característica²⁷⁶.

²⁷⁴ En la revista *Pedagogium*, un medio de comunicación impreso cuyo propósito es entre otras cosas el de divulgación de la cultura pedagógica, apareció recientemente un artículo escrito por dos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Nuevo León, que alude precisamente a este carácter indefinido de la disciplina y a sus efectos entre quienes cursan esta carrera, de este modo se preguntan las autoras: "...¿cómo vamos a lograr desarrollarnos *si no tenemos identidad*, si no nos desempeñamos *como pedagogos*?" (Acosta y Ávila, 2006: 25; subrayado nuestro, obsérvese que se trata de dos autoras que siendo mujeres aluden a *los pedagogos*, así en masculino).

²⁷⁵ Las instituciones de educación superior privada, según se vio en el capítulo 2, han surgido con distintos propósitos a lo largo de la historia reciente de México; últimamente también son concebidas como un negocio, y ofrecen servicios educativos con valor de cambio, lo cual ciertamente conduce a pensarlas en términos de la competencia que cada una representa para las demás. En tiempos recientes, cada vez más instituciones de este tipo abren sus puertas al mercado académico nacional, generando un exceso en la oferta de tales servicios y muchas veces una disminución en la matrícula, que al distribuirse entre un mayor número de instituciones, de calidad muy variable, tiende a ser menor entre las instituciones, cuestión que ciertamente afecta y pone en riesgo la viabilidad y la existencia de algunos de estos centros académicos que subsisten primordialmente por el pago de colegiaturas (Silas, 2005; Mendoza, 1998; Levy, 1995).

²⁷⁶ Recordamos que en este trabajo se caracterizará a la comunidad formada por los pedagogos de la UMI como una *comunidad de práctica*, concepto acuñado por Lave y Wenger (1991) y desarrollado más y

Los pedagogos, como otros profesionales, construyen su mundo simbólico dentro del día a día de la cotidianidad. Comprender a los pedagogos, como podría ser asimismo el comprender a los filósofos, los diseñadores gráficos o a los médicos, por mencionar sólo tres casos más, representa un camino para entender formas particulares de cultura y en última instancia de ser humanos. Así como no se es pedagogo de una manera universal y aceptada de manera unánime, de hecho no se puede ser humano en general, pues no existe un núcleo duro de la humanidad al modo de una esencia que funja como especie de “norte”; antes bien, la identidad es una construcción permanente que suele presentar más de una faceta a la vez, se es así y al mismo tiempo, por ejemplo, mujer, pedagoga, madre de familia, de clase socioeconómica media, con ciertas preferencias políticas, demócrata, profesora universitaria, cristiana, entre otros posibles polos identificatorios, reconocibles en un momento histórico y biográfico determinado, y que pueden ser o no conscientes del todo para el sujeto particular que las sustenta como ente individual o social (Fuentes, 2007; Laclau y Mouffe, 2004; Buenfil, 1994)²⁷⁷. Investigar la vida de los pedagogos implica entonces tratar de entender también estas identidades, que en cuanto realidades políticas y sociales son construidas y reconstruidas continuamente.

Por otro lado, existen pocas disciplinas académicas que quizá sean tan poco conocidas y comprendidas como la pedagogía; a diferencia de lo que ocurre con otros campos semejantes a éste dentro del área científica - social y humanista, ocurre que la pedagogía está poco perfilada. No se le reconoce en general un ámbito de estudio y de acción propios, con funciones sociales claramente distintivas, y por consiguiente, aquello que los pedagogos puedan o no hacer, bien podría ser desempeñado por otros profesionales²⁷⁸ con acreditaciones similares. Su objeto de estudio es incierto y lo mismo ocurre con su metodología, por mencionar sólo dos dificultades.

a fondo por el propio Wenger (2001a) para delimitar una forma especial de vida en común, que resulta crucial para la vida institucional e individual. Las comunidades de práctica, como veremos, representan un entorno muy familiar para los seres humanos, pues todos podemos pertenecer o hemos pertenecido, a más de una de éstas a lo largo de nuestra vida. Las comunidades de práctica tienen tres elementos constitutivos: una empresa conjunta, un compromiso mutuo y un repertorio compartido (Wenger, 2001a; Wenger, McDermott y Snyder, 2002), en nuestro caso, como explicamos más adelante, la *empresa* podría identificarse como la de *formar* a nuevos pedagogos y otros docentes principalmente. Una definición de las comunidades de práctica podría ser: “...son grupos de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas o una pasión sobre algún tópico, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área en el curso de la interacción” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 4, traducción nuestra). En el capítulo 5 de esta tesis se expone con la necesaria amplitud la teoría de las comunidades de práctica.

²⁷⁷ Tal ejemplo de tipo genérico es de hecho muy similar, como veremos, a algunas de las identidades pedagógicas que analizamos con mayor detalle más adelante, para ello véase el inciso 7.1 de esta tesis.

²⁷⁸ Por ejemplo, esto puede observarse con cierta claridad dentro del terreno del diseño curricular, el cual suele ser reclamado por los pedagogos como campo de estudio y de intervención propios, pero también suele ser apropiado por los normalistas, los psicólogos educativos y los sociólogos de la educación, entre otros, resultando al final un campo abonado por la interdisciplinariedad o multirreferencialidad (Furlán, 1995: 4; véase también Pontón, 2002: 120-121 y ss).

Los propios autores de la pedagogía no terminan de generar acuerdos respecto a su área de competencia, y mientras algunos le reconocen como objeto de estudio propio a la educación en general, así sin más, otros se lo restringen y se ciernen sólo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, al grado en que puede llegar a confundirse la pedagogía con la propia didáctica²⁷⁹. Por otro lado, hay quienes desde una tradición más positivista optan por atribuirle preeminencia a los métodos cuantitativos —el experimental preponderantemente— dentro de la pedagogía, mientras que otros, desde posiciones más constructivistas e interpretativas, le apuestan a las metodologías interpretativas, contribuyendo muchas veces con todo ello, y aún sin saberlo ni mucho menos proponérselo, a exacerbar el disenso.

3.1.2. PEDAGOGÍA, DISCIPLINA E IDENTIDAD PROFESIONAL

Las dudas sobre la identidad de la disciplina no hacen más que tornar aún más complejo el asunto de la identidad de los pedagogos, la que no puede ser simplemente decretada o definida *a priori*, sino antes bien construida dentro de un proceso social e histórico y a la vez biográfico singular, caracterizado por su precariedad y su talante no esencialista²⁸⁰. Son los propios pedagogos en su interacción dentro de ámbitos profesionales diversos —en los que no solamente conviven y se relacionan con otros pedagogos, sino con los más diversos actores profesionales y no profesionales—, quienes van perfilando modos de ser característicos, más o menos consensuados, que paulatinamente pueden generar aceptación y reconocimiento, o bien, confrontación y lucha por ganar espacios de acción propios. Esto resulta más claro cuando la mirada se posa en la vida cotidiana de los pedagogos, como por ejemplo, la vida en una CP dentro de una universidad privada²⁸¹, que para el caso estudiado en este trabajo estaba conformada mayormente por pedagogos, y en la que existía evidentemente un juego político de poderes institucionales y locales que sobredeterminaban la definición de ciertas identidades pedagógicas, esto es, de modos específicos de ser pedagogo. Ahora bien, la existencia de

²⁷⁹ Francisca Martín Molero (1999), didacta española y autora de libros de educación, por ejemplo, no reconoce ya la existencia de la pedagogía, sino únicamente la de la didáctica como disciplina académica autónoma y profesión abocada al estudio y sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Benedito también propugna por la autonomía de la didáctica respecto de la pedagogía, aunque paradójicamente sigue empleando el término de pedagogo para referirse al didacta (1987: 170, *passim*).

²⁸⁰ Afirma Furlán a este respecto: "...el problema de la identidad de la disciplina y del carácter del objeto educación es un nudo importante para estudiar... Me parece que hoy es más pertinente manifestarse *en proceso de construcción*, que situarse con aparente firmeza sobre cimientos no suficientemente debatidos en nuestro medio. La percepción de los problemas del campo es un síntoma de salud conceptual" (1995a: 5; subrayado del original).

²⁸¹ En esta investigación, como lo señalamos ya, nos referimos concretamente a la Facultad de Pedagogía de la UMI, en la que hemos detectado y documentado la existencia de una comunidad de práctica conformada mayormente por pedagogos, pero en la que también pudimos ubicar psicólogos, filósofos, sociólogos y personal secretarial, que interactuaba de forma cotidiana en la realización de una *empresa conjunta* (Wenger, 2001a), que se caracterizaba, como hemos señalado en una nota previa, por la *formación* de otros sujetos: estudiantes de Licenciatura en Pedagogía y docentes universitarios.

modos específicos de ser pedagogo gestados dentro de parámetros institucionales, no es óbice para que tales modos de ser resulten similares a los de otras comunidades; y tampoco significa, en modo alguno, que éstos sean o tengan que ser forzosamente distintos a los presentes en otras instituciones equivalentes, porque bien pueden existir elementos comunes y reconocibles entre los pedagogos de distintas instituciones²⁸², y ello no sólo a nivel nacional, sino internacional. Al mismo tiempo, hay maneras de actuar y de definir localmente la identidad que seguramente sólo pueden ser comprendidas cabalmente por los propios miembros de una comunidad, esto es, por sus nativos; pero que paralelamente pueden ser desentrañadas e interpretadas a través de investigaciones cualitativas —etnográficas, por ejemplo—, que buscan atisbar en los significados construidos localmente para comunicarlos a otros que no hayan “estado allí” en primera instancia²⁸³.

Por otro lado, consideramos que la falta de un reconocimiento claro sobre lo que significa ser pedagogo en el entorno social, no necesariamente afecta a la totalidad de los pedagogos y menos aún condensa su identidad en la falta misma de reconocimiento, como una de sus notas características; antes bien, hemos reunido evidencia empírica que nos permite inferir la presencia de cierto reconocimiento mutuo entre los pedagogos de la CP antes aludida²⁸⁴, esto es, los pedagogos son muchas veces capaces de reconocer *lo pedagógico* por sí mismos²⁸⁵, y al mismo tiempo, de identificarse mutuamente. Esto último se ha conseguido a través del registro etnográfico, operado sobre la afirmación reiterada de ciertos significantes y la consecuente construcción de significados locales en esa misma comunidad; siendo que además, hemos constatado la trascendencia del trabajo realizado por diversos pedagogos en

²⁸² Por ejemplo, el Colegio de Pedagogos de México es una asociación nacional de carácter profesional que agrupa a pedagogos de distintas instituciones del país y que juega un papel en la caracterización y en la definición de la profesión, por más incierta y difícil de explicar que ésta pueda resultar o parecer, a propios y extraños (Durán, 2003: 8, *passim*). Por otra parte, sería sin duda un trabajo de investigación de gran interés y utilidad pedagógica, el estudiar la identidad de los agremiados de esta asociación, para conocer sus puntos de acuerdo y desacuerdo, su producción escrita, su incidencia en la práctica educativa nacional, etcétera.

²⁸³ La figura del etnógrafo como intérprete cultural, y aun como traductor, es aludida con cierta frecuencia en los manuales de metodología de corte antropológico cultural y / o social (Stake, 1998; Geertz, 1995; Hammersley y Atkinson, 1994; Woods, 1993; Taylor y Bogdan, 1992; entre otros). Por otra parte, la función del traductor no consiste solamente en presentar de un modo inteligible la cultura de una comunidad a otra, sino también en hacer explícitos los significados *des – cubiertos* a los propios nativos, para quienes su propia cultura les resulta “invisible” dada la apariencia de naturalidad y transparencia que ésta tiene comúnmente para sus miembros.

²⁸⁴ Nos referimos por supuesto a la comunidad de práctica que hemos observado y documentado en la FP de la Universidad Misionera Internacional.

²⁸⁵ Aunque probablemente esto último pueda parecer una cuestión casi obvia, no lo es tanto si reparamos en todo lo señalado hasta aquí sobre la falta de un claro reconocimiento social que pesa generalmente sobre los profesionales de este gremio. Además, existen a veces traslapes disciplinarios poco críticos, como por ejemplo, cuando los pedagogos reclaman como área de su competencia a la “administración de recursos humanos” en general, campo propiamente administrativo, y no sólo a la capacitación que en cambio, sí podría considerarse una tarea educativa semiformal o aun formal dentro de las empresas.

áreas estratégicas para la vida universitaria privada de una institución concreta (Bernal, 2005 y 2002; Rubí, 2002; Sarramona, 2000; Furlán, 1995a; entre otros)²⁸⁶, un hecho aparentemente aislado, pero posiblemente significativo en aras de un mayor reconocimiento futuro para el gremio en cuestión²⁸⁷.

Las investigaciones cualitativas son especialmente pertinentes para dejar constancia de la vida cotidiana; pues a través del testimonio vivo de los protagonistas de tales estudios, los nativos del lugar, se nos permite reconocer los usos y costumbres locales; que son, por lo común, una expresión concreta de realidades más amplias: pedagogía como campo profesional, pedagogo como actor social. En el caso de las investigaciones operadas sobre la vida cotidiana de los pedagogos en instituciones concretas, éstas pueden arrojar nueva luz sobre los significados que la vida profesional y académica connota para los propios pedagogos, de tal modo que sea factible vislumbrar el sentido de su profesión y de su disciplina; así como constatar y dejar un registro documental sobre algunos pormenores de sus prácticas discursivas consuetudinarias; las cuales no sólo constituyen una evidencia valiosa, sino que buscan convertirse en una manifestación viva de formas de ser y de actuar en el mundo, operadas por actores concretos en un escenario social. Conocer a los pedagogos implica, pues, tratarles, convivir con ellos, procurar entenderles y ver el mundo como ellos lo hacen habitualmente. Conlleva, por otro lado, reconstruir escenarios habitados por ellos, en los que se configuran significados y se emplean ciertos significantes con preferencia a otros; pues todo ello facilita generar comprensión y abrir el diálogo sobre asuntos poco tratados hasta ahora²⁸⁸, y que probablemente ameriten mayor atención, dada la trascendencia de su actuación en la vida académica universitaria.

Los pedagogos no son actores desfigurados o amorfos que tengan que permanecer en las sombras del desconocimiento, la ignorancia o el prejuicio; antes bien, son personas concretas que sienten, piensan y desean, saben o desconocen, aman y odian, aceptan o rechazan, son

²⁸⁶ Lo que nos lleva a suponer que algo equiparable podría suceder en otros ámbitos o comunidades pedagógicas similares, pues la identificación entre los pedagogos no sólo es posible, sino verificable empíricamente.

²⁸⁷ Llamaremos *áreas estratégicas* al desarrollo de ciertas prácticas reconocibles como fundamentales para la vida académica, privada o pública, tales como podrían ser: diseño curricular, formación docente y orientación psicopedagógica, entre otras. Rubí, por ejemplo, apunta las siguientes prácticas pedagógicas dentro de las instituciones de educación superior: "...diseño y evaluación curricular, la formación y el asesoramiento de docentes en ejercicio, la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el asesoramiento al nivel de la gestión directiva, entre las más importantes" (2002: 19).

²⁸⁸ Si bien la vida de los pedagogos ha sido poco estudiada hasta ahora a nivel de investigación educativa "de frontera", existe evidencia de que los pedagogos sí reflexionan sobre este mismo problema, intentando comunicarse organizadamente unos con otros, al menos en ciertos espacios, tal y como sucede entre quienes redactan escritos o dictan conferencias en "espacios gremiales", que pueden tratarse de medios escritos de comunicación especializados dentro del área en cuestión o bien, foros organizados *ex profeso*, según sea el caso; por ejemplo ponencias en congresos, artículos de difusión en publicaciones periódicas, etc. (Camarena, 2006; Huarte, 2005; Ríos, 2003; García y Segovia, 2002).

reconocidos o ignorados, aceptados o rechazados, y al fin y al cabo juegan un papel que bien puede parecer valioso o quizá intrascendente para quienes entran en contacto con ellos. Toda vez que ellos pueden ser vistos como actores que luchan por definir un lugar en el mundo, por ganar legitimidad dentro de las profesiones y disciplinas académicas, y que tratan de generar consensos sobre el significado de lo pedagógico —sea lo que fuere aquello a lo que se llame y se reconozca como *lo pedagógico*—, en distintos escenarios; y en este caso, dentro de una institución concreta en el ámbito universitario privado mexicano.

3.2. DIAGRAMA UVE DE ESTA INVESTIGACIÓN

Con el objeto de clarificar esta investigación desde un principio, hemos hecho uso de un *diagrama UVE* de Gowin (Novak y Gowin, 1999), el cual constituye propiamente un recurso heurístico que resulta especialmente didáctico para representar y organizar una investigación²⁸⁹. El diagrama referido tiene precisamente forma de uve, de ahí recibe su nombre²⁹⁰. La forma de “v” ideada por Gowin permite que el proceso se haga más intuitivo y que sea más comprensible su compleja estructuración. El procedimiento de su elaboración es a grandes rasgos el que sigue: se parte de una pregunta o conjunto de preguntas básicas —tal y como se formula prácticamente cualquier problema de investigación—, las cuales se ubican en la apertura de la uve al centro del esquema; y en el vértice del diagrama se colocan los *acontecimientos* u *objetos* de estudio, que es donde propiamente se inicia la producción del conocimiento científico; y es a partir de ellos donde se empieza a trabajar. A la izquierda del diagrama se colocan —yendo de lo general a lo particular— la *filosofía / teoría*, seguida de los *principios / sistemas conceptuales* y finalmente se anotan los *conceptos* a emplear, mismos que constituyen las regularidades percibidas en acontecimientos u objetos. Este lado del diagrama constituye la parte fundamentalmente teórica del proceso de identificación del problema que se busca solucionar. A la derecha del mismo, aparecen las cuestiones más prácticas y nuevamente en orden de mayor a menor abstracción. Se colocan primero y hasta arriba los *juicios de valor*, seguidos de las *afirmaciones sobre conocimientos*, después las

²⁸⁹ Novak y Gowin caracterizan al diagrama UVE como “... un método para ayudar a estudiantes y educadores a profundizar en la *estructura* y el *significado* del conocimiento que tratan de entender” (1999: 19; subrayado del original). Fue Gowin quien en 1977 ideó este recurso y paulatinamente se ha ido extendiendo su uso para ayudar a las personas a comprender la estructura y los procesos de construcción del conocimiento, este autor afirma que el mismo tiene utilidad para la práctica totalidad de las disciplinas universitarias (*ibidem*: 76), aunque su empleo puede efectuarse ya desde el nivel educativo medio básico.

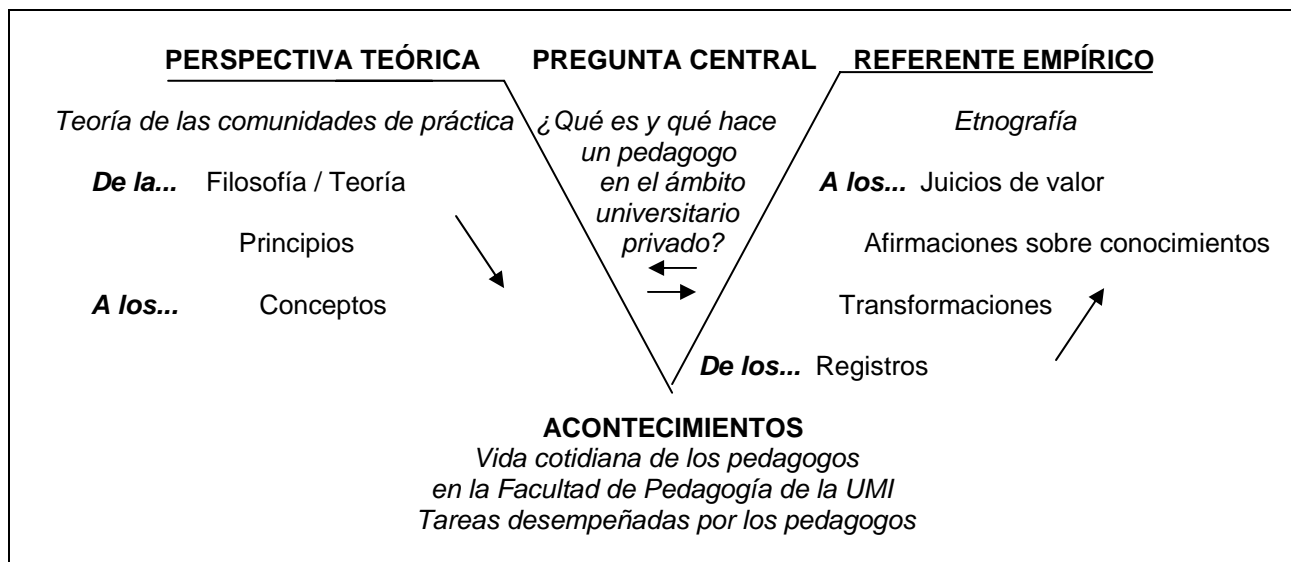
²⁹⁰ Debemos considerar, empero, que un diagrama implica ventajas y desventajas simultáneamente, pues a la vez que facilita la comprensión al clarificar un proceso complejo mediante representación visual, también tiende a tornar demasiado estática la dinámica del mismo, por ello requerimos subrayar la importancia de atender al sentido de las flechas en el diagrama, las cuales pretenden recordar la permanente movilidad e interrelación de los elementos implicados.

transformaciones, y finalmente, en la parte inferior, los *registros* —obsérvese que estos últimos son de hecho el punto de partida para llegar a los juicios de valor—, y con esto se completa el proceso de esquematización. Cabe agregar que entre ambos lados del diagrama existe —debería existir—, una interacción recíproca en todo momento. La pregunta central constituye, pues, el corazón del trabajo, dado que todos los procesos intelectuales siempre están inspirados y enfocados a la resolución de tal interrogante:

La UVE nos ayuda a entender que, aunque el significado de todo el conocimiento se desprende, en último término, de los acontecimientos y /u objetos que observamos, no hay nada en los registros de estos acontecimientos u objetos que nos indique lo que significan dichos registros. Este significado debe ser construido, y somos nosotros quienes debemos poner de manifiesto cómo interaccionan todos los elementos cuando construimos nuevos significados (Novak y Gowin, 1999: 78).

Aplicando el procedimiento de elaboración del diagrama UVE de Gowin a la formulación de nuestro problema de investigación y ulterior proyección del mismo, obtenemos el siguiente esquema, que a la vez ejemplifica el proceso arriba descrito:

CUADRO III.1. DIAGRAMA UVE DE GOWIN DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA



Fuente: Diseño original del autor.

Puede entenderse mejor el diagrama anterior si atendemos a las siguientes explicaciones sobre cada parte del mismo, empezando por la pregunta central, siguiendo con la perspectiva teórica y posteriormente atendiendo al referente empírico; sin olvidarnos de que partimos de ciertos hechos, que no son otros que los constituidos por la vida cotidiana de los pedagogos en la UMI, y en particular la de aquéllos que conformaban su Facultad de Pedagogía (FP). Siguiendo este

proceso, al final tendremos el producto buscado: una etnografía²⁹¹. Veamos, pues, cada elemento por separado, porque de esta forma se tornará más comprensible el proceso descrito a grandes rasgos.

3.2.1. PREGUNTA CENTRAL

De acuerdo con el diagrama previo, nuestro problema de investigación quedaría inicialmente formulado así: *¿qué es un pedagogo y qué hace en el ámbito universitario privado?* La parte correspondiente al *¿qué es?*, se orienta hacia la identidad construida y se relaciona de inmediato con el *¿quién es?*, esto es, con las personas concretas que lo encarnan, y con el cómo se construye este *ser pedagogo*. Y por su parte, el *¿qué hace?* apunta en general a su quehacer profesional, y en lo particular a la práctica desarrollada en común con otros pedagogos y no pedagogos localmente. Sin embargo, existen otras preguntas subordinadas que pueden contribuir a la solución de la primera, éstas son:

- *¿Qué prácticas desarrollan en común los pedagogos en el espacio concreto que representa la Universidad Misionera Internacional?*
- *¿De qué forma conciben lo pedagógico los pedagogos que laboran en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Misionera Internacional?*
- *¿Cómo visualizan lo pedagógico otros actores no pedagogos?*
- *¿Cómo es la vida comunitaria en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Misionera Internacional?*
- *¿Existe una comunidad de práctica en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Misionera Internacional? Si existe, ¿cómo reconocerla?, ¿cuáles son sus características?, ¿es pertinente esa teoría para caracterizar a un grupo académico?*
- *¿Quiénes son los pedagogos de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Misionera Internacional?*
- *¿Qué identidad están construyendo en común los pedagogos de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Misionera Internacional?*

Durante el curso de la investigación —y como es lo usual en el trabajo etnográfico—, las preguntas iniciales van modificándose, además de que van surgiendo nuevos interrogantes constantemente, al menos mientras dure el proceso de registro de datos e interpretación de los mismos; y eso es lo que ha sucedido de hecho a lo largo de la elaboración de esta tesis. Pero

²⁹¹ Una etnografía que es reconstruida en este caso particular como tesis doctoral claro está, pero de cualquier forma hay que considerar que los productos derivados de una investigación pueden ser de varios tipos, y una tesis es sólo uno de ellos; los artículos científicos, en cambio, suelen ser algunos de sus productos más comunes y reconocidos, pero no son los únicos, existen varios más: informes, libros, implicaciones prácticas o aplicaciones para la solución de problemas diversos, entre otros.

no todas las interrogantes que surgen en la mente del investigador, son susceptibles de ser respondidas dentro de los límites de una sola investigación. Muy por el contrario, varias pueden quedar abiertas como fuente de inspiración para ulteriores estudios, en torno a la misma problemática u otra(s) similar(es), lo cual puede dar pie a nuevas líneas de investigación.

Por otro lado, obsérvese que la investigación parte de una cuestión amplia que sólo parcialmente podrá ser respondida dentro del curso de nuestro trabajo doctoral; pues de hecho sería imprescindible efectuar varias investigaciones etnográficas sobre el mismo problema, en distintas instituciones del ámbito universitario privado, para vislumbrar una solución amplia para la misma. Sin embargo, ello consumiría mucho más tiempo y recursos de los que habitualmente están disponibles para los estudios de doctorado. Esto mismo, en el largo plazo, puede dar pie a otros estudios complementarios, los cuales, sumándose entre sí, abrirían las puertas a la *investigación etnometodológica*, cuya función reconocida reside en integrar los aportes de distintas investigaciones interpretativas, en especial etnográficas. Por ello mismo, las preguntas secundarias adquieren mayor peso en el proceso de nuestra investigación; y así, de los pedagogos en general, pasamos a los pedagogos de la UMI y finalmente alcanzamos la especificidad de aquéllos que conformaban su Facultad de Pedagogía.

3.2.2. ACONTECIMIENTOS Y OBJETOS DE ESTUDIO

Los acontecimientos de los cuales partimos no son otros que los proporcionados por la observación²⁹² de la *vida cotidiana en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Misionera Internacional*; así como también del *trabajo desempeñado por los pedagogos* que laboran al interior de la UMI, principalmente en su FP, pero también en otras áreas de la institución de forma secundaria y complementaria. Tratando de ubicar el significado de aquello que los mismos reconocen y reclaman como *lo pedagógico*, así como la manera peculiar de construir su identidad de forma conjunta. En etnografía, se hace necesario volver al campo constantemente y contrastar así de forma subsecuente la información generada, o bien, registrar nuevos datos que complementen los primeros hallazgos y ayuden a responder las distintas preguntas formuladas durante todo el proceso; además de que inicialmente hay un *período de exploración* que permite vislumbrar problemas potenciales a investigar por esta vía o por medio de otras alternativas metodológicas²⁹³. Y en este sentido, el presente estudio no ha sido tampoco la excepción. Los acontecimientos observados quedan delimitados *formalmente* dentro del

²⁹² Observación directa de tipo *participante* y *no participante*, registrada en la forma de un *diario de campo*, pero también transcripciones de las grabaciones autorizadas de *entrevistas a profundidad*, fundamentalmente “abiertas” —sólo parcialmente estructuradas—, análisis de *documentos nativos*, todo con el fin de “triangular” los datos y así “disciplinar la subjetividad” (Hammersley y Atkinson, 1994).

²⁹³ En nuestro caso el período de exploración se inició en agosto del 2004 y el proyecto se estructuró como tal en junio del 2005, proyectándose la investigación formalmente hasta el verano del 2007.

período comprendido entre septiembre del 2005 y septiembre del 2006 —que es lo que abarca el diario de campo—, pero es preciso aclarar que el período de búsqueda ha sido mucho más amplio y prácticamente comprende el período íntegro de realización de nuestros estudios de doctorado.

3.2.3. CONCEPTOS

En cualquier proceso de investigación, es imposible acercarse al campo sin tener ideas previas sobre lo que se pretende estudiar; esto también es válido en la etnografía, si bien se recomienda al etnógrafo suspender los juicios *a priori*, aunque quizá sea mejor explicitarlos. En este caso, nos aproximamos al campo con distintas interrogantes conformadas por ciertas nociones sobre el problema potencial. Al decir *pedagogos* teníamos por ejemplo algunas ideas sobre aquello que éstos pudieran “ser”; sin embargo, contábamos con referentes que en algunos casos eran opuestos o hasta contradictorios (Quintana Cabanas, 1983). Definir lo que es un pedagogo no ha sido nunca una tarea fácil, pues incluso si se recurre a la literatura especializada, los autores no parecen ponerse de acuerdo según veremos más adelante. Pero como en etnografía se hace hincapié en los significados locales, nos concentramos en tratar de responder preguntas del tipo: ¿de qué forma se concibe lo que un pedagogo es y lo que hace *dentro de* la Universidad Misionera Internacional? Esto es, ¿cuál es(son) el(los) *significado(s) local(es)* sobre el *ser pedagogo*? ¿Cuáles son los *usos y costumbres locales* del trabajo pedagógico? ¿Qué es aquí *lo pedagógico*? Preguntas todas relacionadas con aquéllas formuladas anteriormente y que van progresando en especificidad como puede advertirse.

Tal y como lo hemos aclarado, de los pedagogos en general hemos circunscrito el estudio progresivamente, primero enfocándonos en la UMI y luego en su FP. Esta última ha resultado pertinente el delimitarla como *comunidad de práctica*, que es un concepto central en nuestro trabajo enmarcado dentro de una teoría social del aprendizaje²⁹⁴. Esta delimitación queda justificada a partir del análisis de los registros de observación, de los que nos fue posible precisamente inferir la presencia de cada una de las características atribuidas por Wenger a las comunidades de práctica: un *compromiso mutuo*, una *tarea conjunta* y un *repertorio compartido*. Cada una de las cuales se explicará detalladamente en su momento (Wenger, 2001a; Wenger, McDermott y Snyder, 2002). La teoría de las comunidades de práctica implica diversos conceptos, entre los que destacan por ejemplo los de comunidad, práctica, aprendizaje, participación y cosificación, siendo que de estos dos últimos surge el *significado* durante su

²⁹⁴ Sostiene Wenger: “En un mundo que cambia y que cada vez está interconectado con más complejidad y a un ritmo cada vez más acelerado, es indudable que la preocupación por el aprendizaje está justificada” (2001a: 26). *Vid infra*, el inciso 5.1, dedicado a exponer el planteamiento de Wenger sobre las *comunidades de práctica* y sus principales conceptos (2004; 2001; véase también; Tusting, 2005; Saint – Onge y Wallace, 2003; Wenger, McDermott y Snyder, 2002).

interacción, sin el cual a la vez no es posible aludir al aprendizaje. Pero también, la teoría abarca una interesante concepción sobre la identidad, la cual ha sido muy útil en nuestra investigación para clarificar el significado del *ser pedagogo*. A lo largo de la tesis veremos que las comunidades de práctica también guardan implicaciones importantes para la educación, de ahí el interés pedagógico sobre las mismas.

3.2.4. REGISTROS

Como se ha especificado, los registros de datos y la información subsiguiente son producto de un trabajo de corte etnográfico. Partimos de la observación participante y no participante (Woods, 1990; Hammersley y Atkinson 1993; Bertely, 2000), la cual se ha consignado en un diario de campo construido a lo largo de un año de trabajo sistemático. Todo esto complementado mediante entrevistas a profundidad de tipo abierto, esto es, parcialmente estructuradas; además del análisis de escritos nativos escritos por los sujetos de nuestro estudio, o bien fuentes documentales de carácter institucional, ya fuesen éstas impresas o en formato electrónico. Y todo esto recopilado durante el período de nuestra investigación, y como parte integral de la búsqueda emprendida en la institución donde efectuamos el estudio.

La atención del etnógrafo en esta investigación ha estado puesta sobre las preguntas formuladas inicialmente, de modo que los registros suponen desde un principio recortes importantes sobre la realidad estudiada, porque partimos del supuesto de que es imposible registrarlo todo. A partir de la información generada en el proceso de observación, sin embargo, ha sido posible ir respondiendo a las preguntas de investigación iniciales, contando con el aserto de que la etnografía supone sólo *una versión* sobre la realidad, y nunca *la versión de la realidad*, la cual es inaccesible en sí misma, porque todo conocimiento está mediado discursivamente y encuentra explicación sólo dentro de un determinado “juego de lenguaje” (Wittgenstein, 1988; véase también Buenfil, 1993a), el cual vuelve inteligible la realidad para el observador²⁹⁵. Además, toda etnografía concebida ya no tanto como *proceso*, sino en cuanto *resultado*, es de por sí una gran *hipótesis*, válida sólo dentro de ciertos parámetros espaciotemporales y conceptuales; siendo entonces que siempre es posible continuar estudiando una realidad sin agotarla jamás. No hay, pues, respuesta final para las interrogantes

²⁹⁵ Sostiene Rorty: “El mundo no habla. Sólo nosotros lo hacemos. El mundo, una vez que nos hemos ajustado al programa de un lenguaje, puede hacer que sostengamos determinadas creencias. Pero no puede proponernos un lenguaje para que nosotros lo hablemos. Sólo otros seres humanos pueden hacerlo. No obstante, el hecho de advertir que el mundo no nos dice cuáles son los juegos de lenguaje que debemos jugar, no debe llevarnos a afirmar que es arbitraria la decisión acerca de cuál jugar, ni a decir que es la expresión de algo que se halla en lo profundo de nosotros” (1991: 26). Por otra parte, el inciso 4.1. se dedica al tratamiento metodológico de la tesis, por lo que ahora no abundaremos más en ello, ahí se especifican los procedimientos de registro de observación con mayor detalle, y la forma en que fueron llevados a cabo en este caso en particular.

que sirven de pauta al conocimiento. Tras nuestra investigación, los pedagogos como grupo continuarán siendo probablemente objeto de diversas investigaciones, pues éstas podrán seguirse llevando a cabo siempre que exista el interés para hacerlo.

3.2.5. TRANSFORMACIONES

Aquí se trata de atender el para qué han servido los registros de acuerdo con su propósito. Y en este sentido, encontramos que todo esto puede servir, según hemos distinguido, para responder a las interrogantes formuladas desde un principio. Al contrastarlos con los conceptos proporcionados por nuestro marco teórico, los registros han adquirido determinada forma volviéndose inteligibles mediante conceptos específicos: identidad, práctica, participación, etc. A partir de la información generada, se ha conformado la estructura capitular de la tesis. Hemos encontrado, además, que no todo lo observado se vuelve inteligible dentro de una misma teoría, pues hay registros que escapan por así entenderlo a los conceptos. Por ejemplo, la teoría de las comunidades de práctica no entraña un marco adecuado para entender los conflictos que se pueden suscitar en las mismas, y entre otros aspectos, parece desentenderse de las cuestiones relativas al poder (Tusting, 2005); ello abre de nuevo interrogantes importantes que señalan dónde debe continuarse trabajando, tanto en la teoría, como en la práctica. De este modo, con la pauta de las faltas conceptuales detectadas, como investigador me vi impelido a recurrir a otros referentes teóricos para satisfacer mejor las cuestiones; lo cual obligó a volver de nuevo al campo y así sucesivamente. La transformación resultante es que la FP de la UMI se ha concebido aquí como una CP (categoría émica); un sitio armónico en muchos aspectos, un entorno ciertamente propicio para el aprendizaje, pero de ninguna manera ideal; pues la resolución de conflictos, constituye un elemento insoslayable de sus prácticas cotidianas. Asimismo, la identidad pedagógica reconstruida no conlleva la afirmación de un yo fuerte y racional en sus representantes, sino, más bien, apunta a un ser complejo e incluso contradictorio en diversos momentos. Ser pedagogo, como veremos, no es una empresa fácil, sino un campo permanente de luchas, de certezas y de dudas concomitantes. La identidad no puede asumirse permanentemente como un destino deseable y alcanzable tras un proceso determinado, sino como un trayecto accidentado, que junto a la perplejidad entraña ciertos momentos de plenitud.

3.2.6. AFIRMACIONES SOBRE CONOCIMIENTOS

Consisten en las respuestas dadas —que pueden ser a modo de conclusiones—, a los interrogantes formulados tanto al principio de la investigación, como durante el proceso de la misma. ¿A qué se llegó? ¿Qué se logró y qué no se consiguió? ¿Hasta dónde se alcanzaron los objetivos de la investigación? Lo que puede adelantarse aquí, es que mediante el proceso

de investigación emprendido sí se logró responder a la pregunta general incluida en el diagrama; si bien, esto fue, por las razones antes aludidas, sólo satisfecha en términos puramente locales; los cuales, sin embargo, son susceptibles de contrastación ulterior con investigaciones similares. Ello les dota de cierto potencial, esto es, la problematicidad del campo que se puede vislumbrar hasta aquí es alta, pues quedarán planteadas múltiples interrogantes, surgidas todas durante el transcurso de la investigación. El cuadro resultante es un grupo de pedagogos que trataban de ser útiles para la institución en la cual se encontraban inmersos, coadyuvando al cumplimiento de sus objetivos; para lo cual se vieron obligados a responder creativamente a diversas demandas. Y en el mismo proceso de atender tanto a los requerimientos de carácter institucional, cuanto a los propios de su práctica, se hallaron en la necesidad de configurar y reconfigurar su identidad. La práctica los marcó, entonces, profundamente, aunque no los determinó sin más, pues se definieron en cada caso de forma un tanto distinta, a partir de una gran variedad de referentes: antecedentes educativos, historia familiar, trayectoria laboral, participación simultánea en otras comunidades de práctica; por mencionar sólo algunos de los elementos que entraban ahí en juego.

3.2.7. PRINCIPIOS

Se tratan éstos de reglas derivadas de los conceptos y afirmaciones previas. En etnografía, pero de cierto modo en todo el trabajo científico, siempre es difícil alcanzar principios básicos e indubitables. Se requiere mucho esfuerzo para alcanzar lo que Kuhn (1993) reconocería como *ciencia normal*; y en ninguna de las disciplinas sociales —la pedagogía no sería la excepción por supuesto—, se reconoce aún que exista propiamente un período de ciencia normal²⁹⁶, pues todavía no se presenta un paradigma dominante²⁹⁷. Y lo que es quizá más importante de hecho, es que éste probablemente no sea posible de lograr, pues los desacuerdos son bastante comunes, y los científicos realizan sus investigaciones de manera bastante independiente entre sí, sin estar de acuerdo unos con otros; como en cambio, ocurre más característicamente en el

²⁹⁶ Tras observaciones y estudios en materia de teoría y sociología de la ciencia, Kuhn escribió lo siguiente, refiriéndose en concreto al trabajo que, en lo general, parecen desarrollar los científicos sociales que trabajan comunitariamente: “Lo más importante es que, el pasar un año en una comunidad compuesta, principalmente, de científicos sociales, hizo que me enfrentara a problemas imprevistos sobre las diferencias entre tales comunidades y las de los científicos naturales entre quienes había recibido mi preparación. Principalmente, *me asombré ante el número y el alcance de los desacuerdos patentes entre los científicos sociales, sobre la naturaleza de problemas y métodos científicos aceptados*” (1993: 13, subrayado nuestro). Kuhn considera que aun cuando los científicos naturales también presentan desacuerdos respecto al modo en que deben formular y solucionar los problemas, éstos no son de la misma magnitud y frecuencia que los que manifiestan sus contrapartes de las ciencias sociales, que a diferencia de ellos no comparten “paradigmas”.

²⁹⁷ El mismo Kuhn establece sobre los paradigmas: “Considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (1993: 13), y éste, básicamente, será el sentido que se dará al término en este trabajo.

caso de las ciencias duras. En esta tesis no alcanzamos pues, la categoría de principios. Más bien, las conclusiones (consideraciones finales) apuntan hacia generalizaciones dentro del caso estudiado, el cual buscamos comprender con la profundidad necesaria, y verificar con ello algunos de los principios que se desprenden de la teoría de la cual partimos como base para nuestros análisis, que ha sido la que corresponde a las comunidades de práctica.

3.2.8. TEORÍAS

Regresamos aquí a la teoría de las comunidades de práctica una vez más, que es nuestro punto de partida. Sin embargo, veremos que las conclusiones alcanzadas pueden representar una oportunidad para enriquecer ésta, pues los fenómenos observados no encuentran una explicación cabal en la misma²⁹⁸. En este interjuego de *la teoría* que por una parte auxilia al investigador en la búsqueda de algunas hipótesis de trabajo iniciales —y desde luego en la formulación del problema—, y por otra de *los registros* de datos, se alcanzan conceptos que forzosamente se han de poner en relación unos con otros; hasta conseguir una estructura lógica, consistente con la realidad observada y el punto de vista de los nativos. La cual tiene como tarea, el explicar con la mayor claridad posible, la solución o respuesta dada al problema central planteado inicialmente.

3.2.9. JUICIOS DE VALOR

Aquí estaríamos entramos a un punto en el que, una vez efectuado el estudio, se tendrán mejores parámetros para *valorar la realidad observada*. Luego entonces, podrían derivarse, aunque no sería propiamente el propósito central de la tesis, algunas inferencias apreciativas, en concreto aquéllas aptas para responder a cuestiones del siguiente tipo: ¿qué es lo que los pedagogos de la institución estudiada parecen estar “haciendo bien” y cuáles serían sus áreas de oportunidad? ¿Qué aportan los pedagogos al ámbito universitario privado? ¿Qué valor tiene

²⁹⁸ Reconocemos, sin embargo, que ninguna teoría sería capaz por sí misma de dar cuenta total de un fenómeno, cualquiera que éste sea. En este sentido, nos adherimos a Rorty cuando afirma: “...si alguna vez logramos reconciliarnos con la idea de que la realidad es, en su mayor parte, indiferente a las descripciones que hacemos de ella, y que el yo, en lugar de ser expresado adecuada o inadecuadamente por un léxico, es creado por el uso de un léxico, finalmente habremos comprendido lo que había de verdad en la idea romántica de que la verdad es algo que se hace más que algo que se encuentra. Lo que de verdadero tiene esa afirmación es, precisamente, que *los lenguajes* son hechos, y no hallados, y que la verdad es una propiedad de entidades lingüísticas, de proposiciones” (1991: 27, subrayado del original). Por ello, dado que la realidad es inteligible sólo desde un orden discursivo determinado, es imposible lograr una visión absoluta de ella recurriendo a una teoría singular, por más “completa” que ésta sea; lo que tampoco significa que el conocimiento sea algo inalcanzable. El mismo Rorty sostiene en otra de sus obras: “Entiendo la objetividad en términos de la capacidad de conseguir un acuerdo sobre si un conjunto particular de *desiderata* se ha satisfecho o no. Creo, pues, que podemos tener un conocimiento objetivo a cualquier nivel sin necesariamente tenerlo a cualquier otro” (1996: 127). Por consiguiente, el conocimiento objetivo es factible, pero lo es dentro de un determinado juego de lenguaje.

su contribución para la institución aludida? Y dado que en etnografía de lo que se trata es de ver las cosas “desde el punto de vista del nativo” (Geertz, 1994), cabe preguntarse: ¿cómo valoran los mismos *pedagogos nativos* su contribución al logro de los objetivos de la UMI? ¿Cómo es apreciada localmente esa misma contribución por otros actores *no pedagogos*? Por otro lado, aquí se valoran los aportes que el estudio efectuado puede reportar para la investigación educativa en general y para la pedagogía en particular.

3.2.10. FILOSOFÍA

Este punto representa la concepción que constituye la estructura que subyace a los juicios de valor formulados previamente. Se trata del mayor grado de abstracción que uno como investigador está en condición de alcanzar, tras efectuar cierto esfuerzo. En última instancia, ¿cómo se concibe la realidad? Pensamos que ésta es un producto histórico, una construcción social y no una positividad ontológica dura y cognoscible en sí misma, portadora de una esencia verdadera²⁹⁹. Llegar a una filosofía sobre el quehacer pedagógico en el ámbito universitario privado, no constituye tampoco nuestro objetivo central. Pero de forma un tanto subordinada, y considerando que en última instancia a ello apunta precisamente el conocimiento científico, siquiera implícitamente, al finalizar el trabajo, podremos probablemente ratificar algunos principios de índole más abstracta, como por ejemplo: “la realidad es una construcción social, la educación transforma la realidad, por lo tanto la educación participa en la construcción social de la realidad, tanto en su transformación, como en su reproducción”; “la pedagogía tiene como un fin propio la sistematización de las prácticas educativas, y entre sus efectos estarán la transformación o la reproducción social”; “un pedagogo como profesional de la educación, dependiendo de su experiencia y preparación, puede no sólo influir indirectamente, sino directamente dar forma a la vida académica dentro de una universidad privada, otorgándole cierto carácter formativo a la misma”. El sentido de esa formación y lo que la formación pueda significar, sin embargo, representará en todo caso una cosmovisión particular, construida históricamente en términos fundamentalmente locales, y de ningún modo apuntará hacia una metafísica inapelable del deber ser universal de una profesión.

Al completar el planteamiento del problema, es posible proseguir con el trabajo de investigación y análisis; el cual parte de ciertas consideraciones teóricas, ya sean grandes abstracciones o concepciones más mediatizadas por los referentes de investigaciones llevadas a cabo sobre asuntos relacionados con nuestras preguntas básicas. Las cuales, en parte, ya hemos discutido

²⁹⁹ En relación a esto mismo, escribió Rorty: “La verdad no puede estar ahí afuera —no puede existir independientemente de la mente humana— porque las proposiciones no pueden tener esa existencia, estar ahí afuera. El mundo está ahí afuera, pero las descripciones del mundo no. Sólo las descripciones del mundo pueden ser verdaderas o falsas. El mundo de por sí —sin el auxilio de las actividades descriptivas de los seres humanos— no puede serlo” (1991: 25; *passim*).

en el primer capítulo de la tesis, pero antes conviene continuar con la revisión de lo que otros autores han investigado y escrito sobre los pedagogos —toda vez que ello nos facilitará posteriormente contrastar e interpretar los presupuestos teóricos y los datos recabados por medio de la observación y las entrevistas—, justo antes de dar paso a la descripción del escenario que conforma la UMI —que ha sido el contexto inmediato de nuestro estudio—, y de explicar el tratamiento metodológico seguido en esta investigación; ese será precisamente el cometido del siguiente apartado.

3.3. INVESTIGACIONES Y ESCRITOS RECIENTES SOBRE LOS PEDAGOGOS

Como hemos señalado, son relativamente pocos los estudios realizados en los últimos años por investigadores mexicanos o hispanoamericanos, que estén relacionados con la pedagogía como profesión, y su realización concreta en la vida cotidiana de las instituciones educativas. La vida de los pedagogos, pues, no ha sido hasta ahora estudiada suficientemente. Existen, no obstante, algunos trabajos de diversa envergadura que acusan un interés paulatinamente creciente por estos problemas. Tal sería el caso de los que seleccionamos, describimos sucintamente y luego analizamos en este apartado³⁰⁰, considerando en todos los casos su posible relevancia para la tesis; toda vez que, según veremos, tratan ciertos aspectos pedagógico – profesionales, que pueden resultar de interés directo para nuestra investigación, o bien, servirnos al menos de forma tangencial. Para facilitar la exposición, hemos organizado los trabajos por categorías. Así, los artículos de revistas especializadas que analizaremos primeramente, se clasificarán aquí en tres tipos básicos: *artículos de investigación*, en el caso de que impliquen un referente teórico y empírico y que sean destinados a la comunidad científica; *artículos teóricos*, cuando no incluyan referente empírico, pero se trate de discusiones e indagaciones documentales argumentadas y que estén dirigidas a los especialistas principalmente; y *artículos de divulgación*, cuando su propósito sea fundamentalmente informativo y / o sólo pretendan formar opinión, además de que se destinen a un público más amplio y no propiamente a especialistas. Posteriormente, se analizarán también otros trabajos.

³⁰⁰ La información consignada en esta sección ha sido localizada, entre otros medios, con ayuda del banco de datos del IRESIE, esto es, del *Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa*. Se tomó la decisión de seleccionar y analizar sólo los artículos comprendidos entre el año 2000 y el 2006, con el fin de mantener la actualidad de los mismos de cara a nuestra investigación. Para efectos de la selección se consideraron las siguientes preguntas: ¿qué se ha publicado recientemente en el ámbito hispanoamericano en torno a la identidad de los pedagogos y de su profesión? ¿Qué es aquello a lo que los autores de la especialidad en cuestión consideran como “lo pedagógico”? Esto es, tomamos en cuenta que los artículos e investigaciones fuesen de algún modo relevantes para nuestro trabajo, contribuyendo, según veremos, a esclarecer lo que es o puede ser un pedagogo, y cómo éste se desempeña profesionalmente, así como las posibles dificultades para llevar a cabo su labor; tratándose de una profesión borrosamente delimitada, de acuerdo con lo tratado en el primer inciso de este mismo capítulo de la tesis.

3.3.1. ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Iniciaremos el análisis con los *artículos de investigación*, en este rubro sólo se localizaron tres trabajos relevantes para nuestro estudio: Mafokozi (2005) y Casares García (2000), en España; y Pontón Ramos (2002), en México³⁰¹. El primero de éstos pertenece a Mafokozi (2005) y se titula “Percepción de la situación socioprofesional inicial del futuro titulado/a en pedagogía”, en el mismo se analizan aspectos relacionados con la percepción que tienen los estudiantes de pedagogía respecto de los estudios que están por concluir, así como de sus expectativas ante la sociedad y el mercado laboral. Los resultados obtenidos dibujan un panorama en el que los futuros pedagogos aparecen como profesionales carentes de confianza en la capacidad técnica adquirida a lo largo de su formación universitaria. De igual modo, considera el escaso nivel de conocimiento que la sociedad y el mundo del trabajo tienen sobre esta carrera y sus posibilidades de aplicación. Empero, esta percepción no favorece una activa actitud de implicación personal en la construcción de un espacio laboral propio. De cara a nuestra investigación, este trabajo aporta elementos que permiten comprender la compleja problemática que atañe a la definición de la pedagogía como disciplina y profesión para sus propios cultivadores.

El segundo trabajo de investigación revisado fue: “Las salidas profesionales como criterio de calidad de la Licenciatura de Pedagogía”, de Casares García (2000). En éste se analizan precisamente las posibilidades de empleo de los licenciados en Pedagogía, su perfil profesional y su potencial de inserción laboral específico, como algunos indicadores de la calidad para esta titulación. Encontramos que este trabajo nos ayudará a comprender y describir cuáles pueden ser los ámbitos de trabajo del pedagogo, y sus principales funciones dentro de cada uno; de este modo, contaremos con un parámetro internacional para comparar lo observado dentro de nuestro estudio de campo.

El tercer trabajo de investigación corresponde a Pontón Ramos (2002), que por su parte lleva el título de “Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación”. En el mismo se estudian dos tendencias formativo - pedagógicas que aportan elementos significativos para un análisis de la cuestión: una representada por la “Pedagogía del normalismo” y otra por la “Pedagogía universitaria”. Además de revisar ambas tendencias, se discuten sus implicaciones en las propuestas de formación profesional en este ámbito de conocimiento. La relevancia para nuestra investigación radica en que el artículo nos ayuda a distinguir los componentes que podrían considerarse como

³⁰¹ Los datos completos de los artículos revisados en este apartado se encuentran al final del trabajo dentro de la sección correspondiente a la bibliografía, si bien algunas de estas publicaciones de hecho ya han sido citadas anteriormente en nuestra tesis.

específicamente formativos del pedagogo en el ámbito universitario, así como también, permite identificar algunos elementos para reflexionar sobre aquello que la pedagogía universitaria podría reclamar como un ámbito propicio para su propio desarrollo.

3.3.2. ARTÍCULOS TEÓRICOS

En el apartado de los *artículos teóricos* se localizaron cinco trabajos, que de algún modo tratan diversos aspectos de interés para nuestra investigación: García Madrid (2002) y Tejada (2001) en España; Moreno Castañeda (2000) en la República Dominicana; Furlán (2006) y Lerma Jasso (2000), en México. El primero de los tres, García Madrid (2002), lleva por título “*Adversum paedagogos*. La condición artesanal del pedagogo y la formación de los mismos”, y aborda el hecho de que en España, la pedagogía y carreras afines no gozan de prestigio ni de reconocimiento en la sociedad y su estatuto epistemológico es muy exiguo, “casi artesanal”. La distancia entre el “saber académico” al uso y el “proceder de la vanguardia” es muy grande. Y sin embargo, los planes de estudio siguen insistiendo en la especialización prematura, sin pensar en otros modelos de formación, ni cuestionar las formas vigentes desde hace 30 años. Este artículo nos permitirá efectuar comparaciones entre la formación de pedagogos en España y en México, pero también en otros países. Aclaramos que en sí la formación pedagógica no constituye propiamente el problema que estamos tratando, aunque de hecho es una de las prácticas desempeñadas por los sujetos de nuestro estudio, de ahí la relevancia que hallamos en este artículo, visto de cara a nuestra investigación.

El trabajo de Tejada (2001) se intitula “El perfil profesional del pedagogo en la formación: una mirada desde las salidas profesionales”. En sí constituye un capítulo de un libro, y en el mismo se discute el perfil profesional del pedagogo en el ámbito de la formación profesional y ocupacional; destacando que éste es un ámbito en el que proliferan todo un conjunto de profesionales, con funciones y tareas definidas dentro del quehacer pedagógico – organizativo, lo cual hace inevitable cierto nivel de conflicto potencial y de devaluación profesional, entre otros inconvenientes. De cara a nuestra investigación, este escrito aporta algunos elementos de contraste para todo aquello que pudimos observar durante el desarrollo de nuestro trabajo de campo en la UMI, en especial en cuanto a las labores docentes llevadas a cabo por los pedagogos que laboraban en la Facultad de Pedagogía.

Por su parte, el trabajo de Moreno Castañeda (2000), se titula “¿Es la profesión pedagógica aceptada o rechazada socialmente?”, y éste explica que ante la cotidianidad del criterio común sobre la devaluación social de la profesión pedagógica, se contraponen el concepto universalmente predicado de que el profesional de la educación juega un papel trascendental para el desarrollo social. Encontramos que este artículo nos ayudará por un lado, a conceptualizar

lo pedagógico y por otro, a caracterizar la pedagogía como profesión de actualidad; contrastando este punto de vista con las perspectivas más locales halladas durante nuestro trabajo de campo.

El artículo de Furlán (2006) se titula “La formación del pedagogo. Las razones de la institución”, y en éste el autor expone algunos aspectos relevantes para la constitución del campo: la separación del sujeto educativo en docente y alumno; la importancia de la *polis* en la institución educativa como asunto público; la idea de unidad entre sujeto y enseñanza a partir de las primeras escuelas cristianas, que apunta hacia el “alma unitaria”; la configuración del hombre productivo y la necesidad de la escuela. Además, destaca de qué modo la pedagogía está enarbolada con la idea de intervención en la práctica educativa y no sólo de explicación, con lo cual resalta la importancia de la intencionalidad educativa como característica definitoria del campo. Finalmente, el autor llama la atención sobre dos aspectos: la emergencia de otros espacios educativos, además de la escuela, lo cual desencadena una conmoción en la pedagogía, y el abandono y descrédito de la escuela en una era de cuño tecnológico y economicista. Este trabajo nos ayuda a comprender el origen de la disciplina pedagógica, su incardinación con la educación, en especial la de tipo escolar, y advierte sobre algunos retos del presente y del futuro inmediato; todo lo cual contribuye a explicar el modo en que la pedagogía es entendida en el espacio de la institución de educación superior que estudiamos aquí etnográficamente.

El último artículo teórico revisado es el de Lerma Jasso (2000), mismo que se titula “Los saberes de la pedagogía”. El trabajo plantea que la pedagogía, en su estatuto actual, debe ser estudiada en sus diversas facetas: como ciencia general de la educación, carrera universitaria, disciplina académica y profesión laboral. En cada una de ellas se expresan sus saberes. En cualquiera de sus aspectos, según el autor, la pedagogía tiene actualmente una presencia cada vez más activa. Lerma Jasso sostiene que día a día crece el número de ámbitos sociales en los que se propugna una praxis educativa que, “sin perder sus valores esenciales permanentes”, resulte más acorde con los vertiginosos cambios que registra el mundo de hoy. Pese a la visión esencialista del autor, este artículo contribuye con nuestro trabajo para construir una concepción más amplia sobre la pedagogía, no sólo entendiéndola como ciencia de la educación, sino también como 1) profesión; 2) carrera; y 3) disciplina académica.

3.3.3. ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN

Dentro del tipo de trabajos clasificados aquí como *artículos de divulgación*, seleccionamos once publicaciones: Ramírez (2006), Rodríguez (2006), Meza (2004), Caballero (2002), Durán (2002 y 2006), Guillén (2002 y 2006), Rubí (2002), y Thierry (2002a y 2002b), todos publicados en

México. Así, el primero de éstos es el de Ramírez (2006), su trabajo “Vida y profesión del pedagogo”³⁰², ofrece una visión de gran interés sobre el campo profesional de la pedagogía porque entre otras cosas, clasifica y ejemplifica los posibles ámbitos de trabajo del pedagogo y sus principales aplicaciones, distinguiendo si corresponden a la educación formal, no formal o informal. El trabajo nos permite reconstruir un perfil del campo desde el punto de vista de sus propios actores, esto es, lo que los pedagogos intentan reivindicar como espacios propios de su intervención profesional.

El artículo de Rodríguez (2006), se titula “La inserción del pedagogo en el campo laboral. Entre lo real y lo ideal”. El mismo constituye una reflexión sobre el papel que se espera de los pedagogos en la actualidad, pese a las dificultades de reconocer un campo profesional propio para los éstos y la consecuente falta de identidad que de ello se deriva para sus protagonistas. La autora emprende una sencilla revisión de la relación entre teoría y práctica, en cuanto a la formación del pedagogo y la experiencia laboral que se relaciona más con la práctica. Este artículo permite rescatar algunas de las inquietudes típicas de quienes estudian pedagogía y se enfrentan a las incertidumbres de su campo; de cómo el idealismo suele movilizar a unos en cierta dirección, mientras que el conformismo y la adaptación pasiva al entorno tiende a estancar a otros. Las ideas de esta autora nos permiten reconstruir un cuadro general de la profesión, necesario para contrastar lo observado durante nuestro estudio de campo.

En su trabajo “Pedagogía empresarial. Un campo más de actuación para los profesionales de la pedagogía”, Meza (2006), rescata de la tradición germana la noción de “Pedagogía empresarial”, y argumenta desde una perspectiva personalista, que la empresa moderna representa de hecho uno de los ámbitos de trabajo para los pedagogos. De cara a nuestra investigación, este artículo representa un referente clave para dismantelar la idea tradicional de que la educación sólo es posible en su reducto escolar; ampliando así los horizontes profesionales de la pedagogía, lo cual enriquece el perfil de la disciplina y la profesión que intentamos esbozar a partir de autores contemporáneos.

El artículo que corresponde a Caballero (2002), lleva el título de “Educación, pedagogía y formación de pedagogos”, y en el mismo se entiende por pedagogía el pensamiento ordenado acerca de la educación —la que a su vez es vista ahí como la parcela de la realidad estudiada por la pedagogía—, al mismo tiempo que persigue la sistematización de su práctica. Para nuestra tesis, este artículo proporciona elementos de análisis sobre algunos conceptos básicos, tales como pedagogía y educación; y destaca la importancia de trabajar ambos conceptos a la par, durante el proceso de formación de los futuros pedagogos. Una labor esta última, que era

³⁰² El artículo adopta significativamente el título de un texto homónimo de 1958 redactado por el eminente pedagogo y filósofo mexicano Francisco Larroyo, hoy ya desaparecido.

desempeñada de modo especialmente intenso por los pedagogos de la FP de la UMI, observados durante nuestro estudio de campo.

Por su parte, Durán (2002), en el escrito publicado “Ser profesional de la educación”, destaca que a la vez que un pedagogo no es alguien que de forma exclusiva o necesaria ejerza la docencia, todo docente requiere, por su parte, de una formación pedagógica. Este artículo contribuye con nuestra investigación para esclarecer el significado de la formación pedagógica de los docentes, una labor a la que se abocaban varios de nuestros sujetos de estudio. La misma autora (Durán, 2006), en su artículo “A propósito del V Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación”, expone la relación que guardan con la identidad de la disciplina pedagógica, cuatro proyectos gremiales relacionados en su origen: el Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, A. C., el Colegio de Pedagogos de México y la revista *Paedagogium*, que auspician el encuentro aludido en el mismo título del artículo, el cual constituye un evento relevante en el gremio; incardinándolos con una reflexión sobre el interés teórico y práctico que despierta el campo educativo para diversas disciplinas y profesiones, y cómo todo esto concierne o debe interesar a los jóvenes, que se forman hoy para ser los pedagogos del mañana. Para nuestra investigación, este artículo ayuda a esclarecer el significado que algunos pedagogos tienen sobre su vida profesional, siendo que a partir de éste buscan influir en las nuevas generaciones, considerando tanto problema de *ser pedagogo* — identidad desde un plano ideal—, así como su *quehacer profesional*.

Guillén (2002), en su trabajo “El oficio de pedagogo”, reflexiona en torno a la actualidad de la profesión del pedagogo. Desde su concepción particular, el oficio pedagógico incluye cinco grandes aspectos: el pedagogo como *científico*, como *técnico*, como *humanista*, como *agente de cambio* y como *profesional*. El autor afirma que todo aquel que se encarga del fenómeno educativo, ha de vivir cada uno de estos aspectos, lo que hace de este oficio una de las actividades más nobles y productivas que puedan existir. Se trata en suma, de un modelo para el pedagogo. Encontramos que este artículo nos puede servir primordialmente para caracterizar lo que un pedagogo supuestamente *debe ser*, para luego poder contrastarlo con lo que de hecho es, dentro de la realidad de la vida universitaria privada. El mismo autor, en otro artículo titulado “Sobre identidad profesional y la ANEFEP” (Guillén, 2006), caracteriza al pedagogo como “el profesional que estudia de manera sistemática y científica el fenómeno educativo, lo cual le habilita para intervenir eficaz y eficientemente en ese proceso para mejorarlo y hacerlo cada vez más pertinente a los ideales individuales y colectivos”. Asimismo, el autor reflexiona aquí en especial sobre la relación que existe entre la reciente creación de la ANEFEP³⁰³ y la

³⁰³ ANEFEP son las siglas de la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía, creada en 2006, siendo que la UMI fue una de las instituciones fundadoras de este organismo.

identidad gremial de la pedagogía en México, pues el Colegio de Pedagogos de México avala la conformación de esta nueva asociación. La relevancia que guarda este trabajo para nuestra investigación, radica en que expone por vez primera, en palabras de uno de sus fundadores, la noticia de creación de la ANEFEP, lo cual nos permite comprender con mejor detalle el perfil de la pedagogía como disciplina académica y profesión en México, sin duda una cuestión de especial interés en esta tesis.

Por otro lado, Rubí (2002), en el artículo “El papel de las pedagogas y los pedagogos en las instituciones de educación superior”, plantea el escaso reconocimiento de la profesión del pedagogo en la sociedad actual, y por consiguiente, la poca demanda social de estos profesionales. Asimismo, sintetiza las principales funciones desarrolladas por los pedagogos en la educación superior: planeación, diseño, asesoramiento, organización y gestión, supervisión, investigación, evaluación, formación y desarrollo de recursos. La autora aporta elementos de reconocimiento, en cuanto a las funciones que los pedagogos pueden desempeñar en las instituciones de educación superior; sus reflexiones nos ayudan a delimitar distintas áreas de búsqueda para nuestro trabajo de campo, por ejemplo, describir dónde estaban ubicados estratégicamente y qué hacían los pedagogos en la Universidad de Misionera Internacional.

Thierry (2002a), en su artículo “La gestión pedagógica de las instituciones educativas”, analiza la problemática que representa incorporar las técnicas de gestión en la formación profesional del pedagogo. Este texto ayudará a clarificar básicamente un área del ejercicio profesional de la pedagogía poco atendida: la gestión, la cual ha sido observada durante nuestro trabajo de campo. El mismo autor (Thierry, 2002b), en otro de sus trabajos, y que se intitula “De la *paideia* al *e-learning*: reflexiones sobre la formación del pedagogo”, incluye un conjunto de consideraciones sobre la formación de los pedagogos, la cual, según el autor, debe estar sustentada por una formación teórica sólida, además de ofrecer conocimientos sobre estadística, informática, planeación prospectiva, gestión de organizaciones y metodología de la investigación. Expresa el autor que es urgente investigar los aspectos relacionados con el mercado de trabajo del pedagogo, el número de personas que se dedican a la pedagogía de forma profesional, el nivel de dominio de la profesión, entre otros aspectos. Dado que nuestro estudio se refiere a los pedagogos que laboran en la FP de la UMI, cuya tarea se orientaba en buena medida a la formación de nuevos pedagogos, este artículo nos ayuda a clarificar precisamente de qué trata —o en qué supuestamente debe consistir, según este autor—, esa formación pedagógica.

Como puede observarse, la gran mayoría de las publicaciones descritas hasta aquí constituyen artículos de divulgación, que no se derivan propiamente de investigaciones —de 19, sólo ocho pueden considerarse como tales—, sino del pensamiento y experiencia práctica de sus

respectivos autores. No obstante, sus reflexiones, según puede inferirse de las reseñas, nos ayudan a delimitar el espacio de búsqueda de los pedagogos que laboran en la UMI; permitiendo reconocer y conceptualizar sus funciones más típicas, y las áreas de trabajo en las que es posible buscarlos y ubicarlos dentro del campo de estudio. Destacamos que en su práctica totalidad, los artículos de divulgación fueron publicados por la revista *Paedagogium*, que es una de las revistas mexicanas con mayor presencia actualmente dentro del gremio de los pedagogos³⁰⁴, aunque no se trata propiamente de un medio de comunicación expresamente dirigido a profesionales de la educación, sino más bien a quienes se están formando para serlo. No deja de llamar la atención el talante apologético de varios de los escritos sintetizados arriba, casi promocional apuntaríamos, y que resulta más evidente en los artículos de divulgación, pero también en algunos de los trabajos teóricos. Esto se puede comprender más fácilmente, si consideramos que, en su mayoría, se trata de autores que son pedagogos y que escriben para otros pedagogos, particularmente para aquéllos que están todavía en formación. Sin embargo, pese a su sencillez, puede reconocerse que los artículos reseñados nos facilitarán el contraste entre lo que los autores pedagógicos plantean sobre la pedagogía como práctica profesional, y lo que los pedagogos efectivamente llevan a cabo dentro de un espacio universitario privado; esto es, aquél en el cual construimos el caso referido en la tesis.

3.3.4. OTRAS INVESTIGACIONES

Por otro lado, localizamos en la base de datos EBSCO el artículo de los canadienses Schwier, Campbell y Kenny (2004), que se titula "*Instructional designers' observations about identity, communities of practice and change agency*"; el cual refiere una investigación cualitativa que aborda la figura de los "diseñadores pedagógicos", quienes fundamentalmente se abocan a la preparación de materiales didácticos —para la educación a distancia, por ejemplo—, discutiendo cómo construyen su identidad dentro de comunidades de práctica en las que se encuentran con otros profesionales de su ramo —que pueden ser incluso virtuales— y sobre su papel como agentes de cambio. Señalan los autores, que los diseñadores pedagógicos actúan por lo regular a partir de teorías del aprendizaje, pero que éstas no necesariamente tuvieron origen en su propio campo laboral. Asimismo, advierten que ante el hecho de adolecer de una identidad claramente definida, estos actores se valen de la pedagogía crítica para dotar de sentido a su actuación profesional y asumir cierta identidad como agentes de cambio. Aunque su descripción sobre tales sujetos no coincide exactamente con la figura del pedagogo tal y

³⁰⁴ Según datos aportados por la misma revista *Paedagogium* en su número correspondiente a julio – agosto del 2006, ésta tiene un tiraje —en absoluto despreciable— de 5000 ejemplares, y se distribuye no sólo en México, sino también en Estados Unidos de América, Nicaragua, República Dominicana, Argentina y Costa Rica, por lo que presume un impacto significativo dentro del gremio. La revista, por su parte, se halla catalogada también dentro de la base de datos IRESIE, lo cual la torna una referencia de más amplio alcance.

como se concibe a éste generalmente en Hispanoamérica, el trabajo arroja cierta luz sobre una de las diversas posibles tareas a las que los pedagogos pueden avocarse para realizar una labor profesional —el campo del diseño de materiales didácticos—, así como también acerca de la conformación de comunidades de práctica hechas específicamente por profesionales de la educación, y por todo ello resulta pertinente incluirlo dentro de esta discusión.

Asimismo, en fechas relativamente recientes y de modo más específico se han llevado a cabo otras investigaciones más profundas sobre los pedagogos, a modo de tesis doctorales o de maestría, algunas de las cuales han sido incluso ya publicadas (Camarena, 1999; 2006; Medina, 1998; 2000). De hecho, en el último estado de conocimiento elaborado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se consignan estos mismos trabajos (Piña, Furlán y Sañudo, 2003: 90 y 101). Los trabajos terminados y ya disponibles —por lo demás escasos, pues sólo son dos—, arrojan nueva luz sobre esta área de la vida profesional y académica. Ambos trabajos referidos, versan sobre la pedagogía en su vertiente diferencial universitaria³⁰⁵, lo cual les aproxima lo suficientemente a nuestro estudio como para convertirse en una referencia clave para el mismo. Si bien no abordan en sí la vida cotidiana dentro de una comunidad de práctica, ambos tocan aspectos sensibles de la temática de la identidad del pedagogo, lo cual ciertamente nos concierne y permite contextualizar nuestro propio trabajo dentro de un conjunto de estudios interesados por este grupo de profesionales en general y de académicos en particular.

Del libro de Medina titulado: *¿Soy maestro normalista y / o profesor universitario? La docencia cuestionada*, extraemos una comparación de trayectorias entre docentes cuya carrera atraviesa por la universidad —léase Licenciatura en Pedagogía—, y la de aquellos otros que surgen directamente de la educación normal, y las implicaciones que ambas trayectorias tienen para la identidad docente. De acuerdo con el estado de conocimiento elaborado por el COMIE, este trabajo hace énfasis precisamente en el problema de la *identidad* (Limón y García, 2003: 101), de ahí el interés por incluirlo aquí. Asimismo, otro aspecto de este trabajo que coincide con nuestra investigación, es el abordaje interpretativo que hace de la cuestión.

En cuanto al trabajo de Camarena (1999), el cual una vez publicado adoptó el título de *Investigación y Pedagogía* (2006), nos encontramos con el caso de los pedagogos que investigan en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Este trabajo se ubica entre los que Güemes y Piña (2003), clasifican como investigaciones en torno a los “imaginarios” de los actores educativos, trabajos que fueron desarrollados durante la década

³⁰⁵ Recordemos que García Hoz, pedagogo español ya extinto, incluye a la *pedagogía diferencial* como una de las dos vertientes de la pedagogía (1990), la otra sería la *pedagogía general*; algo similar efectúan Ferrández y Sarramona (1980) al ofrecer una clasificación de las ramas de la misma disciplina.

de los noventa en nuestro país. La metodología empleada, puede considerarse también de corte interpretativo, y se deriva de entrevistas realizadas por el autor a los académicos del Colegio de Pedagogía aludido, respecto a su práctica de investigación en distintos espacios. Por otro lado, siendo que la investigación constituye una práctica clave para la vida académica de los sujetos estudiados por el autor, fundamentalmente pedagogos, este trabajo en suma, nos ayuda a conceptualizar de manera adecuada el quehacer del pedagogo en cuanto investigador; siendo que la investigación fue también una de las prácticas desarrolladas y observadas en algunos de nuestros sujetos de estudio: los pedagogos que laboraban entre agosto del 2004 y diciembre del 2007 en la FP de la Universidad Misionera Internacional.

3.3.5. QUÉ ES Y QUÉ HACE UN PEDAGOGO: UNA PERSPECTIVA DOCUMENTAL

Antes de finalizar este apartado, y con el apoyo de los autores de los artículos referentes a los pedagogos consultados para la elaboración de este subcapítulo, consideramos conveniente proponer para fines de nuestra investigación, una caracterización descriptiva de lo que aquí en adelante entenderemos por *pedagogo*. De este modo, y perdonando la redundancia hacia lo pedagógico, podemos afirmar que, en teoría, un pedagogo *es aquél sujeto que cuenta con estudios de Licenciatura en Pedagogía o equivalente y que ejerce esta profesión en cualquier ámbito educativo formal o no formal, ya sea dentro del sector público o privado.*

Sostenemos que son los licenciados en *pedagogía* o *ciencias de la educación* —a los que los autores consultados se refieren en su mayoría—, quienes de forma más frecuente se suelen llamar a sí mismos pedagogos³⁰⁶. Cuando señalamos que los pedagogos son los que ejercen la profesión pedagógica en cualquier ámbito, estamos afirmando implícitamente que estos profesionales no cuentan ciertamente con un sector de aplicación específico y reconocido para desarrollar sus labores, sino que deben buscar aquellos espacios donde puedan cumplir alguna función pedagógica; pero que éstos no se deben restringir en modo alguno a la escuela, pues la educación es un fenómeno mucho más ubicuo e implica tanto aspectos formales, como no formales. Por último, un pedagogo puede trabajar tanto en las instituciones del ámbito público, como en las del privado, ya sean escuelas, instituciones de educación superior, empresas, hospitales, centros de rehabilitación social, despachos de capacitación, centros de educación especial, etc., pero en este trabajo nos interesa su labor concreta dentro de las universidades privadas y a ello nos abocaremos por el resto de la investigación de forma casi exclusiva.

³⁰⁶ A diferencia de los profesionales de cualquier otra área de especialidad que sólo cuenten con estudios de posgrado en pedagogía, pero que muchas veces siguen considerándose a sí mismos, o por los demás, fundamentalmente como representantes de otras disciplinas o campos del conocimiento, antes que pedagogos propiamente.

CUADRO III.2. QUÉ ES Y QUÉ HACE UN PEDAGOGO

	CARACTERÍSTICAS	ÁMBITOS DE TRABAJO	TAREAS PEDAGÓGICAS
UN PEDAGOGO	<p><i>Cuenta con estudios de Licenciatura en Pedagogía o equivalente (ciencias de la educación).</i></p> <p><i>Ejerce su profesión en cualquier ámbito educativo formal o no formal.</i></p> <p><i>Ya sea dentro del sector público o privado.</i></p>	<p>Escolar</p> <p>Familiar</p> <p>Empresarial</p> <p>Comunitario</p>	<p>Docencia</p> <p>Investigación</p> <p>Evaluación educativa</p> <p>Orientación</p> <p>Organización educativa</p> <p>Gestión</p> <p>Diseño curricular</p> <p>Educación especial</p> <p>Formación docente</p> <p>Capacitación</p> <p>Planificación educativa</p> <p>Diseño de materiales didácticos</p> <p>Dirección institucional</p>

Fuente: Diseño original del autor.

El cuadro III.2 esquematiza la información proveniente de algunos los autores consultados en este apartado, con respecto a lo que es (en teoría) un pedagogo, y lo que hace profesionalmente como consecuencia. Este cuadro retoma la caracterización descrita en los párrafos anteriores sobre lo que es un pedagogo, estableciendo los ámbitos de trabajo más generales —dentro de los cuales a su vez podemos ubicar algunas subcategorías—, y relaciona diversas funciones o tareas pedagógicas que este profesional puede desempeñar dentro de los mismos. Esta descripción puede ayudarnos a reconocer lo que los pedagogos realizaban dentro de la institución que ha sido objeto de estudio en este trabajo.

Aclaremos que la definición ofrecida en el cuadro III.2 no pretende ser normativa en absoluto, sino que es meramente descriptiva e integrativa de lo expuesto por los autores referidos en las páginas que anteceden. Intenta, en todo caso, ordenar algunas categorías básicas de la profesión pedagógica; de tal modo que nos auxilie para caracterizar y contrastar a la pedagogía en su versión local, de acuerdo a como fue construida en la FP de la UMI. Ahora bien, el tipo de lugares en los que los pedagogos trabajan dentro de cada ámbito en los que ellos se pueden desempeñar profesionalmente, aparecen resumidos más adelante dentro del cuadro III.3, y como puede observarse ahí, éstos son hipotéticamente muy variados y ricos en posibilidades de intervención.

CUADRO III.3. ÁMBITOS DE TRABAJO DEL PEDAGOGO

ÁMBITOS	ESCOLAR	FAMILIAR	EMPRESARIAL	COMUNITARIO
POSIBLES LUGARES DE INTERVENCIÓN <i>(ejemplos)</i>	Escuelas Universidades Institutos tecnológicos Centros de capacitación para el trabajo Centros de educación especial Centros de alfabetización	Despachos particulares, consultorios y centros de orientación familiar Escuelas para padres	Empresas públicas Empresas privadas (nacionales o transnacionales) Empresas mixtas Secretarías de Estado Sindicatos Asociaciones profesionales e industriales	Centros de readaptación social Hospitales Medios de comunicación social Museos Zoológicos Bibliotecas Organizaciones de la sociedad civil
POSIBLES TAREAS QUE REALIZAN <i>(ejemplos)</i>	Docencia Investigación Educación especial Formación docente Gestión Diseño curricular Orientación educativa Organización educativa Evaluación educativa Dirección de instituciones educativas Planificación educativa Diseño de materiales didácticos Educación continua	Orientación familiar Docencia Investigación Educación especial Dirección Diseño de materiales didácticos Evaluación educativa Consultoría especializada	Capacitación y formación de personal Investigación Gestión Diseño de materiales didácticos Dirección de recursos humanos Evaluación educativa Educación continua Planeación y desarrollo institucional Consultoría especializada	Capacitación Investigación Diseño de materiales didácticos Planificación educativa Educación especial Evaluación educativa Dirección Alfabetización Edición de libros y revistas educativas Educación continua Educación para la recepción de la comunicación social Coordinación de programas educativos

Fuente: Diseño original del autor.

Por otro lado, es preciso considerar que pese a lo relativamente amplio del horizonte trazado en el cuadro III.3, los pedagogos muchas veces no son requeridos en primera instancia para desempeñar tales funciones; pues tomando en cuenta que la mayor parte del tiempo no gozan de ámbitos de trabajo específicos y reconocidos socialmente como tales, les resulta muy difícil reclamar la pertinencia de sus posibles aportaciones a estos campos, por demás variados y cargados de contrastes³⁰⁷.

³⁰⁷ Escribe Furlán con respecto a este mismo problema: “Recibe nombres diversos: «pedagogía», «ciencias de la educación», «tecnología de la educación». Se la emplaza en lugares diferentes: en la táctica del maestro, en el discurso del maestro, en los discursos del funcionario, en el discurso filosófico,

Encontramos así, que estos profesionales de la pedagogía muchas veces se ven en la necesidad de ofertar sus servicios, en un sentido amplio, dondequiera que éstos puedan requerirse (Ramírez, 2006; Sarramona, 2000; Riera, 1998; Furlán, 1995a; Feroso, 1994; Quintana Cabanas, 1991), debiendo aprovechar oportunamente las mínimas posibilidades que les surjan para darse a conocer, pues sólo entonces podrán construir por sí mismos sus propios nichos laborales, siendo que los más tradicionales siguen correspondiendo comúnmente a la educación formal, aunque eventualmente son abiertos también nuevos espacios de trabajo en la educación no formal e incluso en terreno educativo informal.

Hasta aquí hemos ofrecido un panorama de lo que autores diversos han producido por escrito —desde finales del XX y los principios del siglo XXI—, principalmente en el ámbito hispano parlante, y en particular el mexicano, sobre la forma en que se caracteriza usualmente a la pedagogía como profesión, y en algunos casos también como disciplina académica. En el lapso revisado, no hemos encontrado ningún artículo que aborde directamente la cuestión de una CP conformada por pedagogos —salvo quizá el concerniente a los *diseñadores pedagógicos* en Canadá—, si bien en algunos de los trabajos revisados sí descubrimos alusiones hacia este contingente profesional. Asimismo, hemos recuperado las aportaciones de los autores consultados para ofrecer una caracterización de lo que es y lo que hace un pedagogo desde sus particulares punto de vista. Esta descripción sucinta y necesariamente provisoria, nos permitirá delimitar con mayor nitidez nuestros espacios de búsqueda, y contrastar las opiniones expresadas por los sujetos encontrados en nuestro campo de estudio con las ideas de aquellos autores. Facilitando con ello más adelante el análisis a partir de ciertas categorías básicas, tales como características generales, ámbitos y funciones del pedagogo. Queda todavía el pendiente de explicar con mayor detalle cómo llevamos a cabo la investigación trazada, ese será el cometido del siguiente capítulo. Pero antes de continuar, describiremos el contexto institucional en que se inscribe esta investigación.

en el discurso de los académicos. Se la confina a la escuela, a la familia, a los centros de formación docente, a las universidades, a materias, a carreras. Cada nombre y cada ubicación representa un proyecto de comprensión y construcción de su índole, consistencia y misión. A pesar de que es interesante urgar (*sic.*) y confrontar los sentidos disímiles que se van trazando, acoto (en este texto) como pedagogía, a la disciplina que se constituyó en profesión universitaria desde mediados de nuestro siglo: sea cual sea la denominación, me refiero a las carreras destinadas a capacitar profesionales cuya característica principal es la posesión de *un capital conceptual y operativo sobre educación*, de usos múltiples, que no se restringen a la habilitación para el ejercicio de un cargo tipificado dentro de las tareas básicas de la escuela: maestro, directivo, administrador o personal de intendencia. Tampoco preparan para cargo de supervisor, aunque éste es el rol formal del sistema más cercano al perfil de la carrera. Cuando las instituciones escolares incorporan puestos de investigador, asesor, planificador, formador, evaluador se puede suponer que corresponden mejor al propósito formativo de estas carreras, lo cual no garantiza que sus egresados sean los que se contratan para cubrirlos” (1995b: 27-28; subrayado nuestro). Lo que el autor quiere enfatizar, es la dificultad para reclamar un espacio educativo cualquiera, como específicamente pedagógico, toda vez que éste se halla ocupado ya por diversos profesionales de la educación, entre otros profesionistas.

3.4. CONTEXTO INSTITUCIONAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

En este subcapítulo abordaremos la descripción del contexto institucional en el que se encuadra esta investigación. Su inclusión dentro del presente capítulo puede parecer fuera de lugar a primera vista, pues los incisos precedentes atienden a la justificación de un estudio sobre los pedagogos, lo que éstos hacen, lo que son y lo que se ha escrito sobre este gremio, y por consiguiente, no se refiere a las particularidades de ninguna institución de educación superior. Sin embargo, este trabajo académico se inscribe dentro de la tradición etnográfica, por ello exige en principio una descripción general del contexto en el que inserta la comunidad de pedagogos que venimos investigado, como grupo profesional con una cultura académica característica. Aunque podría colocarse en otro lugar de la tesis, el hecho de ubicar esta descripción dentro del tercer capítulo, se desprende paradójicamente de la misma justificación precedente, pues comprender la vida cotidiana de los pedagogos plantea la necesidad de *situarlos* en los diversos espacios de su actuación profesional; toda vez que se trata de una profesión multifacética y multidimensional, a la cual no se le reconoce un campo de desarrollo específico; sino que tiene aplicación en diversos espacios de intervención educativa, a los que es preciso observar de manera directa si se pretende acceder a sus significados. En este caso en particular, el contexto ha sido el ámbito universitario privado y en concreto una universidad situada al sur de la capital mexicana³⁰⁸.

³⁰⁸ El sur del Distrito Federal está conformado por las cinco delegaciones políticas que constituyen el último “cinturón verde” que rodea el extremo septentrional de la ciudad: la Magdalena Contreras, entre cañadas de montaña, en la que aún corre el único río a cielo abierto dentro de la comarca; Xochimilco, famoso centro turístico y vivero de la megalópolis, donde la conservación de su zonas lacustre, sumada a los vestigios arqueológicos, los monumentos virreinales y las tradiciones de sus habitantes, le han ganado el título de *Patrimonio Cultural de la Humanidad* por la UNESCO en 1987; Tláhuac, la zona de humedales al extremo oriental; Milpa Alta, llamada también la “provincia de la capital” o “el sur profundo”; y Tlalpan, porción de tierra al pie del eje volcánico que atraviesa la cuenca de México (<http://www.df.gob.mx>). La Delegación de Tlalpan —donde se ubica la UMI— constituye de hecho la demarcación política más extensa entre las 16 delegaciones en que se divide esta capital —con 278.546 Km²—, permanece muy arbolada, pues el 80 % de su territorio se considera suelo de conservación (<http://www.tlalpan.gob.mx/>). Colinda al norte con la Delegación Coyoacán; al sur con los estados de México y Morelos; al oriente con Xochimilco; y al poniente con la Magdalena Contreras y el Estado de México. La palabra Tlalpan se compone de dos vocablos de origen náhuatl, *tlalli* que significa “tierra” y *pan* que se puede traducir como “sobre”, a los que se agregó la palabra firme: “lugar de tierra firme”. Comprende la cabecera y nueve pueblos, además de sus barrios, colonias, unidades habitacionales y fraccionamientos. En la actualidad concentra una serie de atractivos naturales que la convierten en sitio de interés para el ecoturismo y el campismo, pues en términos generales, el sur de la capital cuenta con una extensa zona rural, en donde persisten los bosques de alta montaña, las tierras agrícolas de los pueblos originarios y los remanentes de los antiguos lagos. La zona lacustre es en particular valiosa, dado que en ella se localiza la zona chinampera, constituida por parcelas llamadas “chinampas”, pequeños islotes artificiales de tierra cultivable construidos dentro del lago mediante procedimientos prehispánicos, en las cuales se siembran y cosechan hortalizas y flores diversas. El sur del Distrito Federal, por otra parte, dispone de todos los servicios: escuelas y universidades, hospitales, centros comerciales, zonas habitacionales, facilidades turísticas de primer nivel, etc. (Consejo de la Crónica de la Ciudad de México, 2007). Está comunicado mediante algunas de las principales vías de la ciudad —la

Como lo hemos discutido con cierto detenimiento en el capítulo precedente, las universidades constituyen efectivamente espacios propicios para el desarrollo de la pedagogía como disciplina y profesión; pues se trata de entornos idóneos para la investigación pedagógica, a la vez que representan ámbitos para la aplicación de los conocimientos pedagógicos, valga la redundancia. De ahí el interés por circunscribir esta tesis a una institución universitaria en particular, lo cual nos parece pertinente por dos razones fundamentalmente. La primera es que por motivos laborales del investigador, éste tenía resuelto el problema del acceso desde un inicio —algo que ya hemos comentado y que trataremos con mayor detalle en el siguiente capítulo—, por lo que ahora no abundaremos más en ello. Pero además, y esto es quizá lo más significativo de cara a la presente investigación, es que la UMI, al menos durante el período en que llevamos a cabo este estudio, ha llegado a convertirse en un entorno en el que la labor pedagógica se ha desarrollado ampliamente, sobre todo en cuanto a sus aplicaciones, aunque también en lo que a investigación educativa se refiere.

Al momento de llevar a cabo nuestro estudio de campo, varios pedagogos en forma grupal o de manera individual prestaban sus servicios en esta institución, realizando tareas de diversa índole, tales como diseño y evaluación curricular, diagnóstico, formación humanística, investigación y docencia, entre otras. Por nuestra parte, elegimos a la FP de la UMI como el centro de interés en este trabajo, pues reconocimos en ella la existencia de una CP en la que el aprendizaje cotidiano, la construcción de conocimientos educativos y la constitución de identidades pedagógicas, eran constantes que a nuestro parecer ameritaban documentarse; especialmente porque permitirían reconocer algunas particularidades que distinguen a la profesión pedagógica como tal³⁰⁹, así como ciertas especificidades que ésta puede adquirir en

Avenida de los Insurgentes, la Calzada de Tlalpan y el Anillo Periférico son algunas de éstas— y cuenta de día y de noche con transporte público accesible que une a colonias, barrios y parajes.

³⁰⁹ Como lo hemos hecho notar en los subcapítulos precedentes, resulta muy difícil delimitar el campo de trabajo específico del pedagogo, de ahí que Fanjul escribiera hace ya algunos años: “¿Cuál es la profesión del pedagogo? El análisis del desarrollo de la pedagogía en nuestro país nos brinda elementos para poder afirmar que no existe *la profesión*, existen prácticas profesionales de los pedagogos” (1990: 287, subrayado del original). Hoy como ayer esto sigue siendo válido, por ello no es factible alcanzar una delimitación del todo nítida sobre este campo, aunque tampoco podemos caer en el extremo contrario y sostener que la profesión pedagógica en sí sea inexistente o que la carrera misma carezca de contenido propio. En el primer capítulo hemos dedicado un apartado completo a esclarecer lo concerniente al talante práctico, esto es, de clara intervención educativa, que caracteriza a la pedagogía, donde la didáctica, entre otras disciplinas pedagógicas, puede reconocerse como uno de sus elementos más distintivos. Por otra parte, no se puede olvidar, por supuesto, que la pedagogía no es sólo un campo de aplicaciones, sino también de investigación y teorización del proceso educativo; por lo tanto consideramos razonable sostener que la pedagogía conserva un carácter dual, a la vez teórico y práctico. Una forma de mostrar este carácter dual es investigar directamente la vida cotidiana de los pedagogos, sus prácticas profesionales en ambientes diversos, tal y como en este caso lo hacemos con el ámbito universitario privado, empleando para ello una metodología interpretativa de corte etnográfico. Y es que por su habitual apertura y cordialidad, y en especial por tratarse de una institución donde la pedagogía se cultivaba y se aplicaba intensivamente en varios niveles, la UMI representó desde un principio un entorno especialmente propicio y atractivo para llevar a cabo este cometido.

el ámbito universitario privado mexicano. Y consideramos que en su conjunto, esto sentaría un precedente para continuar investigando sobre la misma línea en un futuro próximo.

3.4.1. ALGUNOS RASGOS FUNDACIONALES Y DE SU IDEARIO INSTITUCIONAL

Habiendo aclarado la inclusión de esta última parte dentro del tercer capítulo, procederemos a describir en sus rasgos más generales el contexto interno de la investigación emprendida. La Universidad Misionera Internacional (UMI) cuenta ya con treinta y un años de historia desde su fundación en 1976. Nació con 230 alumnos y once carreras, una reconocida por la SEP: odontología; dos libres: lenguas y teología; ocho incorporadas a la UNAM: administración, arquitectura, contaduría, derecho, filosofía, periodismo, pedagogía y psicología. En el 2006 celebró a todo lo grande sus treinta años, y a lo largo de ese año tuvieron lugar una gran cantidad de eventos conmemorativos tales como: conciertos corales, publicaciones, diversos brindis, misas de acción de gracias —pues se trata de una institución de inspiración cristiana y en específico de fundación católica—, plantaciones de árboles, e incluso se develaron placas alusivas, entre otros actos memorables³¹⁰.

Pero antes de continuar con la descripción del contexto, es imperativo detenernos a considerar lo concerniente al nombre que hemos elegido en este trabajo con el fin de mantener en el anonimato a la institución. En un principio pensamos que sería pertinente el nombre de “Universidad de Tlalpan” o simplemente “Unittlalpan”, pero descubrimos al menos dos inconvenientes para nombrarla de esa manera. En primer término, encontramos que dentro de esta misma delegación existían otras universidades privadas con algunas características en común con la UMI —universidades menores o instituciones de perfil medio—, con una matrícula con rasgos bastante similares y un perfil docente parecido en términos generales; que por supuesto, atendían una demanda social también muy cercana, por lo que el título no resultaba del todo distintivo de su propia identidad. Por otra parte, la circunscripción a esta sola delegación no permitía subrayar el carácter internacionalista al que aspiraban sus fundadores. De este modo, siendo que la UMI fue fundada por una asociación internacional de filosofía fundada en 1955, a la que denominaremos aquí Facultad Internacional de Filosofía, A. C., decidimos retomar el adjetivo de *internacional* e incorporarlo a la razón social ficticia que hemos acuñado para efectos de esta investigación. Por su parte, la denominación de *misionera* le viene dada a partir de sus fundadores, quienes son sacerdotes católicos misioneros de origen

³¹⁰ No obstante lo notable de estas celebraciones, quienes vivieron los eventos conmemorativos del vigésimo quinto aniversario de la UMI, en el 2001, me han referido —dado que yo todavía no tenía contacto con la institución en aquel entonces—, que aquellas festividades fueron aún mayores y más fastuosas que las más recientes; quizá porque la institución aún no entraba en la crisis financiera que padeció gradualmente mientras realizábamos este trabajo, la cual se derivó de una significativa disminución en su matrícula.

mexicano, pertenecientes a una rama misionera de la Iglesia Católica Mexicana, valga la redundancia, a la que en lo sucesivo llamaremos “Misioneros de Jesús y María” (MJM)³¹¹, mismos que cuentan actualmente con misiones en Japón, Corea, China, Kenia, Angola, Perú y últimamente también en la selva amazónica del Brasil, entre otros países, aunque no en México. Son pocos los misioneros que de hecho laboraban dentro de la UMI en el tiempo en el que desarrollamos este trabajo, pues además del rector, estaba el director general administrativo jurídico, el director de la Escuela de Teología, el Capellán de la universidad y los seis miembros del Consejo de Gobierno. El resto se encontraba “en misión” o bien, desarrollando trabajos de índole administrativa en las oficinas de la misma Facultad Internacional de Filosofía, A. C., ya fuera en México o en Guadalajara, Jalisco. El Superior General de los MJM mantenía su residencia en México, D.F. —en la misma casa donde vivían los demás sacerdotes misioneros que laboraban directamente en la UMI, una propiedad aledaña a las instalaciones de esta última—, y presidía su Consejo de Gobierno³¹².

³¹¹ Los Misioneros de Jesús y María (MJM), fueron fundados por un obispo mexicano en 1949. Dentro de su historia oficial, expresada en diversos documentos institucionales, se sostiene que en 1938, ante la falta de vocaciones sacerdotales en México, surgió en Roma la inquietud de contar con un Seminario Mexicano de Misiones, un grupo de tres sacerdotes mexicanos presentaron en aquel entonces un trabajo misional en el que proponían su fundación. En 1942 se celebró en Guadalajara, Jalisco el primer Congreso Nacional Misionero, donde se tuvo la ocasión propicia para impulsar el proyecto. Para 1945, en una reunión plenaria de la Iglesia Católica Mexicana, se aprobó por unanimidad el proyecto de fundación del Seminario de Misiones, con la anuencia previa del Vaticano. El 1948, el Papa Pío XII aprobó que se encomendara la dirección del nuevo seminario a los padres de MaryKnoll y se nombró un primer rector para el mismo. Desde entonces, este seminario participa de la misión de la Iglesia Católica formando, enviando y sosteniendo a sus misioneros en aquellas labores de evangelización ante “los que no creen en Cristo”. Los MJM constituyen lo que dentro del derecho canónico se reconoce como una Sociedad de Vida Apostólica, clerical de Derecho Pontificio, pero oficialmente no constituyen lo que suele reconocerse como una orden religiosa al modo de los jesuitas, los dominicos o los agustinos. Cuentan con un régimen autónomo, dependiente de la Congregación para la Evangelización de los Pueblos, y dedican su vida a las misiones extranjeras. El Papa Pío XII aprobó sus Constituciones. La finalidad de esta sociedad es “la evangelización de los no cristianos”; y “la promoción y formación de agentes de evangelización, ya sean sacerdotes, religiosos o laicos nativos en cada lugar”. Los MJM tienen presencia actualmente en Asia —Japón, Corea y Hong Kong—, África —Angola, Kenya y Mozambique— y en América —Brasil, Cuba, Guatemala, Perú y Estados Unidos—. Según me informó un sacerdote de esta misma asociación, hoy existen pocos MJM, alrededor de unos 165 en total. Una docente de la FP, quien trabajaba muy de cerca con ellos brindándoles asesoría pedagógica a los seminaristas en formación, me comentó que ella tenía noticia de que “últimamente mueren más misioneros que los que llegan a ordenarse” (DC1/169), por lo que la misma asociación religiosa está hoy en crisis por falta de nuevas vocaciones.

³¹² El escudo de la universidad fue propuesto por su segundo rector en 1978, no lo reproducimos aquí por razones de confidencialidad, pero comentaremos algunos aspectos del mismo. Este escudo data del siglo XVII, y se ha seleccionado porque resume la filosofía institucional y su misión. En el mismo, se hallan representados los MJM mediante una cruz misionera que divide el emblema en cuatro cuarteles. En el primer cuartel están representados los cinco continentes, esto es, el ámbito de las misiones extranjeras; en el segundo las autoridades, por medio de la figura de un león rugiente; en el tercero los docentes mediante un sol radiante; en el cuarto aparecen los estudiantes, mediante tres árboles que a su vez representan los tres principios rectores. Por encima del escudo se inscribe el lema: “Conducir y enseñar”, como síntesis de los ideales institucionales y de las funciones docentes. El escudo fue diseñado a color, y en el mismo predominan el verde pino y el amarillo oro, que era considerados además los colores institucionales, mismos con los que estaban pintados varios de los edificios de la universidad.

La UMI inició sus cursos el 20 de agosto de 1976, definiéndose a sí misma como “una institución particular, libre, de educación superior; cuyo objetivo es la formación integral de la persona humana y el bien de la sociedad mediante la investigación científica, la transmisión del saber y la difusión de la cultura”³¹³. Su filosofía se resume en tres principios rectores que articulaban su ideario y buscaban orientar sus actividades: alto nivel académico, inspiración cristiana y orientación social³¹⁴. Veamos brevemente qué significa oficialmente cada uno de ellos:

1) *Alto nivel académico*: es la formación plural y orgánica en el cultivo de habilidades de investigación para infundir la capacidad de renovar y producir los conocimientos necesarios para la transformación y el bien social³¹⁵.

2) *Inspiración cristiana*: es la interpretación del hombre, del mundo, de la realidad y de la historia que orienta el modo en que se construye la sociedad, recupera lo más humano, promueve la vida y resiste ante todo aquello que rompe con ella; es el alma de la universidad porque conduce a su plenitud, a la integración de inteligencia y carácter en todos los miembros de la comunidad universitaria³¹⁶.

³¹³ Obsérvese de qué manera son retomadas aquí, las funciones sustantivas reconocidas tradicionalmente para las universidades en general: docencia, investigación y difusión cultural.

³¹⁴ Los mismos están contenidos en un documento institucional al que tuvimos acceso, el cual lleva el título de *Declaración de la Filosofía Institucional de la Universidad [Misionera Internacional]*, que fue aprobado por el Consejo de Gobierno el 26 de noviembre del 2001, aunque de hecho han estado presentes desde la constitución de la misma universidad. En esta parte presentamos una descripción breve de los mismos retomándola de un tríptico informativo interno sobre Planeación Estratégica, y por consiguiente no incluiremos su versión extensa, pues no lo consideramos necesario de acuerdo con nuestros propósitos.

³¹⁵ Sería difícil reconocer en efecto alguna institución de educación superior que no justificase su actuación mediante una aspiración al logro de un “alto nivel académico”. Ésta no es la excepción, y de hecho lo hace explícito desde su filosofía y a partir de ella en numerosos discursos institucionales. Empero, en la UMI no existían criterios y políticas claras que respaldasen la realización de este principio. Por ejemplo, en cuanto a la contratación y formación docente o en lo tocante al rendimiento académico de sus estudiantes, por lo que había algunas dificultades en la realización de este ideal. De este modo, no pudimos dejar de sorprendernos al escuchar que en el marco de un importante proyecto de innovación curricular, que se llevaba a cabo en la institución al momento de concluir este trabajo, sus responsables pretendían, con pleno respaldo de las autoridades académicas, eliminar el requisito de grados académicos para los docentes —a excepción del título de licenciatura, pues éste era requerido por la SEP—, y sustituirlo por los resultados de las evaluaciones docentes efectuadas por los estudiantes. Esto es, los docentes serían recontratados y remunerados en función de si satisfacían o no las expectativas estudiantiles. Asimismo, en la UMI era una práctica común admitir alumnos expulsados de otras universidades, lo cual justificaban frecuentemente afirmando que ésta era una institución que practicaba la inclusión y no la exclusión.

³¹⁶ Obsérvese de qué modo se evita en este documento de carácter institucional el aludir directamente a Dios, a Cristo, al Evangelio o a la Biblia al explicar el contenido de este principio. Ello no significa, sin embargo, que dentro de la declaración de la Filosofía Institucional se omita una mención más explícita sobre estos aspectos. Esto era algo que llamaba particularmente la atención de varios miembros de la FP de la UMI, y que de hecho les molestaba en su carácter de cristianos practicantes.

c) *Orientación social*: es el compromiso para actuar en el horizonte donde se refleja la misión de la Universidad; es la responsabilidad asumida en la creación del espacio propicio donde se realiza la visión integral de la vida, donde conocimientos, razón y participación se enlazan en la construcción del mundo³¹⁷.

Atendiendo a lo que se indica en un cuadernillo empleado para la inducción de nuevos docentes en la UMI, podemos señalar que ésta afirmaba tener el compromiso de llevar a cabo objetivos fundamentales de superación para alcanzar la excelencia académica y el cultivo de los valores humanos —particularmente la responsabilidad profesional, la solidaridad social y el amor a la verdad, la justicia y la paz—, que eran considerados como valores indispensables para el desarrollo integral de las personas y del país.

Asimismo, la institución sostenía en su discurso oficial, que desarrollaba grandes esfuerzos por contar con un cuerpo académico selecto, personal eficiente de apoyo, instalaciones adecuadas. Condiciones indispensables para la enseñanza universitaria y la investigación científica. Autonomía académica, con independencia de fuerzas económicas y políticas individuales, grupales o de partido; libertad de cátedra; libertad de conciencia; apertura al diálogo con todas las corrientes de pensamiento y la unidad del saber; armonizando la visión general de la cultura con la necesaria especialización y la adecuada interdisciplinariedad; para evitar así el riesgo de la fragmentación del saber y la visión unilateral de los problemas. Por su parte, de manera oficial, el compromiso cristiano de la UMI implicaba un esfuerzo por vivenciar en hechos y actitudes la fe que se profesaba en la institución, particularmente promoviendo en su seno un ambiente comunitario acorde con los valores humanos y evangélicos. En cuanto a la orientación social, la institución sostenía en su discurso que se consideraba comprometida en el nivel universitario, al mejoramiento social, al desarrollo del país y a la promoción de la paz entre los individuos y los pueblos, según las exigencias de la justicia social. La UMI sostenía, pues, que su esfuerzo se hacía mediante una formación teórica y práctica, pretendiendo cultivar el sentido social de los alumnos, el respeto a todos los hombres y todas las naciones, el amor a la salvaguarda de la paz y a la búsqueda de las mejores soluciones a los problemas socioeconómicos nacionales. Por su ideario, la UMI se reconocía en síntesis, como una institución cultural de educación superior, de inspiración cristiana y con orientación social, que mantenía los siguientes ideales³¹⁸:

³¹⁷ Por nuestra parte, consideramos que éste era quizá el principio rector más claramente realizado dentro de la UMI, pues en la misma existían diversos proyectos y programas de atención a la comunidad, tales como una Clínica de Odontología, una Clínica de Salud Mental, un Centro de Autismo, un albergue de atención a migrantes indígenas, un Departamento de Servicio social, educación para adultos en colaboración con el INEA de la SEP, entre otras iniciativas, algunas de éstas apoyadas directamente por los sacerdotes misioneros, como el Centro Comunitario Caritas.

³¹⁸ Debo señalar que en su discurso oficial, las autoridades parecían frecuentemente muy sinceras y convencidas de estos nobles ideales, empero como *seres escindidos* y no puramente racionales

- Comprometerse en forma efectiva en la tarea de edificar la nueva civilización del amor y paz.
- Formar seres humanos íntegros, no sólo inteligencias, sino personas en proceso de llegar a ser plenamente y que viven en comunidad.
- Formar seres humanos con conciencia crítica, abiertos al diálogo y a la confrontación.
- Formar para el amor, la comunión y la participación.
- Formar en y para la libertad y la igualdad.
- Formar en y para la verdad y autenticidad.
- Educar en la fe y en la esperanza.
- Integrar el quehacer universitario a la vida nacional.
- Formar seres humanos capaces de articular la fe, la ciencia y la justicia.
- Formar personas responsables, conscientes y capaces de responder a las necesidades del país.
- Formar personas capaces de ser autores y actores de una cultura que respete el pasado y vele por su futuro.
- Formar líderes constructores de una nueva sociedad, inspirada en el ideal evangélico cuya meta es la justicia social y cuyos instrumentos básicos son el amor y el servicio.
- Formar agentes de cambio social inspirados en la Doctrina Social de la Iglesia.
- Formar personas de convicciones firmes, abiertos a la investigación, al pluralismo y a la interdisciplinariedad.
- Formar seres humanos con un alto sentido de la reciprocidad, de la lealtad y del compromiso con la sociedad³¹⁹.

Por otra parte, nos parece importante aclarar que los MJM no son de hecho una orden religiosa dedicada a la educación —como en cambio sí lo son por ejemplo los jesuitas, los maristas o los lasallistas—, sino a las misiones extranjeras, y sólo en función de estas últimas, es que llevan a

(Fuentes, 2007 y 2005; Evans, 2005; Žižek, 2001; entre otros autores de inspiración lacaniana), incurrieron frecuentemente en contradicciones prácticas que ponían en tela de juicio sus opiniones, de lo cual no necesariamente parecían percatarse.

³¹⁹ En un boletín de exalumnos de la UMI correspondiente a mayo – agosto del 2006, su entonces rector escribió: “Espero que nuestra [UMI] sea cada vez más fiel a sus principios rectores y que además encuentre en el interés de los jóvenes a su mejor aliado para sostener y hacer crecer este noble proyecto educativo”. En esta misma ocasión y líneas atrás, él mismo sostuvo con la espontaneidad, sinceridad y afabilidad que parecían caracterizarle habitualmente: “El camino no ha sido fácil [se refería a los primeros 30 años de vida de la UMI] y quizá incluso haya quien recuerde algunas malas experiencias, pero sin duda lo que más se destaca es el ambiente de cordialidad y de sencillez entre todos los que formamos esta comunidad universitaria, de modo que al mismo tiempo que los estudiantes se preparan para el ejercicio de su profesión, mediante la adquisición de conocimientos y destrezas de diversa índole, también van logrando, casi por ósmosis, un modo peculiar de ser «humanos» en su trato con los demás y en su relación con la naturaleza”. Consideramos en efecto como un rasgo particular de esta institución ese ambiente “de cordialidad y de sencillez” que el mismo rector apuntaba, pues el trato entre estudiantes y docentes se mostraba directo y abierto, lo mismo que entre empleados y jefes en general, pues se procuraba mantener una “política de puertas abiertas”. Por su parte, las instalaciones austeras y la indumentaria usualmente sencilla de los trabajadores, docentes, administrativos, directores, parecían también contribuir a lograr ese ambiente de sencillez y naturalidad que privaba localmente, fundamentalmente exento de arrogancia y estiramientos, aunque sin perder cierta solemnidad académica, la cual se reservaba sobre todo para algunos de sus actos magnos, tales como el Claustro Universitario de inicio de cursos en el que se presentaban informes anuales y se entregaban reconocimientos. Por supuesto, esto no significa que localmente no existieran algunos problemas entre los individuos y los grupos.

cabo labores educativas; siendo entonces que sus misiones usualmente cuentan con diversas escuelas, las cuales ellos mismos fundan, sostienen y administran. No obstante, en opinión de varios docentes, e incluso de algunos alumnos religiosos³²⁰, el trabajo en la UMI no parecía últimamente una prioridad para los MJM. Lo cual se reflejaba, entre otros aspectos, en el escaso número de misioneros que ahí laboraban, y en el hecho de que algunos de sus directores y empleados se mostraban en la práctica como “anticristianos”, pese a que la institución se definía a sí misma por su parte, como cristiana en su filosofía e identidad, y sus máximas autoridades se declaraban no confesionales. En efecto, durante una entrevista a quien fuese su rector entre 1998 y 2007³²¹, éste sostuvo lo siguiente en el 2006:

Entrevistador: *Vamos ahora a lo que usted marca como el adjetivo de la universidad que, viéndolo desde este plano, también resulta sustantivo porque incide en los contenidos y en las formas de la educación que se brinda. Usted también nos ha dicho que esta Universidad debe regirse por un espíritu cristiano, pero al mismo tiempo nos aclara que tienen cabida todas las creencias porque ésta es una **Universidad de inspiración cristiana pero no confesional**. ¿Hay una vocación ecuménica en este sentido?*

Rector: *Desde una perspectiva teológica, Jesús no tuvo problemas con la gente por su credo, por tener una religión diferente. Lo que a mí me parece es que **no es lo mismo inspiración cristiana que confesionalidad**. Si la universidad se declarara como una institución católica, significaría que hay una serie de exigencias religiosas para los administrativos, los docentes, los estudiantes. Que yo sepa, en México ninguna universidad ha funcionado así³²². En otras naciones hay universidades musulmanas donde si no profesas dicha religión no puedes estudiar en sus aulas, y es probable que haya centros de estudios exclusivamente para católicos, pero en México no conozco un solo caso que restrinja el ingreso de estudiantes con distintas religiones o que se les obligue a profesar un credo distinto al suyo. Es un principio de derechos humanos.*

*Universidad de inspiración cristiana se refiere a la fuerza o la convicción con que ejercemos nuestra tarea. **Yo no le voy a pedir a alguien que sea cristiano para***

³²⁰ Por ejemplo, ésta ha sido la opinión de algunas monjas que estudiaban alguna carrera o posgrado en la UMI, con las que tuve oportunidad de conversar durante esta investigación (DC2/257), para quienes era “muy difícil” reconocer la inspiración cristiana dentro de la formación profesional recibida dentro de esta institución. Por otra parte, los misioneros que aquí laboraban, incluidos sus rectores, vestían usualmente de civiles y no portaban ningún distintivo que los caracterizara como sacerdotes católicos. Dentro de nuestro período de observaciones, no faltaron tampoco los casos de estudiantes universitarios que “no sabían” que ésta fuera una universidad de inspiración cristiana y se sorprendían ante el hecho de enterarse de que el propio rector era sacerdote o que había un Seminario Mayor dentro de la institución.

³²¹ La entrevista apareció publicada en el primer número de una revista local de reciente aparición (julio-septiembre, 2006), la cual se creó para ser un órgano de divulgación de carácter interdisciplinario, patrocinado por el Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua (IPIEC) de la misma Universidad Misionera Internacional.

³²² Consideramos pertinente aclarar en este momento, que si bien en México no existen actualmente universidades católicas que funcionen oficialmente en los términos referidos por el rector de la UMI, en la práctica no faltan los casos de universidades privadas en las que, por ejemplo, se controlan las lecturas a las que tienen acceso los estudiantes, y aun los docentes, y en las que es muy difícil enseñar cualquier contenido que contradiga explícita o implícitamente los principios de una metafísica realista de inspiración cristiana, y en específico las tesis católicas sobre el ser humano.

estudiar aquí, pero sí voy a exigir que se respete el principio con que funciona nuestra Universidad. Es decir, un punto muy importante que fundamenta dicha inspiración cristiana es una visión del ser humano que no se agota nada más en un pensamiento antropológico de corte filosófico o cultural; tiene que ver como parte de una hermandad humana, como hijos de Dios. No puedo ser selectivo y escoger a los más bonitos, los más inteligentes, los más ricos.

Claro, la Universidad está supeditada a ingresos económicos para sobrevivir; en ese sentido requiere de las colegiaturas que pueden pagar los padres de los estudiantes, pero lo más importante —y se lo digo a los directores de las escuelas— es: **¿qué vamos a hacer con ellos ahora que los tenemos aquí?** La respuesta tiene que ver con esa **responsabilidad cristiana de hacer a un individuo, a un ser humano mejor.** La cuestión es: **¿qué tanto lo logramos respetando los valores que cada uno de ellos representa y defiende?** (subrayado nuestro).

En la práctica, esta actitud de franca apertura permitía la libre discusión de las ideas, lo cual se mostraba acorde con algunos de los ideales tradicionales de la formación universitaria y de la investigación científica, que propugnan la imparcialidad y la neutralidad en materia política y religiosa; creándose un clima favorable para el dialogo, la democracia y la tolerancia, como una de sus consecuencias más directas y buscadas. Pero en este caso, tenía algunos efectos perversos, pues paradójicamente resultaba restrictiva respecto a la posibilidad de incluir contenidos de naturaleza religiosa en la enseñanza, esto es, se traducía en cierta intolerancia cristiana³²³. Pues ante la aparente indiferencia de las autoridades, quienes invitaban constantemente a discutir el significado de los principios rectores de la UMI —negándose repetidamente a hacerlo por sí mismos en su calidad de propietarios de la institución—, observamos frecuentemente durante nuestra investigación, que ante las iniciativas de algunos cristianos —tanto católicos, como representantes de otras iglesias cristianas—, que pretendían o buscaban hacer más explícito el carácter cristiano de la institución, se les contraponía una especie de indiferencia religiosa —o “clima de ateísmo” en una expresión nativa—, cuando no de ataques directos. Al punto de que algunos de los miembros de la FP de la UMI, que se encontraban entre los cristianos practicantes —por denominarles de algún modo—, tenían la opinión de que en esta universidad “es factible hablar de Marx o de Freud, pero no de Jesucristo” (DC1/178). Esto es, en la UMI pudimos identificar al menos tres clases de actitudes —entre los directivos, académicos, administrativos, e incluso entre algunos estudiantes—, frente a la educación cristiana: los que estaban abiertamente a su favor; los que se mostraban contrarios; y los indiferentes a estas cuestiones. Quizá la mayoría se ubicaba entre estos últimos, por lo que los polos de un posible antagonismo podrían ubicarse sobre todo entre los dos primeros grupos aludidos.

³²³ Con esto queremos llamar la atención sobre el hecho singular de que en un clima favorable para el dialogo y la discusión argumentada, que pretendía afirmarse como tolerante, frecuentemente se atacaba a quienes pretendían explicitar el principio de inspiración cristiana. Esto es, en una institución por principio cristiana, había quienes no toleraban a quienes se mostraban como cristianos practicantes (laicos fundamentalmente), los cuales, incluso, eran a veces objeto de burla y señalamiento.

Las interminables discusiones entre los partidarios del que podría denominarse *grupo pro - educación cristiana* y el *grupo anti - educación cristiana*, este último en apariencia más numeroso que el primero, llegaron a tal punto en el 2004, que a nivel institucional se constituyeron diversas comisiones y se organizaron varios foros para el análisis y discusión de estas cuestiones; que en un principio debían incluir los tres principios rectores de la UMI, aunque en la práctica se concentraron paulatinamente en el principio de inspiración cristiana, sin que se llegara a una solución satisfactoria para ambos contendientes³²⁴. Al final prevaleció la indiferencia y la indefinición, al punto de que un nuevo capellán en la universidad, tras asistir al encuentro intersemestral de verano 2007, en el que se expusieron los resultados de un año de discusiones en torno a este principio, opinó que no había ninguna claridad en los pronunciamientos y que de hecho se trataba de “un cristianismo sin Cristo”, pues no se aludía explícitamente a la persona de este último, sino tan sólo a la ética y a la moral en general, al respeto al prójimo, al diálogo, entre otros aspectos tangenciales y puramente filosóficos, pero no necesariamente cristianos³²⁵.

3.4.2. ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTRUCTURA PEDAGÓGICA

En cuanto a su organización administrativa, la UMI estaba estructurada en tres grandes direcciones: Dirección General Administrativo Jurídica (DGAJ), ocupada por un sacerdote MJM; Dirección General de Desarrollo Integral (DGDÍ), representada por un laico; Dirección General Académica (DGA), presidida también por un laico. Por encima de éstas se encontraba la figura del rector —ocupada por un sacerdote MJM³²⁶—, y entre los cuatro conformaban el Consejo de Rectoría. Sin embargo, el órgano máximo de la UMI era el Consejo de Gobierno, integrado totalmente por sacerdotes MJM, seis en total. Por otra parte, existía un Consejo Académico conformado por los directores de las distintas Unidades Académicas de Docencia (UADS).

³²⁴ Lo propio ocurrió en el contexto específico de la FP de la UMI, donde a partir del 2004 se organizó un *Taller de Inspiración Cristiana* para discutir el significado de este principio en el trabajo de la unidad académica, y contribuir a la formación integral de sus miembros. Aunque, por otro lado, tampoco se instrumentaron acciones paralelas con respecto a los otros dos principios rectores, lo cuales parecían darse por sentados.

³²⁵ Algunos de los más conciliadores entre los cristianos practicantes pertenecientes a la FP y a otras UADS, como teología por ejemplo, opinaban que la UMI debía definirse abiertamente como cristiana y / o católica, haciendo visibles estas cuestiones a través de iniciativas diversas, principalmente de naturaleza educativa —cursos, talleres, diplomados, retiros espirituales, misiones, promoción vocacional, etc.—, pero respetando las creencias personales, y sin intentar imponer una visión única de la realidad a la comunidad universitaria. Otros más radicales, pretendían hacer obligatoria para alumnos y profesores la asistencia a las misas de inicio y de fin de cursos, por ejemplo, o incluso se atrevían a solicitar verbalmente a los sacerdotes MJM, que se vistieran como tales y no como civiles, como podría ser portando un alzacuello o alguna clase de hábito, para poder así ser reconocidos fácilmente; pero estos últimos no parecían darse por aludidos.

³²⁶ Aunque sus últimos tres rectores han sido MJM, en la historia de la UMI también ocuparon el cargo algunos académicos laicos de cierto prestigio intelectual.

Existían además del Consejo Académico, un Consejo Administrativo Jurídico y un Consejo de Desarrollo Integral, integrados por representantes de los distintos departamentos y coordinaciones de las dos primeras direcciones enunciadas al inicio de este párrafo³²⁷. Por otra parte, la UMI representa actualmente una institución de educación superior privada que pretende servir a la sociedad, un quehacer que se hace patente desde su propia visión, en la construcción del conocimiento y la formación integral de sus alumnos, cuyo propósito es el de fomentar su desarrollo siendo corresponsables con su crecimiento³²⁸. Durante el período de nuestro trabajo de campo, la UMI ofrecía 17 licenciaturas³²⁹, seis especialidades y once maestrías, todas con reconocimiento de validez oficial de estudios por parte de la SEP — incluida la Licenciatura en Teología—, además de 33 diplomados y numerosos cursos y talleres, de los cuales varios estaban registrados como programas de capacitación y / o actualización ante la Secretaría del Trabajo y Previsión Social³³⁰.

³²⁷ El Consejo Administrativo Jurídico estaba conformado por el director general administrativo jurídico, el director de finanzas y administración, el subdirector de finanzas, el subdirector administrativo, el subdirector de recursos humanos, el coordinador general de sistemas de información, el coordinador de Redes e Internet, y el coordinador de planeación institucional. Por su parte, el Consejo de Desarrollo Integral estaba integrado por el director general de desarrollo integral, el director de Biblioteca, el director del Centro de Lenguas Extranjeras (CLE), el coordinador de cómputo académico, el coordinador del Departamento de Integración Humana, el coordinador del Departamento de Vinculación Universitaria, el coordinador del Departamento de Promoción y Difusión Universitaria, el coordinador del Departamento Psicopedagógico, el coordinador del Departamento de Servicio Social, el coordinador de la Unidad de Comunicación Audiovisual y el coordinador de Actividades Deportivas. Cuando llegaba a su término esta investigación, algunas de estas coordinaciones habían desaparecido o estaban próximas a desaparecer, en virtud de un recorte de personal o porque se habían fusionado entre sí.

³²⁸ Los datos estadísticos que incluimos en este apartado fueron obtenidos el 17 de noviembre del 2004, en Internet en un sitio no oficial de la institución que incluía una guía de universidades en el Distrito Federal, pero como no fue posible acceder a esta misma página posteriormente, no se trata de datos actualizados, ni oficiales. En todo caso, en el último período semestral de elaboración de esta tesis —julio – diciembre del 2007—, se aludía localmente a una reducción de un 30% aproximadamente en la matrícula de licenciatura en la UMI (cifra no oficial), por lo que aquellos datos iniciales tan sólo son estimativos de su realidad, aunque definitivamente no son exactos. Por otra parte, no nos fue factible actualizar estos datos por otros medios, pues la información no se encontraba disponible, en todo caso pudimos observar que la reducción en el número de alumnos de licenciatura era efectiva, pues únicamente en el edificio que albergaba a la FP, de nueve aulas disponibles, cuatro permanecieron desocupadas durante todas las mañanas del último semestre aludido, siendo que dos ciclos anteriores estaban totalmente ocupadas.

³²⁹ Las carreras dependían de las UADS, en el tiempo de llevar a cabo este estudio éstas eran el Bachillerato, la Escuela de Arquitectura, la Escuela de Comunicación, la Escuela de Derecho, la Escuela de Diseño gráfico, la Escuela de Filosofía, la Escuela de Negocios, la Facultad de Odontología, la Facultad de Pedagogía, la Facultad de Psicología, la Escuela de Relaciones Comerciales Internacionales, la Escuela de Teología, la Escuela de Traducción, la Escuela de Turismo y el Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua. El Departamento de Servicios Escolares, dependía de la Dirección General Académica, aunque propiamente no era una unidad académica de docencia.

³³⁰ En el anexo 10 de la tesis se ofrece un listado completo de las distintas licenciaturas, posgrados, diplomados y cursos ofertados por la UMI en el tiempo en que se llevó a cabo nuestro trabajo de campo —de agosto del 2004 a agosto del 2007—. Obsérvese que no existía en este tiempo ningún programa de doctorado, pero históricamente, aunque sin reconocimiento de validez oficial de estudios, existió en la institución un Doctorado en Psicoterapia Psicoanalítica, y algunos de sus egresados laboraban todavía en la UMI al momento de realizar esta investigación.

El período escolar anual de la UMI se hallaba estructurado por semestres para el nivel de licenciatura, en tanto que para el posgrado se organizaba por trimestres o semestres³³¹. La matrícula escolar de licenciatura estuvo conformada en el primer semestre del 2004 por 3 667 alumnos, de los cuales 1 609 correspondían a hombres y 2 058 a mujeres. En los estudios de posgrado, esta matrícula se conformaba por 466 estudiantes, de los cuales 215 correspondían al sexo masculino y 251 al femenino. Por su parte, la planta académica destinada a atender los programas de licenciatura estaba compuesta, para ese mismo período, por 628 profesores, de los cuales 41 eran de tiempo completo, 178 de medio tiempo y 409 por asignatura, esto es, por horas de clase a la semana.

Por su parte, el personal académico de posgrado estaba conformado por 110 profesores, de los cuales 14 eran de tiempo completo, 20 de medio tiempo y 76 por hora. Sólo uno de los profesores del posgrado pertenecía en ese entonces al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)³³². La población de egresados en el nivel de licenciatura ascendía para ese tiempo a los 10 349 exalumnos, mientras que para el posgrado este número era sólo de 305 graduados³³³.

Unas cifras más recientes sobre la planta académica en la UMI³³⁴, fueron presentadas a la comunidad universitaria por el Departamento de Servicios Escolares en el primer trimestre del 2007, durante una sesión del Seminario de Innovación Curricular, que en aquel momento se desarrollaba, éstas arrojaron los siguientes datos:

³³¹ Mientras que algunas carreras de la UMI abrían sus inscripciones sólo anualmente, entre ellas pedagogía, otras como psicología, administración estratégica o comunicación, por ejemplo, tenían generaciones nuevas cada semestre.

³³² Es importante subrayar que en la UMI no existían formalmente las figuras de profesor de tiempo completo o de medio tiempo, sino tan sólo los contratos por horas - semana - mes; que podían ser desde dos horas de clase, hasta cuarenta horas como máximo posible, destinadas generalmente a cumplir distintas tareas administrativas, docentes y de investigación. Los contratos de trabajo se renovaban semestralmente, por lo que en teoría no se generaba antigüedad.

³³³ De acuerdo con los datos del último "Autoestudio" elaborado por la UMI para solicitar su permanencia en la FIMPES en el 2003 —período previo a nuestra investigación—, y que en sí incluye cifras oficiales de la institución, la matrícula total para ese año ascendía a los 3 600 alumnos distribuidos en 34 programas académicos. Por su parte, el mismo estudio reportó que en la institución laboraban 1254 personas, de las cuales 977 constituían el personal académico —cifra muy superior a la presentada más arriba—. El personal se distribuía del siguiente modo: el 77.91% correspondía a personal académico; el 19.94% era personal administrativo; mientras que el 2.15% representaba al personal directivo, sumando aquí a directores y jefes de departamento.

³³⁴ Obsérvese que en lo que atañe al número global de profesores en la UMI, estas cifras no difieren significativamente de las presentadas más arriba y que fueron retomadas de una página de Internet, pues el número de profesores estimado para el primer semestre del 2004 era de 628, de acuerdo con aquellos datos. Mientras que para el segundo semestre del 2006, la cifra fue de 632 en estas últimas estadísticas ofrecidas por el Departamento de Servicios Escolares en el 2007. No obstante, estos datos contrastan con los presentados ante FIMPES en el 2003 con motivo de su nueva acreditación, donde se afirmaba que existían 977 académicos en aquel año; la reducción registrada parece obedecer al interés de las autoridades por disminuir las cargas impositivas mediante una disminución de personal.

**TABLA III.4. GRADO ACADÉMICO DE LOS DOCENTES DE LA UMI
CORRESPONDIENTE AL CICLO ESCOLAR 2007 - 1**

NIVEL DE ESTUDIOS	SIN TÍTULO	LICENCIATURA	ESPECIALIDAD	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
Porcentaje	4%	62%	5%	24%	5%	100%
TOTAL	27	390	33	152	30	632

Fuente: Tabla elaborada por el autor a partir de datos institucionales oficiales.

Podemos ver a partir de estas cifras, que en su mayoría el personal académico de la UMI estaba compuesto por profesores con título de licenciatura o sin éste, 66% entre ambos; mientras que los docentes con grado de maestría eran sólo el 24%; y aquéllos con grado de doctorado, representaban tan sólo al 5% de la planta total. Esto es comprensible si se considera que la UMI era en este tiempo una institución fundamentalmente docente, abocada al nivel de licenciatura. Por otra parte, en cuanto al grado académico por nivel de estudios y aclarando previamente que algunos profesores impartían cátedra en más de un nivel académico, el Departamento de Servicios Escolares de la UMI presentó las siguientes cifras:

**TABLA III.5. GRADO ACADÉMICO DE LOS DOCENTES POR NIVEL DE ESTUDIOS
CORRESPONDIENTE AL CICLO ESCOLAR 2007 - 1**

NIVEL DE ESTUDIOS	LICENCIATURA	ESPECIALIDAD	MAESTRÍA
LICENCIATURA	368	72%	
ESPECIALIDAD	21	4%	11 40%
MAESTRÍA	106	21%	11 41% 63 81%
DOCTORADO	17	3%	5 19% 15 19%
CON PAPELES	512	94%	27 73% 78 79%
TOTAL	543	100%	37 100% 99 100%

Fuente: Tabla elaborada por el autor a partir de datos institucionales oficiales.

Esta institución, por otra parte, contaba con diferentes servicios académicos y administrativos, los cuales nos permitiremos sólo enunciar: Apoyos Financieros; Actividades Deportivas; Biblioteca, con 79 223 volúmenes para el 2003 —aunque se incrementaba mensualmente—, además de revistas y otros recursos documentales; Centro de Atención al aspirante; Centro de Formación Humanista; Unidad de Comunicación audiovisual: con servicio de videoteca, diapositeca, filmoteca, entre otros; Unidad de Cómputo Académico; Coordinación de Difusión Cultural; Centro de Lenguas extranjeras, en el que se enseñaba inglés, francés, italiano, alemán y chino; Departamento Psicopedagógico; Coordinación de Redes e Internet; Consultorio Médico; Coordinación de Pastoral Universitaria. Como parte de las acciones a favor del entorno social, la UMI contaba con clínicas de odontología, salud mental y educación especial, así como

también con los programas de Salud Integral; Regala tus Vacaciones UMI – SEDESOL; Apoyo a Tiendas de Abasto Popular, entre otros.

En el conjunto de la oferta educativa nacional e internacional, la UMI figuraba entre los miembros de un gran número de asociaciones disciplinarias que contribuían a convalidar el nivel académico de sus programas de estudio, y pertenecía asimismo a diversas agrupaciones de carácter institucional, entre las que pueden destacarse:

-La *Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A. C.* (FIMPES), una agrupación que tiene como propósito el promover la excelencia académica y la calidad institucional, mejorar la comunicación y colaboración entre sus asociados. A través de la certificación, la UMI estaba acreditada como una universidad de excelencia académica y formaba parte de un cuerpo colegiado integrado por los rectores de las universidades privadas pertenecientes a esta federación.

-La *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES), una asociación no gubernamental, que agrupa a universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas de todo el país, que atienden al 80% de la matrícula de alumnos que cursan estudios de licenciatura y de posgrado. Su objetivo es promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación, la extensión de la cultura y los servicios.

-La *Asociación Mexicana de Instituciones de Enseñanza Superior de Inspiración Cristiana, A. C.* (AMIESIC), la cual congrega a más de cuarenta universidades en México, que en su ideario se proponen promover la formación humanista inspirada en los valores cristianos. Cuenta con el apoyo y la asesoría del Secretario de Cultura del Episcopado Mexicano, siendo además que la UMI era miembro activo y cofundador de ese organismo.

-El *Consejo Episcopal Latinoamericano* (CELAM), a través del Departamento de Educación (DEC), especializado en Pastoral de la educación, tanto a nivel formal básica, media y superior; como educación no formal. La función de este departamento es impulsar la Pastoral Educativa a diferentes niveles, a través de las Comisiones Episcopales de Educación.

-La *Federación Internacional de Universidades Católicas* (FIUC), es una organización internacional con miembros en todos los continentes. Esta federación comprende alrededor de 200 universidades e instituciones católicas de educación superior. En México sólo siete instituciones pertenecían a esta federación al momento de efectuar este trabajo.

Por otra parte, la UMI contaba con diversos acuerdos interinstitucionales de intercambio académico con instituciones de la talla de la Universidad de Salamanca (España), el Tomkins Community College (Nueva York, Estados Unidos), la Universidad MacQuarie (Australia), o bien, con organismos tales como el CREPUQ, Conferencia de Rectores y Principales de Québec (Canadá) o el Consorcio de Universidades de Inspiración Cristiana de la zona metropolitana de la ciudad de México, entre otros.

3.4.3. SUS INSTALACIONES

En cuanto a sus instalaciones, la UMI contaba con tres planteles, dos en el sur y uno en la zona centro de la ciudad de México³³⁵. Con una superficie construida de cerca de 43 000 m² y una zona ecológica de 155 897 m², totalizaba 146 salones de clase; un aula de usos múltiples, para 1 560 personas; siete auditorios, con una capacidad total para 1 186 personas; un aula de exámenes profesionales, para 50 personas; cinco laboratorios del área de comunicación audiovisual; doce laboratorios de informática. Contaba, asimismo, con cuarto de máquinas que atendía el suministro de aire, agua y manejo de desechos residuales de los laboratorios odontológicos; y planta de tratamiento de aguas. En su *campus* principal se hallaban distribuidos los laboratorios de fotomecánica, de aerografía, de serigrafía, de lenguas extranjeras, de radio, fotografía, televisión; así como los talleres de arquitectura; instalaciones exclusivas para el bioterio; la Cámara de Gesell; y el laboratorio de la Escuela de Turismo. Todo lo cual exigía un trabajo permanente de mantenimiento, recuperación y renovación del mobiliario. También tenía varios estacionamientos, para 1 208 automóviles. Además, dentro de sus instalaciones existía una Capilla y un Oratorio; un Museo Misionero; una cafetería; cuatro expendios de alimentos rápidos; servicio para banquetes con comedor ejecutivo; máquinas de autoservicio para comprar alimentos y bebidas; cajeros automáticos; centros de copiado y papelería; entre otros servicios y facilidades.

Entre las características más distintivas del *campus* principal, destacaban sus grandes instalaciones, que incluían extensas áreas verdes y varias canchas para realizar diversos deportes: fútbol sóquer, fútbol americano, fútbol rápido, básquetbol, voleibol, voleibol de playa —sobre arena—, tenis, pista de carrera rodeada de árboles, etc³³⁶. En efecto, uno de los rasgos

³³⁵ Aun cuando la UMI comprendía tres planteles, nos abocaremos aquí describir en especial lo concerniente al que era su *campus* principal, el más extenso y asimismo el originario.

³³⁶ Consideramos pertinente incluir una descripción más detallada sobre sus instalaciones, toda vez que los espacios son parte de la cultura y ésta condiciona lo que se puede “ver” y pensar. En este sentido, Hall sostiene que incluso los conjuntos arquitectónicos que producen los seres humanos, remiten a procesos de “tamización y filtración” sensorial mediados culturalmente: “...son esos ambientes alternados por el hombre los que pueden enseñarnos cómo utilizan sus sentidos los diferentes pueblos” (1994: 8). Lo que buscamos subrayar aquí es que el diseño de un espacio humano cualquiera guarda connotaciones culturales, por ello la descripción que ofrecemos en este capítulo puede contribuir a la

quizá más definitorios del clima local, era el relativo a sus áreas verdes, porque en sí mismas las instalaciones de la institución eran suficientemente amplias, abarcando 17 hectáreas, o para ser exactos 174 000 m², en las cuales predominaban los jardines y espacios deportivos. Un profesor de la Facultad de Psicología al que tuve oportunidad de escuchar casualmente, dijo en una ocasión: “Es importante rescatar [dentro del proyecto de reorganización institucional] el «sello UMI», algo que no pueden comprender quienes no estudiaron aquí. Pues aquí nuestros alumnos crecen entre los árboles, son adolescentes y se les anima a que vivan como adolescentes por lo menos hasta el quinto semestre. Ellos ven la vida en verde, no como en la Ibero que ven la vida en naranja, pues son puros edificios de ladrillo” (DC2/244). En general, los amplios espacios verdes constituyen una característica especialmente sobresaliente de esta institución, muy apreciada por sus empleados y estudiantes, pero también por los visitantes. De hecho, el conjunto de instalaciones deportivas y áreas verdes continuamente se rentaba o se prestaba a otras instituciones de diversos niveles educativos y empresas, e incluso, ocasionalmente, era prestado también a ciertos profesores y directores allegados a los MJM, para llevar a cabo distintas celebraciones en sus amplios jardines. En efecto, uno de los rasgos que usualmente llamaban más la atención de los visitantes que por primera vez se acercaban a la UMI, era la sensación de estar en un espacio muy amplio, sumamente arbolado³³⁷, que incluso por su forma discontinua daba la impresión de ser más grande de lo que realmente era. Las áreas verdes y la infraestructura deportiva se hallaban en muy buenas condiciones de mantenimiento, muchos jardineros y trabajadores de limpieza, además de albañiles, se veían continuamente barriendo las hojas y cuidando las plantas o reparando bardas y pintando las aceras. Pero desde el exterior de las instalaciones, era imposible apreciar estos atributos de la institución, pues ésta se encontraba rodeada por grandes hoteles, gasolineras, locales comerciales, talleres y bodegas, contando tan sólo con una estrecha entrada para automovilistas y peatones, a través de un edificio de cuatro plantas que era lo único visible desde afuera; lo cual producía la falsa impresión a quienes no la conocían por dentro, según comentaban alumnos y visitantes, de que la universidad era mucho más pequeña en cuanto a su espacio disponible.

comprensión de las dinámicas socioculturales en la vida cotidiana de la Universidad Misionera Internacional.

³³⁷ Muchos de los grandes árboles eran eucaliptos, los cuales tienen el problema de tener raíces poco profundas, por lo que los fuertes vientos podían derrumbarlos. Por este motivo, durante los años de 2006 y 2007 se cayeron espontáneamente varios árboles, sin que afortunadamente hubiesen personas heridas, por tal motivo las autoridades institucionales competentes derribaron intencionalmente varios árboles más, una tarea que efectuaban usualmente por las noches, fines de semana o en períodos vacacionales, a fin de trabajar con más libertad y evitar las críticas por parte de los sujetos con inclinaciones ambientalistas. A los directores y coordinadores se les pedía entonces que aclarasen a los estudiantes cuando fuese necesario, que los árboles se habían caído de forma “natural”. Asimismo, cada vez que se construían nuevas instalaciones, como por ejemplo ampliaciones de la cafetería o de los estacionamientos, no faltaron quienes se molestaban por ver cómo eran taladas extensas áreas verdes sin que privase necesariamente ningún criterio ecológico.

Sin embargo, aunque en términos generales la institución contaba con un buen servicio de mantenimiento, encontramos que existían dos estanques descuidados en los que se alojaban patos y gansos, los cuales se criaban localmente por ser estos últimos la mascota de los equipos deportivos de la institución. Estos estanques usualmente contenían agua en estado altamente contaminado por los residuos ambientales y las heces de las aves, lo cual la tornaba sumamente oscura y tendía a producir fuertes olores desagradables. De lo cual se quejaban frecuentemente tanto los alumnos, como diferentes empleados de la universidad, pero sin que las autoridades parecieran mayormente preocupadas por estas cuestiones. Esto podía ser tan grave en ciertos momentos, que continuamente las aves morían por enfermedades dada la falta de higiene, según me comentó uno de los encargados de cuidarlas.

Por su parte, el conjunto arquitectónico de la UMI, estaba conformado por diversos estilos no necesariamente compatibles, pues al parecer habían privado en su construcción la funcionalidad y la economía y no tanto los criterios estéticos. Los edificios pertenecían así a distintas épocas del Seminario de Misiones Internacionales y de la universidad, pues algunas construcciones databan de los años cincuenta, de los setenta, ochenta, noventa y aún de los inicios siglo XXI. Algunos fueron construidos *ex profeso* para contener sobre todo aulas, mientras que otros tuvieron que ser adaptados para las funciones educativas y administrativas. Los distintos edificios y recintos recibían los nombres de los continentes o regiones geográficas —América, Asia, Europa, África y Oceanía—, delatando la raigambre misionera e internacionalista de sus fundadores, o bien, los nombres de misioneros notables en la historia del catolicismo. En total se podían identificar diez grandes edificios, además de pequeñas bodegas y talleres. Durante nuestra investigación estas edificaciones se mantuvieron en general en buen estado de mantenimiento, al igual que ocurría con sus áreas verdes³³⁸, y frecuentemente se les hacían arreglos diversos y se les pintaba, pero hubo quienes recordaban otras épocas, no muy lejanas, en las que las instalaciones de la institución “daban tristeza, porque todo era gris y estaban en pésimas condiciones” (DC1/103)³³⁹. La mezcla de estilos producía también un ambiente heterogéneo en cuanto a sus características de habitabilidad. Los edificios más antiguos eran usualmente fríos, lo cual los tornaba a veces inhóspitos durante los inviernos, aunque a su vez los volvía agradables en primavera y verano. Mientras que otros edificios, debido a su orientación geográfica y a su tipo de construcción, resultaban sumamente

³³⁸ Había también quienes opinaban que si la universidad no se esforzaba pronto por hacer más visibles sus hermosos jardines hacia el exterior, le sería difícil atraer a más alumnos; máxime si dentro del mismo rumbo ya existían nuevas instituciones de educación superior privada, con las cuales la UMI entraba inevitablemente en competencia.

³³⁹ Para el tiempo en que concluíamos la redacción de esta tesis, empezamos a echar de menos las continuas reparaciones, pero es que la institución ya se encontraba inmersa en una crisis financiera. De hecho, recordamos aquí que el equipo de cómputo, sin el cual es difícil trabajar hoy en día y que fue renovado en el 2005, empezaba a presentar fallas constantes sin que se avizorase en un futuro cercano una nueva inversión en este rubro, lo cual obstaculizaba el trabajo cotidiano.

cálidos durante casi todo el año. En cuanto a la decoración, ésta se distinguía en general por su austeridad. Gran parte del mobiliario era funcional, aunque se hallaba deteriorado en muchas de las unidades académicas y departamentos —dependiendo de los presupuestos—, y sólo las oficinas de las más altas autoridades presentaban cierto nivel de lujo y parecían modernas y atractivas, además de que se ubicaban en los edificios más nuevos.

El mobiliario de las aulas también había sido seleccionado en función de su utilidad y economía, prevalecían las mesas individuales o dobles, movibles; o bien, mesabancos individuales, de materiales sintéticos, lo cual facilitaba su limpieza, además de que permitía una gran diversidad de dinámicas alternativas dentro del aula. No existían usualmente tarimas, aunque había algunas excepciones al respecto en los edificios más antiguos, lo cual contribuía a tornar más democráticos estos ambientes, pues se evitaba que el docente destacase físicamente por encima de los grupos estudiantiles. Las aulas usualmente se hallaban en buen estado de mantenimiento, pintadas e iluminadas y provistas de pizarrones y / o pintarrones, pero raras veces de televisores, reproductores de DVD o videograbadoras, y mucho menos de equipo de cómputo, lo cual era motivo de queja para los estudiantes, quienes según sus posibilidades financieras, acudían a estudiar llevando consigo sus computadoras portátiles. La Unidad de Comunicación Audiovisual (UCA), contaba con diferente tipo de recursos didácticos que podía prestar, tales como retroproyectores, televisores y audiograbadoras portátiles. Pero solicitar estos préstamos implicaban una serie de trámites, solicitudes y responsabilidades que muchos docentes y estudiantes preferían evitar, tales como tener que cargar los equipos entre un edificio a otro, siendo que las distancias entre los mismos eran frecuentemente muy significativas³⁴⁰. Las diversas aulas contaban en su decoración con cuadros de la Virgen de Guadalupe y / o crucifijos, como un signo concreto de su inspiración cristiana.

3.4.4. DIVERSAS COMUNIDADES PEDAGÓGICAS EN LA UMI

Ahora bien, hasta aquí se ha descrito a la UMI en sus rasgos más generales, ¿pero en efecto había cabida para los pedagogos en esta universidad? Y si la había, ¿cumplían éstos con tareas características de su disciplina que fueran más allá de la docencia enfocada a la formación de nuevos pedagogos? Hemos elegido a esta universidad privada como lugar de investigación, porque en ella laboraban diversos pedagogos y contaba además con una Facultad de Pedagogía.

³⁴⁰ Al momento de concluir este trabajo, aún no se contaba con los servicios de una red informática inalámbrica dentro de la institución; lo cual era frecuentemente un motivo de queja para varios estudiantes; que alegaban que por el pago de su colegiatura ameritaban este tipo de servicios; o bien, decían que otras universidades similares sí contaban con ellos. Sin embargo, se había anunciado que en fechas próximas la institución ya contaría con estas facilidades.

CUADRO III.6. ÁREAS DE INFLUENCIA PEDAGÓGICA DENTRO DE LA UMI

ÁREAS DE LA UMI EN QUE LABORAN PEDAGOGOS	NÚMERO DE PEDAGOGOS QUE AQUÍ TRABAJAN	PUESTO DIRECTIVO OCUPADO POR UN PEDAGOGO	DISCIPLINA(S) PEDAGÓGICA(S) QUE AQUÍ PREDOMINA(N)	PRINCIPALES TAREAS DESEMPEÑADAS POR LOS PEDAGOGOS	OTRAS PROFESIONES QUE AQUÍ PARTICIPAN Y EN QUÉ NÚMERO
Departamento Psicopedagógico	Dos	Sí	1.- Didáctica 2.- Orientación educativa	Diagnóstico psicopedagógico Evaluación Formación docente Asesoría pedagógica Docencia	Psicología (4)
Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos	Uno	No	Orientación educativa	Educación especial Asesoría a escuelas	Guía Montessori (1) Psiquiatría (1) Psicología (1) Nutrición (1)
Departamento de Integración Humana / Centro de Formación Humanista	Seis	Sí	1.- Didáctica 2.- Organización escolar	Investigación educativa Docencia Administración escolar Diseño Curricular Formación docente Asesoría pedagógica	Filosofía (3) Psicología (2) Historia (2) Sociología (3) Comunicación (2)
Escuela de Relaciones Comerciales Internacionales	Dos	Sí	1.- Organización escolar 2.- Didáctica 3.- Orientación educativa	Administración escolar Atención a alumnos con bajo rendimiento Formación Docente	Derecho (2) Administración (1) Contaduría (1) Economía (1) Estudios Latinoamericanos (1) Relaciones Internacionales (1)
Programa Institucional de Formación Docente	Cuatro	Sí	1.- Didáctica 2.- Orientación educativa	Formación docente Diseño curricular Evaluación docente	Sociología (1) Derecho (1) Psicología (1)
Programa Institucional de Diseño y Evaluación Curricular	Cuatro	Sí	1.- Didáctica 2.- Organización escolar	Diseño curricular Asesoría pedagógica Evaluación curricular Innovación curricular	Ninguno
Proyecto de Gestión Institucional	Uno	Sí	1.- Organización Escolar 2.- Didáctica	Asesoría y acompañamiento Facilitación	Ninguno
Facultad de Pedagogía	Seis	Sí	1.- Didáctica 2.- Organización escolar 3.- Orientación educativa	Docencia Investigación educativa	Sociología (1) Psicología (1) Derecho (1)
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua	Dos	No	1.- Didáctica 2.- Organización escolar 3.- Orientación educativa	Docencia Investigación educativa Administración escolar	Psicología (4) Filosofía (4) Administración (2) Comunicación (1) Biología (1) Nutrición (1)
Departamento de Servicios Escolares	Uno	No	Didáctica	Evaluación curricular Gestión de trámites ante SEP	Administración (2)

Fuente: Cuadro elaborado por el autor a partir de registros de observación y entrevistas.

En efecto, la presencia de varios pedagogos ocupando posiciones clave dentro del espacio de la UMI, puede servirnos de parámetro para contrastar las ideas trabajadas en este capítulo y en diferentes partes de la tesis. Una institución de educación superior constituye, sin duda, un lugar propicio para el desarrollo de la pedagogía; ya sea que a ésta se la tome como objeto de estudio o como campo de aplicación. Así, los pedagogos, sirviéndose de las disciplinas como la didáctica, la orientación educativa y la organización escolar, tenían en esta institución un basto terreno en el cual llevar a cabo investigaciones diversas, o bien, para contribuir a la solución de diferentes problemas, por vía de la aplicación de conocimientos de orden más bien práctico, provenientes de la misma pedagogía o recuperados de otras ciencias de la educación (Frabboni y Pinto, 2006; Primero y Beuchot, 2006; Sarramona, 2000). Observamos durante nuestra investigación, que los pedagogos en la UMI formaban un contingente profesional relativamente amplio y disperso, pero claramente identificable, porque estaban ubicados en diversas unidades académicas de docencia, departamentos o programas de carácter institucional, ocupando en algunos casos los puestos directivos.

El cuadro III. 6 (página anterior) muestra que los pedagogos no sólo pueden, sino que de hecho llegan a ocupar posiciones diversas en las instituciones de educación superior particulares. Tal y como ha ocurrido en el caso de la UMI, que funge en este renglón como un ejemplo de todo lo que es posible realizar dentro de una universidad privada, para este grupo de profesionales, en materia de investigación e intervención educativa. Conviene aclarar, sin embargo, que el hecho de que durante el tiempo en que realizamos esta investigación se presentasen unas condiciones relativamente favorables para que varios pedagogos laboraran en la UMI y desarrollaran ahí diversas tareas de índole pedagógica, valga la redundancia, no significa que esto tenga necesariamente que ser siempre así o que lo propio deba ocurrir paralelamente en otras instituciones similares (Tejada, 2001; Furlán, 1995b); pues todas estas prácticas, que pueden calificarse como *pedagógicas* sin más, de hecho también pueden ser desempeñadas por otros profesionales.

Así, el cuadro anterior busca sintetizar las áreas de la UMI en las que los pedagogos laboraban, circunscribiéndolas a una disciplina pedagógica concreta y señalando sus principales tareas desempeñadas. Existían, no obstante, otras áreas de la UMI, tales como el Centro de Autismo o simplemente algunas unidades académicas, en las que cabría esperar también la presencia de pedagogos junto a otros especialistas, y sin embargo ello no ocurría por razones diversas; principalmente de orden presupuestal, aunque también por desconocimiento y prejuicios hacia la profesión. Por el momento, no se profundizará más en las tareas desempeñadas por los pedagogos en la UMI, toda vez que esta investigación se aboca a una CP en especial: su FP, y

no tanto a la institución en general³⁴¹. Empero, siempre que sea necesario se efectuarán las puntualizaciones pertinentes respecto a la institución en su conjunto.

3.4.5. LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UMI

Tras la descripción general de la UMI, toca el turno de describir específicamente a su FP, que representa el ambiente directo en el que llevamos a cabo este trabajo. La FP se hallaba ubicada en el edificio “Oceanía II”, segundo piso. Esta construcción era una de las más antiguas de la universidad, fue renovada entre 1998 y 1999, y albergaba también instalaciones de la Clínica de Odontología y aulas de esa misma unidad académica, las cuales ocupaban la planta baja y el primer piso del edificio completos. Las instalaciones sanitarias eran insuficientes en el edificio, pues para una clínica regularmente saturada de pacientes y de los acompañantes de éstos, además de los estudiantes y personal académico y administrativo de las tres facultades que utilizaban el edificio, existían sólo dos baños para hombres y cuatro para mujeres. La sección de aulas de la FP, ubicada en el segundo piso, era compartida con la Facultad de Psicología; aunque en un tiempo la primera gozó de plena independencia y de un relativo aislamiento con respecto a otras unidades académicas, pues ocupaba el piso entero, que incluía un solarío y seis aulas, además del área de oficinas. Los miembros no tenían que salir de este espacio regularmente para cumplir con sus tareas, lo cual posiblemente contribuyó al estilo de trabajo tranquilo y pausado, así como a la familiaridad en el trato que caracterizaba a sus integrantes.

En el 2005, con la apertura del bachillerato en la UMI se requirieron más aulas, entonces el solarío desapareció para dar lugar a tres salones más. En los últimos momentos de nuestro estudio de campo, la FP disponía de sólo cuatro aulas, una para cada uno de sus grupos de licenciatura —con capacidad aproximada para 22 alumnos en promedio—, más un pequeño salón destinado al programa de educación de adultos INEA – UMI, para diez alumnos. En sus oficinas, contiguas a las aulas, existían ocho cubículos pequeños, en promedio de 2 x 2 m², los cuales eran ocupados por los coordinadores; además de la oficina de la directora, que era más grande que el resto de los espacios, pues medía aproximadamente 3 x 5 m², e incluía una mesa para reuniones, además de que contaba con medio baño independiente. También había una sala de profesores, con capacidad aproximada para diez personas (2.5 x 4 m²), en la que se disponía de un horno de microondas, adquirido por los mismos miembros, y una cafetera provista por la institución, además de dos garrafones con sus dispensadores eléctricos de agua fría o caliente, también facilitados por esta última. El uso de estos bienes y servicios exigía que cada quien se hiciera responsable de lavar sus propios platos, tasas y vasos en los lavabos del

³⁴¹ Queda abierta la posibilidad y la invitación para emprender más investigaciones como ésta, en las que se documente la vida cotidiana de otros grupos de pedagogos locales.

edificio. La institución proporcionaba mensualmente café, azúcar y galletas económicas, y agua purificada semanalmente, aunque no faltaban quienes traían otros alimentos para compartirlos. Por último, el área secretarial ocupaba la entrada de las oficinas y en ella laboraban tres secretarías³⁴², y tenía una extensión aproximada de 8 x 3 m²; se trataba en sí del área más extensa de las oficinas y tres cubículos de los coordinadores, además de la oficina de la directora que se hallaba al fondo, tenían sus puertas comunicadas directamente con esta parte de las instalaciones de la Facultad de Pedagogía.

Al igual que ocurría en el resto de la institución, las instalaciones de la FP se caracterizaban por ser muy sencillas, austeras en su decoración y funcionales, y en general se conservaban en buen estado de mantenimiento. Los miembros las tenían por lo regular bien arregladas y las decoraban con plantas y flores, ejemplares de tesis y libros, además de cuadros artísticos en algunas de las paredes, entre otros objetos ornamentales. Todos los miembros contaban con equipo individual de cómputo que incluía el servicio de Internet, pero sólo había dos impresoras —de tipo láser— para uso compartido, una en la zona secretarial y otra en el cubículo de la coordinadora administrativa, por ello algunos miembros habían llevado sus propias impresoras para hacer uso personal de las mismas. Aunque en el reglamento de la institución se estipulaba que los estudiantes no podían utilizar el equipo de cómputo de las unidades académicas, algunos coordinadores en su afán por ganarse la simpatía de aquéllos, les permitían utilizar las computadoras e impresoras con relativa frecuencia.

Durante el último semestre —agosto a diciembre de 2007— en que desarrollamos la investigación —o de modo más propio, la redacción de una parte importante de la tesis—, en la FP estudiaban poco más de 60 alumnos, entre los inscritos regulares e irregulares. En comparación, cinco años atrás la misma unidad académica contaba con una población estudiantil de más de 100 alumnos. La crisis de la matrícula que aquejaba a la UMI se hacía claramente palpable en esta facultad, aunque lamentablemente no se trataba de un caso aislado. En el 2005, egresaron de la FP aproximadamente catorce estudiantes y entraron doce de nueva cuenta, siendo que en el 2003 y el 2004 habían ingresado 22 alumnos, en promedio, para cada generación; en el 2006 egresaron 24, y entraron sólo siete nuevos alumnos; en el 2007 egresaron 22 alumnos, y entraron diez; además de que cada semestre se incorporaban en promedio dos o tres alumnos irregulares, provenientes de otras instituciones de educación superior privadas, lo cual incrementaba ligeramente la matrícula. Debe comentarse que menos de diez alumnos hacían de hecho económicamente inviable un nuevo grupo; por lo que tener grupos menores de diez alumnos en algunos casos observados, respondía al interés de sus

³⁴² Una de las tres secretarías fue despedida en octubre del 2007 tras diez años de servicio, mas no por haber cometido alguna falta grave, sino por ser la menor antigüedad entre ellas; lo cual ocurrió como parte de un programa de recorte de personal en la institución.

autoridades académicas por mantener operando a la facultad, pues ésta proveía de diversos servicios educativos a la UMI, por ejemplo en materia de evaluación y formación docente³⁴³.

TABLA III.7. PLANTA DOCENTE DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD MISIONERA INTERNACIONAL CORRESPONDIENTE AL CICLO ESCOLAR 2008 – 1

SEMESTRE / GRADO ACADÉMICO	LICENCIATURA	MAESTRÍA	DOCTORADO
<i>PRIMERO</i>	3	3	0
<i>TERCERO</i>	2	5	0
<i>QUINTO</i>	1	4	1
<i>SÉPTIMO</i>	1	4	1
TOTAL	8	16	2

Fuente: Cuadro elaborado por el autor a partir de los horarios del semestre 2008 - 1.

La planta docente de la FP estaba conformada mayormente por licenciados, todos titulados sin excepción, pero en comparación con el resto de la institución, el número de profesores con posgrado era mayor en esta unidad académica. En números absolutos, la planta docente para el último semestre de esta investigación, incluía dos profesores con grado de doctorado, siete con grado de maestría y seis profesores con licenciatura; esto arroja un total de quince docentes, de los cuales nueve contaban posgrado y seis con licenciatura³⁴⁴. De éstos quince docentes, ocho eran pedagogos de base, esto es, con estudios de Licenciatura en Pedagogía, y otra más realizaba estudios de Doctorado en Pedagogía, pero era socióloga de base con Maestría en Educación. Además de los pedagogos, había también dos filósofos, dos psicólogos, dos sociólogos y una nutrióloga con estudios de maestría en Educación Especial. La tabla III.7 muestra la composición de la planta docente correspondiente al ciclo escolar 2008/1, que comprendió de agosto a diciembre del 2007, organizada de acuerdo a como quedó conformada en cada uno de los semestres nones —primero, tercero, quinto y séptimo—, existentes dentro de ese mismo período³⁴⁵.

Por otra parte, en las oficinas de la FP laboraron —durante la mayor parte del estudio—, seis coordinadores, tres docentes e investigadores, tres secretarías, además de la directora, lo cual

³⁴³ El Programa Institucional de Formación Docente surgió y se consolidó dentro de la FP, pero en el último semestre de nuestra investigación, pasó a depender presupuestalmente de la Dirección General Académica, dadas las dificultades financieras derivadas de la disminución en la matrícula de Pedagogía. Físicamente, empero, los integrantes de este programa seguían teniendo su centro de operaciones en las instalaciones de la facultad, donde también eran coordinadores.

³⁴⁴ No se está considerando aquí a los docentes que ya tenían estudios de maestría con los créditos terminados en cuanto a las asignaturas, pero que todavía no contaban con el correspondiente grado académico; los cuales sumaban cuatro docentes en total, de los seis que tenían sólo licenciatura.

³⁴⁵ Aclaremos que en algunos casos los mismos profesores impartían clases en más de un semestre, por lo que la tabla no concuerda con los números absolutos incluidos arriba. Por otra parte, sólo se presentan los semestres nones, porque en esta unidad académica sólo se abrían las inscripciones una vez al año.

nos da un total de trece miembros de tiempo completo, o bien, de medio tiempo. Todos contaban, a excepción del personal secretarial, con estudios de licenciatura y posgrado, aunque dos de ellos permanecieron sin obtener el grado de maestría mientras realizábamos nuestro trabajo. Del total de integrantes, una contaba con el grado de doctorado y dos más realizaban en este mismo período estudios correspondientes a ese nivel académico. La mayoría de estos miembros eran pedagogos, siete contra seis, pero de cualquier modo, sólo los pedagogos ocupaban cargos de coordinación en aquel momento. El cuadro III.8 que aparece más adelante, resume el nivel de estudios y las ocupaciones de los integrantes permanentes de la FP en el año de 2006³⁴⁶.

Una comunidad académica cualquiera, usualmente puede y suele mantener vínculos con sistemas sociales más amplios, sean o no éstos de índole institucional; pero en este último caso, no pueden sustraerse a las demandas de la institución de la cual forman parte; aunque desarrollen estrategias específicas para conciliar sus propios propósitos y formas de hacer las cosas, con las exigencias del contexto del cual forman parte. En este sentido, es importante destacar que a pesar de que en la vida cotidiana la FP parecía operar de manera relativamente autónoma con respecto a la institución³⁴⁷, como de hecho parecían hacerlo también el resto de las UADS locales, no podía desligarse de sus obligaciones y responsabilidades oficiales.

Conscientes del riesgo de fragmentación, y ante el hecho de que las UADS se habían convertido algunas veces en una especie de “feudos inexpugnables”, las autoridades académicas competentes (DGA), de las cuales dependían las distintas escuelas y facultades de la UMI, iniciaron en 1999 un proyecto de gestión institucional a cargo de una pedagoga para atender a distintos problemas de interés común para la comunidad universitaria. Dándose primeramente a la pertinente labor de sistematizar las distintas funciones académicas y administrativas de los coordinadores, para lo cual se reunieron de forma organizada distintos representantes de las unidades académicas por más de tres años. Hasta que lograron generar

³⁴⁶ Al concluir esta investigación, sólo quedaban ocho miembros de los integrantes incluidos en el cuadro III.8 que aparece más adelante. Algunos fueron despedidos y otros se retiraron de manera voluntaria entre los años 2006 y 2007, por motivos diversos, mismos que sólo de ser necesario se irán aclarando más adelante.

³⁴⁷ Desde otro plano de análisis social del aquí empleado, aunque sin resultar en principio incompatible con el mismo, Goffman aclara que: “Donde quiera que se imponen mundos, se desarrollan submundos” (1988: 300). Prácticamente en cualquier institución social, los distintos grupos que la conforman se niegan usualmente a admitir como única la versión institucional de las cosas y desarrollan concepciones particulares alternativas: “...comprobamos que los participantes se niegan, de uno u otro modo, a aceptar el punto de vista oficial sobre lo que deberían dar y recibir de la organización y, más allá de esto, sobre la índole del yo y del mundo que deberían aceptar para sí mismos” (*idem*), mantienen un margen de independencia con respecto a la organización total por así entenderlo, es por ello, entre otros factores, que una estructura formal como lo puede ser por principio una facultad, puede convertirse con el tiempo en una CP (Wenger; McDermott y Snyder, 2002; Wenger, 2001a), con un dominio propio y característico. Además, esto podrá suceder con independencia de sus funciones oficiales.

un documento institucional titulado: “Funciones académicas y administrativas básicas, de las coordinaciones en las Unidades Académicas de Docencia”, en el que se organizaban estas variadas tareas. Más allá de este producto concreto, el proyecto permitió romper la inercia de los localismos académicos y favorecer un clima universitario de mayor integración entre los distintos grupos profesionales³⁴⁸. Los miembros de la FP, y concretamente sus coordinadores académicos y administrativos, participaron en este proceso. Posteriormente, el proyecto de gestión continuó operando, dándose a la tarea de atender una gama mayor de problemas institucionales de índole administrativa y académica con diverso grado de urgencia, para lo cual se formaron distintas comisiones en las que de nueva cuenta participaron los pedagogos de la FP de manera permanente. Estas comisiones fueron las siguientes: academias, programas de atención al alumno de bajo desempeño académico, titulación, investigación y formación docente.

Además, a nivel institucional existían otros proyectos en los que también participaban regularmente los distintos miembros de la FP —desde la directora, hasta los docentes e investigadores—, por ejemplo: diseño y evaluación curricular, evaluación y formación docente. Por su importancia para la FP, veamos brevemente en que consistía cada uno de estos tres programas institucionales:

I. *Diseño y evaluación curricular*. Todas las Unidades Académicas realizaron un análisis de la práctica académica y profesional, modificaciones a los programas y diseño de nuevos planes de estudios, en ocasiones con reducción de semestres y de asignaturas, para los que se elaboró

³⁴⁸ El documento referido es en sí muy amplio como para intentar reproducirlo aquí, incluso como anexo, pero podemos señalar que contempla las siguientes funciones académicas: coordinar y hacer el seguimiento a las actividades docentes; coordinar y hacer el seguimiento de la formación profesional de los alumnos; coordinar la actualización, aplicación y seguimiento del proyecto curricular; fomentar, apoyar y divulgar los resultados de los trabajos de investigación; integrar y promover la vida académica e institucional; fomentar, apoyar y hacer el seguimiento académico a los procesos de titulación; desglosándose a su vez en 30 funciones subordinadas a las anteriores. Por su parte, la coordinación administrativa implicaba: proporcionar soporte administrativo a las actividades académicas; administrar el sistema escolar de la unidad académica; apoyar en aspectos administrativos a la planta docente; coordinar las actividades del personal del área; administrar los recursos financieros; administrar los recursos materiales; colaborar en el cumplimiento de los reglamentos; apoyar en los aspectos administrativos a los alumnos y exalumnos; que por su parte estaban divididas en 28 funciones subordinadas. Estos simples datos son por sí mismos, suficientemente reveladores de la gran responsabilidad que los coordinadores debían asumir al laborar en la UMI, lo cual muchas veces generaba un clima de grandes presiones y estrés para ellos, incluidos los pedagogos de la FP. Por otra parte, esta amplia variedad de tareas contribuía a que las personas involucradas en estos aspectos, estuviesen más orientadas a la función y resolución consecuente de los problemas cotidianos, que a la reflexión sobre los mismos. A su vez, en términos de la TCP, esto representaba una plataforma institucional para que en la UMI se desarrollaran, de darse el caso, COPS en las que sus empresas o dominios (ver capítulos 5 y 6), fuesen fundamentalmente de naturaleza también práctica -administrativa y no tanto de orientación investigativa e intelectual, como sería de esperar en un contexto universitario que pretendía un alto nivel académico.

mapa curricular, fundamentación, perfil del egresado y estructura curricular; todo ello con asesoría pedagógica profesional, y fomentando en lo posible la investigación dentro de los nuevos planes³⁴⁹.

**CUADRO III.8. PERFIL ACADÉMICO DE LOS MIEMBROS DE TIEMPO COMPLETO
O MEDIO TIEMPO DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UMI
DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2006 - 2**

PUESTO(S)	LICENCIATURA	ESPECIALIDAD	MAESTRÍA	DOCTORADO
Directora	<i>Pedagogía</i>	<i>Montessori</i>	<i>Educación no formal</i>	<i>Pedagogía</i>
Coordinador del PIFD e investigador	<i>Pedagogía</i>	-	<i>Gestión del diseño</i>	-
Coordinadora académica	<i>Pedagogía</i>	<i>Educación familiar</i>	<i>Educación familiar</i>	-
Coordinadora administrativa	<i>Pedagogía</i>	-	<i>Administración Escolar (sin grado obtenido)</i>	-
Coordinadora administrativa auxiliar	<i>Pedagogía</i>	-	<i>Innovación educativa</i>	-
Coordinadora de INEA – UMI, asesora de formación docente e investigadora	<i>Pedagogía</i>	-	<i>Educación especial (sin grado obtenido)</i>	-
Coordinador de titulación, asesor de formación docente e investigador	<i>Pedagogía</i>	<i>Comunicación social</i>	<i>Investigaciones educativas</i>	<i>Pedagogía (en proceso)</i>
Asesor de formación docente	<i>Psicología</i>	-	<i>Psicoterapia</i>	<i>Psicoanálisis</i>
Asesor de formación docente e investigador	<i>Sociología, Derecho</i>	-	<i>Arquitectura, Filosofía de la cultura</i>	<i>Filosofía</i>
Asesora de formación docente e investigadora	<i>Sociología</i>	-	<i>Investigaciones educativas</i>	<i>Pedagogía (en proceso)</i>
Secretaria 1	<i>Biblioteconomía (en proceso)</i>	-	-	-
Secretaria 2	<i>Psicología (en proceso)</i>	-	-	-
Secretaria 3	-	-	-	-

Fuente: Cuadro elaborado por el autor a partir de datos provenientes de archivos institucionales.

II. *Evaluación docente*. Se conformó un Comité de Evaluación Institucional, que involucraba a personas de las tres direcciones generales, para valorar la primera etapa del programa de evaluación, y proponer las modificaciones que permitieran a la universidad acercarse a un conocimiento más cualitativo de la docencia, como la vía más importante de la formación de los

³⁴⁹ De manera paralela a este programa de asesoría pedagógica en materia de diseño curricular, el Departamento de Servicios Escolares se encargaba de diseñar e instrumentar estrategias adecuadas para apoyar, asesorar y evaluar los programas académicos realizados por las UADS, con el fin de obtener sin mayores problemas el *Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE)* por parte de la Secretaría de Educación Pública.

estudiantes y docentes³⁵⁰, sin descuidar otros espacios de formación. Los planes de las UADS incluían programas de evaluación docente que, por una parte, siguen los lineamientos, formatos y tiempos marcados por la DGA pero que, según las necesidades de cada unidad, incluían observaciones de clase, entrevistas personales, formatos de auto evaluación y / o evaluación por parte de coordinadores y alumnos, con el fin de detectar las áreas de oportunidad y las necesidades de formación de los docentes.

III. *Formación docente.* El programa Institucional de Formación Docente (PIFD) incluía diversas acciones de formación, por ejemplo, en habilidades de investigación o el Diplomado en Docencia Universitaria que contemplaba varios módulos para la atención y apoyo de las necesidades de los profesores. Muchas unidades académicas promovían por su parte que los profesores cursaran grados superiores y, en su caso, que obtuvieran la titulación correspondiente. De igual manera, se diversificaron los mecanismos para lograr que los docentes de la UMI alcanzaran el nivel de posesión de la lengua inglesa. A esto deben añadirse los planes internos de formación de cada una de las Unidades Académicas de Docencia que eran recomendados por la autoridades competentes.

Antes de terminar el capítulo, aclaramos que a excepción de las secretarías, el resto de los integrantes permanentes de la FP se desempeñaban simultáneamente como docentes dentro de esta misma unidad académica y / o en otras unidades académicas de la UMI, cuando no también en otras instituciones de educación superior públicas o privadas. Con esto último concluimos la descripción del contexto institucional en el que se inscribe esta investigación. No nos detendremos por el momento en la descripción e interpretación de la dinámica sociocultural de este grupo, pues más adelante se destinarán dos capítulos completos para caracterizar a la FP como una CP; analizando el conjunto de sus prácticas y la forma de construir su identidad pedagógica. Hasta aquí hemos presentado un planteamiento general de nuestra investigación y de su contexto, pero como podrá advertir el lector, a la vez intentamos ofrecer una primera respuesta documental para nuestras preguntas generales de investigación: ¿qué es un pedagogo? y ¿qué hace un pedagogo en el ámbito universitario privado? Y esto último se ha efectuado a partir de lo publicado por diversos especialistas en la cuestión. Ahora, la teoría deberá contrastarse más adelante con la realidad observada. Pero antes de entrar propiamente al análisis del referente empírico, y una vez justificada esta investigación y descrito el contexto institucional de la misma, es preciso continuar con la exposición de la metodología empleada y del marco teórico, ese será el cometido de la segunda parte de la tesis.

³⁵⁰ Esto representó una propuesta efectuada en el 2005 directamente por los miembros de la FP, en especial los que coordinaban la formación docente; pues ellos estaban convencidos de que una evaluación más cualitativa, con respecto a las estrategias empleadas hasta entonces dentro de la institución para evaluar a los docentes, permitirían una comprensión más fina y certera de las necesidades de formación de estos actores clave para la vida académica.

SEGUNDA PARTE

***APROXIMACIÓN METODOLÓGICA
Y PERSPECTIVA TEÓRICA***

CAPÍTULO 4

EL PAPEL DEL INVESTIGADOR COMO INTÉRPRETE CULTURAL: ETNOGRAFÍA, EPISTEMOLOGÍA Y ESTUDIO DE CASOS

Este capítulo aborda el proceso de investigación emprendido por el autor para producir esta tesis, pues en el mismo describimos y argumentamos la *aproximación metodológica* adoptada. Por consiguiente, aquí explicaremos qué es una etnografía, qué técnicas empleamos, qué procedimientos y qué pasos seguimos durante todo el estudio, así como los argumentos epistemológicos que caracterizan al enfoque interpretativo - constructivista en general, y que lo hacen no sólo posible, sino incluso lo más recomendable elegir en muchas ocasiones; para concluir con una discusión sobre la relación personal del investigador con el referente empírico, generado *ex profeso* para este caso; discurrendo en torno al frágil equilibrio entre participación y observación que comúnmente enfrentan este tipo de disertaciones académico - profesionales, así como la forma en que hemos sorteado algunos de los problemas metodológicos a lo largo del trabajo, señalando las dificultades principales, los retos afrontados y los razonamientos que nos permiten justificarlo.

4.1. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Como lo hemos especificado desde un inicio, el presente trabajo pretende ubicarse en términos generales dentro de la clase de investigación llamada interpretativa³⁵¹ en un sentido amplio, pero en especial trata de regirse bajo los principios de la etnografía, basándose fundamentalmente en observaciones de campo, aunque apoyándose también en entrevistas y análisis de documentos. Como lo hemos especificado, el objeto lo constituyen algunas prácticas desarrolladas por los pedagogos en el ámbito universitario privado, y en concreto, la construcción compartida entre los miembros de la FP de la UMI³⁵², de lo que se reconoce como

³⁵¹ Estamos asistiendo actualmente a una revisión de los supuestos epistemológicos en todos los ámbitos del saber, en particular en el campo de las ciencias sociales. Con esto se ha avanzado en el abandono del positivismo como paradigma hegemónico en tal área de los estudios de lo humano, y hemos entrado a lo que podría reconocerse como *paradigma interpretativo – constructivista*. Escribe Pérez Gómez: “Dentro de esta perspectiva, los conocimientos teóricos se conciben como herramientas conceptuales que adquieren su significación y potencialidad dentro de un proceso discursivo de búsqueda e intervención en la realidad; *son instrumentos para enriquecer la deliberación*” (2004: 66, subrayado nuestro). Consideramos que la perspectiva interpretativa nos abre la posibilidad de abordar de un modo rico, esto es, que recupere y exprese pertinentemente la naturaleza socialmente construida de nuestro objeto de estudio: el discurso de la identidad pedagógica y de su inserción en las prácticas del ámbito universitario privado. La perspectiva de las comunidades de práctica funge aquí como soporte teórico fundamental, aunque nuestras herramientas conceptuales son definitivamente más amplias y variadas.

³⁵² Recordemos que la designación de Universidad Misionera Internacional (UMI) implica un nombre ficticio para una entidad institucional realmente existente; pues tal y como lo hemos aclarado, el nombre

una *comunidad de práctica*³⁵³. Este referente teórico incluye tanto una perspectiva sobre la práctica que es estudiada, cuanto un enfoque identitario sobre el aprendizaje, asunto que también es parte del objeto de la tesis, considerando que: “El proceso de participar en una práctica *siempre implica a toda la persona*, actuando y conociendo al mismo tiempo” (Wenger 2001a: 72, subrayado nuestro; véase también Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Lave y Wenger, 1991). De este modo, además de explorar la identidad construida como pedagogos al interior de esa CP, nos interesa dilucidar la caracterización local de aquello que ellos mismos han definido como *lo pedagógico*, esto es, de sus prácticas.

4.1.1. POR QUÉ INTERPRETAR LAS PRÁCTICAS DE LOS PEDAGOGOS

En general, tal y como lo hemos señalado, aquello que es la pedagogía, se halla aún poco definido y aceptado por propios y extraños. Por consiguiente, lo que un pedagogo puede ser, también enfrenta no pocas dificultades para ser comprendido. Es por ello que aquí consideramos que para sus cultivadores —y para quienes se interesan por la educación en general—, puede resultar interesante el desarrollo de este tipo de investigaciones³⁵⁴; pues coincidimos con Geertz cuando éste sostiene: “... creo que los términos a través de los que los devotos de una carrera académica representan sus intenciones, juicios, justificaciones, etc., son

oficial fue cambiado para efectos de la presente investigación, de modo que pueda mantenerse en el anonimato su identidad. De igual modo, los nombres de las personas que intervienen en los procesos descritos en la misma, serán todos ellos reasignados por el autor para salvaguardar la identidad de los protagonistas. Por lo demás, consideramos que la práctica de mantener en el anonimato la identidad de instituciones e informantes es algo común y sin duda permitido en la investigación etnográfica (Levison, 2002: 19, *passim*; véase también McLaren, 1995). En el inciso 3.4 ofrecimos además una justificación acerca del nombre elegido, el cual no es del todo casual, pues parte de la propia historia institucional.

³⁵³ Una comunidad de práctica supone la construcción colectiva de una práctica local, valga la redundancia, lo cual facilita entre otras cosas, el cumplir con las exigencias de orden institucional, en ella: “Cada uno actúa *como si fuera un recurso para los demás* intercambiando información, tratando de comprender las situaciones, compartiendo nuevos trucos e ideas, *haciéndose compañía y haciendo más llevadera la jornada laboral*” (Wenger, 2001a: 71, subrayado nuestro). Dentro de esta perspectiva se admite que una estructura básicamente institucional —un departamento, un equipo, una comisión, etc.—, puede convertirse en un momento dado en una CP, siempre y cuando se cumpla con ciertas condiciones que especificaremos más adelante; tornándose entonces en un orden más familiar, soportable e incluso más productivo para quienes desarrollan su vida en estos espacios sociales.

³⁵⁴ Aunque la etnografía es una metodología que ha surgido en el ámbito de la antropología cultural, cabe aclarar que una CP no concuerda exactamente con la noción de *cultura* trabajada por los antropólogos, pues esta última es algo mucho más específico (Wenger, 2001a). Sin embargo, podría afirmarse que no sólo el contexto, sino los procesos mismos que viven las comunidades de práctica, también son de naturaleza cultural y su producto, la práctica, es una muestra palpable de la cultura. Pero una cultura puede alojar diversas comunidades de práctica, la diferencia estriba entonces en el grado de compromiso mutuo, mientras que en una CP éste es imprescindible, en la cultura encontramos que la comunidad es muy amplia y el compromiso mutuo no es por consiguiente, un requisito para realizar determinadas tareas, toda vez que en ella hay diversas empresas conjuntas y no todos se comprometen con éstas o no lo hacen en el mismo grado. Todo esto quedará más claro cuando más adelante revisemos la teoría de las comunidades de práctica, en todo caso, una cultura y una CP coinciden en que la primera está expresada al nivel de lo que suele reconocerse como el *repertorio* de la misma comunidad.

un largo camino —cuando se los comprende adecuadamente—, hacia la comprensión de lo que realmente constituye esa carrera” (1994: 185). Según hemos revisado en el capítulo precedente, la vida cotidiana de los pedagogos —que ejercen su profesión de manera conjunta, esto es, en comunidad—, ha sido escasamente documentada, y máxime si nos enfocamos hacia aquellas prácticas pedagógicas que tienen lugar al interior de las universidades privadas, ámbitos por lo regular bastante herméticos a la investigación³⁵⁵. Por lo que realizar una investigación sobre esto mismo, queda más que justificado según se argumentó en el capítulo 3; y por ello en más de un aspecto, este trabajo podría resultar probablemente pionero en su área de especialidad.

De este modo, estudiar lo que los pedagogos realizan cotidianamente en la FP de la UMI³⁵⁶, esto es, sus prácticas, posiblemente contará —de un modo ilustrativo y argumentativo—, para comprender mejor a la pedagogía a nivel nacional; y por efecto, a todas esas prácticas pedagógicas que ya son comunes hoy en día, como la formación de pedagogos y de otros educadores en los espacios universitarios privados. Por otra parte, dado que una de las preguntas de investigación planteadas en este trabajo implica una aproximación a la construcción social de la identidad de los pedagogos³⁵⁷, identidad que involucra tanto elementos individuales, como sociales, y que supone no sólo características imaginarias, sino simbólicas³⁵⁸, tales como son el uso de expresiones particulares orales y escritas, modos de relacionarse unos con otros y de referirse a su tarea cotidiana como *formadores de formadores*, nos parece pertinente la complementariedad de la teoría de las comunidades de práctica

³⁵⁵ Aun cuando los egresados de la UMI sean una minoría, especialmente si consideramos al conjunto de las instituciones públicas y privadas que ofrecen estudios equivalentes y reparando especialmente en el grueso de la matrícula de las instituciones de educación superior públicas, que es definitivamente mayor (Furlán, 2006), puede resultar relevante observar lo que localmente entienden por pedagogía en esta institución, porque habiendo adquirido la educación superior privada la relevancia que actualmente tiene (Kent, 2004; Kent y Ramírez, 2002), conviene atender a lo que sucede tras sus muros.

³⁵⁶ En principio se atenderá sólo a los pedagogos que ahí laboraban cuando efectuamos este trabajo —docentes y coordinadores fundamentalmente—, pero sin descartar por completo a los estudiantes de la misma carrera, porque los primeros se abocan a la formación de los segundos y en este sentido constituyen un referente indirecto, pero imprescindible, en lo que toca a nuestra investigación, en especial si reparamos en el hecho de que los estudiantes representan uno de los factores diferenciales clave dentro de estos ámbitos educativos privados, específicamente en su calidad de “clientes” que demandan un servicio por el cual cubren una cuota.

³⁵⁷ Ver en el inciso 3.2 de esta tesis las preguntas derivadas en la investigación, donde entre otras cuestiones se inquiriere acerca del “quiénes” son los pedagogos de la FP de la Universidad Misionera Internacional.

³⁵⁸ Dentro del psicoanálisis lacaniano se alude a tres registros: lo real, lo imaginario y lo simbólico, como un sistema de clasificación fundamental en torno al cual gira toda su teorización, los tres órdenes están primordialmente vinculados al funcionamiento mental, y juntos cubren todo el campo del psicoanálisis: “Aunque estos tres órdenes son profundamente heterogéneos, cada uno de ellos debe definirse con referencia a los otros dos. Su interdependencia estructural es ilustrada por el nudo borromeo, en el cual el corte de cualquiera de los tres anillos determina que también los otros dos se separen” (Evans, 2005: 143). Por ello al aludir a uno de los registros, se precisa considerar los otros.

(Wenger, 2001a; Wenger, McDermott y Snyder, 2002), con la perspectiva del análisis político del discurso (Laclau y Mouffe, 2004; Buenfil, 1993)³⁵⁹, que junto con la noción de *construcción social de la realidad* de Berger y Luckmann (1994), entre otras visiones compatibles, aporta un enfoque sobre el mundo acorde con nuestro punto de vista no esencialista. Para que de este modo, se pueda elaborar un aparato crítico *ad hoc* para el análisis de la identidad pedagógica³⁶⁰; de todo lo cual iremos aclarando sus diversos aspectos, conforme vaya siendo necesario emplearlos al avanzar en el análisis de los datos.

Como lo hemos discutido, la identidad de un pedagogo, como cualquier otra, remite tanto al orden simbólico (el ser), como al orden imaginario (el ideal), y se traduce en modos de actuar, de presentarse a los demás en los escenarios profesionales y de autopercebirse; sabiendo que tras la “fachada” (Goffman, 1993), el comportamiento de los actores bien pudiera ser diferente, y por ello el investigador ha de mirar tanto las regiones *anteriores*, como las *posteriores* de los escenarios sociales (*idem*), lo cual sólo es posible cuando se gana cierta familiaridad con el entorno, esto es, la confianza de los sujetos que actúan en el contexto de la investigación, aunque sin asimilarse totalmente al mismo ambiente, porque entonces todo se tendería a ver de manera “natural” (Berger y Luckman, 1994), tal y como lo hacen habitualmente los propios nativos, quienes consideran que su visión de las cosas es *la* visión acertada de la realidad.

Lo que es un pedagogo y lo que es pedagogía, sin importar de momento cómo es que estén definidos, se halla estrechamente relacionado; pero esta última, como lo hemos discutido en el primer capítulo, se halla inmersa al menos desde la década de los sesenta del siglo XX en una controversia en torno a su unidad o pluralidad³⁶¹. Los “paradigmas” que en ella predominan en un momento dado son múltiples, por ello no puede trabajar “normalmente” (Kuhn, 1993: 13) si se permite la expresión. De ahí que las dificultades e incertidumbres propias de la disciplina,

³⁵⁹ Señala Buenfil en torno a la noción de discurso: “Todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. Toda configuración social es discursiva en este sentido. Las prácticas educativas, *qua* prácticas sociales, son también discursivas” (Buenfil, 1993: 5).

³⁶⁰ Estamos conscientes de que se sería de suyo productivo elaborar algún constructo analítico especial para analizar la identidad y los procesos identificatorios, ya sea al modo en que lo elaboran Fierro y Carbajal (2003: 25-60) para analizar la formación en valores, o Fuentes (2007 y 2005) para estudiar la identidad, por citar sólo dos “modelos”; y máxime si reparamos en el hecho de que la perspectiva de las comunidades de práctica no está lo suficientemente desarrollada todavía, como para comprender el amplio y complejo proceso de construcción discursiva de la identidad de una manera satisfactoria. Sin embargo, en esta tesis seguiremos fundamentalmente a Wenger (2001a; Lave y Wenger, 1991), por lo que sólo de manera complementaria iremos incorporando a otros autores y perspectivas —como el APD, al que ya hemos aludido—, y siempre desde una óptica no esencialista del problema.

³⁶¹ Cuestión ésta que durante la última década del siglo XX y comienzos del siglo XXI, ha recibido ya menor atención que la que tuvo en los años setenta y ochenta del siglo pasado, según lo hemos mostrado en el primer capítulo (*vid. supra*, inciso 1.3 de la tesis). Se trata de una polémica que, no obstante su grado de abandono, no es inocua a efectos de la identidad de la disciplina pedagógica, y de otros campos en mayor o menor medida cercanos, y por consiguiente, de sus cultivadores. De aquí surge el interés por continuar discutiéndola.

sean transferidas con cierta frecuencia a sus practicantes. Esta indefinición en sus bases conceptuales, metodológicas y en última instancia epistemológicas, conduce a que cada comunidad de pedagogos tenga que producir un discurso efectivo acerca de lo que es pedagogía, y lo que significa ser pedagogo en consecuencia, sin que esto se halle necesariamente codificado por entero. Ahora bien, lo que nos interesa aquí es que este tipo de construcciones puede comprenderse por medio de metodologías interpretativas —como la etnografía lo es en efecto—, y eso es lo que perseguimos en esta investigación.

Probablemente existan elementos compartidos por las diversas comunidades de pedagogos, pero a final de cuentas será cada institución de educación superior que cuente con la carrera de pedagogía, o mejor aún que aloje en su seno alguna comunidad de pedagogos, la que defina localmente lo que es la pedagogía y cuál es el modelo de identidad para sus miembros y / o egresados³⁶², valga la redundancia. Esto posiblemente ocurra también con muchas otras carreras y profesiones, pero en el caso de la pedagogía resulta algo patente, dada la falta de una definición en el mismo campo sobre lo que ella pueda o no ser, sin adentrarse de momento en discusiones de suyo más amplias.

4.1.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ETNOGRAFÍA

Empezaremos señalando que la etnografía es tanto un *proceso* —por el que se aprende el modo de vida de un grupo humano— como un *producto* de investigación —un *retrato escrito* de ese modo de vida—, pues literalmente se hace etnografía cuando escribimos sobre los grupos humanos (Bouché, 2002b; Woods, 1993). Se tiende a situar claramente dentro de los denominados programas de investigación interpretativos. Esta metodología se considera particularmente apropiada para el estudio empírico sobre sistemas y procesos sociales relativamente pequeños, como podrían serlo un grupo de estudiantes o incluso una escuela en su conjunto. En términos del análisis cultural de la interacción cotidiana en una oficina, por ejemplo, la etnografía puede ser sin duda de gran utilidad para registrar y analizar procesos y significados; y en este caso, hemos documentado con su auxilio precisamente, la vida cotidiana de los pedagogos en la FP de una universidad privada.

La preocupación básica para un etnógrafo es el estudio de la cultura, la cual puede entenderse como una “urdimbre de significados” (Geertz, 1995), la cual es construida por los seres humanos situados en tramas de significación que ellos mismos han tejido. Se trata éste de un concepto esencialmente semiótico sobre la cultura. Por consiguiente, el análisis de la cultura ha

³⁶² Las instituciones de educación superior, públicas o privadas, que cuentan con carreras de pedagogía, habrán a su vez de definir, para efectos del diseño curricular, el perfil de sus egresados (Barrón, 2003), de acuerdo con su propio proyecto educativo.

de apuntar hacia una ciencia interpretativa en busca de significados, y no a una ciencia experimental en busca de leyes, esta preocupación se traduce en una interpretación que rescata expresiones discursivas y las resguarda en un documento: “Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie” (Geertz, 1995: 20; véase también Geertz, 1996 y 1994). Ahora bien, la idea de cultura no es de hecho una elaboración propia del grupo social estudiado, sino producto del trabajo del etnógrafo, pues es él o ella quien atribuye cultura a una comunidad. Al realizar la etnografía de alguna unidad social, se intenta construir una interpretación que recoja y responda del modo más fiel posible a las percepciones, acciones y normas de juicio de los miembros de dicha unidad, a quienes también se les conoce usualmente como nativos en los términos establecidos por la antropología cultural.

La etnografía se enfrenta con el problema que representa investigar instituciones tales como las universidades privadas, por ejemplo, dentro de sociedades cada vez más complejas; pero sin poder soslayar el hecho de que el propio etnógrafo es parte de esa sociedad, y por ende, su punto de vista se halla contaminado por ella, por lo que su descripción frecuentemente tiende a verse afectada: “Nuestra aculturación es lo que hace ciertas opciones vivas, importantes o forzosas, volviendo otras muertas, triviales u opcionales” (Rorty, 1996: 31). Sin embargo, no debe obviarse que la virtud de la etnografía como método de investigación de campo, estriba precisamente en que parte de supuestos que permiten al mismo etnógrafo interpretar las claves de una cultura, aun cuando él o ella sea un miembro efectivo de ésta³⁶³.

En la etnografía es el propio etnógrafo el principal “instrumento” de investigación (Woods, 1993). El problema de interpretar un proceso o un efecto educativo, según se desarrollan en una institución, es el problema de cómo el investigador piensa y percibe dicho proceso y de cómo su propia visión de las cosas puede afectar sus interpretaciones. La sola elección de una cuestión a investigar supone un posicionamiento, con una determinada orientación teórica. Además, ya en el proceso de observación, el etnógrafo siempre tiene en mente sus objetivos, por lo que no existe algo parecido a la *descripción pura*. Por otra parte, el trabajo de análisis no es neutral respecto a los intereses y sentimientos del investigador, pero debe procurarse que la propia subjetividad se discipline, aun interviniendo aquello que se denomina *reflexividad*, por ello: “Debemos trabajar con el conocimiento que tenemos, reconociendo que puede ser erróneo, y someterlo a un examen sistemático cuando la duda parezca estar justificada” (Hammersley y Atkinson, 1994: 29). Sólo de esta manera, la etnografía podría ser candidata a una aceptación consensuada en sus resultados.

³⁶³ Así, deberá considerarse que: “...el oficio de intérprete no se enseña ni se aprende en cursos de metodología, sino que requiere de la asimilación de saberes teóricos y prácticos durante un tiempo prolongado, *puesto que implica una forma de vida*” (Piña, 1997: 55, subrayado nuestro).

Para nuestro estudio, pensamos desde un inicio en realizar tanto *observación participante*, como *observación no participante*, aunque principalmente la primera. Cabe señalar que la denominada observación participante constituye el principal método de investigación etnográfica según afirma Woods (1993), pues permite aproximarse a la vivencia directa de los procesos sociales que son objeto de estudio, facilitando ver las cosas “desde el punto de vista del nativo” (Geertz, 1994). Sin embargo, como hemos subrayado conlleva el riesgo de que la familiaridad producida impida *ver* con mayor grado de objetividad —o si se prefiere, menor grado de subjetividad—, el significado local de los procesos vividos a causa de una sobreidentificación con los nativos, obstaculizando así el proceso de traducción que ha de realizar uno como investigador para quienes no han “estado allí” observando personalmente los procesos (Geertz, 1989). No debe olvidarse entonces que: “Si se pierde totalmente la sensación de ser un «extraño» es que se ha dejado escapar la perspectiva analítica y crítica” (Hammersley y Atkinson: 1994: 118), con lo cual se podrían comprometer los resultados de la investigación.

En este trabajo, además de las observaciones, vimos la conveniencia de realizar algunas *entrevistas a profundidad* —que son otra forma de observar— a *informantes clave*, para que de este modo fuera factible recabar información que sería difícil conseguir por otros medios (Taylor y Bogdan, 1992). No fue posible determinar de antemano cuántas entrevistas serían realizadas y a quiénes, sino que esto ha sido algo que se debió decidir sobre la marcha, como es lo más usual en este tipo de trabajo de campo. De hecho, fue necesario ir complementando la información recogida durante las observaciones con algunas entrevistas ya desde el primer año de la investigación. Hacia el final del estudio, todos los miembros de la FP de la UMI —una comunidad pequeña de hecho—, habían sido entrevistados por lo menos en una ocasión.

Las observaciones y entrevistas, parcialmente estructuradas, fueron complementadas, además, con el análisis de algunos escritos nativos, tales como pueden ser diarios de clase de profesores y alumnos, apuntes, trabajos diversos, ensayos, además de documentos institucionales (ver anexo 10). Lo cual ha resultado ser de suma utilidad, porque en una cultura académica los escritos tienden a ser una fuente de información especialmente valiosa (Hammersley y Atkinson, 1994; Woods, 1993; Taylor y Bogdan, 1992). De esta manera, se propicia aún más el trabajo analítico denominado *triangulación* que nos permite alcanzar mayor intensidad en la participación y, lo más importante, ganar en objetividad y credibilidad en las interpretaciones. Porque así se tienen datos procedentes de diferentes procesos de recolección, los cuales tienden a sostenerse o refutarse entre sí: “Lo que la triangulación implica no es la combinación de diferentes tipos de datos, *per se*, sino, más bien, el intento de relacionar tipos de datos de forma que contrarresten varias posibles amenazas a la validez de nuestros análisis” (Hammersley y Atkinson, 1994: 217). Pero no porque en una investigación se

empleen metodologías como la observación participante o no participante se está haciendo necesariamente un estudio interpretativo, y no porque un informe incluya descripciones copiosas puede considerarse investigación etnográfica.

La etnografía como método de investigación no es simplemente una actividad guiada por un conjunto de procedimientos y técnicas de registro de datos; sino más bien, un trabajo empírico orientado fundamentalmente por ciertos supuestos epistemológicos. Lo realmente central aquí es lo que el etnógrafo piensa sobre la naturaleza de la práctica observada —y hasta representada en términos locales por él mismo, cuando asume parte de una identidad que es propia de la comunidad estudiada—, o la índole de las perspectivas de significado desarrolladas por estudiantes, docentes u otros actores; así como el cuestionamiento implícito y explícito, al que el etnógrafo someterá sus propios puntos de vista, a partir del trabajo de campo en un contexto determinado.

La etnografía se caracteriza, pues, por su carácter dialéctico y reflexivo, pero especialmente porque conlleva una manera particular de observar y concebir la realidad y cómo se construye el conocimiento sobre ésta; de forma mucho más compatible con la aprehensión del significado que ese mismo conocimiento implica para los actores que lo construyeron cotidianamente dentro de un contexto, y a diferencia de lo que permiten otras metodologías más tradicionales. En todo caso, nuestro planteamiento interpretativo general y etnográfico en particular, deberá quedar más claro con lo que trataremos en los próximos incisos de este capítulo.

4.1.3. CUESTIONES PROCEDIMENTALES ESPECÍFICAS DE ESTA INVESTIGACIÓN

Tal y como se ha especificado en los apartados precedentes, la metodología de este trabajo hace énfasis en procedimientos de tipo etnográfico. Hemos elegido esta metodología porque se adapta convenientemente al estudio de los procesos socioculturales que nos interesaba tratar, esto es, las prácticas cotidianas de los pedagogos en una institución de educación superior privada y la construcción de sus identidades y significados pedagógicos. La etnografía, en efecto, comprende una perspectiva en la que: "...el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador" (Erickson, 1989: 196; véase también Hammersley y Atkinson, 1994). Por otro lado, y como ya lo hemos advertido, se trata ésta de una investigación lo suficientemente detallada y acabada como para resultar concluyente. Sin embargo, y de modo más concreto, partimos de algo más modesto, esto es, de una *exploración*, muy próxima a como Blumer la caracteriza en su obra sobre el interaccionismo simbólico: "El propósito de la exploración es caminar hacia una comprensión más clara del modo en que se plantean los problemas, averiguar qué datos son idóneos, concebir y desarrollar ideas acerca de lo que puede considerarse como líneas de

relación significativas, y hacer evolucionar los instrumentos conceptuales de que se dispone, a la luz de lo que se va aprendiendo sobre esa área de vida” (1982: 30)³⁶⁴. Una vez efectuada la exploración por alrededor de siete meses, y habiendo realizado algunas entrevistas y registros de observación, además de ciertas lecturas, fue factible definir lo que nos interesaba estudiar y emprendimos entonces un estudio más sistemático sobre el asunto elegido.

Entrando a los detalles de este trabajo, la investigación tuvo una duración cercana a los tres años, contados desde el período de exploración en agosto del 2004 y hasta agosto del 2007 en que se efectuó la última entrevista. Durante ese plazo, tuvimos oportunidad de realizar algunos registros de clase, auxiliados sólo de un cuaderno y una pluma, sin grabadora o cámara de video, para que así los profesores y alumnos se sintieran más libres de actuar como lo harían habitualmente, sin el temor a ser sorprendidos por tales instrumentos electrónicos. Ello implicó cierta pérdida de información en términos de la comunicación observada durante las sesiones, por lo que no contamos con los diálogos o exposiciones completas, sino con una reconstrucción personal de las mismas a partir de las notas tomadas. Lo que sí hemos conseguido de primera mano, fue ganar una visión más holística sobre el proceso, aunque tampoco deja ésta de ser selectiva, de acuerdo con lo que nos interesaba observar en tales momentos. Pero si bien durante el período de exploración inicial tuvimos oportunidad de incursionar en el salón de clases, nuestro interés fue enfocándose paulatinamente hacia la vida cotidiana de los docentes y posteriormente de los pedagogos dentro de las instalaciones de la FP de la UMI; no sólo ni principalmente en las aulas, sino fundamentalmente la vida en las oficinas, aunque sin desdeñar la generalidad de las prácticas en las que estos actores tomaban parte en el día a día dentro de la institución; desde las cuestiones más informales y aparentemente carentes de significado pedagógico, hasta aquellos asuntos propiamente definitorios de lo que ellos mismos consideraban fundamental en su campo profesional, y que contribuía decididamente en términos grupales a la constitución de una identidad característicamente pedagógica³⁶⁵.

³⁶⁴ Siguiendo de cerca a Blumer, puede afirmarse que es por su carácter flexible que la exploración no está ligada a ningún conjunto de técnicas en particular. La finalidad de la investigación exploratoria radica en desarrollar y confeccionar un cuadro del área de estudio, tan completo y preciso como lo permitan las condiciones reales existentes en el mismo campo. La exploración permite al estudioso ganar en la certeza de que sus preguntas sean pertinentes y que los problemas planteados no sean irrelevantes o ajenos al referente empírico. Sin embargo, la imagen obtenida por la exploración puede no ser suficiente, cuando lo que se precisa es un cuidadoso examen del mundo social en directo, para ello se necesitaría entonces de una *inspección*, que es un procedimiento más profundo que el anterior (Blumer, 1982: 31-32). De cualquier modo, requeríamos de un estudio más prolongado en el campo a fin de alcanzar respuestas más amplias e inclusivas; y para eso era preciso atender a un mayor número de detalles sobre el objeto de interés, que a su vez estuvieran respaldados por conceptualizaciones más desarrolladas, mejor articuladas, con mayor grado de cercanía al objeto; lo que en suma se traduciría más adelante en un análisis suficientemente fino, como para desentrañar los significados subyacentes en las prácticas observadas, desde la perspectiva de sus protagonistas directos y de nuestro marco teórico.

³⁶⁵ Hammersley y Atkinson (1994), lo mismo que otros autores de metodología de la investigación cualitativa (Woods, 1993; Taylor y Bogdan, 1992; entre otros), consideran que este tipo de estudios

En un principio nos interesó explorar el proceso de formación de la identidad de los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía, para ello requeríamos ver el inicio y la conclusión del proceso de formación de los pedagogos en la institución elegida, para tratar así de captar y comprender algunos cambios significativos a lo largo del trayecto observado. De este modo, nos dimos a la tarea de atender tanto al primero, como al último semestre de la carrera, pero sin olvidarnos de los semestres intermedios, tercero a sexto. La exploración en aula fue de corta duración, aunque nos permitió percatarnos del sentido formativo que los docentes imprimían a esta práctica; de ahí que el énfasis inicial en los estudiantes fuese dejando paso al interés por los docentes, y en especial hacia aquellos que eran ya pedagogos de profesión. En total fueron cuatro grupos observados y tres asignaturas. Se hizo un registro en el primer semestre, otro en tercero, uno en sexto y otro más en octavo. Cada registro recoge información generada durante dos horas de clase. Del aula pasamos entonces a las oficinas de la FP, esto es, a la observación de la cotidianidad en la que los *pedagogos de casa*³⁶⁶ convivían junto a sus colegas y otros miembros no pedagogos: filósofos, sociólogos, psicólogos y secretarías principalmente. De estas observaciones iniciales y exploratorias, deduje la posibilidad de que estuviese frente al caso de una CP, una perspectiva ya conocida por mí, por lo que me di entonces a la tarea de revisar la información disponible en aquel momento sobre la TCP, y pude ver entonces que ésta incluía tanto una perspectiva sobre el aprendizaje en la práctica desarrollada en comunidad, cuanto un enfoque original sobre la identidad. Conforme transcurría el período exploratorio inicial, cada vez me sentía más confiado como para afirmar que el grupo de pedagogos con los cuales estaba trabajando eran de hecho una comunidad de práctica.

Las observaciones realizadas dentro de aulas responden en esta investigación a lo que puede considerarse propiamente una *observación no participante*³⁶⁷, pues tratamos en lo posible de mantener un papel lo menos invasor e intrusivo hacia los sujetos y procesos observados. Considerando mi situación como docente dentro de la UMI, opté por esta alternativa para evitar

comienzan usualmente sin un propósito del todo definido, por lo que es a través de la exploración que van surgiendo preguntas susceptibles de ser investigadas y que se pueden formular con más seguridad los objetivos del trabajo: “Periódicamente, los metodologistas redescubren la verdad del viejo adagio que dice que encontrar la cuestión a preguntar es más difícil que responderla” (Hammersley y Atkinson, 1994: 48). El papel de la teoría aquí es fundamental, pues contribuye tanto a la formulación, como a la reformulación del problema, de tal modo que éste sea susceptible de alcanzar una solución con valor también teórico.

³⁶⁶ Aludimos a *pedagogos de casa* para referirnos a los representantes de esta profesión que laboraban como personal de medio tiempo o tiempo completo en la FP de la UMI, y que eran por consiguiente los responsables directos del proyecto de la misma facultad.

³⁶⁷ La observación no participante es una técnica en la que: “El investigador es, teóricamente, ajeno a esos procesos, y adopta las técnicas de la «mosca en la pared» para observar las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia de su presencia” (Woods, 1993: 52). Mediante esta técnica se trata de ganar mayor objetividad, además de no interferir supuestamente en el desarrollo natural de los procesos observados. Sin embargo, en virtud de la reflexividad, nos vemos imposibilitados por principio para mirar el mundo social de manera totalmente desinteresada y neutral.

un conflicto de papeles. De este modo, al actuar como observador en el aula, me percaté de que los estudiantes, pero no así necesariamente los docentes, se mostraban bastante indiferentes hacia mi presencia y conservaban un comportamiento que me parecía espontáneo; pues a mi lado seguían conversando sobre sus asuntos personales y haciendo bromas, ajenos en apariencia hacia la actividad de aprendizaje propuesta por el docente. Aunque, claro está, no era posible, ni fue mi intención en ningún momento, sustraerme del todo a los procesos observados; pues de cualquier modo partíamos del supuesto de que la cuestión de la reflexividad³⁶⁸ resultaba ya de suyo insuperable en este caso, como en cualquier otro en la investigación social³⁶⁹. Por otra parte, el hecho de haber observado distintos semestres, aportó información valiosa en la línea de documentar cierta continuidad entre las distintas etapas del proceso, dado que los docentes parecían hacer una especie de *frente común* en la tarea de formar a nuevos pedagogos. Sin embargo, más tarde pude constatar que existían algunas diferencias significativas entre la actuación de los docentes que eran pedagogos y los que no lo eran por principio; pues los primeros parecían tener un interés más formativo que los segundos. Asimismo, los pedagogos que eran responsables de orientar la labor de los docentes no pedagogos, e incluso de formarlos como “mediadores”, parecían no conseguir su propósito en todos los casos. Sin embargo, sobre este aspecto nos detendremos más adelante al momento de abordar directamente las prácticas desarrolladas por los pedagogos, entre las que se ubica la docencia universitaria, por lo que ahora no abundaremos más en el mismo.

Además de los registros iniciales en clase, la mayor parte del tiempo nos concentramos en las observaciones sobre las prácticas de los pedagogos en diversas situaciones cotidianas dentro de la UMI, en especial las que ocurrían dentro de las instalaciones de la misma FP. Éstas se llevaron a cabo de manera participante y con un enfoque naturalista, en el sentido de que no fueron inducidas por el investigador, sino vividas y experimentadas dentro de su propia

³⁶⁸ Recordemos que por reflexividad, puede entenderse el hecho de que el investigador es siempre parte del mismo mundo social que pretende conocer, es por ello que: “Estudiar cómo la gente responde a la presencia del investigador puede ser tan informativo como analizar la forma como ellos reaccionan frente a otras situaciones” (Hammersley y Atkinson, 1994: 29). No es factible sustraerse a este hecho, de ahí que constantemente tengamos que someter a juicio nuestras observaciones, siempre que la duda parezca razonable, tratando de sacar provecho incluso de nuestras propias suposiciones.

³⁶⁹ Advierten Hammersley y Atkinson: “La moraleja que se saca de esto es que cualquier investigación social toma la forma de observación participante: implica participar en el mundo social, cualquiera que sea su papel, y reflexionar sobre los efectos de esa participación. Indistintamente del método utilizado, en esencia no es diferente a otras formas de actividad práctica cotidiana, aunque por supuesto esté más cercano de unas que de otras. Como participantes en el mundo también somos capaces, al menos en anticipaciones o retrospectivas, de observar nuestras actividades «desde fuera», como objetos en el mundo. Ciertamente, es esta capacidad la que nos permite coordinar nuestras acciones. Aunque hay diferencias en los propósitos y a veces también en el refinamiento del método, la ciencia no emplea un equipamiento cognitivo de un tipo esencialmente diferente al que está disponible para los no científicos” (1994: 31). De este modo, aun cuando podemos pretender en principio no afectar con nuestra presencia los procesos observados directamente, muy probablemente éstos tengan un desarrollo distinto al que hubiesen tenido de no estar nosotros presentes en esos momentos.

espontaneidad. Con el fin de sistematizar el proceso, nos dimos a la tarea de elaborar un diario de campo por todo un año, de septiembre del 2005 a septiembre del 2006. El diario comprende dos volúmenes: DC1 y DC2. El primero va del 9 de septiembre del 2005 al 12 de mayo del 2006; y el segundo comprende del 11 de mayo al 28 de septiembre del 2006. Antes y después de este período, aunque no con el mismo rigor sistemático, fui elaborando durante todo el tiempo en que se llevó a cabo el trabajo empírico, unos apuntes de investigación o notas de campo en las que fui registrando distintos datos que me parecían de posible interés, de acuerdo con los propósitos y preguntas iniciales del trabajo: eventos, anécdotas, conversaciones captadas accidentalmente, mis propias interacciones cotidianas en la FP e incluso algunas comunicaciones telefónicas sostenidas con los miembros de la facultad y correos electrónicos. El trabajo final de estas notas no resultó muy voluminoso en sí, pero en términos de observación fue de gran utilidad en virtud de su carácter naturalista y participante, permitiéndonos complementar la información obtenida por otros medios.

Como lo hemos indicado, hubo la necesidad de efectuar también varias entrevistas. En total fueron 17 entrevistas, se tuvo oportunidad de conversar con todos los integrantes permanentes de la FP³⁷⁰, desde la directora, hasta las secretarías y algunos profesores por asignatura. La mayoría fue entrevistada sólo una vez, pero algunas personas fueron entrevistadas dos veces, con el fin de abundar en lo tratado durante la primera entrevista o bien, de conocer otros aspectos. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora, y todas fueron grabadas con el consentimiento expreso de los entrevistados. Posteriormente, fueron transcritas en su mayoría con la ayuda de una secretaria y eventualmente de una profesora por asignatura. Se realizaron entre agosto del 2004 y agosto del 2007, dentro de las instalaciones de la FP de la UMI. Las entrevistas fueron de gran ayuda para complementar las descripciones incluidas en la tesis, las cuales se derivan más directamente de las observaciones registradas en el diario de campo y de las notas de investigación. Sin embargo, como más adelante podrá constatar el lector, las viñetas que apoyan el trabajo argumentativo en varias partes de la tesis se desprenden en especial de estas entrevistas.

Además de las observaciones y de las entrevistas realizadas, nos hemos apoyado con una gran cantidad de documentos institucionales³⁷¹ y escritos nativos con el fin de facilitar el proceso de triangulación de datos. La lista de materiales reunidos se encuentra en el anexo 10. Aparte de esos materiales, contamos también con la página de un periódico de circulación nacional en la que se reseña tanto el XXXV Claustro Universitario, como el aniversario XXXI de la UMI. Por

³⁷⁰ Esta permanencia es por supuesto relativa, pues hemos visto que los coordinadores y los docentes, por ejemplo, eran contratados semestralmente con el fin de que no generaran antigüedad en la institución.

³⁷¹ Como lo hemos señalado, los documentos institucionales no se encuentran consignados en la bibliografía al final de la tesis, toda vez que cambiamos u omitimos deliberadamente el nombre de la institución y el nombre de sus autores, con fines de confidencialidad en la investigación.

otro lado, localizamos en Internet dos páginas (no oficiales) con información alusiva a la institución, de la cual extrajimos información cuantitativa y descriptiva de carácter general. Asimismo, siempre que fue necesario retomamos información disponible en la propia página web de la Universidad Misionera Internacional.

Los diferentes documentos reunidos, fueron elegidos porque su contenido se adecuaba al cumplimiento de los objetivos inicialmente planteados. He leído este material en su integridad, y lo he clasificado y analizado, junto con la información obtenida en los registros de clase, en las observaciones dentro de las oficinas e instalaciones de la FP y en las entrevistas. Asimismo, mediante las notas de campo, y con el uso de algunos documentos, tales como circulares y boletines, hemos podido actualizar algunos datos recabados en el lapso que va de agosto a diciembre del 2007. Esto significa que en el último semestre y mientras redactábamos la primer versión integral de este trabajo, nos resultó posible reunir material extraordinario, aunque no siempre intencionalmente, que más tarde nos permitió poner al día parte de la información recogida antes de este último período. De cualquier modo, después de diciembre del 2007 el trabajo ya no incorpora referencias adicionales.

El conjunto de los documentos reunidos, una vez leídos y habiendo efectuado sobre los mismos algunas anotaciones, fue organizado en varios paquetes con ayuda de carpetas, cajas, bolsas de plástico y fólderes, conforme a las categorías analíticas que fuimos construyendo, para así tenerlo disponible siempre que requiriera consultarlo. Finalmente, podemos señalar que el análisis de datos acompañó al proceso íntegro de elaboración de los diarios y notas de campo, así como a los registros de observación en aula y al acopio de documentos institucionales y nativos de la FP. El análisis implicó elaboración de tablas, cuadros y mapas mentales (Buzan y Buzan, 1996), siendo que de ese mismo trabajo de estudio y reflexión, se desprenden gran parte de los cuadros presentados en los diferentes capítulos, así como la selección de las viñetas y las descripciones de carácter general de los hechos referidos a lo largo de la tesis.

4.2. RECONSTRUCCIÓN: CÓMO ESTUDIAMOS ESTE CASO

Además de tratarse ésta de una investigación etnográfica, hemos reconstruido en ella lo que se conoce como un caso, por ello es que en el título de la tesis se alude explícitamente a *estudio de caso*. En estricto sentido, el estudio de casos no es por sí mismo un método de investigación, sino que constituye más bien una estrategia para el abordaje de la realidad social y una forma para la presentación de los hallazgos; donde el objeto es, como su nombre lo indica, un caso o un conjunto de casos, identificables como sistemas integrados. Por consiguiente, no debería sorprender que el estudio de casos pueda emplearse en las

investigaciones inscritas tanto en las tradiciones metodológicas cuantitativas, como en las cualitativas (Muñoz, Quintero y Munévar, 2001; Stake, 1998 y 1994)³⁷², y que por lo mismo, pueda implicar ya sea un enfoque macro: un país, una región, una localidad, un sistema educativo, etc., o bien, un enfoque micro: comunidad, institución, grupo, familia o persona. En este apartado nos enfocaremos principalmente al estudio de casos desde una perspectiva interpretativa, considerando como unidad de análisis a un grupo de pedagogos que conformaban una CP. Por otra parte, hemos de aclarar que el caso no existe como tal, sino que es identificado y reconstruido por el mismo investigador dependiendo de los presupuestos teóricos que le guíen, de sus objetivos, así como de las preguntas iniciales, y por lo demás, supone la adopción de diversas técnicas y procedimientos que pueden considerarse, en general como ya característicos del paradigma etnográfico según lo especificaremos más adelante.

4.2.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ESTUDIO DE CASOS

La perspectiva del estudio de casos representa con bastante claridad el acento en la comprensión a profundidad de las realidades singulares, por encima del interés en la generalización, la cual puede reservarse para otro momento y / o metodología (Stake, 1994; Erickson, 1989). Por sí mismo, el estudio de casos resulta de especial interés en el ámbito pedagógico, por cuanto implica de investigación y de intervención educativa; pues en última instancia, siempre hay que educar a personas singulares³⁷³. No obstante, cuando en la investigación se alude a un caso, no necesariamente se hace referencia a un individuo; puede tratarse de una institución, de un grupo de personas o de una comunidad como lo hemos especificado más arriba. Por otro lado, consideramos pertinente subrayar que el estudio de casos no implica forzosamente un enfoque alejado por completo de los estudios cuantitativos, puesto que hay casos *macro* que requieren, por ejemplo, el uso intensivo de las estadísticas. Así, al tiempo que se desarrollaban estudios antropológicos, a principios del siglo XX y también

³⁷² Especifica Stake: "A case study is both the process of learning about the case and the product of our learning" (1994: 237). Puede ser así, proceso y / o producto, enfoque y / o estrategia de abordaje de la realidad, según lo que sea requerido desde el propio diseño de la investigación.

³⁷³ Consideramos conveniente aclarar desde un principio que no estamos refiriéndonos aquí al denominado "método de casos" o "método del caso", como estrategia de enseñanza y aprendizaje, el cual se utiliza de forma intensiva en las escuelas de negocios —entre otras, la *Harvard Business School*— enfocándolo al aprendizaje de la dirección de empresas, así como también a la formación de abogados y a la capacitación de educadores familiares y otros profesionales de la intervención en ciencias sociales: "El *método de casos* se dirige a presentar ante un grupo de personas, situaciones —problemas (los casos) —normalmente sacados de la realidad— para que, a partir de su estudio y análisis, todos los participantes tomen conciencia exacta y ajustada de la situación, realicen una conceptualización «experiencial» e investiguen soluciones eficaces" (Pujol y Fons, 1981: 151 - 152). Añadimos, no obstante, que el *método de casos* como metodología didáctica se construye a partir de la documentación de casos reales, en este sentido el *estudio de casos* como enfoque de investigación puede aportar el material necesario para la conformación de los casos que más adelante podrán ser empleados en la enseñanza de forma estratégica, para desarrollar las habilidades de análisis y de toma de decisiones.

posteriormente, la psicología de inspiración empirista derivaba leyes evolutivas pretendidamente generales sobre la base de la observación diacrónica de sujetos (Pérez Gómez, 2004; Hammersley y Atkinson, 1994; Erickson, 1989). De hecho, no faltan los autores para quienes el estudio de casos significa la muestra más simple de la metodología *cuasiexperimental*, donde “n” es igual a uno (Campbell, 1995; Fox, 1987; Campbell y Stanley, 1979). Asimismo, una vía más para su posible utilización, sería su aplicación como técnica demostrativa de leyes generales, buscando en tales situaciones el reconocer las posibles excepciones para las mismas:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (Stake, 1998: 20).

El estudio de casos conlleva el análisis de situaciones reales, en las que se detectan problemas que piden soluciones apropiadas. Implica la descripción y el análisis detallados, de unidades sociales y / o entidades educativas singulares. Se puede ubicar dentro del denominado enfoque *ideográfico*, puesto que pretende la comprensión profunda de la realidad singular: institución, comunidad, familia, grupo, etc.³⁷⁴ El estudio de casos puede ser un tipo de investigación adecuado para estudiar un hecho o situación concreta, con cierta intensidad y en un período relativamente corto de tiempo. Además, puede llevarse a cabo tanto de forma individual como en equipo, dentro de un marco de discusión, debate y toma de decisiones colegiada; donde la retroinformación con respecto a una misma situación analizada, resulta enriquecedora para quienes toman parte en la misma experiencia de investigación. La práctica de esta estrategia en equipos de trabajo, permite comprender mejor los puntos de vista de los demás involucrados, los que metodológicamente cumplen con distintos papeles.

De acuerdo con Stake (1994), pueden distinguirse al menos tres tipos de estudios de caso: *estudio intrínseco de casos*, cuando el caso que nos interesa investigar es una situación problemática que destaca por sus peculiaridades; *estudio instrumental de casos*, cuando el

³⁷⁴ Lo *ideográfico* significa que se presta atención a lo específico de cada caso, sea una persona, situación, o grupo. Se busca la comprensión detallada de las perspectivas de las personas, porque acepta que todas los puntos de vista son valiosos y ameritan atención. Por eso mismo, todos los escenarios y personas resultan ser dignos de estudio: ningún aspecto de la vida personal o social es demasiado superfluo o trivial para ser estudiado (Erickson, 1989). La investigación interpretativa no busca por sí misma la generalización, sino que *estudia en profundidad* una situación o realidad concreta. Desarrolla hipótesis particulares que se dan en casos individuales. No busca explicaciones causales, sino la comprensión de un fenómeno o proceso. En el estudio de casos en concreto, la generalización ocurre hacia el interior del propio caso estudiado, y no tanto hacia el exterior.

asunto es estudiado con objeto de proveer de mayor comprensión acerca de un asunto de gran trascendencia o de una teoría, siendo el caso por sí mismo de importancia secundaria; y *estudio colectivo de casos*, cuando los investigadores requieren de un número de casos indeterminado para ser estudiados, utilizando en tal situación una muestra intencional o muestreo teórico, a partir de criterios lógicos, de modo que sea posible incursionar en un fenómeno, población o condición general³⁷⁵. En sentido estricto, este último comprende un estudio instrumental extendido a varios casos. Dado que los investigadores frecuentemente mantienen intereses diversos a un mismo tiempo, resulta imposible trazar una línea clara para distinguir entre uno u otro tipo de estudio de caso de los aquí descritos, y por ello en la práctica tienden a combinarlos. Por ejemplo, en esta investigación en concreto, hemos seguido un *estudio intrínseco de caso*, puesto que la FP de la UMI representaba un entorno singular y especialmente propicio para estudiar y comprender la vida cotidiana de los pedagogos y de su identidad profesional y disciplinaria construida en comunidad; aunque de forma secundaria, sirvió también como un *estudio instrumental de caso*, puesto que nos permitió probar las posibilidades interpretativas de la teoría de las comunidades de práctica.

Esta precisa clase de estudios, puede realizarse de manera sincrónica —en un determinado momento—, o bien de forma diacrónica —a través de un período de tiempo—, dependiendo de los objetivos de investigación que se tengan y de las facilidades existentes sobre el acceso a la información y al entorno del caso³⁷⁶. Por otra parte, conviene aclarar que el estudio de casos no implica dar cuenta del caso totalmente mediante un estudio concreto, por ello hay quienes prefieren aludir a estudios *en caso*, pues el caso como tal es inagotable:

Al producir descripciones siempre empleamos criterios teóricos para seleccionar y establecer inferencias. Incluso en estudios orientados por las características más descriptivas, el objeto de investigación no es isomórfico con el medio en el que se ubica. Un medio es un contexto determinado en el cual ocurren los fenómenos, que

³⁷⁵ Existen autores que incluyen la autobiografía y las historias de vida dentro de los estudios de caso (Stake, 1998; Taylor y Bogdan, 1992), por referirse a personas singulares.

³⁷⁶ Dada la importancia del problema de acceso al campo y su significación especial para este estudio en particular, como parte integral de su justificación, insistimos con Hammersley y Atkinson: “El problema de conseguir el acceso a la información es particularmente importante en la etnografía, ya que actuamos en medios donde el investigador tiene poco poder, y los individuos ya sufren suficientes presiones como para, además, tener que cooperar en la investigación” (1994: 67). Así, la FP de la UMI ha representado para mí una oportunidad inapreciable para conocer la vida cotidiana, la identidad y las prácticas de los pedagogos. Por esto mismo es que Stake recomienda: “Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en su caso” (1998: 17). Y en este trabajo, como investigador, no he hecho sino aprovechar la solución al problema de acceso que ya tenía resuelta al iniciar el presente estudio de caso; a pesar de los inconvenientes derivados de la familiaridad ganada, procurando siempre que la conciencia de los mismos estuviera presente y que no intentara negarlos, sino, antes bien, incorporarlos al estudio.

pueden ser estudiados desde varias perspectivas; un objeto de investigación es un fenómeno visto desde un ángulo teórico específico. A determinadas características no se les presta atención e, incluso, el fenómeno considerado no se agota completamente en la investigación. Además, un medio presenta varios casos (Hammersley y Atkinson, 1994: 57).

Al ubicarse en el contexto específico de la investigación interpretativa, el estudio de casos implica un examen intensivo y a profundidad de diversos aspectos de una misma persona o de un grupo de personas, con objetivos descriptivos y comprensivos³⁷⁷. La generalización, que de hecho supone la explicación del fenómeno observado —donde no se descartan del todo las relaciones de causa y efecto—, se puede elaborar a partir de sucesivas observaciones que muestren cierta consistencia interna, en las cuales no se desechan los análisis cuantitativos del material originalmente cualitativo. Pero son los propios giros que presente el estudio en sus distintas fases, los que irán perfilando el tipo de estudio de casos más conveniente, y el número de casos necesario para alcanzar el tipo de conclusiones pretendido. Esto es, conclusiones que sean realmente significativas y más precisas con respecto a lo que ya se tenía por sabido, que supongan un desarrollo del conocimiento. Como en toda investigación educativa, en el estudio de casos se planifica, se recaba la información, se analiza, se interpreta y se elabora un informe sobre los resultados alcanzados. Las técnicas para la recolección de datos pueden ser aquí muy variadas, como ocurre en la mayoría de las metodologías de corte interpretativo: entrevistas, observaciones directas, documentos institucionales, documentos biográficos, relatos de terceros, cuestionarios, etc., y esto se extenderá a lo largo de cierto tiempo, para así integrar una perspectiva histórica al fenómeno estudiado. En suma, el estudio de casos se enfoca intensivamente sobre un sujeto o situación únicos. Investiga a profundidad las características fundamentales, la situación presente de una o más unidades sociales, tales como personas, grupos, instituciones o comunidades. Escribe Stake: “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (1998: 11). Y si bien no permite hacer generalizaciones hacia poblaciones más extensas —puesto que en principio los resultados son válidos sólo para el mismo caso y no para toda la población—, con posterioridad puede servir para planificar investigaciones más amplias y efectuar comparaciones.

³⁷⁷ En efecto, Geertz entiende que la descripción buscada por el etnógrafo, no se resume en un recuento simple de los acontecimientos registrados, sino que se trata de una *descripción densa*, en la que se destacan tres rasgos característicos: “...es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar «lo dicho» en ese discurso de sus ocasiones precederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta” (1995: 32). Esto implica trabajar con interpretaciones de segundo y de tercer orden, toda vez que las interpretaciones de primer orden, en sentido estricto, corresponden al nativo. Asumiendo, asimismo, que la línea que separa al mundo cultural de su representación etnográfica, no puede ser del todo nítida. Lo cual no es un defecto de la descripción en sí misma, sino quizá su mejor característica en clave antropológica, pues denota una observación aguda sobre los *hechos* interpretados.

4.2.2. DISEÑO DEL CASO SEGUIDO EN ESTA INVESTIGACIÓN

En este trabajo dimos seguimiento al comportamiento global de una CP dentro de un período de tres años, formalmente, más medio año informalmente. Visto éste, en primera instancia, como una totalidad, pero atendiendo también a los procesos involucrados, por lo que hemos podido identificar diversas facetas del mismo. Para ello, hemos procurado seguir un diseño de siete pasos, aunque aclaramos que aquí lo estamos simplificado didácticamente para efectos expositivos (Stake, 1998 y 1994). Éstos, por lo demás, podrían ser coincidentes con algunas de las etapas sugeridas comúnmente en los estudios etnográficos (Bouché, 2002b; Hammersley y Atkinson, 1994; Woods, 1993). Admitimos asimismo, que las etapas descritas a continuación no necesariamente fueron lineales, sino que constantemente se traslapaban, se repetían o debían ser replanteadas. Y por consiguiente, no procedimos con un estudio simplemente secuencial:

A) *Elección del caso*: una vez que tuvimos solucionado el problema de acceso, la elección del caso implicó el reconocimiento de éste como un sistema concreto o unidad acotada³⁷⁸, en el que se hizo preciso indicar que el referente era una CP. Luego trabajamos una justificación teórica del porqué se había seleccionado este caso en concreto en vez de otro; destacando su posible significatividad y trascendencia, en términos de la propia investigación emprendida bajo esta óptica. Como sabemos, aquí se ha estudiado básicamente a un grupo de pedagogos, bajo el paradigma general interpretativo – constructivista, haciendo énfasis en la metodología etnográfica, toda vez que este tipo de investigaciones suelen asumir precisamente la forma de estudio de caso sobre comunidades³⁷⁹, instituciones o grupos, en los que se busca interpretar la vida cotidiana y los diversos aspectos y significados de su cultura.

B) *Formulación de preguntas*: Tras la selección y delimitación del caso, fue posible identificar las *partes, temas o dimensiones abstractas* (Stake, 1994)³⁸⁰ que se desprendían del mismo.

³⁷⁸ Pero Stake es bastante explícito al señalar que el sentido de *sistema* o *unidad acotada* no implica necesariamente una realidad del todo simple, clara y armónica: “The parts do not have to be working well, the purposes may be irrational, but it is a system” (1994: 236). Lo importante aquí sería que el investigador pueda justificar y explicar el sentido de unidad atribuido a la realidad observada; porque no cualquier cosa puede ser considerada como un caso. Los sucesos y los procesos, por ejemplo, difícilmente podrían encajar en la descripción de un sistema integrado, en cambio las personas y los grupos caben bien dentro de esta delimitación.

³⁷⁹ En este sentido, especifican Muñoz, Quintero y Munévar, que el estudio de casos: “*Es privilegiado por los estudios cualitativos etnográficos*, donde el investigador está inmerso en el contexto natural que estudia, en un espacio territorial definido y en una situación cultural concreta. Por eso forma parte de los enfoques naturalistas, holísticos, fenomenológicos y biográficos” (2001: 95; subrayado nuestro). Esto es así, porque precisamente las unidades de análisis para el etnógrafo, son comúnmente sistemas acotados e identificables.

³⁸⁰ Se trataría de identificar los *problemas más importantes* o *issues*: “...problematic circumstances that draw upon the common disciplines of knowledge, such as sociology, economics, ethics, and literary criticism. With broader purview than that of crafters of experiments and testers of hypotheses, qualitative

Una vez reconocidos los *temas* como grandes núcleos de problemas, el paso siguiente fue formular algunas preguntas, por ejemplo: ¿qué prácticas realizadas por un grupo de pedagogos son susceptibles de ser identificadas como específicamente pedagógicas? ¿Qué mecanismos de construcción de la identidad tienden a seguir los pedagogos que conforman una comunidad de práctica? Empezamos por cuestionamientos más *éticos*, y conforme avanzaba la investigación y aumentaba la comprensión de lo observado por nuestra parte, éstos pudieron transformarse en cuestiones más *émicas*³⁸¹.

C) *La recogida de datos*: los datos cualitativos exigieron una cuidadosa y compleja descripción de las situaciones, hechos, personas, interacciones y comportamientos observados; anotaciones directas sobre los pedagogos y sus expresiones habituales, sus experiencias, actitudes, creencias, problemas, rutinas, ritos, valores y sentimientos; así como de los artefactos involucrados en los procesos, tales como documentos institucionales y escritos nativos, grabaciones de entrevistas, correo electrónico, utensilios diversos, entre otros objetos de su abundante y variado repertorio (Hammersley y Atkinson, 1994). Estos datos fueron documentados sistemáticamente, y organizados en diversos archivos o expedientes, como ya lo habíamos descrito, de modo que estuvieran siempre disponibles para los sucesivos análisis que suelen ser comunes en este tipo de estudios.

D) *Inscripción del caso en términos descriptivos*: se trataba de poner por escrito del modo más detallado, claro y preciso que fuera posible la situación del caso que tratábamos, presentando las precisiones necesarias para comprender *lo que realmente ocurría ahí*³⁸². En otros términos, “...dejar que [fuera] el caso por sí mismo el que [contara] su propia historia” (Stake, 1994).

case researchers orient to complexities connecting ordinary practice in natural habitats to the abstractions and concerns of diverse academic disciplines. This broader purview is applied to the single case. Generalization and proof... are not without risk” (Stake, 1994: 239). De nuevo, una comprensión acumulativa mediante la consideración de casos diversos, permitiría cierto margen de generalización, si tal fuese la intención del investigador.

³⁸¹ Explica Stake con respecto a las preguntas: “Como no existe una experiencia previa con el caso, estas preguntas serán *temas éticos* que el investigador aporta desde el exterior. Los temas éticos son los temas del investigador, en algunos casos los temas de una comunidad investigadora más amplia, colegas o autores. Como ya hemos observado, es posible que las declaraciones temáticas no encajen bien con las circunstancias y requieran una nueva formulación. Los temas evolucionan. Y surgen los *temas émicos*” (1998: 29). Hay quienes consideran que si las preguntas no evolucionan durante la investigación, o no dan origen a nuevos cuestionamientos, entonces es probable que no exista una comprensión razonable sobre el caso observado.

³⁸² Recordamos que la intención básica de todo etnógrafo es responder por principio a la cuestión general: “¿qué está pasando aquí?”; una traducción de: “*what a hell is going on here?*”. Erickson sostiene al respecto: “...puede parecer una pregunta trivial, a primera vista. Pero no es trivial, dado que la vida cotidiana es, en gran medida, invisible para nosotros (debido a su familiaridad y debido a sus contradicciones, las que la gente puede no querer afrontar). No advertimos los modelos que siguen nuestras acciones mientras las estamos ejecutando” (1989: 200). Siendo ésta una pregunta de fondo, otros problemas subordinados al caso sólo pueden ser resueltos precisamente, en la medida en que se atiende a esta cuestión general; como un propósito deliberado frente a cuya respuesta adquieren sentido.

Tuvimos que reunir, entonces, todos los datos necesarios y atenernos a los mismos. En seguida, nos dimos a la tarea de leer detenidamente la descripción, pero aclaramos que esto tendría que hacerse tanto si el estudio se llevase a cabo a nivel sólo personal —como en este caso—, cuanto si fuera desarrollado por un equipo de investigación. La lectura se acompañó de la consecuente toma de apuntes, anotando cualquier observación que iba surgiendo. También consideramos pertinente recabar informaciones complementarias, que nos parecieran oportunas para la solución del caso que era nuestro objeto de estudio. Ya para terminar, debimos reconocer algunas categorías que nos permitieran un análisis de las principales vertientes o dimensiones del problema de investigación. Aunque en este caso, la TCP nos proporcionó suficientes categorías ya desde un principio. En una investigación etnográfica como ésta, esta parte vino a corresponder con lo que constituye propiamente la etnografía como tal.

E) *Análisis e interpretación*: el análisis e interpretación de datos provenientes de las observaciones, entrevistas y análisis de documentos, fueron constantes durante todo la investigación y desembocaron en la redacción de unas conclusiones que nos permitieran comprender mejor las particularidades del problema estudiado (Woods, 1993), así como extraer líneas o rutas de acción para el futuro.

F) *Uso de la triangulación*: de forma permanente fue necesario ir relacionando y contrastando un tipo de datos con otros y combinando las fuentes (Bertely, 2000; Hammersley y Atkinson, 1994), de forma que se contrarrestaran las posibles amenazas a la validez del trabajo y se evitaran las inferencias precipitadas por parte del investigador, lo cual ya hemos explicado.

G) *Redacción del informe final*: la redacción de la tesis supuso preparar un escrito detallado de la problemática abordada, del marco teórico elegido, de la metodología que seguimos, de los procesos observados y de las conclusiones más importantes que alcanzamos (Taylor y Bogdan, 1992). Como en este estudio el caso formaba parte de una investigación etnográfica, elegimos un trabajo descriptivo – interpretativo más amplio, que el que sería estrictamente necesario para un informe de investigación o para un artículo especializado.

Teníamos claro desde los inicios, que en este enfoque es el etnógrafo quien debe ajustar el proceso y tomar las decisiones a cada momento —viéndose obligado frecuentemente a idear sus propios procedimientos—, según lo vaya requiriendo el propio desarrollo de la investigación, y actuamos en consecuencia efectuando los arreglos pertinentes. Por otra parte, con esta breve exposición sobre los pasos seguidos en nuestro estudio del caso, finalizamos la descripción metodológica; mas advertimos que en los capítulos subsecuentes se irá comprendiendo mejor lo que hemos buscado explicar hasta aquí. A continuación se incluyen algunas reflexiones epistemológicas sobre la investigación interpretativa en general y

etnográfica en particular, que tienen el cometido de justificar y dar a entender nuestros principales supuestos de investigación.

4.3. CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS

Si partimos del presupuesto antropológico de que cada escuela, en tanto que institución educativa³⁸³, implica una forma particular de cultura³⁸⁴, entonces una institución como la UMI, — por ejemplificar con nuestro mismo caso—, que también es escuela, posee su propia cultura local. Ideas, valores, formas de entender el mundo, son elementos que cruzan el horizonte simbólico de la cultura escolar; y todo ello resulta especialmente significativo para los nativos (del lugar), con mayor o menor claridad, según el grado de su participación en las prácticas locales precisamente. De cualquier modo, lo importante es que esto también puede llegar a ser inteligible, bajo ciertas condiciones, para los observadores externos; y si éstos son etnógrafos educativos, entonces sus observaciones e interpretaciones luego deberán *servir de traducciones* para quienes no hayan “estado allí” (Geertz, 1989). Explicitar esas condiciones en este trabajo, que a su vez conlleva la posibilidad de producir conocimiento pedagógico sobre el particular, es lo que se pretendió acometer con la realización de esta tesis³⁸⁵.

4.3.1. CONOCIMIENTO LOCAL, VERDAD E INTERPRETACIÓN

Conviene aclarar desde un inicio, que no se trata aquí de señalar o, peor aún, otorgar los fundamentos últimos que dan carta de científicidad a la etnografía, pues ello sería situarnos en una perspectiva esencialista de la epistemología; se busca, más bien, argumentar una serie de consideraciones sobre el particular. La etnografía en términos de Geertz, remite a un “conocimiento local” (1994, *passim*), proveniente de las mismas concepciones nativas —que

³⁸³ Aclara Jackson: “La vida en las aulas de la enseñanza secundaria y de la universidad seguramente es distinta de la que se desarrolla en los niveles inferiores pero, bajo las diferencias obvias, radica una semejanza básica. En un sentido fundamental, *escuela es escuela, sea cual sea el lugar en donde se encuentre*” (1991: 39, subrayado nuestro).

³⁸⁴ Afirmar que la escuela como institución concreta implica una determinada forma de cultura, esto es, que cada escuela tiene su propia cultura, no es nada nuevo. Santos Guerra por ejemplo, sostiene lo siguiente: “La escuela crea una cultura propia... que transmite normas, creencias, valores, mitos que regulan el comportamiento de sus miembros. Este proceso de socialización en la escuela se arraiga en sus estructuras, en la forma de organizar el espacio, en la manera de articular las relaciones” (2000: 36; véase también McLaren, 1995).

³⁸⁵ Conviene aclarar aquí que: “La tarea del etnógrafo estriba en producir interpretaciones que, más que considerarse como verdades absolutas, *constituyen clases de verdad*” (Bertely, 2000: 38; subrayado nuestro). Asimismo, Geertz llega a señalar que *el ensayo* antropológico es precisamente: “...el género natural para presentar interpretaciones culturales y las teorías en que ellas se apoyan...” (1995: 36); por lo que la redacción del trabajo asumirá esa forma, aunque sólo en la medida en que las exigencias de una tesis doctoral lo permitan.

nuevamente son locales—, y ese mismo conocimiento está mediado por lecturas, por fuerza parciales, pues “...lo que nosotros llamamos nuestros datos son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten...” (Geertz, 1995: 23). Así, lejos de pretender una fundamentación epistemológica infalible, anclada en un concepto duro de la verdad, que no sería sostenible en el actual momento de resquebrajamiento de los metarelatos, de las esencias y de la teleología, hemos de enfocarnos hacia las mínimas consideraciones preliminares; acotando con ello el alcance y sentido de nuestro trabajo, como simplemente lo indica el mismo título del inciso³⁸⁶.

Las posiciones epistemológicas del paradigma constructivista interpretativo pueden considerarse subjetivistas y transaccionales, puesto que consideran que el investigador y el objeto de investigación se encuentran inevitablemente vinculados de manera interactiva, hasta el punto de que los descubrimientos y conocimientos producidos se crean y construyen a medida que el investigador evoluciona y como consecuencia de su modo de proceder, de los valores y propósitos que le animan, y de las condiciones materiales, sociales y profesionales que presionan su quehacer (Pérez Gómez, 2004: 64).

En contraste con esta perspectiva relativamente nueva, todavía a finales de los años sesenta del siglo XX, los marcos teóricos y de investigación sobre los hechos educacionales, estaban sobredeterminados por las que pueden llamarse metodologías de investigación de corte positivista³⁸⁷; sobre todo del tipo experimental y estadístico, es decir, aquellas con la mira dirigida en especial hacia datos de tipo cuantitativo. La importancia otorgada a las concepciones de la ciencia de corte positivista, ha producido una fuerte mitificación de cuanto esté relacionado con ella y, más concretamente, con el autodenominado *método científico*, y sus formas peculiares de producir el conocimiento. De este modo, según se tenía la creencia, sería posible alcanzar y asegurar el descubrimiento de una verdad de ámbito universal, con una certeza verificable que no dejaría lugar a dudas y —lo que es también muy revelador del cuño esencialista que le distingue—, con carácter de permanente³⁸⁸.

³⁸⁶ Escribe Geertz: “La edad de oro (o tal vez fuese únicamente de latón) de las ciencias sociales, cuando, fueran cuales fuesen las diferencias entre posiciones teóricas y exigencias empíricas, la ambición básica de la disciplina estaba universalmente aceptada —dar cuenta de la dinámica de la vida colectiva, y alterarla en las direcciones deseadas— ha quedado definitivamente atrás. En la actualidad, hay una gran cantidad de científicos sociales en activo que desean la anatomización del pensamiento, y no la manipulación del comportamiento” (Geertz, 1994: 49).

³⁸⁷ Debe tenerse en cuenta la aclaración que oportunamente hace Erickson, respecto a la coexistencia del paradigma positivista junto al interpretativo: “Particularmente en las ciencias sociales, los paradigmas no mueren; desarrollan venas varicosas y se les coloca marcapasos cardíacos. La perspectiva de la investigación estándar sobre la enseñanza y la perspectiva interpretativa son, en efecto, teorías rivales —programas de investigación rivales—, si bien es poco probable que la segunda llegue a reemplazar a la primera” (1989: 198).

³⁸⁸ Como contraparte: “En el enfoque constructivista e interpretativo, la finalidad de la investigación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz. El objetivo de la investigación no es la

Continuando con esta forma de trabajo, se pensaba no hace mucho todavía que la ciencia tenía la oportunidad de quedar al margen de los intereses de los distintos grupos sociales, y por lo tanto, de los ideales políticos y metas concretas de la gente. Así, el objetivo insoslayable de la investigación educativa, al igual que la de cualquier otro sector del conocimiento, sería descubrir las constantes y fijarlas en leyes, capaces de explicar y predecir los efectos de cualquier clase de intervención humana en el plano de la realidad natural. Pero como atina a observar Seiffert: "...¿por qué el fin de las ciencias sociales debe ser incondicionalmente demostrar que los hombres se comportan del mismo modo en situaciones iguales?" Para añadir de inmediato: "Quizá pudiera ser mucho más interesante lo contrario: mostrar que los diversos hombres en situaciones iguales se comportan distintamente" (1977: 177). Esto no cuadra definitivamente con la pretensión predictiva, que es tan característica de los enfoques más tradicionales en la investigación. De esa forma —en la cual se considera que es posible arribar a un conocimiento incontrovertible y de validez universal, el cual es además prospectivo—, los resultados —de una investigación empírica—, se aplicarían siguiendo una forma de razonamiento preponderantemente técnico, esto es, dejando únicamente en manos de los que investigan —supuestamente sujetos neutrales por ceñirse a procedimientos formales rígidos y asépticos—, la capacidad de decidir y valorar todo lo referente a la eficacia y utilidad de cualquier propuesta educativa, pero sin considerar propiamente a los actores directos de estos procesos: los docentes y discentes³⁸⁹.

Y es que desde los enfoques positivistas, generalmente no se quiere admitir que los diferentes modelos de investigación a los que podemos recurrir para conocer las realidades educativas, no hacen sino seleccionar y otorgar a distintos aspectos o variables la posibilidad tanto de definir, como de explicar los fenómenos propios de sus estudios presumiblemente científicos³⁹⁰. Por lo común, las concepciones de tipo positivista³⁹¹ consideran los procesos escolares —o simplemente de enseñanza y aprendizaje—, como realidades "naturales" y persiguen la

producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto, por cuanto se considera que la comprensión de los significados no puede realizarse con independencia del contexto" (Pérez Gómez, 2004: 65).

³⁸⁹ Conviene tomar en cuenta sin embargo que: "Si bien la postura del investigador de campo no es abiertamente evaluativa, y si bien las preguntas de su investigación no asumen la forma «¿qué prácticas de enseñanza son más eficaces?», los aspectos relativos a la eficacia son fundamentales en la investigación interpretativa" (Erickson, 1989: 203).

³⁹⁰ Considérese, como bien lo aclara Erickson, que en contraste: "...el significado primordial de los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido, más que de procedimiento" (Erickson, 1989: 197). En cambio, en la investigación de corte positivista, el rigor en la aplicación de ciertos métodos —experimentales o estadísticos—, resulta muy característico y se cree con gran fe, que la realidad "natural" es accesible en sí misma (Rorty, 1996 y 1991) al conocimiento siguiendo estrictos procedimientos metodológicos.

³⁹¹ Y es que como lo ha señalado Erickson: "Las concepciones teóricas que definen los fenómenos de mayor interés en el estudio interpretativo de la enseñanza son muy diferentes de las que defienden los anteriores enfoques habituales sobre este tema" (Erickson, 1989: 197).

formulación de leyes científicas para explicarlos y enfrentarlos; mientras que otras perspectivas más comprensivas, conciben la realidad como una construcción social permanente: “Tanto por su génesis (el orden social es el resultado de la actividad humana pasada), como por su existencia en cualquier momento del tiempo (el orden social sólo existe en tanto que la actividad humana siga produciéndolo), es un producto humano” (Berger y Luckmann, 1994: 73).

El rechazo que en los últimos tiempos han manifestado algunos investigadores sobre los métodos cuantitativos —aunque debe aclararse que la crítica no se cierne sobre los métodos en sí mismos, sino sobre la concepción reduccionista que frecuentemente les acompaña y que les lleva a deslegitimar otras metodologías—, se fundamentó principalmente en la gran diferencia de interpretaciones que sobre unos mismos resultados se daban en diversas investigaciones cuantitativas a partir de un mismo problema³⁹². Así como en la extrema dificultad, cuando no imposibilidad, de medir con estricta exactitud muchos de los fenómenos educativos³⁹³. Estos hechos, pusieron pronto de relieve la insuficiencia de la aplicación exclusiva de los métodos numéricos. Así, frente a la investigación cuantitativa se propuso la investigación interpretativa, y a partir de ese momento surgió también la polémica: “Mientras que los investigadores cualitativos subrayan la validez, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación” (*apud*, Taylor y Bogdan, 1992: 22).

4.3.2. EL INVESTIGADOR Y SU PERSPECTIVA SOBRE LA REALIDAD ESTUDIADA

Más allá de la polémica suscitada por ambos paradigmas metodológicos, y de la deseable complementariedad propuesta usualmente para las dos perspectivas, está el reconocimiento de que tanto unos investigadores como otros, pueden trabajar de hecho al mismo tiempo con datos cuantitativos y cualitativos, efectuando un énfasis en alguno de ellos. Y en eso estribaría una de las diferencias más obvias, aunque no la fundamental, misma que tiene que ver más con una concepción de la realidad, ya sea como *algo dado* —que se puede constatar y medir—, o como *algo construido*, que es básicamente interpretable³⁹⁴. La cuestión central radica, pues, en la

³⁹² Véanse por ejemplo las sorprendentes constataciones entre posibles interpretaciones alternativas acerca de unos mismos datos, que ofrece Erickson (1989: 209-210). El mismo autor destaca la importancia que guardan las perspectivas de significado de docentes y estudiantes para la investigación sobre la enseñanza, y muestra de qué manera la investigación cuantitativista no considera en su mayor parte estos fenómenos.

³⁹³ Pero además, todo ello se relaciona o es concordante con el afán de dominio y de control, propio de la era industrial, en la que los resultados deben medirse en clave no sólo de eficacia, sino de eficiencia. Los métodos cuantitativos son de alguna forma más compatibles con esa visión instrumental del conocimiento, mientras que los interpretativos tienden a adquirir muchas veces un talante más crítico acerca de las condiciones sociales observadas y propiamente no son del gusto de los partidarios del *status quo*.

³⁹⁴ Escribe Geertz: “En el ámbito de las ciencias sociales, creo que hay muchas cosas que son ciertas. Una es que, en años recientes, ha habido una enorme mezcla de géneros en la vida intelectual, y que

concepción que se tenga sobre la realidad y el conocimiento. Si se admite que no existen objetos puramente cognoscibles³⁹⁵ desde ángulos cuantitativos o cualitativos, entonces el uso o preferencia sobre una metodología con respecto a otra, dependerá del enfoque con el que se miren las cosas. De hecho, un mismo investigador puede servirse de uno u otro paradigma, de acuerdo con sus necesidades y características atribuidas al objeto de estudio. No ha de sorprender entonces, que, por ejemplo, un cualitativista se pueda servir de las estadísticas en un momento dado; pues estas últimas se interpretarán a partir de ciertos parámetros epistémicos, no tomándolas como datos absolutos, sino como indicios de una realidad más compleja:

Puesto que los positivistas y los fenomenólogos abordan diferentes tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, sus investigaciones exigen distintas metodologías. Adoptando el modelo de investigación de las ciencias naturales, el positivista busca las causas mediante métodos tales como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos, que producen datos susceptibles de análisis estadístico. El fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos (Taylor y Bogdan, 1992: 16).

Puede afirmarse entonces, que la variedad metodológica que se ubica dentro de la genérica denominación de etnografía, hace más dificultosa una valoración crítica del método, concibiéndolo como si fuese un todo unitario. En principio, casi ninguna técnica quedará excluida de ser utilizada aquí en algún momento³⁹⁶, ya sea cualitativa o cuantitativa. De modo que es el mismo investigador quien desmitificará el proceso de indagación, descubriéndolo a los posibles lectores, y vigilando reflexivamente su propio trabajo, a la par que desarrolle procesos de autoevaluación. Podría decirse, por consiguiente, que la actitud y pericia del investigador, tienen aquí un papel decisivo sobre la validez de la investigación, dado que no existe una normativa exclusiva al respecto, y como bien señala Woods:

La etnografía ofrece a los investigadores un enorme *control* sobre el trabajo realizado. El investigador es el principal instrumento de investigación. En cierto sentido, el cuestionario, el experimento, los tests estadísticos, etc. —esto es, toda la parafernalia de otros enfoques—, se materializan en la persona del etnógrafo. No

esta amalgama de géneros continúa produciéndose. Otra es que muchos científicos sociales han renunciado a un ideal de explicación basado en leyes y ejemplos para asumir otro basado en casos e interpretaciones, buscando menos la clase de cosa que conecta planetas y péndulos y más esa clase que conecta crisantemos y espadas” (Geertz, 1994: 31).

³⁹⁵ Señala claramente Buenfil: “...es imposible separar el carácter significativo de los objetos y procesos, sin abandonar al mismo tiempo la posibilidad de integrarlos a la vida social. Pensar la sola percepción de la empiricidad como materialidad indistinta, al margen de su inserción como objeto de significación, es renunciar a su inteligibilidad” (1993a: 5).

³⁹⁶ Considérese que: “La investigación constructivista es inherentemente *multimetodológica*, utilizando todos aquellos procedimientos que puedan enriquecer la interpretación” (Pérez Gómez, 2004: 69).

cabe duda de que ello entraña dificultades, pero también hace posible un mayor grado de dirección personal y una ampliación de oportunidades... (1993: 22 – 23, subrayado del original).

La llamada *triangulación* a la que hemos aludido en el inciso previo, es una técnica común de contraste en la investigación interpretativa, dentro de la cual se ubica, entre otras, la etnografía³⁹⁷. Así, encontramos que cuando se trata de estudios educativos, los vértices del triángulo lo constituyen, respectivamente, el profesor, los alumnos y el observador externo —al menos en cierto tipo de triangulación—, lo cual ciertamente involucra diferentes perspectivas. Pero igualmente se entiende por triangulación la contrastación que resulta de emplear una variedad de datos recogidos mediante diversas técnicas³⁹⁸; por ejemplo, la observación participante, las entrevistas y el análisis de documentos nativos —escritos de profesores y alumnos, circulares, declaraciones oficiales sobre la filosofía institucional, etc.—, aunque todo en la necesaria medida, pues no existe la investigación exhaustiva que pueda dar cuenta de todo absolutamente, tan sólo puede haber aproximaciones. Hay que apuntar también, que la triangulación no debe tomarse como una prueba irrefutable, pues siempre existe el riesgo de que las inferencias puedan ser falsas o inválidas: “Lo que la triangulación implica no es la combinación de diferentes tipos de datos, *per se*, sino, más bien, el intento de relacionar tipos de datos de forma que contrarresten varias posibles amenazas a la validez de nuestros análisis” (Hammersley y Atkinson, 1994: 217).

En lo que toca a esta tesis, por medio del recurso de la triangulación se trató de confrontar las opiniones de los diferentes sujetos observados, un aspecto que también presenta sus problemas, pues como investigador he sido depositario de una cierta confianza³⁹⁹, que ya como principio no debía traicionarse, éticamente hablando. Luego entonces, he tenido que ser especialmente cuidadoso cuando mis descripciones e interpretaciones tamizaban aquello que

³⁹⁷ Erickson encuentra tres ventajas para el término *interpretativo*: “a) es más inclusivo que muchos de los otros (por ejemplo, etnografía o estudio de casos); b) evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos (connotación que sí lleva el término *cualitativo*), dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en el trabajo; y c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador” (Erickson, 1989: 196).

³⁹⁸ Bertely alude también a la “triangulación teórica” en la que las categorías producidas por otros investigadores permiten contar con puntos de vista alternativos sobre problemas y situaciones similares, considerar otros autores, es como *dialogar* con ellos, pues permite contar con valiosos interlocutores en todo momento: “Descubrí que, a diferencia de los planteamientos deductivos en los que las hipótesis y marcos teóricos se imponen al análisis de la información, mis constructos validaban o confrontaban los conceptos y hallazgos producidos por otros autores...” (Bertely, 2000: 82-83). Durante nuestra investigación hemos *dialogado* con autores diversos, sin por ello haber incurrido en un eclecticismo ingenuo que no repara en las diferencias sustantivas de unos autores y otros.

³⁹⁹ Otro sería el caso de aquél que decida trabajar una investigación en calidad de participante pleno y oculto, consiguiendo en tal caso un transparencia casi total por vía del anonimato, lo cual también plantea ciertas exigencias éticas hacia los sujetos del estudio y la institución en cuestión.

escapaba a los supuestos ideales de la institución en estudio; esto es, cuando se infirió que existían dificultades para aplicar las normas o realizar los ideales, al menos en ciertos casos. Y es que mi investigación se vería limitada gravemente de haber omitido deliberadamente esa perspectiva crítica, con el objeto de no incomodar a mis posibles lectores dentro del contexto mismo del trabajo de campo⁴⁰⁰. Mas al mismo tiempo debía ser prudente, para presentar toda la información generada en la tesis, sin comprometer innecesariamente a nadie en concreto. De este modo, un adecuado balance entre lo *ético* y lo *émico*, combinado con el aconsejable resguardo de la identidad de los protagonistas, resultó lo más pertinente en este caso⁴⁰¹.

Por otra parte, la investigación etnográfica no se justifica sobre la base de un conjunto de técnicas y procedimientos⁴⁰² que resulten indiferentes al investigador; sino, por así decirlo, son la actitud y la conducta de éste las que confieren un valor especial a la etnografía⁴⁰³. El problema de cómo interpretar una acción educativa, según se desarrolle en una institución, es también el problema de cómo los investigadores piensan y sienten esa acción y ese efecto, y de cómo su propia visión de las cosas afecta a sus interpretaciones:

El enfoque interpretativo y constructivista propone la sensibilidad y la competencia profesional del investigador, y de todos los participantes, como los mejores e insustituibles instrumentos para captar la complejidad y polisemia de los fenómenos sociales, así como para adaptarse con flexibilidad a los cambios y a la aparición de acontecimientos imprevistos y anómalos (Pérez Gómez, 2004: 72).

Por un lado, la propia elección de la temática a investigar se entiende como un posicionamiento, en el que influye la orientación conceptual o teórica del investigador, su experiencia, su formación, sus valores, etc. (Hegenberg, 1979: 195-196). No se elige o se formula un problema con indiferencia, la pasión juega un papel importante en la motivación del investigador. Por otro, el desarrollo de estrategias, tales como la observación participante o no participante, no se comprenden sin que la conciencia del investigador esté presente tanto en el *qué buscar*, como

⁴⁰⁰ Sostiene Pérez Gómez: "Se parte del convencimiento de que la audiencia privilegiada en todo informe de investigación interpretativa son los agentes que participan en los intercambios de la realidad investigada, así como aquellos prácticos de contextos, tal vez lejanos, que se encuentran implicados en procesos de intervención y transformación de la realidad similares a los estudiados en el presente contexto" (2004: 76). Así, una investigación sobre los pedagogos seguramente resultará de interés en primera instancia para otros pedagogos.

⁴⁰¹ Por su parte, Rhum aclara que la dualidad *émico* / *ético* implica que el investigador: "Distingue entre la comprensión de las representaciones culturales desde el punto de vista de un nativo de la cultura (*émico*) y la comprensión de las representaciones culturales desde el punto de vista de un observador externo a la cultura (*ético*)" (Siglo XXI, 2000: 184 – 185; véase también Stake, 1998: 29).

⁴⁰² Erickson es muy claro al apuntar: "Lo que hace que dicho trabajo sea interpretativo o cualitativo es lo referente al enfoque y a la intención sustanciales, y no al procedimiento de recopilación de datos; es decir, que una *técnica* de investigación no constituye un *método* de investigación" (Erickson, 1989: 196).

⁴⁰³ Ya se ha citado a Woods (1993) más arriba, quien señala al investigador precisamente como *el principal instrumento* de la investigación.

en el *para qué hacerlo*; porque *no existe la descripción pura* y la objetividad absoluta⁴⁰⁴ es una cualidad meramente ilusoria⁴⁰⁵. Por consiguiente, el análisis de los datos y la interpretación de éstos tampoco se pueden considerar neutrales, esto es, independientes de toda postura o de los sentimientos e intereses del investigador, pues lo que ocurre habitualmente es que se pueden combinar hecho y valor, datos e interpretación⁴⁰⁶:

El científico no se enfrenta con una realidad “en sí” cualquiera, sino con un mundo empírico más o menos intencionadamente preformado mediante conceptos. No se experimenta su objeto de una manera inmediata y cristalizada, sino que lo aprehende de un modo consciente y distanciado en la medida en que le da un nombre y lo ordena conceptualmente. Esto le desliga a un mismo tiempo de la premura de reaccionar inmediata y reflejamente a estímulos ambientales, y le confiere la libre actividad pensante. En la medida en que los hombres cuentan con el lenguaje y, consecuentemente, disponen de conceptos, lo apuntado no es algo que sea tan sólo válido para el científico. Esta mediación conceptual entre el sujeto y el objeto de la experiencia es “*conditio sine qua non*” del proceso epistemológico mismo de la ciencia (Mayntz, Holm y Hübner, 1983: 13).

Dentro de la etnografía, la importancia del trabajo conceptual entra en conexión con la postura epistemológica a partir de la que se opta por esta forma de investigar. Dicha postura surge del proceso en que se observa y se describe, inevitablemente partiendo de ciertas concepciones sobre el problema. Recordemos una vez más que lo que cuenta aquí es la concepción que se tenga sobre la realidad; así, a decir de Bertely: “La etnografía educativa, sin embargo, tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila sus datos” (2000: 27). Esto es, no se observa primero y luego se construye una concepción, sino que, sólo a partir de una cierta concepción de la realidad se hace posible observar; por ello también: “En la tradición etnográfica construir un conocimiento significa dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran teóricamente. Significa establecer las

⁴⁰⁴ Vattimo afirma: “...pocos creen, hoy día, que una proposición verdadera sea aquella que refleja objetivamente las cosas, cada vez más se considera verdadero lo que es argumentable ante una comunidad de expertos. Es decir, la intersubjetividad ha sustituido a la objetividad” (*cit. por* Pérez Gómez, 2004: 62). Pero esto tampoco puede conducir al relativismo en el que cualquier cosa tenga la misma validez, es sólo que esta validez no es absoluta, pues está acotada socialmente.

⁴⁰⁵ Erickson señala que: “En cuanto a los métodos del trabajo de campo, a veces se piensa que son netamente inductivos, pero ésta es una categorización engañosa. Es cierto que no se determinan de antemano ciertas categorías específicas a ser observadas. Pero también es cierto que el investigador siempre identifica los aspectos conceptuales de interés para la investigación antes de entrar en el lugar. *En el trabajo de campo, la inducción y la deducción están en constante diálogo*” (1989: 199, subrayado nuestro).

⁴⁰⁶ Consideramos que: “El conocimiento en ciencias sociales no puede ser más que una peculiar interpretación, sin duda más contrastada y mejor elaborada y argumentada, pero en definitiva una interpretación provisional y parcial de una realidad también efímera. La realidad no es estable porque el propio conocimiento de ella la modifica, contribuye a su transformación. El conocimiento no es objetivo ni estable porque forma parte de la propia realidad conocida, porque es una representación subjetiva, porque en definitiva es una construcción interesada, condicionada por los flujos de poder, por el intercambio de tensiones e intereses de esa misma realidad” (Pérez Gómez, 2004: 61).

relaciones no sólo entre conceptos «en abstracto», sino entre conceptos con contenidos derivados de un contexto histórico determinado, la localidad del estudio” (Rockwell, 1987: 40).

Así, me he encontrado en la necesidad de seleccionar nociones teóricas que me permitieran acercarme al objeto elegido, para más tarde dotarlas de contenido interpretado. Ya he mencionado antes que la perspectiva de Wenger (2001a, 2001b; Wenger, McDermott y Snyder, 2002) sobre las comunidades de práctica, aporta elementos valiosos de análisis para este estudio. Considero que de este modo me he aproximado tanto a formas de *actuar*⁴⁰⁷, como de *ser* —¿quiénes son, qué son y qué hacen los pedagogos de la FP de la UMI?—⁴⁰⁸, así como al *deber ser* —¿qué quieren ser y qué creen que deben ser los pedagogos de la FP de la UMI?—, porque pretendimos, desde un principio, atender paralelamente a los ideales de la profesión pedagógica, tal y como se concebían localmente; puesto que ellos daban sentido tanto a su identidad —en tanto forma de ser y a la vez como horizonte de plenitud—, cuanto al proyecto de formación que representaban⁴⁰⁹.

Por otro lado, de acuerdo con Bertely, desarrollar una investigación etnográfica supone atender al menos *tres niveles de reconstrucción epistemológica*, “...por los que puede transitar, no linealmente sino de manera constructiva y dialéctica, un etnógrafo educativo” (2000: 29). Éstos son: 1) la acción social significativa expresada en la vida cotidiana; 2) el entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción; y 3) el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura escolar. Veamos brevemente cada uno de ellos, y cómo se relacionan con nuestra investigación:

1. *La acción social significativa*: “El primer nivel de reconstrucción epistemológica posee nexos con la orientación implícita que rige la inscripción e interpretación de la acción significativa de

⁴⁰⁷ Al referirme a la *actuación* no puedo dejar de considerar junto con Goffman que: “El mundo entero no es, por cierto, un escenario, pero no es fácil especificar los aspectos fundamentales que establecen la diferencia” (1993: 83). Actuamos en el mundo bajo ciertos presupuestos, y entre otras cosas, en general nos ocupamos de mantener una *fachada* intacta, esto es, cierto orden de apariencias.

⁴⁰⁸ Aclara Wenger: “Hablar de identidad en términos sociales no supone negar la individualidad, sino ver la definición misma de individualidad como algo que forma parte de las prácticas de unas comunidades concretas. En consecuencia, es una dicotomía errónea preguntarse si la unidad de análisis de la identidad debe ser la comunidad o la persona. El enfoque debe recaer en el proceso de su constitución mutua” (2001a: 182). Por ello en este trabajo, vamos a optar por aludir a una tensión constitutiva entre individuo y comunidad, al referirnos a la conformación de cualquier identidad.

⁴⁰⁹ Los ideales se relacionan con el registro imaginario trabajado intensamente en el psicoanálisis lacaniano: “Lo imaginario está lejos de no tener consecuencias; sus efectos son poderosos en lo real, y no se trata de algo que pueda ser sencillamente descartado o «superado»”. En esta línea del psicoanálisis, el orden imaginario: “... se convirtió en uno de los tres que constituyen el esquema tripartito central del pensamiento lacaniano, opuesto a lo simbólico y lo real”. Asimismo, debe tenerse en cuenta que: “Las principales ilusiones de lo imaginario son las de totalidad, síntesis, autonomía, dualidad y, sobre todo, semejanza” (Evans, 2005: 109). El imaginario proporciona la ilusión de completud o plenitud.

los actores que participan en la construcción de la cultura escolar” (Bertely, 2000: 30). De acuerdo con este nivel —que recupera conceptos y supuestos epistemológicos provenientes del interaccionismo simbólico, la psicología social, la sociología comprensiva, la fenomenología social, la hermenéutica y la teoría psicoanalítica—, mi labor como etnógrafo educativo supuso ver a las personas protagonistas en mi estudio como seres que se construyen al interactuar socialmente —dentro y fuera de la UMI— y al colocarse *en el lugar de otros*, tal y como lo concibe por ejemplo, Mead en la psicología social y el interaccionismo simbólico. Asimismo, estaré entendiendo la realidad como producto de una construcción social —de modo cercano a como lo entiende el interaccionismo simbólico—, sabiendo que toda situación humana que observe se construye en un contexto y que los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana —nuevamente dentro y fuera de la UMI—, que la realidad supone realidades múltiples —como las concibe la fenomenología social— o que la cultura, como la hermenéutica considera, implica una noción de texto que contribuye a definirla por vía semiótica. Y por último, que el psicoanálisis permite poner en entredicho la racionalidad del estudio científico sobre el comportamiento individual y colectivo, o considerar que todo acto y palabra son plenamente conscientes; para ello me serviré de una mirada psicoanalítica de cuño lacaniano, retomada desde el análisis político del discurso.

2. *El entramado cultural*: porque la etnografía, “...además de documentar la vida cotidiana en las escuelas y salones de clase, debe abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación” (*apud.*, Bertely, 2000: 32). De este modo, tuve que mirar hacia el contexto de la UMI, el cual está conformado por el universo de la educación superior privada, que a su vez forma parte de un sistema mexicano de educación superior más amplio, y que mantiene de hecho vínculos internacionales con otros sistemas. De igual modo, una revisión de la propia historia institucional y de sus condiciones de emergencia en los años setenta del siglo XX, ha podido facilitarme la comprensión de dicho entramado cultural. O lo mismo podría afirmarse respecto al barrio en que se encuentra ubicada la institución y que forma parte de su entorno inmediato; o bien, a la cultura de quienes son sus usuarios, esto es, sus estudiantes, vistos a través de la mirada de sus docentes.

3. *Hegemonía, consenso e instrumentos de significación*: incluye “...en particular el vínculo entre el ejercicio hegemónico y lo que sucede en los salones de clases y escuelas que estudiamos” (Bertely, 2000: 34). Esta dimensión me ubica frente a la orientación política de la institución en la que realizamos el estudio etnográfico, y que de entrada reconozco como una universidad *de inspiración cristiana*, aunque también conlleva como parte de su ideario institucional una cierta *orientación social*⁴¹⁰.

⁴¹⁰ Entre otras, podemos formular por ahora las siguientes preguntas: ¿Qué significa, por ejemplo, ser una universidad privada en el México de principios del siglo XXI? ¿Cuál es la relación entre el discurso

La interpretación, como fusión de horizontes, plantea al etnógrafo educativo el reto de mostrar y explicar no sólo el punto de vista de los participantes, sino sus preconcepciones teóricas y personales, así como sus transformaciones. La autocomprensión que experimenta el intérprete, el modo en que cambian sus supuestos y preconcepciones iniciales, y la sorpresa que le producen sus hallazgos demuestran no sólo la relatividad del conocimiento escolar conformado por lo social, sino los procesos históricos, sociales y políticos que intervienen en su generación (Bertely, 2000: 40).

Tras reflexionar sobre las consideraciones que anteceden, puede afirmarse que toda investigación etnográfica se basa en la capacidad para realizar observaciones en el lugar de los hechos sociales. Actuamos dentro de un contexto social y somos capaces de vernos a nosotros y nuestras obras como objetos de ese contexto. Al introducir *nuestro propio papel* dentro del enfoque de investigación, y explotar sistemáticamente nuestra participación como estudiosos en el lugar donde estamos investigando, podemos incluso desarrollar y sustentar cierta producción teórica, sin tener que hacer súplicas y concesiones innecesarias al positivismo. Entendemos, además, que realizar una investigación etnográfica no sólo supone seguir un determinado itinerario y adoptar una serie de técnicas e instrumentos de investigación característicos, sino ante todo, tomar una postura epistemológica que contrasta profundamente con las visiones tradicionales, que fueron dominantes hasta hace relativamente poco tiempo en las ciencias sociales y las ciencias de la educación, incluida la pedagogía entre estas últimas.

4.4. RELACIÓN PERSONAL CON EL REFERENTE EMPÍRICO

En este último inciso del capítulo miramos *hacia un equilibrio entre la participación y la observación*. En efecto, como una parte fundamental de nuestra investigación se ha venido desarrollando un trabajo de campo en la UMI —institución descrita al final del tercer capítulo—, y si bien el referente empírico no ha sido parte sustancial de las dos primeras partes de la tesis, aludiremos una vez más al mismo para evidenciar la posible utilidad de nuestro marco teórico, de cara al análisis de la información recabada mediante entrevistas, observaciones y análisis de documentos y escritos nativos; pretendiendo llevar a cabo una investigación interpretativa desde el principio. La justificación para realizar un estudio dentro de un establecimiento de este tipo, proviene en parte de la creciente importancia que la educación superior privada va ganando, al punto de que como hemos visto, uno de cada tres estudiantes de licenciatura inscrito en instituciones de educación superior en México, hoy se encuentra ya estudiando en

político hegemónico en México actualmente y la orientación institucional dominante? ¿De qué modo convergen o divergen distintas corrientes políticas al interior de la institución? ¿En qué términos se expresan y se significan las luchas políticas dentro de la UMI? ¿Cuáles son sus rasgos micropolíticos? Porque entre todas ellas pueden ayudarnos a observar ciertos procesos con preferencia a otros.

algún establecimiento privado (Casanova, 2006; Kent, 2004). Sin embargo, y a pesar de esta cifra, como hemos visto, hay muy poca investigación todavía que concierna específicamente al ámbito universitario privado en nuestro país, siendo que es un fenómeno que definitivamente ameritaría mayor atención⁴¹¹.

La enseñanza universitaria se reconoce aquí como un tipo de educación formal destinada a la constitución identitaria de profesionales en los diversos campos de las ciencias, las tecnologías, las humanidades y las artes. Aquí el *fin valioso*, el polo de identidad con respecto al cual se lleva a cabo —o se pretende llevar a cabo la educación, porque no siempre se consigue— es el ideal de experto con el que se busca interpelar a los sujetos en proceso de formación⁴¹². Pero no hay que olvidar que la educación es mucho más amplia que su sola sistematización al interior de un aula universitaria, y que por lo tanto, abarca procesos educativos formales, no formales e informales. Así, en contraste con la formalidad de la enseñanza universitaria, la informalidad es característica de los procesos educativos al interior de las *comunidades de práctica*, de acuerdo con lo que explica esta teoría y según podremos mostrarlo más adelante mediante ejemplos concretos. Si se nos permite entenderlo así, diríamos que estudiamos procesos educativos informales durante la realización de prácticas educativas formales. En otros términos, lo que observamos fue la vida cotidiana de los pedagogos dentro de una facultad del ámbito universitario privado, quienes cumplían distintos deberes educativos tradicionales, tales como dar clases o brindar asesorías. Siendo que a partir de una convivencia intensa y comprometida con una misión en común, surgían múltiples aprendizajes espontáneos y se construían conocimientos, que les permitían resolver diversos problemas en la práctica, a la vez que se tornaban en referentes primordiales para una identidad construida socialmente.

4.4.1. EXPLORACIÓN INICIAL E IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

El estudio que aquí emprendemos, se inició como lo hemos descrito con una búsqueda amplia, una exploración sobre posibles tópicos de interés dentro del amplio campo de la educación superior privada, encontrándonos frente a las vicisitudes de la docencia universitaria en tales entornos particulares. Durante el presente estudio, iniciado en el verano del 2004, se encontró

⁴¹¹ Señala Kent: "It is not an exaggeration to say that extensive development of the private sector is one of the most remarkable phenomena in the recent evolution of higher education in Mexico, if not its most notable characteristic" (Kent, 2004: 1).

⁴¹² En general, estaremos empleando como sinónimos los términos educación y formación, salvo cuando se indique algún significado específico para cada cual, en todo caso recordamos que Wenger sí establece una distinción entre los mismos en el contexto de las comunidades de práctica: "Mientras que la formación intenta crear una trayectoria entrante dirigida hacia la competencia en una práctica concreta, la educación debe esforzarse por abrir nuevas dimensiones para la negociación del yo. Coloca a los estudiantes en una trayectoria de salida dirigida hacia un amplio campo de posibles identidades. La educación no es meramente formadora: es transformadora" (2001: 311).

que la enseñanza universitaria privada, como práctica social, constituyó hasta hace relativamente pocos años, una acción mediante la cual un sujeto que antes no se inscribía en una comunidad discursiva, era incorporado a ella, entrando entonces a formar parte del selecto grupo de los *universitarios*, de los *profesionales*, de la *gente próspera*. Por supuesto, todo este imaginario se compartía, o se comparte todavía en algunos casos, dentro la educación superior privada y en cierto modo, también en la enseñanza de carácter público. Los modelos de identidad que entonces ofrecía la universidad, eran asumidos de modo característico y hasta cierto punto previsible, por los sujetos que se constituirían a través de su influencia. Esta asimilación a la cultura universitaria, suponía sujetarse a determinadas reglas, las cuales en general eran aceptadas por los estudiantes. Se podría sostener que, pese a su inestabilidad constitutiva, la identidad del docente y del docente en la educación superior privada —y probablemente algo similar ocurría en otros ámbitos educativos—, era admitida y reconocida sin mayores problemas hasta hace relativamente poco tiempo⁴¹³.

En contraste con lo anterior, encontramos ahora que algunas maneras de interpretar y de practicar la enseñanza que se daban por sentadas hasta hace pocos años, están siendo contestadas y refutadas (Esteve, 2003; Fernández, 2001). Así, actualmente en la educación superior privada de manera especial, los estudiantes no sólo están en situación de conseguir —al estar inscritos en procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados—, las *credenciales* que los identificarán como profesionales de tal o cual campo, para lo cual *pagan*⁴¹⁴, sino de negociar —en términos micropolíticos⁴¹⁵—, junto con sus docentes, nuevos

⁴¹³ Esteve alude al gran cambio en el papel que los docentes de cualquier nivel y a escala mundial, están experimentando actualmente: “Muchos profesores están desorientados por los cambios que han tenido que asumir en los últimos treinta años, pero el cambio no ha hecho más que comenzar...” (2003: 17). El mismo autor añade: “En el momento actual, muchos de nuestros profesores... reflexionan sobre su trabajo y apenas pueden entender lo que les ha sucedido: sin necesidad de salir del mismo colegio en el que quizá llevan veinte años, observan a los alumnos y sus costumbres, reflexionan sobre las relaciones personales en las aulas, recuerdan el trato que recibían de los padres hace años y apenas pueden entender qué les ha sucedido” (*ibidem*, 33). En resumen, el autor considera que estamos asistiendo a la “tercera revolución educativa”, consistente en la escolarización plena, la cual presenta distintas caras en los diferentes países; algunos van más adelantados que otros, pero en cualquier caso, el sistema aparece cada vez más abierto a una masificación; pudiéndose encontrar en las aulas, incluso las universitarias, a estudiantes que antaño eran excluidos sin miramientos del sistema por falta de méritos. Así, hoy en día es posible que los profesores se vean en la necesidad de enseñar a muchos alumnos que de hecho no quieren aprender, pues están en el aula sólo porque buscan un título o por otras razones distintas a las académicas, pero no necesariamente esperan recibir una formación.

⁴¹⁴ En general, la enseñanza universitaria privada se mantiene por vía del pago de colegiaturas cubiertas por los estudiantes y sus familias: “... el ingreso del sector privado proviene mayoritariamente de las colegiaturas. La mayor parte de las instituciones privadas no reconocen otro ingreso externo y en general dependen de las colegiaturas en, al menos, las tres cuartas partes de sus recursos” (Levy, 1995: 257-258). Siendo que además: “Las instituciones que ocupan posiciones bajas o medias en la escala de prestigio académico tienden a depender por completo de la colegiatura” (*ibidem*, 258).

⁴¹⁵ Hoyle ha definido la micropolítica escolar como “...las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses” (*cit. por* Ball, 1989: 35). Por su parte, Pfeffer sostiene que la política organizativa

códigos de interacción en el aula universitaria. Porque, al menos en el caso de las instituciones privadas, los alumnos también se identifican como *clientes*⁴¹⁶, que en el ejercicio de sus derechos como consumidores de un servicio, luchan por hacer de las clases espacios pretendidamente más democráticos en su funcionamiento, pero también más acordes con la nueva sensibilidad de los tiempos posmodernos, complejos y cambiantes, que reta los presupuestos racionales de otros tiempos; y bajo la cual el esfuerzo muchas veces ya no es apreciado como un valor. Afirman McLaren y Giroux al respecto:

Cada día se despoja a los estudiantes de su tecnocapullo y se los coloca en un mundo decimonónico de tiempo lineal y tecnología impresa. ¿Cómo pueden los maestros proporcionar un lenguaje de análisis para ayudar a estos jóvenes *cyborgs* a recuperar una comprensión crítica de su propia tecnoidentidad? ¿Cómo pueden construirse sus deseos dentro de la actual proliferación de tecnoculturas? ¿Cómo puede desarrollarse dicho lenguaje? ¿Cómo podemos empezar a trazar las fronteras más fluidas del yo posmoderno que se encuentran constituidas dentro de tecnologías nuevas y realidades virtuales que *por sí mismas* representan sistemas histórica y culturalmente distintos para producir relaciones de raza, clase y género? (McLaren y Giroux, 1998: 40; subrayado del original).

Por otra parte, encontramos que en la UMI, la docencia era una actividad que empezaba apenas a reconocerse como una tarea fundamental para el cumplimiento de los fines institucionales, entre los cuales estaba el de ofrecer una formación impregnada por un *alto nivel académico*, y ello ha sido en buena parte una labor llevada a cabo por los pedagogos⁴¹⁷, según veremos más adelante. No obstante, esto no implicaba todavía un reconocimiento amplio hacia la labor del docente, pues difícilmente se concebía ahí a este actor como un trabajador de la enseñanza o de la educación en un sentido más amplio, cuya labor resulta compleja. Había cierta percepción entre varios de los mismos docentes de que las tareas propias de la docencia

“...involucra aquellas actividades que se llevan a cabo dentro de las organizaciones para adquirir, desarrollar y usar el poder y otros recursos a fin de obtener los resultados que uno prefiere en una situación en la que hay incertidumbre o disenso” (*idem*).

⁴¹⁶ Los procesos educativos son múltiples, así como también lo son los procesos de identificación, y numerosas y variadas también las prácticas discursivas desde las cuales se interpela a los individuos para constituirlos en sujetos (Mouffe, 1999). En este sentido, un sujeto universitario varón, por ejemplo, no será sólo estudiante, sino que también puede ser al mismo tiempo y como parte de su identidad: hijo de familia, joven, deportista, aficionado al *rock*, trabajador de tiempo parcial, partidario de tal o cual candidato político, consumidor y cliente, entre otros.

⁴¹⁷ Como se muestra en el cuadro III.6, los pedagogos al interior de la UMI, al menos durante el tiempo de nuestra investigación, estaban al frente directamente de diversos proyectos de carácter institucional, como lo eran por ejemplo: Departamento Psicopedagógico; Formación Humana, un área cuya función estaría en difundir la filosofía institucional al interior de la propia UMI, y que se hacía cargo, entre otros aspectos, de las materias que eran comunes a todos los programas de la institución; Diseño curricular; Formación docente; Gestión institucional; y por supuesto, de la Facultad de Pedagogía, lugar desde el cual se genera el referente empírico para nuestra tesis. Las prácticas que estos profesionales desempeñaban en tales áreas y las definiciones que de ello derivan en la *economía de significados* (Wenger, 2001a: 241) local, representan en términos generales, aquello entre lo que nosotros ubicamos *lo pedagógico* en esta tesis.

tenían que contemplar el darle gusto a los estudiantes, fuente financiera primordial para la institución; aunque esto último difícilmente sería aceptado por parte de todas sus autoridades.

No había claridad, por ejemplo sobre el tipo de docente que caracterizaría a la institución, pues entre otras cosas, la misma institución no parecía tener suficientemente definida su identidad y se hallaba constantemente en un proceso intenso de búsqueda y tentativa de clarificación respecto a sus “principios rectores”. Pero no es sólo que la identidad fuese un constructo volátil, sino que ciertamente no fue factible reconocer o detectar un modelo claro con el cual la institución se identificara como tal, y mucho menos que se hiciera efectivo para sus docentes. En los tiempos en que esta investigación se llevaba a cabo, se había empezado a trabajar en la construcción y difusión de un perfil ideal con el cual se buscará interpelar al docente en la UMI, precisamente a partir de los tres principios rectores de la institución: alto nivel académico, orientación social e inspiración cristiana, pero observamos que hacían falta prácticas concretas que lo hicieran vida más allá del papel de un folleto (ver anexo 7), y ello se traducía muchas veces en formas de actuar erráticas, caracterizadas entre otros aspectos por su discontinuidad.

Sin una estrategia de interpelación más sistemática, el problema de la identidad continuó irresoluto durante toda nuestra investigación, pues no había una definición generalmente aceptada y asumida sobre los tres principios rectores de la UMI; y a pesar de que se había debatido sobre el significado de los mismos en al menos cinco encuentros celebrados entre enero del 2005 y junio de 2007, no existía un consenso amplio todavía al momento de concluir este trabajo. Daba la impresión de que las mismas autoridades *rehuían* su tarea de definir más claramente la filosofía institucional —al menos ese es el sentido que hemos visto que otorgaban algunos de los protagonistas al fenómeno observado—, y la delegaban democráticamente en sus empleados de mayor rango. Esta participación de todos los interesados, seguramente era en más de un aspecto positiva y abría múltiples posibilidades democráticas, pero también rayaba en cierto anarquismo o al menos en un cómodo, pero riesgoso para la identidad institucional, *laissez faire*. Lo cual tornaba definitivamente muy compleja la idea de contar institucionalmente con un modelo de identidad reconocible por todos. Aunque de existir, no necesariamente significaría que éste pudiera ser aceptado unánimemente en un momento dado, porque además el disenso resulta de suyo inerradicable. Y por otra parte, ello también hacía más difícil la tarea de investigar los procesos de identificación institucionales, cuando lo que se buscaba era un sello particular. Pero aun sin un modelo claro de identidad construido localmente, desde otras instancias discursivas los docentes estaban constituyendo sus identidades, simplemente porque no se puede permanecer fuera de toda identificación⁴¹⁸.

⁴¹⁸ Desde la perspectiva psicoanalítica lacaniana, la identidad indefinida que es característica del ser humano pone en evidencia su situación de *falta* originaria, la cual es inerradicable. De ahí el permanente intento en todo sujeto, ya sea un intento consciente o no, de llenar la falta mediante múltiples y repetidos

Durante la investigación de campo he observado, por ejemplo, cómo algunos docentes —tanto pedagogos, como no pedagogos— estaban más identificados con su papel profesional desarrollado en otras instituciones educativas o no educativas en las cuales también laboraban, —pues de hecho pertenecían simultáneamente a otros grupos y COPS—, que con su labor en la misma UMI⁴¹⁹. De este modo, se asumían, por ejemplo, como pedagogos, psicólogos, abogados o comunicólogos, por incluir sólo algunos casos, pero no necesariamente *como docentes* de pedagogía, derecho, psicología o de comunicación. Vimos que habían ciertas dificultades para algunos docentes, respecto al hecho de asumirse precisamente como tales. Algunos se identificaban con motivos religiosos, otros con su papel de padres de familia, otros más como expertos de su área de estudio y así un largo etcétera; incluso algunos rechazaban identificarse con una institución a la cual consideran “indefinida” (sin identidad) como la UMI, y resultaba difícil hallar alguno que lograra explicar —o al menos que fuera capaz de articular verbalmente y con la deseable claridad—, su identificación con la filosofía institucional; y mucho menos, que pudiera explicar en qué consistía o lo que significaba esa misión sin grandes variaciones. Aun cuando muchas veces dijeran que “tenían la camiseta puesta”⁴²⁰ y recitasen de memoria sus tres principios rectores, e independientemente de que en efecto se sintieran⁴²¹ o no a gusto con su trabajo en la institución⁴²². Pero todo esto que alude a la dificultad de hallar una identidad institucional común y clara como actores dentro de un ámbito determinado, no significaba, como veremos, que estos actores carecieran de identidad; muy por el contrario, aquí mostraremos, por ejemplo, cómo a través de la pertenencia a una CP concreta al interior

procesos de identificación, pues: “...uno necesita identificarse con algo porque hay una falta de identidad originaria e insuperable” (Laclau *cit. por* Stavrakakis, 2007: 361).

⁴¹⁹ Este fenómeno puede estar siendo favorecido por la misma UMI, que no contempla la figura del profesor de tiempo completo, y por consiguiente —como sería usual en los ámbitos laborales privados— no prevé la definitividad de los mismos docentes o investigadores; limitándose a ofrecer uno o más contratos temporales cada semestre —hasta sumar un máximo de 40 horas—, con lo cual el compromiso con lo que podría reconocerse como “la institución” queda restringido a sólo seis meses; contratos que pueden o no ser renovables dependiendo de múltiples factores. Con esto quiero apuntar que había aquí una incertidumbre laboral que facilitaba que las personas buscaran mantener simultáneamente lazos con otras instituciones, quizá como salvaguarda para su economía personal en tanto profesionales de la educación.

⁴²⁰ Ya Thevenet advierte respecto a los valores institucionales que éstos: “No son siempre asumidos y si lo son no siempre tienen efectos prácticos” (1992: 79). Y ello a pesar de que generalmente, “...nadie intentaría reivindicar algo diferente” (*idem*).

⁴²¹ Escribe Heller: “Sentir significa estar implicado en algo” (1999: 15 y ss), lo cual entraña una relación que puede ser de muy distintos tipos, desde un interés absorbente hasta la indiferencia marcada.

⁴²² Un gusto que puede darse al trabajar y pertenecer a una institución, mismo que no siempre se observó aquí; pero que era más factible detectar, en cambio, como un sentimiento más generalizado, en los propios docentes locales que trabajaban paralelamente en otras universidades (públicas o privadas); como sería el caso de quienes laboraban también en la UNAM, el IPN o la UAM y se decían y mostraban orgullosos de ello. Pero también lo he constatado y documentado en el caso de, al menos, otra institución de educación superior privada (Mendoza, 1996), cuestión que probablemente se dé también respecto a otras instituciones similares, dadas las constantes referencias que estos mismos actores observados en la UMI realizaban con respecto a su labor simultánea en diferentes instituciones de educación superior públicas o privadas.

de la FP, algunos de ellos estaban construyendo permanentemente diversas formas locales de *ser pedagogo*, y luchando por definir *lo pedagógico* en el contexto de una institución de educación superior privada. Convivir en una CP conformada por pedagogos, puede ser entendido aquí según lo observamos, como el proceso de *aprender a ser un pedagogo competente*; dado que el aprendizaje a través de la participación en una determinada práctica comunitaria es siempre lo central en la teoría de las comunidades de práctica.

Fue mientras buscábamos posibles problemas de investigación al interior de la UMI —y explorando cotidianamente la compleja problemática de la docencia y su aparente indefinición institucional—, que nos encontramos específicamente con *los pedagogos*, agentes que aquí jugaban un papel especial en la lucha local por definir la identidad y el papel de los docentes universitarios, además de la propia. Poco a poco nos fuimos interesando en ellos como sujetos de estudio, y en especial por su constitución como grupo diferenciado al interior de la institución⁴²³. De ahí que de nuevo se abriesen varias preguntas por esclarecer en el transcurso de la investigación: ¿cuáles son las prácticas desarrolladas por los pedagogos de la FP de la UMI? ¿Cómo definen aquí los pedagogos aquello que se concibe como *lo pedagógico*? ¿Qué tanto asumen los pedagogos su trabajo como un trabajo específicamente pedagógico? ¿Cuáles son los significados de lo pedagógico en la vida universitaria privada de una institución concreta como lo es a UMI? ¿Cómo se constituyen los pedagogos en tanto *comunidad de práctica*⁴²⁴? ¿Cómo se concibe su identidad desde el punto de vista de otros actores clave, como pueden ser los mismos alumnos u otros docentes y trabajadores que no son pedagogos? ¿Cuáles son los principales polos de la identidad pedagógica local? Entre otras cuestiones posibles.

4.4.2. SER PEDAGOGO Y ESTUDIAR A LOS PEDAGOGOS

La tesis, por otra parte, se justifica también porque la pedagogía se aboca a la investigación y desarrollo de la educación teniéndola como objeto de estudio⁴²⁵, y siendo la educación un fenómeno de gran trascendencia social, el modo como ésta sea concebida por quienes se

⁴²³ De este modo, dentro de nuestro trabajo concretamente nos interesaron en específico las prácticas de los pedagogos constituidos en una comunidad de práctica y su identidad, la cual ubicamos al interior de la Facultad de Pedagogía, valga la redundancia. Entonces no estaremos analizando el trabajo de los docentes de la UMI en general, sino aquél que es desarrollado por los pedagogos, si bien reconocemos que entender a los primeros podría aportar algunas pistas útiles para comprender la propia postura de estos últimos, si bien de forma indirecta.

⁴²⁴ Ver en específico el inciso 5.1 en el capítulo 5 de esta tesis donde se expone con cierto detalle la noción de “comunidades de práctica”, desde la perspectiva particular de uno de sus autores —y de hecho su principal representante— Etienne Wenger (2001a; Wenger, McDermott y Snyder, 2002).

⁴²⁵ Lo cual no significa que tal objeto pedagógico sea algo dado y evidente en sí mismo, sino más bien debemos subrayar su naturaleza construida, al igual que la de cualquier otro conocimiento (Hoyos, 1997). Por otra parte, este objeto es compartido por diferentes ciencias de la educación, las cuales consideran, como hemos visto, diversos aspectos del mismo.

ocupan de sistematizarla (Frabboni y Pinto, 2006; Esteve, 2003; Sarramona, 2000; Furlán, 1995a), tendrá seguramente repercusiones a una escala mayor que la de su inmediata aplicación en un aula o en una institución de cualquier nivel educativo. Pues además de que abarca los aspectos educativos formales, no formales e incluso los informales, nos permitirá enriquecer la teoría pedagógica, al confrontarla con otras perspectivas fecundas para la problematización del hecho educacional. Asimismo, otra de las razones que nos motivaron para formular el problema de investigación en los términos en que lo hemos planteado, radica en el hecho de que yo mismo soy pedagogo —Licenciado en Pedagogía— y que he venido trabajando en la FP de la UMI por seis años como miembro de pleno derecho⁴²⁶, esto es, como *veterano* en términos de la TCP (Wenger, 2001a:130)⁴²⁷. Ello, como se ha discutido, constituye a la vez que una ventaja un reto, mas de cualquier modo me ha facilitado el *acceso al campo* (Bouché, 2002b; Taylor y Bogdan, 1992), lo cual hemos explicado que no es un asunto de menor trascendencia en la etnografía educativa, especialmente si reparamos en los obstáculos que suelen presentarse a la investigación dentro del ámbito universitario privado:

...no espere el investigador que esto sea un camino de rosas. La experiencia muestra que, en algunos casos (demasiados, por desgracia), se da una cierta oposición por parte de las personas implicadas, las cuales pueden pensar que el investigador y, especialmente, sus resultados provocarán cierto desequilibrio en su vida profesional. Hay que mostrar mucha sensibilidad en estos casos, garantizar, dentro de lo posible, la confidencialidad del estudio, el anonimato de los casos y, especialmente, como se ha dicho, el valor del estudio que redundará, sin duda, en la mejora de las relaciones en el centro (Bouché, 2002b: 239).

Considero que la *observación participante* con todas sus potencialidades, ha quedado facilitada bajo estas condiciones, pese a los riesgos que conllevaba —sobre todo el peligro de una sobreidentificación con los actores observados en el propio escenario, lo cual restaría objetividad y comprometería con ello la integridad ética y la calidad profesional del trabajo—, en el caso de no tomarse oportunamente las debidas previsiones⁴²⁸. Con esto último viene a

⁴²⁶ Señalan Taylor y Bogdan: “*Cuando el compromiso activo en las actividades de las personas es esencial para lograr la aceptación, hay que participar por todos los medios, pero sabiendo donde trazar la línea divisoria*” (1992: 58, subrayado del original). La participación así puede ser un recurso muy valioso.

⁴²⁷ Al final reparé en que este trabajo se conecta con una búsqueda personal sobre la identidad pedagógica, que data de al menos 17 años: Mendoza (2007, 1997, 1996, 1991). Así, al encontrarme en la necesidad de formular un posible problema de investigación doctoral, volví al motivo que me interpeló en otros momentos de mi vida académica y profesional: la pedagogía y la identidad de los pedagogos.

⁴²⁸ En el *Diccionario de antropología* de la editorial Siglo XXI, Jackson sostiene que: “La observación participante tiene numerosas ventajas... El investigador está «allí» todo el tiempo, y en consecuencia ve lo que pasa cuando la gente se está preparando para algún acontecimiento o recogiendo después del mismo, comportándose de acuerdo con las reglas o transgrediéndolas... la inmersión en la comunidad hace que el investigador sea menos estorbo, menos ajeno, y que haya más confianza y tolerancia por parte de los miembros de la comunidad... Al estar en el territorio de la comunidad el investigador puede discernir los hábitos y las perspectivas acostumbrados, no analizados, de las personas, con más facilidad que si éstas estuviesen en un entorno que les resultara menos familiar... El comportamiento se observa

colación el problema de mi situación personal como investigador que formaba parte de la misma institución que pretendía investigar. Al respecto y para controlar la posible parcialidad de las observaciones —que no la subjetividad en sí—, debí tener muy presente el riesgo mismo y recurrir en consecuencia a las formas de validación disponibles.

Era de esperarse que mi presencia en el lugar no pasara del todo desapercibida⁴²⁹, y por otro lado, corría el riesgo de que la mayor parte de los hechos me resultara tan familiar que impidiera el necesario *asombro*. Aunque tampoco puedo olvidar las ventajas que mi situación dentro de la institución trajo consigo, pues realmente he gozado de un gran margen de libertad y confianza para disponer de cuanta información juzgué conveniente recopilar. Por lo tanto, al mismo tiempo que se tuvieron grandes provechos, también hubieron desventajas por considerar, toda vez que: “En los campos de investigación con los cuales se tiene mayor familiaridad resulta mucho más difícil distanciarnos de nuestras presuposiciones, ya procedan éstas de la teoría social o del conocimiento profano. Una de las razones de ello es que lo que descubrimos en estos medios es demasiado obvio” (Hammersley y Atkinson, 1994: 108).

Además, he de comentar ya para terminar este apartado que, en la etnografía como en otras metodologías interpretativas, el conocimiento no es resultado de un estudio aislado, sino a la postre el efecto acumulativo de varias investigaciones, lo cual nos sitúa ya a las puertas de la investigación etnometodológica (Coulon, 1995). En la investigación interpretativa, la posible generalización se persigue en todo caso a través del contraste de los resultados entre estudios semejantes, si bien, como sostienen Goetz y LeCompte: “...la mayor parte de los investigadores sociales generalizan sus descubrimientos a grupos mayores, independientemente si ello está justificado o no por sus procedimientos de selección y muestreo” (1988: 90). En mi caso, ha de quedar claro que como estudio etnográfico no pretende *per se* una generalización de alcance universal. La FP de la UMI ha sido el lugar de los hechos, a ella hemos dirigido nuestros objetivos y preguntas, y a ésta conciernen en primer término las respuestas. El propósito radica fundamentalmente en explorar —quizá por vez primera—, una problemática, la cual pueda servir como estudio de referencia para comparaciones futuras sobre la misma, y de este modo, si fuese factible, más tarde contribuir también al establecimiento de nuevas líneas de

directamente, en lugar de obtener de otras personas un relato de lo que aconteció. [Finalmente] Estar en el lugar... aumenta muchísimo las posibilidades de llegar a captar el significado de lo que está ocurriendo desde el punto de vista del pueblo” (Siglo XXI, 2000: 382).

⁴²⁹ Simplemente por el hecho de tener que realizar entrevistas, y no ya las observaciones en sí; pues estas últimas, pese a los riesgos de contaminación —por estar el autor involucrado intensamente en los procesos descritos—, se han realizado preponderantemente al *modo participante*; teniendo un acceso natural a muchas situaciones que, de ocupar otro papel, resultarían muy difíciles de investigar, por no decir que serían completamente imposibles de llevar a cabo. De cualquier modo, como bien lo advierte Pérez Gómez: “Sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos y personas” (2004: 65).

investigación, y abrir así la vía a otros estudiosos que se interesen por las mismas cuestiones aquí tratadas u otras semejantes. El siguiente cuadro sintetiza la aproximación metodológica expuesta en este capítulo.

CUADRO IV.1. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

PARADIGMA INTERPRETATIVO – CONSTRUCTIVISTA			
METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA			
<i>¿QUÉ SON, QUIÉNES SON Y QUÉ HACEN LOS PEDAGOGOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO PRIVADO?</i>			
TÉCNICAS	PROCESO	PRODUCTO	ANÁLISIS
Observación participante	Registro de observación	Diario de campo 1 y 2	Tablas analíticas
Observación no participante	Notas de campo	Trascripción de 17	Elaboración de cuadros
Entrevistas semi - estructuradas	Realización y grabación de entrevistas	entrevistas	Mapas mentales
Análisis de documentos institucionales y escritos nativos	Trascripciones Recopilación de documentos	Archivo documental	
PROCESO PARALELO DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL			
RECONSTRUCCIÓN DEL CASO			

Fuente: Diseño original del autor.

Tras la descripción de la metodología empleada en la tesis y la discusión sobre la implicación personal del investigador con el referente empírico, en el próximo capítulo trataremos lo que corresponde a nuestro marco teórico fundamental: la teoría de las comunidades de práctica; y lo haremos específicamente en los mismos términos en que ésta ha sido planteada originalmente por Etienne Wenger, su principal representante.

CAPÍTULO 5

APRENDIZAJE, EDUCACIÓN E IDENTIDAD DESDE LA PERSPECTIVA TEÓRICA DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

En este capítulo ofrecemos una exposición sintética sobre la teoría de las comunidades de práctica (TCP), propuesta por Wenger (2001a; Lave y Wenger, 1991); asimismo, presentamos su perspectiva sobre la identidad y finalmente, algunas de sus aplicaciones en la educación. Aclaramos que si bien la TCP es nuestro principal referente teórico, hemos retomado también algunos conceptos provenientes de otros campos y autores. No obstante, aunque los referentes teóricos en este trabajo son de diversa índole, rechazamos en principio un eclecticismo acrítico. Como el lector ha comprobado, a lo largo de la tesis hacemos uso de múltiples referencias, ya sean alusiones genéricas a ideas formuladas por diversos autores, así como citas textuales en el cuerpo del trabajo o bien, a modo de complementos o aclaraciones en notas de pie de página. El denominador es, en todo caso, el talante no esencialista de las ideas trabajadas y la asunción no normativa sobre el sujeto. En este sentido, adoptamos una perspectiva discursiva como ontología de fondo, la cual nos ofrece una concepción de la realidad social como construcción significativa, en contraposición a una visión metafísica o positivista que perciba el conocimiento y la verdad como algo dado en principio, algo que sea aprensible directamente en sí mismo, toda vez que supuestamente habría de poseer una esencia universal y cognoscible.

En concreto, nos ubicamos como solidarios con la perspectiva del análisis político del discurso (APD)¹ y por eso buscamos ser consecuentes con su lógica de pensamiento². Pero nuestro principal afluente teórico seguirá siendo, en todo caso, el concepto de comunidades de práctica, y en los siguientes párrafos expondremos de forma relativamente breve, pero lo más completa posible, esta perspectiva. Ahora bien, siendo que ambas posturas provienen de tradiciones disciplinarias distintas, aunque de ningún modo antagónicas, reconocemos en todo caso que el

¹ En estricto sentido, este trabajo no constituye una tesis sobre de análisis de discurso; pero nuestra visión ontológica sobre la realidad es deudora de la perspectiva del análisis político del discurso, trabajada en México principalmente por Buenfil (1993a, 1994, 1995a, 1995b, 1998), la cual se desprende de la propuesta original de Laclau y Mouffe (2004) en la Universidad de Essex: "En ese marco, el análisis político del discurso (APD) propone pensar lo social como un flujo permanente de significaciones, que se detiene temporalmente, dando lugar a sistemas de significación de carácter contingente, precario y abierto. Tal apertura constitutiva, se deriva la imposibilidad de conformar identidades plenas, totales" (Fuentes, 2005: 101). Será hasta que tratemos lo concerniente al problema de la identidad en el capítulo séptimo, que propiamente ampliemos desde el mismo cuerpo del trabajo, pero también en las notas de pie de página, nuestra explicación sobre el análisis político del discurso.

² Lo cual supone: "...organizar estratégicamente el pensamiento desde una consideración básica: que toda práctica social, por lo tanto también la educativa, puede entenderse como proceso de significación en el cual es posible distinguir sistemas significantes construidos políticamente en contextos históricos particulares, que suponen fijaciones de sentido contingentes y por lo tanto abiertas, precarias y temporales" (Fuentes, 2005: 102). En este sentido, aquí buscaremos ubicar los procesos de significación.

APD representa un referente por mucho más complejo y acabado, y definitivamente de mayor alcance³ que la visión ofrecida por la TCP, ambas posturas tienden, no obstante, hacia el antiesencialismo, y de ahí que puedan establecerse puentes y complementariedades. Por otra parte, pese a sus posibles limitaciones y carácter novedoso, asumimos a esta última como nuestro sustento explícito, dado su carácter más fenoménico y descriptivo de los hechos, situado de manera intermedia entre las cuestiones estructurales más generales y las más específicas correspondientes al tratamiento de la agencia. Se trata por así entenderlo, de una teoría de nivel intermedio que es, entre otras cosas, especialmente compatible con la metodología de corte etnográfico que estamos trabajando en la tesis. De hecho, la TCP se generó en buena medida, a partir del trabajo etnográfico realizado por Wenger mientras éste investigaba junto a Lave en el *Institute for Research on Thinking* de Palo Alto, California⁴.

5.1. LA TEORÍA DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Si bien Etienne Wenger es reconocido como el creador del concepto de *comunidades de práctica* (COPS), en la introducción a la obra que lleva el mismo título, escribe de manera reveladora: “Hace tiempo le pregunté a mi colega Jean Lave en qué publicación había presentado por primera vez la expresión comunidad de práctica. Para mi sorpresa me contestó: «Creía que habías sido tú quien la había propuesto». La verdad es que diga lo que diga, sigo pensando que fue ella” (2001a: 13). Con esta anécdota, él intenta dar precisamente un ejemplo del aprendizaje que surge de forma espontánea cuando se participa en una práctica comunitaria de manera comprometida. Por ello anota a continuación de la cita previa:

³ La noción de discurso ha sido trabajada por diversas disciplinas y desde distintas posiciones, tanto académicas, como no académicas. Existen algunos usos habituales del término, por ejemplo, que lo caracterizan sólo como práctica de oratoria; y en general, puede sostenerse que se tiende a restringir coloquialmente su significado a lo meramente lingüístico y verbal, sin embargo aquí se le dará un tratamiento más amplio a esta categoría, aunque delimitado con fines analíticos de acuerdo con Buenfil (1993a), y siguiendo la propuesta original de Laclau y Mouffe, quienes sostienen: “La respuesta es que a través de ella logramos una ampliación considerable del campo de la objetividad... La principal consecuencia de romper con la dicotomía discursivo / extra discursivo es abandonar también la oposición pensamiento / realidad y, por consiguiente, ampliar inmensamente el campo de las categorías que pueden dar cuenta de las relaciones sociales” (2004: 149-150). El discurso engloba, por consiguiente, a toda la realidad y no es necesario oponer ésta con el pensamiento, ello sin negar la cosa empírica.

⁴ El propio Wenger (2001a) se sirve de los resultados de una investigación etnográfica, sobre el trabajo que realizan los tramitadores de solicitudes de una gran compañía de seguros existente en los Estados Unidos —a la que denomina *Alinsu* con fines de confidencialidad—, para ilustrar y ejemplificar en todo momento su exposición sobre lo que es una *comunidad de práctica*. Véase en el libro *Comunidades de práctica* del mismo autor, la parte correspondiente a la *viñeta 1*. Por nuestra parte, como hemos aclarado, nos serviremos aquí de la teoría desarrollada por Wenger para caracterizar —por vía etnográfica también—, a un determinado grupo de pedagogos que laboraban en una facultad de pedagogía de una universidad privada, de modo que sea factible ilustrar con ello las particularidades de su vida cotidiana, los significados construidos en conjunto y el despliegue de una identidad como profesionales de la educación.

“Independientemente de quién acuñara la frase que ha acabado convirtiéndose en su título [del libro *Comunidades de práctica*], fue nuestra colaboración lo que hizo que nos centráramos en este tema y lo que dio origen a la investigación que voy a realizar aquí” (*idem*)⁵. Wenger —educador y especialista en inteligencia artificial—, ha continuado trabajando el concepto en años recientes, aunque consideramos que quizá ya no con el mismo ímpetu académico inicial que caracterizaba su trabajo al lado de Lave —antropóloga de base—⁶, en el que se vislumbraba un filo crítico sobre las metodologías didácticas tradicionales y las perspectivas cognitivas y sociales hegemónicas (Lave y Wenger, 1991). Hoy se presenta como más conforme con el nuevo orden mundial, preocupándose por sistematizar el aprovechamiento de la TCP para las empresas y negocios en la era de la globalización, que ven al conocimiento como un recurso clave para su supervivencia en un entorno cada vez más competitivo. Esto apunta hacia una evidente instrumentación y simplificación posterior de la teoría, la cual ahora se ve diluida para hacerla más accesible a su posible mercado, tal sería su planteamiento en uno de sus libros más recientemente publicados (Wenger, McDermott y Snyder, 2002)⁷.

En este trabajo nos mostramos algo más pragmáticos en el uso de la TCP, por calificarlo de alguna forma. No nos interesa entonces, deconstruir el concepto en sí —las comunidades de práctica no son de hecho nuestro centro de interés principal, ni mucho menos nuestro objeto de estudio directo—, no pretendemos criticarlo, defenderlo o desarrollarlo más allá de lo que consideremos pertinente de acuerdo con nuestros objetivos. Lo que buscamos es emplearlo de una manera muy cercana a como fue concebido originalmente. Veremos de qué forma es

⁵ En este apartado nos basamos principalmente, aunque no exclusivamente, en la obra de Wenger (2001a), porque su amplia obra *Comunidades de práctica*, de acuerdo con el propio autor y con la práctica mayoría de especialistas del área (Coakes y Clarke, 2006; Barton y Tusting, 2005; Saint – Onge y Wallace, 2003), es la exposición más completa que existe hasta ahora sobre el tema, si bien reconocemos que no es la única. Sin embargo, prácticamente todos los trabajos sobre comunidades de práctica, remiten indefectiblemente a la obra original, ya sean críticos o entusiastas de la misma. De aquí se comprende que las citas constantes provenientes de este trabajo primordial, sean inevitables para exponer la teoría. La obra de Wenger (2001a) representa, pues, el fundamento teórico más relevante para caracterizar a la comunidad de pedagogos que estudiamos en esta tesis; por ello le destinamos un espacio destacado, y consideramos que será especialmente relevante para cumplir con los objetivos de investigación previstos inicialmente. Ahora bien, nuestro problema de estudio no se refiere a las comunidades de práctica como tales, sino a los pedagogos que conformaban una *comunidad de práctica* concreta, dentro de una institución de educación superior privada, y que a grandes rasgos definían su *empresa conjunta* como *lo pedagógico* en el quehacer universitario, cuestión que se irá explicando con mayor detalle a lo largo de la tesis. La noción de comunidad de práctica, en este sentido, forma parte fundamental de nuestra *caja de herramientas* —en la terminología de Derridá—, para efectos del análisis y organización de la información generada en el trabajo etnográfico.

⁶ En contraste, el trabajo de Lave ha continuado dentro de la línea estrictamente académica, y no se ha ocupado propiamente de las cuestiones más prácticas y aplicativas de la teoría en el ámbito empresarial (Holland y Lave, 2001; véase también Lave, 1991; Chaiklin y Lave, 2001).

⁷ Barton y Tusting apuntan al respecto: “This book takes for granted the neo-liberal narrative of the way that the world is developing, addressing organisations directly and offering advice on the fostering of communities of practice in ways which improve economic competitiveness” (2005: 5). Por nuestra parte, hacemos nuestra la advertencia, y nos demarcamos de cualquier intención directamente aplicativa.

utilizable para desarrollar una investigación etnográfica. Reconocemos, no obstante, sus limitaciones respecto a nuestro objeto de estudio, las prácticas y la identidad de los pedagogos en el ámbito universitario privado; y por eso recurrimos a otras perspectivas que nos ayuden a complementar pertinentemente el trabajo de análisis. Por ello nos auxiliaremos adoptando la lógica más compleja que sobre la realidad mantiene el APD, además de que permanentemente recurriremos a otros autores que puedan servirnos para ampliar la comprensión sobre el objeto elegido, principalmente bajo el recurso de notas de pie de página. En todo caso, repetimos que aquí siempre se adopta todo bajo una línea de compatibilidad no esencialista y por lo tanto no normativa sobre el sujeto. La exposición que desarrollamos en este inciso, pues, tratará de mantenerse lo más fiel posible a las ideas originales de Wenger (2001a)⁸, y a ellas nos abocaremos fundamentalmente en adelante.

5.1.1. ORIGEN Y PREMISAS BÁSICAS

Como lo hemos especificado en otro lugar, la perspectiva original de las COPS, puede ser entendida como una *teoría social del aprendizaje*⁹, de acuerdo al modo como el propio Wenger la concibió inicialmente. De esta forma, las COPS se pueden concebir como *historias compartidas de aprendizaje*. De hecho, el objeto de estudio o unidad de análisis fundamental es el mismo aprendizaje en la práctica. Una teoría social del aprendizaje ha de integrar los elementos necesarios para caracterizar la participación social como un proceso de aprendizaje y de conocimiento, lo que conlleva relacionar cuatro conceptos clave: significado, práctica, comunidad e identidad. Estos elementos están profundamente interconectados y se definen mutuamente desde la misma perspectiva. De este modo, la noción de CP se emplea aquí como un punto de entrada hacia un marco conceptual más amplio, en el cual se destaca como un elemento nodal.

⁸ En todo caso, coincidimos con Barton y Tusting al afirmar respecto a ésta, la obra más conocida de Wenger (2001a): "... we remain respectful of the book. It has a richness of vision and a clarity of expression. There are wonderful turns of phrase and incisive observations throughout. It ranges over theories of learning and theories of meaning and contributes to social theory. Its an ease in the space between the social and the psychological. It does understand its limitations and does point to the areas which need development" (2005: 6).

⁹ Puede aclararse que no es lo mismo definir esta perspectiva como *teoría social del aprendizaje*, que hacerlo como *teoría del aprendizaje social* —tal y como la concibe Bandura—, pues la perspectiva de las comunidades de práctica está anclada en la noción más amplia de *teoría social*. Como se ha especificado arriba, el autor ha realizado estudios etnográficos junto a la antropóloga Lave, en torno al aprendizaje, y juntos acuñaron primero la noción de *participación periférica legítima* y de *comunidad de práctica*; aunque faltaba aún profundizar las nociones de *identidad* y de *comunidad de práctica*, que se presentan ahora. El resultado puede ser pertinente para la antropología, la sociología, la psicología cognitiva y social, la filosofía, la teoría y práctica de las organizaciones y por supuesto, la pedagogía. Pero la tradición principal a la que pertenece este trabajo —según el propio autor— es la teoría social, como campo de investigación situado entre la filosofía, las ciencias sociales y las humanidades (Wenger, 2001a: 29).

Ahora bien, la teoría social del aprendizaje propuesta por Wenger (2001a) no viene a sustituir otras teorías del aprendizaje, antes bien cuenta con supuestos y enfoque propios (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Puede sostenerse que dicha teoría implica un nivel de análisis consistente, que proporciona asimismo un marco conceptual del que deducir un conjunto coherente de principios y recomendaciones generales para comprender y posibilitar el aprendizaje. Según el propio Wenger, los supuestos o premisas de los cuales parte esta teoría se resumen en los siguientes puntos:

- 1) Somos seres sociales.
- 2) El conocimiento es una cuestión de competencia en relación con ciertas empresas valoradas.
- 3) Conocer es cuestión de participar en esas empresas valoradas.
- 4) El significado es lo que debe producir el aprendizaje (Wenger, 2001a: 21 - 22).

El interés central de esta teoría radica en el aprendizaje como participación social. En efecto, esto significa que aprender consiste en, "...participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades" (Wenger, 2001a: 22); esto es, *acción* y *afiliación*. La participación no se limita entonces a conformar lo que *hacemos*, sino también a dar forma a lo que *somos* y al modo como interpretamos eso mismo que hacemos, así: "[las comunidades de práctica] proporcionan un grato «refugio de la identidad» en el que los practicantes se pueden conectar a través de las fronteras organizacionales y geográficas enfocándose hacia desarrollo profesional en lugar de quedarse en la mera aplicación de la experiencia para alcanzar una meta específica" (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 20; traducción nuestra). De aquí resulta más que explícita, su relación con el amplio y complejo tema de la identidad, elemento sobre el cual —según veremos en el siguiente inciso del capítulo— la TCP ofrece una perspectiva original, pero compatible, entre otros aspectos por su antiesencialismo y antifundacionalismo, con el enfoque propuesto por el APD según lo hemos ya destacado.

Ahora bien, aprender es un proceso mucho más ubicuo y permanente que su sola realización en los estrechos confines de un aula cualquiera¹⁰. Sin embargo, y contrariamente a esta idea, las instituciones educativas formales —y los enfoques tradicionales sobre la capacitación en las empresas—, parten básicamente del supuesto de que el aprendizaje es un proceso individual;

¹⁰ En la enseñanza tradicional el aprendiz suele concebirse como un ser pasivo que capta y retiene lo que el docente le transmite: "En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción «bancaria» de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan" (Freire, 1994: 72). Esta *educación bancaria* es muy característica de la escuela tradicional. Pero desde otros presupuestos y en un contexto virtualmente distinto, lo propio puede ocurrir con la capacitación en la empresa, como muestra clara de la educación no formal.

el cual es mejor separarlo de las restantes actividades, y sobre todo consideran que éste es resultado de la enseñanza; siendo en realidad que: “Mediante su identificación con un grupo, [es que] los individuos pueden aprender dentro de los límites de este dinámico escenario y el conocimiento creado es compartido dentro del grupo” (Bellarby y Orange, 2006: 302, traducción nuestra)¹¹. Bajo una perspectiva estrechamente formal, aprender se convierte por lo común en un proceso visto como algo muy difícil, casi penoso, que debería afrontarse siempre con buen talante y que supone un esfuerzo mayúsculo por parte del individuo. Wenger se pregunta con razón: “... ¿qué ocurriría si adoptáramos una perspectiva diferente que colocara el aprendizaje en el contexto de nuestra propia experiencia de participación en el mundo?” (2001a: 19). Esto es, aprender, muy por el contrario de la visión funcionalista que es frecuente en la escuela tradicional¹², no es un proceso artificial de simple memorización y asimilación pasiva de contenidos. Más bien, se trata de un proceso activo que tiene lugar de modo fundamentalmente espontáneo en contextos culturalmente definidos (Lave y Wenger, 1991). Un proceso que es prácticamente inevitable, interesante e intrínsecamente gratificante. Lo cual sería válido aun para aquellas situaciones típicas de la enseñanza formal, en las que un docente situado usualmente al frente de un aula, intenta por todos los medios *transmitir* un conocimiento a sus alumnos¹³. Pues en tales ocasiones —por lo demás frecuentes en nuestras escuelas—, lo que se aprende realmente es sólo aquello que en efecto resulta significativo, esto es, lo que encaja con las experiencias propias de cada educando; pues cada uno aprende a su propio ritmo y de manera preponderantemente diferencial en función de los intereses y estilos cognitivos individuales; independientemente de todos aquellos presuntos aprendizajes nítidos,

¹¹ Por el contrario, durante la Edad Media los gremios artesanales cumplieron funciones formativas fundamentales acordes con la organización social de aquel entonces. El aprendizaje ocurría a partir, precisamente, de la participación en una práctica determinada, y no necesariamente como consecuencia de una instrucción formal. Al respecto, explica Aguirre Lora en el prólogo a la edición mexicana de la obra *Nostalgia del maestro artesano*, que el aprendizaje ocurría: “De tal modo, que la función didáctica no se quedaba suspendida en el aire, desenganchada de la realidad y la ocupación concreta, ya que es el aprendizaje cotidiano del oficio el que se comunica en ella” (Santoni, 1996: 10).

¹² Conviene anotar que: “La educación es una práctica sujeta a la tensión entre necesidad y contingencia por lo que no es posible agotar con previsiones su carácter, por muy sofisticadas que dichas previsiones puedan ser” (Buenfil, 1995a: 16). Surgidas a la par de las acciones intencionales y los deseos conscientes de los educadores, existen procesos inconscientes e imprevisibles en toda práctica pedagógica. Como resultado, existe siempre un *exceso de significado* en los resultados obtenidos dentro de cualquier intervención educativa.

¹³ Una crítica consistente sobre la escuela tradicional puede encontrarse en Charlot (1981), dicho autor escribe no sin cierta ironía: “La clase tradicionalmente es un espacio orientado según el eje detrás – delante. Delante, el maestro, subido en la tarima, que le permite ver a cada uno y ser visto por todos, y dispone de una pizarra donde se escribe la verdad. Frente al maestro, los niños, separados de él por unas espaldas; así se realiza materialmente el cara a cara del maestro y de la verdad con cada niño, que sólo ve al maestro. Los progresos en el mobiliario escolar han permitido mejorar más aún el sistema: al pasar del banco a la mesa de dos plazas y luego a la silla individual se han reducido al máximo las posibilidades de comunicación directa entre los niños. El inconveniente esencial de esta organización del espacio es que cuando el maestro se vuelve hacia la pizarra, en la clase no hay más que gente que se dan la espalda. Al cesar por un momento esa relación legítima se acrecientan las relaciones clandestinas de un modo peligroso” (Charlot, 1981: 145).

indiferenciados y forzados que se retienen de memoria para los efectos de un examen y que tras el mismo suelen ser olvidados¹⁴. Pero con esto no queremos decir en modo alguno, que el trabajo docente que se lleva a cabo dentro de un aula sea intrínsecamente estéril. De ningún modo. Es necesario y puede ser muy provechoso bajo ciertas condiciones, siempre y cuando el docente comprenda la naturaleza social del aprendizaje, amplíe sus perspectivas sobre el sentido de la educación y respete las diferencias individuales en sus educandos¹⁵.

5.1.2. EXTENSIÓN Y SENTIDO DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Los seres humanos en general pertenecen a alguna CP y lo que es más, es posible que pertenezcan a varias COPS al mismo tiempo y en cualquier momento, además de que éstas pueden y suelen cambiar en el transcurso de la vida misma¹⁶. De este modo, las COPS son una parte integral de la vida cotidiana, y si bien el concepto puede parecernos nuevo, la experiencia de hecho no lo es. Hay comunidades de las que se es un miembro *básico* o *principal* y otras en las que se es un miembro más bien *periférico* o *secundario*¹⁷. Así, una FP como la que

¹⁴ A este respecto escribe Delval: “Para la mayoría de la humanidad, incluidos los occidentales, lo que se aprende en la escuela constituye una parte mínima de su aprendizaje, que quizá sobrevaloramos. Posiblemente la importancia del aprendizaje escolar se deba, sobre todo, a su valor como forma de selección social, más que a su utilidad para la vida” (2000: 30). Esto significa que la mayor parte de los aprendizajes, y quizá de los aprendizajes más significativos en la vida, ocurren como resultado de la participación en múltiples procesos vitales para la existencia en común, por lo tanto, la escuela y cualquier otra institución educativa formal, no son determinantes en el comportamiento de los educandos, tan sólo son condiciones que se entrelazan con otras.

¹⁵ Las diversas teorías del aprendizaje son un ejemplo claro de la gran riqueza actualmente existente, en lo que respecta a las perspectivas sobre el conocimiento. Todas representan muestras de la manera en que dentro del ámbito científico en que se ubica la educación, así como la mayoría de las ciencias sociales, no existe un paradigma explicativo único, sino que se produce una alternancia entre los mismos, dado que cada uno de ellos explica la realidad desde una óptica específica. Así, hay diferentes tipos de teorías del aprendizaje, cada uno destaca aspectos diferentes y es útil para unos fines distintos. Entre las teorías más destacadas están: las teorías neurofisiológicas (Edelman), las teorías psicológicas, como por ejemplo las teorías conductistas (Skinner); las teorías cognitivas (Anderson y Hutchins); las teorías constructivistas (Piaget), las teorías del aprendizaje social (Bandura). Otras se apartan de un enfoque exclusivamente psicológico, y entre éstas destacan las teorías de la actividad (Vigotsky), las teorías de la socialización (Parsons); y las teorías de la organización (Schön). Wenger ofrece también un panorama sintético sobre tales teorías en su muy citada obra (2001a: 20 y ss).

¹⁶ Escriben Wenger, McDermott y Snyder: “Communities of practice are everywhere. We all belong to a number of them —at work, at school, at home, in our hobbies. Some have a name, some don’t. Some we recognize, some remain largely invisible. We are core members of some and occasional participants in others. Whatever form our participation takes, most of us are familiar with the experience of belonging to a community of practice” (2002: 5).

¹⁷ Heller, desde su perspectiva de la sociología de la vida cotidiana, considera que si bien es factible que el individuo particular pertenezca a varias comunidades por elección personal, también lo es que exista una jerarquía entre éstas: “Ciertamente se puede pertenecer a más (pocas) comunidades (al club jacobino y al círculo de los propios amigos), pero en este caso surge una jerarquía entre las comunidades y emerge el «momento predominante», es decir, la comunidad que subordina a las otras y la pertenencia a ellas...” (1991: 79). Lo anterior es compatible también con la consideración análoga de la identidad en el APD, en cuanto a que ésta presenta una gama de polos identificatorios entre los cuales se da la hegemonía de alguno, frecuentemente a través de una lucha.

referimos en nuestra investigación —pero también según lo hemos visto, una familia, un equipo de trabajo especialmente afín, una clase escolar, un conjunto musical, un equipo de fútbol, una parroquia, un taller artesanal o incluso una red de cibernautas en continua comunicación—, puede ser en un momento dado una CP, y sus miembros ocuparán distintas posiciones en ella, a veces más centrales, a veces más periféricas. La realidad de las COPS, pues, no resulta totalmente innovadora:

Las comunidades de práctica no son una idea nueva. Ellas fueron atrás nuestras primeras estructuras sociales basadas en el aprendizaje, cuando vivíamos en las cavernas y nos reuníamos alrededor del fuego para discutir las estrategias de cómo acorralar una presa, la forma de la punta de las flechas o qué raíces eran comestibles. En la antigua Roma, los “corporativos” de trabajadores metalúrgicos, alfareros, albañiles y otros artesanos tenían tanto un aspecto social (adorar a las mismas deidades y celebrar fiestas juntos), cuanto una función laboral (entrenar a los aprendices y difundir innovaciones). En la Edad Media, los gremios desempeñaron roles similares para los artesanos a través de toda Europa. Los gremios perdieron su influencia durante la Revolución Industrial, pero las comunidades de práctica han continuado proliferando hasta nuestros días en cada aspecto de la vida humana. Cada organización e industria tiene su propia historia de comunidades basadas en la práctica, sean reconocidas formalmente o no (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 5, traducción nuestra).

Existen múltiples estructuras sociales más conocidas que las COPS, muestra de ellas son los típicos equipos de trabajo, las comisiones especiales o las llamadas fuerzas de tarea. Pero hay otras más, que aún cuando se relacionan más estrechamente con las primeras, simplemente no pueden considerarse como lo mismo, tales serían las comunidades de aprendizaje o las comunidades discursivas. En todo caso, todas esas otras formas de comunidad no siempre resultan tan espontáneas en su devenir y surgimiento o poseen otros atributos; por ello se distinguen de las que describe y estudia la TCP¹⁸. Algunas otras son mucho más informales que las COPS y funcionan como amplias redes sociales con variados cometidos, tal podría ser el ejemplo de las asociaciones profesionales.

Ahora bien, alcanzar una perspectiva como ésta no significa encontrar una fórmula sobre lo que se deba o no hacer en términos de aprendizaje, sino una orientación que permite enfocar a qué aspectos conviene dirigir la atención, y cuáles son los problemas que se podrían enfrentar en determinado campo del conocimiento. Por consiguiente, no sería lo mismo pensar que se

¹⁸ Wenger, McDermott y Snyder distinguen entre distintos tipos de grupos al interior de las organizaciones y se dan a la tarea de distinguirlos con cierta precisión de las comunidades de práctica (2002: 41-44), lo propio efectúan Saint-Onge y Wallace (2003: 34 y ss). Existen también las *comunidades epistémicas*, descritas por Maldonado-Maldonado (2005), que son grupos de expertos que participan en torno a la discusión de políticas de orden público, pero a diferencia de las comunidades de práctica no tienen necesariamente una empresa conjunta, ni compromiso mutuo, aunque sí pueden mantener un repertorio compartido.

aprende sólo la información *empaquetada* para tal efecto, que suponer que el aprendizaje demanda una participación legítima en comunidades sociales. No es lo mismo creer que sólo se es productivo cuando se desarrolla exactamente una función prescrita en alguna guía didáctica para la elaboración de programas de enseñanza y aprendizaje¹⁹ —o en rellenar un formato, por poner el caso—, que admitir que la capacidad de innovar es una faceta siempre importante en el trabajo realizado por un docente. Sin embargo, aunque esto parezca casi obvio, los hechos corroboran que muchas veces se actúa de modo opuesto, y se tiende a evaluar a las personas, por ejemplo, sólo a partir de la consecución de objetivos determinados de antemano, y no tanto por su creatividad e iniciativa. Se puede aceptar entonces, que una teoría social del aprendizaje no es un asunto de interés sólo académico, sino que tiene implicaciones educativas muy importantes en la investigación, las políticas y los nuevos diseños pedagógicos.

Por otro lado, práctica e identidad conforman formas de continuidad y discontinuidad social e histórica que no son tan amplias como la estructura sociohistórica a gran escala, ni tan fugaces como la experiencia, la acción y la interacción del momento²⁰. De nuevo, es posible entender que el aprendizaje se encuentra en medio de tales procesos: “Es el vehículo para la evolución de las prácticas y la inclusión de los principiantes en las mismas y al mismo tiempo —y a través del mismo proceso— es el vehículo para el desarrollo de identidades y su transformación” (Wenger, 2001a: 33; véase también Lave y Wenger, 1991)²¹. En este sentido, el aprendizaje crea identidad.

En cuanto que se trata de sujetos potencialmente creativos e imaginativos, los seres humanos permanentemente están emprendiendo diversas acciones, pero al definir las y participar en su realización, suelen actuar conjuntamente con otros en el mundo circundante, entonces deben ajustar sus relaciones, gracias a lo cual van aprendiendo. Al transcurrir el tiempo, este aprendizaje colectivo conduce a ciertas prácticas que se vuelven *propiedad* de un tipo de comunidad creada, a la cual puede denominarse de modo bastante expresivo *comunidad de*

¹⁹ La educación formal es posible gracias precisamente a la producción de lo que Lundgren denomina “texto pedagógico”, el cual sirve de mediador entre la producción y la reproducción social, una vez que estas empresas quedan separadas por la creciente complejidad de la vida social: “Cuando [el aprendiz] no participa en la producción, el conocimiento y las destrezas necesarios para ésta tienen que ser clasificados, seleccionados y transformados en textos que pueden utilizarse en el contexto de la reproducción” (1997: 19). Pero como hemos discutido, la educación formal no agota las posibilidades, prácticamente ilimitadas, de continuar educándonos durante toda la vida, sin importar el ámbito en que esto suceda: familia, escuela, empresa o comunidad.

²⁰ Debe considerarse por consiguiente que: “El yo no es una entidad pasiva determinada por influjos externos; al forjar sus identidades propias, y sin que importe el carácter local de sus circunstancias específicas de acción, los individuos intervienen en las influencias sociales, cuyas consecuencias e implicaciones son de carácter universal, y las fomentan de manera directa” (Giddens, 1995: 10).

²¹ Esto mismo es lo que ocurría ya de hecho en los gremios de la Europa medieval, según observa Santoni (1996: 108 y ss), los miembros de estas asociaciones aprendían y conformaban su modo de ser a través de la participación en una práctica común.

práctica. Sin embargo: “Las comunidades de práctica no reducen el conocimiento a un objeto. Ellas lo hacen una parte integral de sus actividades e interacciones, y sirven como un depósito viviente para ese conocimiento” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 9, traducción nuestra). Al ser las COPS como una especie de *depósitos vivientes de conocimiento*, se puede inferir que el mismo conocimiento posee aspectos tanto tácitos como explícitos, por eso mismo es muy difícil aprenderlo fuera de contexto²². Se precisa de la participación en la práctica para comprenderlo y hacerse de él. Por ello, frecuentemente los participantes de una comunidad de este tipo saben más de lo que son capaces de reconocer y expresar verbalmente.

En un artículo de Internet el propio Wenger, con su característico estilo desenfadado, identifica tres características cruciales que deben estar presentes en una comunidad, para que ésta pueda ser considerada precisamente como una CP. Se trata de una cita algo extensa, pero que justificamos incluirla ahora, pues ilustra claramente lo que aquí nos interesa destacar. Sin embargo, esto sólo es un pequeño adelanto de lo que trataremos un poco más adelante, en lo relativo a la estructura de las COPS. Los tres componentes son:

1. El dominio: una comunidad de práctica no puede verse tan sólo como un club de amigos o una red de conexiones entre personas, sino que tiene una identidad definida por un dominio de interés compartido. La pertenencia a la comunidad queda sujeta a un compromiso entre los miembros en torno al mismo dominio, y más adelante por una competencia compartida que distingue a los miembros de otra gente. (Usted podría pertenecer a una misma red como miembro y nunca saberlo). El dominio no es necesariamente algo reconocido como “pericia” fuera de la comunidad. Una banda juvenil puede haber desarrollado toda clase de caminos para tratar con su dominio: sobrevivir en la calle y mantener cierto tipo de identidad con la que puedan vivir. Ellos valoran su competencia colectiva y aprenden de los demás, incluso cuando sean pocos fuera del grupo los que valoren o reconozcan esas habilidades.
2. La comunidad: al luchar por un interés compartido en su dominio, los miembros se comprometen en actividades conjuntas y discusiones, ayudan a otros y comparten información. Construyen relaciones que los capacitan para aprender de los otros. Un sitio en la red del ciberespacio no es una comunidad de práctica. Tener un mismo trabajo o un mismo título no hace a una comunidad de práctica, a no ser que los miembros interactúen y aprendan juntos. Los tramitadores de solicitudes en

²² En los gremios medievales, como ocurre hoy en las empresas, el conocimiento representaba una forma de capital, de ahí la importancia de mantenerlo bien resguardado: “...es comprensible que todo el aprendizaje fuera a tal punto inseparable del ejercicio laboral que estuviera involucrado en su secreto, a modo de no dejar así ningún rastro específico” (Santoni, 1996: 85). Las artilugios del oficio eran custodiados celosamente a través de complejos procesos de selección y aprendizaje, de modo que el negocio no se pusiera innecesariamente en riesgo. Podemos comprender por qué Wenger, McDermott y Snyder sostienen que los aspectos tácitos del conocimiento compartido comunitariamente, a menudo representan una fuerte ventaja competitiva en el mundo de los negocios actualmente (2002: 9 y ss), dado que son difíciles de codificar, medir y replicar (Ferraro, 1999), porque yacen —en buen grado de manera inconsciente—, en las personas que laboran conjuntamente, y no en bases de datos, manuales industriales de procedimientos o perfiles de puestos.

una gran compañía de seguros o los estudiantes en preparatorias estadounidenses quizá puedan tener mucho en común, pero hasta que no interactúen y aprendan juntos, no formarán una comunidad de práctica. Pero los miembros de una comunidad de práctica no necesariamente trabajan juntos sobre una base cotidiana. Los impresionistas, por ejemplo, solían encontrarse en cafés y estudios para discutir el estilo de pintura que estaban inventando juntos. Esas interacciones eran esenciales para hacer de ellos una comunidad de práctica aún cuando frecuentemente ellos pintaran a solas.

3. La práctica: una comunidad de práctica no es meramente una comunidad de intereses —personas que gustan de cierta clase de películas, por ejemplo. Los miembros de una comunidad de práctica son practicantes. Desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, modos de enfrentar problemas recurrentes —en breve, una práctica compartida. Esto lleva su tiempo y requiere una interacción sostenida. Una buena conversación con un extraño en un avión puede proporcionarle toda clase de interesantes conocimientos, pero por sí misma no la hace una comunidad de práctica. El desarrollo de una práctica compartida puede ser más o menos consciente. Los ingenieros de limpiaparabrisas en una armadora de automóviles realizan un esfuerzo concertado para recabar y documentar los trucos y lecciones que han aprendido en una base común de conocimientos. En contraste, las enfermeras que regularmente se ven para el almuerzo en la cafetería de un hospital, tal vez no se den cuenta que sus discusiones de almuerzo son una de sus principales fuentes de conocimiento acerca de cómo cuidar a los pacientes. De cualquier modo, en el curso de tales conversaciones, ellas han desarrollado una serie de historias y casos que se ha convertido en un repertorio compartido para su práctica (2004: 1-2, traducción nuestra).

Auxiliándonos de la amplia cita anterior, podemos comprender más fácilmente que el concepto de *práctica* connota el hacer algo, pero no simplemente hacer algo por sí mismo, sino hacerlo en un determinado contexto histórico y social, que otorga una estructura y un significado a lo que se hace. En este sentido, la práctica es siempre una práctica social. Las COPS son entonces el contexto fundamental en el que es posible alcanzar un sentido común²³. El sentido común es tal sólo porque es un sentido que se mantiene en común, valga la redundancia, por

²³ Geertz, desde una óptica antropológica cultural, comenta con respecto al sentido común: “Si el sentido común es más que nada una interpretación de las immediateces de la experiencia, una glosa de éstas, como lo son el mito, la pintura, la epistemología o cualquier otra cosa, entonces está, como ellos, construido históricamente y, como ellos, sujeto a pautas de juicio definidas históricamente” (1994: 96). Asimismo, este autor agrega: “La sabiduría del sentido común es descarada y condenadamente *ad hoc*” (*ibidem*: 112), pues entre otros aspectos, se crea socialmente en el mundo concreto de la cotidianidad al cual responde y al cual debe ajustarse. Por su parte, Wenger aclara que una comunidad de práctica no puede entenderse simplemente como una cultura, si bien la primera supone la segunda: “...el concepto de «práctica» es distinto del de «cultura», un concepto que lleva preocupando desde hace tiempo a los antropólogos y a los teóricos sociales... La práctica es mucho más específica de la empresa—y, en consecuencia, mucho más específica de la comunidad— que la cultura. Si el alcance de una comunidad es demasiado amplio para un compromiso mutuo en la consecución de la empresa conjunta, entonces no queda nada más que el repertorio. Por lo tanto, la cultura sería un repertorio compuesto creado por la interacción, el préstamo, la imposición y la corrección entre sus comunidades de práctica constitutivas en el contexto de... una economía de significado” (2001a: 159, nota de pie de página). Es factible por lo tanto, establecer una diferencia entre cultura y comunidad de práctica.

ello: “Todos tenemos nuestras propias teorías y maneras de comprender el mundo y nuestras comunidades de práctica son lugares donde las desarrollamos, las negociamos y las compartimos” (Wenger, 2001a: 72).

En la FP de la UMI, hemos detectado y observado de forma sistemática por más de un año —y de forma un tanto cuanto menos sistemática por más de tres años—, la presencia de una pequeña CP formada principalmente por pedagogos, pero en la que también participaban filósofos, sociólogos y psicólogos, además de tres secretarías. Encontrando que el *dominio* de esta comunidad tenía que ver con la *formación*, en primera instancia de nuevos pedagogos, y en segundo lugar, de los docentes de otras áreas académicas de la misma institución. Esa formación adquirió determinadas características y significados para quienes la practicaban. A lo largo de la tesis iremos explicitando este sentido local de la formación, pues de hecho constituye el centro de la actividad reconocida localmente como *propiamente pedagógica*. Además, la *comunidad* de base sumaba trece elementos o *participantes*, de los cuales según hemos constatado seis eran de tipo central y estaban liderados por su directora, y siete más se ubicaban en una situación *periférica* (Lave y Wenger, 1991). Sin entrar en mayor detalle en la descripción, por ahora sólo adelantamos que las tres secretarías conformaban a su vez otra CP al interior de la comunidad principal. Existía un fuerte sentido de pertenencia de parte de los miembros, quienes se relacionaban intensamente y compartían sus conocimientos para resolver los problemas que la cotidianidad y la interacción constante les planteaban. Finalmente, veremos que la *práctica* evolucionó aquí como un producto colectivo, estaba regulada por ciertas reglas tácitas, difíciles de reconocer para los externos, pero siempre presentes —como por ejemplo, la obligatoriedad de asistir asiduamente a trabajar como un signo del compromiso mutuo, o el trabajar por objetivos, acordados de nuevo en común—, sin la necesidad de una supervisión constante; pues cada quien era responsable de cumplir sus tareas asignadas o aquellas libremente elegidas y que redundaban en un beneficio común. Hacia el exterior esta comunidad podía dar la apariencia de una formalidad más rígida, pero internamente se percibía mayor libertad de acción; y *lo pedagógico* ahí se convirtió entonces, en un conocimiento construido cotidianamente, algo que marcaba *una frontera invisible* pero efectiva, entre quienes eran reconocidos como pedagogos y quienes no podían merecer tal identificación.

5.1.3. COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y NEGOCIACIÓN DEL SIGNIFICADO

Situar la mirada en la práctica, no implica sólo contemplar los aspectos prácticos, valga la redundancia, pues no se trata de una perspectiva funcional en la que se busque destacar la mecánica de la misma, sino de captar el significado²⁴. Wenger sostiene que el proceso central

²⁴ De hecho Wenger escribió originalmente: “*Practice is about meaning as an experience of everyday life*” (1998: 52, subrayado del original).

involucrado en la práctica es precisamente la *negociación del significado*, y ésta supone la interacción entre *participación* y *cosificación*. Estos procesos forman una *dualidad* que desempeña un papel fundamental en la experiencia humana del significado y en consecuencia, en la naturaleza de la práctica²⁵. En este sentido, vivir conlleva aprender y aprender implica un proceso constante de negociación de significado. El término de negociación lleva el propósito de transmitir la idea de una interacción continua, de un logro gradual y de un proceso de intercambio. Por todo esto, se reconoce que las COPS inmersas en las instituciones: “Crean valor en múltiples y complejos caminos, tanto para los miembros como para la organización” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 15, traducción nuestra). De hecho, las COPS pueden llegar a convertirse en el principal activo de una *organización que aprende*. El concepto de *práctica* es útil, además, para abordar la experiencia de significado: “Por encima de todo, la práctica es un proceso por el que podemos experimentar el mundo y nuestro compromiso con él como algo significativo” (Wenger, 2001a: 75). El significado no existe previamente en las personas ni en las cosas halladas en el mundo, sino en la relación dinámica de vivir en este mundo y de relacionarse con los otros. En concreto, el significado se construye a través de la interacción entre *participación* y *cosificación*.

La participación y la cosificación aluden a una dualidad fundamental para la negociación de significado. La negociación de significado tiene lugar, pues, en la convergencia de estos dos procesos. La participación se refiere al *proceso de tomar parte*, y también a las relaciones con otras personas que reflejan este proceso. Sugiere por igual acción y conexión, es tanto personal, como social (Lave y Wenger, 1991). El término cosificación es menos común que el término participación, pero es muy útil para describir el compromiso personal en el mundo como productor de significado²⁶. Con este segundo componente se crean puntos de enfoque —que podrían entenderse como anclaje—, en torno a los cuales se organiza la negociación del significado. Con la participación los seres humanos se reconocen mutuamente; en cambio, con la cosificación se proyectan en el mundo. Y este contraste entre mutualidad y proyección es una diferencia clave entre ambos elementos de esa dualidad constitutiva.

La participación es un proceso complejo que combina hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer. En él interviene toda la persona, incluyendo cuerpo, intelecto, emociones y relaciones sociales.

²⁵ Aclara Wenger: “...una dualidad es una sola unidad conceptual que está formada por dos elementos inseparables y mutuamente constitutivos, cuya tensión y complementariedad inherentes otorgan al concepto riqueza y dinamismo” (2001a: 92).

²⁶ Etimológicamente, cosificar significa *convertir en cosa*, pero también puede servir a la idea de que lo que se convierte en un objeto material y concreto no es propiamente tal cosa, pues en el discurso cotidiano se alude a entes abstractos como si fueran agentes activos —democracia, economía—, aunque se trata precisamente de cosificaciones. La cosificación puede adoptar una gran variedad de formas: “Cualquier comunidad de práctica produce abstracciones, instrumentos, símbolos, relatos, términos y conceptos que cosifican algo de esa práctica en una forma solidificada” (Wenger, 2001a: 84).

Lo que se considera que le caracteriza es la posibilidad de un reconocimiento mutuo, y lo que se reconoce tiene que ver con la mutua capacidad de negociar significado. En esta experiencia de mutualidad —sea que implique igualdad o desigualdad— la participación se torna una fuente de identidad²⁷. Una característica definidora, pues, de ésta es la posibilidad de desarrollar una *identidad de participación*, esto es, una identidad construida a partir de las relaciones de compromiso en una práctica.

Ahora bien, participación no es equivalente de llana colaboración. La participación en comunidades sociales conforma la experiencia personal, pero también conforma recíprocamente a esas comunidades y es más amplia que el simple compromiso en la práctica: “...en este sentido, la participación va más allá de la intervención directa en unas actividades específicas con unas personas concretas. Coloca la negociación de significado en el contexto de nuestras formas de afiliación a varias comunidades. Es un componente de nuestras identidades. Como tal, la participación no es algo que podamos encender y apagar” (Wenger, 2001a: 82). Los significados de lo que hacen las personas son siempre sociales, y el concepto de participación intenta captar ese carácter profundamente social y activo del sentido vital de aprender junto con los otros en una experiencia grupal.

La cosificación por su parte, conforma igualmente la experiencia personal. Por sí misma, puede hacer referencia tanto a un proceso, como a su producto. Pero proceso y producto se implican mutuamente, Wenger sostiene: “Emplearé el concepto de «cosificación» de una manera muy general para referirme al proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una «cosa»” (2001a: 84). La cosificación se debe integrar en un

²⁷ En cierto modo, esto remite a la noción de *identificación* desde la perspectiva psicoanalítica lacaniana, que supone entre otras cosas la capacidad de un autoreconocimiento en la propia imagen proyectada, o bien, en la imagen de otros, la cual viene a resultar imaginariamente similar a la propia, y que se origina en lo que Lacan llamó *estadio del espejo*: “Basta para ello comprender el estadio del espejo como una *identificación* en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, cuya predestinación a este efecto de fase está suficientemente indicada por el uso, en la teoría, del término *imago*” (2002: 87). Al respecto, Evans especifica: “«Asumir» una imagen es reconocerse en ella, y apropiarse de la imagen como si fuera uno mismo” (2005: 108). Los miembros de una comunidad de práctica viven procesos de identificación ciertamente notables durante su participación en la vida comunitaria, pues asumen, entre otras cosas las imágenes ahí ofrecidas —y que son construidas localmente— como constitutivas de su identidad. Ahora bien, aunque Wenger describe un complejo contexto intelectual (véase Wenger, 2001a: 28 y ss), para su obra *Comunidades de práctica*, es preciso aclarar que no encontramos en el mismo ninguna referencia directa o indirecta al psicoanálisis. Por lo tanto, nuestros comentarios sólo pretenden enfatizar algunos aspectos que nos parecen convergentes o complementarios entre ambas posturas; y de ningún modo se intenta aquí equiparar las nociones de ambas perspectivas de pensamiento o tomarlas simplemente como equivalentes. En la obra *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, hemos localizado no obstante un artículo que lleva el título de “Psychoanalysis, Organisations, and Communities” (Lacerda, 2006), el cual aporta ciertas claves para abordar la cuestión, aunque no asume directamente una postura lacaniana, como la que es más característica en el análisis político del discurso.

proceso local para que sea significativa, pero puede originarse fuera de la comunidad de práctica en la que es generada y utilizada en un momento dado (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Pero es importante subrayar que no se origina necesariamente en un diseño, puede derivarse de huellas dejadas en el mundo físico, las cuales son indicios que aluden a momentos fugaces de compromiso: “Lo importante de todos estos objetos es que sólo son la punta de un iceberg que indica contextos de relevancia más grandes plasmados en las prácticas humanas” (Wenger, 2001a: 86; véase también Lave y Wenger, 1991; Lave, 1991). Por consiguiente, no se trata simplemente de concreciones: “Para ser exactos los productos de la cosificación no son simples objetos concretos materiales más bien son reflejos de esas prácticas, muestras de vastas extensiones de significados humanos” (Wenger, 2001a: 87). Como recurso puramente conmemorativo, este proceso de creación puede ser muy efectivo, pero su gran potencial de sedimentación en sí —esa concisión, la duración física potencial, el carácter sintético resultante— también puede constituir su mayor peligro²⁸, porque puede conducir a una inmovilidad férrea, a la ilusión de permanencia en la acción práctica. De este modo: “La noción de asignar la condición de objeto a algo que realmente no es un objeto transmite una sensación de solidez engañosa, de concreción proyectada” (*ibidem*: 88). Refleja un sentimiento de estabilidad que si bien puede resultar útil por un lado, por otro, no pueden simplemente dejar de soslayarse sus limitaciones. Porque el propio término por sí solo es tanto un reconocimiento sobre el papel generador del proceso como tal, como un recordatorio del riesgo que conlleva ese mismo carácter ilusorio de confiar en algo que parece muy sólido.

En su interacción, la participación y la cosificación son al mismo tiempo distintas y complementarias. Forman una unidad en su misma dualidad, y no se pueden considerar por separado en términos de la producción de significado. Ambos procesos constitutivos se producen mutuamente, aunque no se pueden sustituir entre sí, por ello: “Los procesos de cosificación y participación se pueden entretrejer de una manera tan ajustada que la distinción entre ellas parece desaparecer” (Wenger, 2001a: 89). Existe pues, una complementariedad intrínseca entre ambos componentes. Por un lado, la participación compensa las limitaciones inherentes a la cosificación, pero por otro lado, la segunda también contribuye a equilibrar las limitaciones inherentes a la primera. Desde esta perspectiva complementaria entre ambos extremos de la negociación del significado, la comunicación no es una simple cuestión de extensión, y así, no porque un proceso sea descrito paso a paso dentro de un manual o guía

²⁸ Por ejemplo, una definición puede expresar en unos cuantos términos una regularidad que denota cierta realidad del mundo, pero también puede provocar la ilusión de que se comprenden plenamente los procesos o hechos que describe, o incluso confundirse con ellos: “En general, y vista como una cosificación, cuanto más abstracta sea una formulación más intensa y específica será la participación que exija para seguir siendo significativa, no menos” (Wenger, 2001a: 94). Entonces, comprender una realidad cualquiera implicará o incluso exigirá un cierto nivel de participación, para poder hacerse de un significado. Esta participación además, puede resultar aún más intensa si se desarrolla en conjunción con otras personas que pretendan objetivos similares.

práctica, tendrá que resultar más claro por añadidura. Combinaciones diferentes entre ambos aspectos de la dualidad producirán, pues, el significado de diversas maneras, a veces puede ser más necesaria la participación que la cosificación y viceversa. Por ejemplo, en la UMI existía una “Guía para la elaboración de programas operativos” (cosificación) elaborada por un grupo de pedagogos dedicados a la formación docente dentro de la institución. Se observó repetidas veces que, por diversas razones, la guía por sí misma no bastaba para que los docentes que no eran pedagogos pudieran elaborar el programa de las asignaturas que impartían. Frecuentemente era preciso que un *asesor pedagógico* les brindara apoyo directamente (participación), o que se les diera un curso o una plática. Y sólo de esa manera podían aprender a elaborar este tipo de recursos didácticos. Por ende, si se presentan desequilibrios, será necesario entonces analizar la situación en función de esta dualidad, y realizar los ajustes pertinentes²⁹. La complementariedad entre los dos procesos aludidos debe mantener idealmente un balance que contrarreste sus respectivas limitaciones.

La dualidad de la participación y la cosificación es un aspecto fundamental en la constitución de las COPS³⁰, de su evolución en el tiempo, de las relaciones entre prácticas, de las identidades de los participantes, y de las organizaciones más amplias en cuyo seno se desarrollan aquéllas. Cuando predomina la participación, puede que no quede material suficiente para anclar las especificidades de la deseable coordinación mutua y clarificar los supuestos contrarios. Si por el contrario, predomina la cosificación, podría ocurrir que no se dé una superposición suficiente con la primera para recuperar un significado pertinente: “Estos elementos muestran también qué cosa tan compleja es el conocimiento para los seres humanos. El conocimiento implica la cabeza, el corazón y la mano; cuestionamiento, interacciones y producto. Al igual que una comunidad, éste involucra la identidad, relaciones y competencia; significado, pertenencia y acción. Una comunidad de práctica integra esa complejidad” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 45, traducción nuestra). La participación y la cosificación constituyen una dualidad, no una oposición, pues no se definen como opuestas, sino en sus propios términos, y el resultado es que no son mutuamente excluyentes. Son dos componentes inherentes al proceso de negociación de significado. Se necesitan y se posibilitan mutuamente. No hay cosificación sin

²⁹ Por eso mismo, leer para aprender no necesariamente conlleva una asimilación efectiva, puede que se requiera de una discusión sobre lo leído para encontrar nuevos significados. En esto último consiste precisamente el *método del seminario* utilizado ampliamente en los estudios de posgrado (Pujol y Fons, 1981). En un seminario la discusión argumentada entre los participantes es básica en su desarrollo y por lo tanto, no son importantes sólo las lecturas selectas.

³⁰ Insistimos en que desde esta perspectiva es importante *no* interpretar la dualidad de la participación y la cosificación como si fuera una simple oposición. No es lo mismo dualidad que simple dicotomía. Una dualidad es una sola unidad conceptual que está formada por dos elementos inseparables y mutuamente constitutivos, cuya tensión y complementariedad inherentes otorgan al concepto riqueza y dinamismo. Mientras que lo inconsciente puede ser opuesto a lo consciente, la participación no es simplemente lo que no está cosificado (Wenger, 2001a), ni la cosificación aquello que permanece fijo con independencia de la participación.

participación y viceversa. Es por ello que los elementos resultan ser dimensiones en interacción, siendo que en una dualidad interactiva siempre intervienen ambos componentes, los cuales pueden adoptar formas y grados diferentes³¹. Ahora bien, si estos procesos creativos se implican mutuamente y no se sustituyen entre sí, entonces aumentar el nivel de uno de uno de los dos no significa en absoluto que se pueda prescindir del otro componente, sino antes bien, tenderá a aumentar su mutua necesidad. Ambos se tienden a transformar en su misma relación, pero una transformación de las relaciones entre el tomar parte activa en una empresa social y lo producido en la práctica, nunca es neutral, pues siempre transforma las posibilidades para negociar el significado. La participación no puede ser una simple realización de una descripción o una regla, sino una renegociación de su significado en un nuevo contexto. La cosificación no es una simple expresión de algo que ya existe. Ambos procesos tienen el potencial de describir, pues, una interacción. Por ello no son categorías de clasificación, en todo caso, proporcionan un marco de referencia para analizar los diversos modos en los que siempre están las dos cosas a la vez. Llegar a ser un experto, por ejemplo, implica la gran mayoría de las veces la continua participación en una práctica común, además de estudiar en los libros:

Para desarrollar tal pericia, los practicantes necesitan oportunidades para comprometerse con otros que enfrentan situaciones similares. Los neurocirujanos, por ejemplo, viajarán largas distancias para operar junto a un colega en orden a refinar su técnica. El conocimiento de los expertos es una acumulación de experiencia —una especie de “residuo” de sus acciones, pensamiento y conversaciones— que permanece como una parte dinámica de su experiencia en curso (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 9, traducción nuestra).

Existe una diferencia central entre utilizar una distinción para clasificar cosas en función de una u otra polaridad y emplearla para describir una interacción inherente. En una dualidad, lo que interesa es comprender la interacción, no catalogar. Por lo demás, siempre es posible encontrar aspectos que no son explícitos, y esto es precisamente lo que anunciaría una dualidad de participación y cosificación; en el proceso se tiende a producir la cosificación que necesitamos para proseguir con las prácticas en las que participamos en un momento dado. Por eso mismo, los aspectos tácitos del conocimiento aparecen frecuentemente mezclados con sus aspectos más explícitos, pero es muy difícil separarlos nítidamente:

Las comunidades de práctica son particularmente efectivas para tornar la información en conocimiento porque tratan con la información sobre la base de la experiencia. El conocimiento tácito procede de la experiencia de alguien. Dentro de una comunidad, los miembros otorgan mayor significado a la información mediante

³¹ Por ello: “Esta perspectiva tiene implicaciones pedagógicas para la enseñanza de conocimientos complejos: una insistencia excesiva en el formalismo sin los correspondientes niveles de participación, o a la inversa, desatender las explicaciones y las estructura formal puede desembocar fácilmente en una experiencia carente de sentido” (Wenger, 2001a: 93). Tomar parte en lo que se aprende, resulta clave.

la aplicación de su conocimiento tácito. Por esto las comunidades de práctica son tan efectivas en engendrar aprendizaje. Ellas otorgan riqueza significativa al aprendizaje por la adición de conocimiento tácito al conocimiento explícito que de otro modo no podría ser internalizado — ¿Cómo sería posible leer información (conocimiento explícito) sobre algo de lo que alguien en realidad no está totalmente consciente (conocimiento tácito)? (Saint-Onge y Wallace, 2003: 66, traducción nuestra).

Además, la dualidad de la participación y de la cosificación no es una simple distinción entre personas y cosas, pues la dualidad de éstas indica precisamente que —desde el punto de vista del significado—, las personas y las cosas no se pueden definir independientemente unas de otras. Aquello que significa ser persona y lo que significa una cosa, implica una interacción entre la participación y la cosificación³². Por medio de la negociación de significado, la interacción ambos componentes es lo que hace que las personas y las cosas sean lo que son (Barton y Hamilton, 2005)³³. Es durante esta interacción personal que la experiencia y el mundo se conforman mutuamente a través de una relación recíproca que atañe a la realización misma de las propias identidades en cuanto personas concretas.

5.1.4. ESTRUCTURA DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

La negociación de significado es el nivel discursivo en el que se ha de comprender la noción de *práctica*³⁴. Ahora faltaría asociar la práctica con la formación de comunidades, pues no

³² Desde el plano del APD, Buenfil enfatiza claramente que: “El carácter discursivo de cualquier práctica u objeto, de ninguna manera niega su existencia física; por el contrario, el objeto se constituye en discurso en la medida en que se encuentra inserto en una totalidad significativa” (1993a: 5). Consideramos que de ser necesario sería factible construir equivalencias entre las perspectivas del APD y las comunidades de práctica a partir, entre otros aspectos, de la consideración del significado y su negociación (significación) como posible eje articulador de las nociones de discurso y de práctica en cada una de las perspectivas respectivamente. Sin embargo, es preciso subrayar que la TCP se halla aún poco desarrollada con respecto al APD, y entre sus carencias destaca la no consideración de las prácticas lingüísticas, pues el lenguaje no ha sido objeto de su reflexión (Barton y Tusting, 2005). Ahí encontraríamos divergencias entre práctica y discurso, pues el segundo incluye tanto aspectos lingüísticos, como no lingüísticos, mientras que la perspectiva de las comunidades de práctica simplemente no considera de forma explícita ni lo uno, ni lo otro.

³³ Nuevamente hacemos referencia a Buenfil quién de manera coincidente con la perspectiva de Wenger, señala que: “...el discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el *terreno* de constitución de los sujetos, es el *lugar* desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales” (1993a: 7). Negociación del significado a través de la interacción entre participación y cosificación (Wenger, 2001a) y proceso de significación (Buenfil, 1993a) podrían coincidir, pero haría falta aún efectuar la deconstrucción de los conceptos y tender los puentes necesarios, antes de establecer una equivalencia conceptual.

³⁴ Una coincidencia más entre los planteamientos del APD y las comunidades de práctica como espacios para el aprendizaje, la encontramos en Buenfil cuando escribe: “ El discurso es... *espacio* de las prácticas educativas, si se quiere, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones” (1993: 7-8). Esto es, aprendemos dentro de contextos construidos discursivamente, pues en ellos es factible detectar y ocupar posiciones de sujeto que permiten la identificación. Las prácticas educativas, como cualquier otro tipo de práctica, siempre son construcciones discursivas.

cualquier *comunidad* es de hecho una CP. Asociar práctica y comunidad permite dos cosas: 1) produce una caracterización más manejable del concepto de *práctica*; y 2) define un tipo especial de *comunidad* (Wenger, 2001a). La expresión *comunidad de práctica* se debe ver entonces como una unidad, y según hemos ilustrado un poco más arriba, Wenger considera que existen efectivamente tres dimensiones de la relación mediante la cual la práctica se convierte en el punto de convergencia para una comunidad, éstas son: un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido.

La afiliación a una CP es primeramente una cuestión de *compromiso mutuo*. La práctica reside en una comunidad de personas y en las relaciones de participación mutua por medio de las cuales pueden hacer lo que hacen: “La práctica no existe en abstracto. Existe porque hay personas que participan en acciones cuyo significado negocian mutuamente” (Wenger, 2001a: 100; véase también Lave y Wenger, 1991). Una comunidad de práctica se forma cuando se mantienen por un tiempo unas relaciones de participación mutua muy densas, que se organizan en torno a lo que se pretende conjuntamente, y el principal compromiso estriba, en cierto sentido, en mantener unida a la comunidad. En vista de ello, los distintos participantes estarán incluso dispuestos a renunciar a ciertas satisfacciones o condiciones que sean consideradas como secundarias por los mismos miembros del grupo. Pero lo que hace falta para que una CP tenga la cohesión suficiente para funcionar, puede ser muy sutil y delicado. En todo caso, el tipo de cohesión que transforma el compromiso mutuo en una comunidad de práctica requiere trabajo: “Estar incluido en lo que tiene importancia es un requisito para participar en la práctica de una comunidad, de la misma manera que el compromiso es lo que define la afiliación” (Wenger, 2001a: 101; véase también Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Luego entonces, todo lo que sea necesario para hacer posible el compromiso mutuo, será un componente esencial de cualquier práctica, por ejemplo, el acudir a una oficina asiduamente puede ser un componente importante para una práctica en concreto.

Además de mantener un compromiso mutuo, toda comunidad de práctica permanecerá unida por una *empresa conjunta*, la cual: 1) es resultado de un proceso colectivo de negociación; 2) está definida por los participantes en el proceso mismo de emprenderla; 3) no es una simple meta establecida, sino que crea relaciones de responsabilidad mutua que integran la práctica (Wenger, 2001a: 101). ¿Qué significa esto? Las empresas que se construyen en las prácticas donde se participa, son tan complejas como los seres humanos mismos e incluyen los aspectos instrumentales, personales e interpersonales de la propia vida. Así como el compromiso no exige homogeneidad, una empresa conjunta tampoco supone acuerdo en un sentido estricto. De hecho, en algunas comunidades la discrepancia se puede considerar como una parte productiva de la empresa: “La controversia es una parte de lo que hace a una comunidad vital, efectiva y productiva” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 10, traducción nuestra). Luego

entonces, la empresa es conjunta no porque todos estén de acuerdo en el qué hacer y cómo hacer las cosas, sino porque se negocia colectivamente.

La tercer característica de la práctica como fuente de coherencia para la comunidad, es el desarrollo de un *repertorio compartido*. Y es que con el tiempo, la actuación conjunta va creando recursos para negociar el significado, estos elementos pueden ser muy heterogéneos. El repertorio de una comunidad de práctica, incluye historias, rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o ha adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica³⁵. No obtienen su coherencia por sí mismos, sino por pertenecer a la práctica de una comunidad comprometida en una empresa. El repertorio combina aspectos cosificadores y de participación. Incluye el discurso porque los miembros de la comunidad crean afirmaciones significativas sobre el mundo, además de los estilos por medio de los cuales expresan su forma de afiliación y también su identidad como miembros.

Por otra parte, no es necesario que una CP se cosifique como tal para ser tal tipo de comunidad —aunque puede serlo, como ocurre por ejemplo cuando un grupo de personas conforman una unidad reconocible en el seno de una organización³⁶—, porque el único requisito realmente efectivo, es que se incorpore a la experiencia de los participantes por medio de su mismo compromiso. Como lo hemos explicado, algunas COPS permanecen anónimas y jamás alcanzan propiamente una formalidad, mientras que otras pueden crecer al amparo institucional, como algo deseado y patrocinado:

Mientras que las comunidades de práctica pueden evolucionar con el tiempo hacia un diferente tipo, no lo hacen inherentemente. Muchas se quedarán ya sea como informales o apoyadas simplemente porque eso es lo que la comunidad quiere y necesita ser. Otras comunidades pueden empezar como un esfuerzo marginal, luego hallan apoyo para su colaboración y finalmente llegan a ser un recurso estratégico para la organización debido al incremento en las capacidades y a su posible alineación con los imperativos estratégicos de la organización (Saint-Onge y Wallace, 2003: 38, traducción nuestra)³⁷.

³⁵ Tusting específica: “Where this engagement is sustained over time, the people involved develop a repertoire of ways of engaging in practice, which includes ways of thinking, speaking, discourses, tools, understandings and memories which are to a greater or lesser extent shared amongst members of the community” (2005: 39). En este caso, el participante y su CP, aun sin llegar a volverse una misma cosa, se hallan tan intensamente compenetrados que en general tienden a definir mutuamente su identidad, y por ello son capaces de reconocerse mutuamente en sus producciones.

³⁶ La FP de la UMI era como veremos más adelante, una CP *informal pero apoyada* (Saint –Onge y Wallace, 2003), puesto que surgió espontáneamente, aunque ya estaba cosificada como facultad.

³⁷ Estos autores distinguen hasta tres tipos de comunidades de práctica dentro de las organizaciones, las cuales son: informales, apoyadas y estructuradas (Saint – Onge y Wallace, 2003: 34 - 38), dependiendo del mayor o menor grado de apoyo que reciban en sus instituciones de arraigo.

La importancia personal de las diversas COPS se puede manifestar de dos maneras: por su capacidad para dar lugar a una experiencia de significado y, a la inversa, por su capacidad para sujetar a los mismos participantes. Pero la práctica compartida no implica en sí misma armonía o colaboración: “La producción autóctona de una práctica hace que las comunidades de práctica sean el lugar de logros creativos y de fracasos endogámicos, el lugar de resistencia a la opresión y de la reproducción de sus condiciones, la cuna del ego y también la jaula potencial del alma” (Wenger, 2001a: 113-114)³⁸. Como veremos, no existen las COPS perfectas y libres completamente de problemas.

Las COPS no tienen un valor intrínsecamente positivo o negativo³⁹, pues en sí mismas no son benéficas o dañinas. Simplemente representan un potencial social que atañe a prácticamente cualquier organización, y que no puede ser soslayado sin más; porque entre otros aspectos, median la influencia de otras fuerzas, como por ejemplo el control ejercido por una institución sobre sus empleados o la autoridad de un directivo, que ciertamente no son cuestiones indiferentes para los individuos, las comunidades o para las instituciones mismas. Y es que después de todo, implican un compromiso en la negociación de empresas relevantes para la acción organizacional, un proceso de aprendizaje permanente, construcción de conocimientos compartidos, además de que el significado se debe negociar en la práctica del día a día.

Por último, encontramos que en las COPS la definición de competencia y la producción de experiencia siempre interactúan entre sí en el juego de la participación y la cosificación. Por consiguiente, el compromiso mutuo en una práctica compartida puede tornarse un proceso

³⁸ No obstante lo apuntado, se ha criticado duramente a Wenger por ofrecer muchas veces una imagen excesivamente romántica sobre la realidad que representan las COPS (Tusting, 2005), como si se tratase de lugares ideales y carentes de conflicto. Consideramos que leyendo con más atención al autor, y tomando las debidas previsiones, es factible matizar esa idea. Por ello, si bien es cierto que —dado el incipiente desarrollo de la teoría— existen diversas cuestiones no exploradas en ésta o que no han sido tratadas con la necesaria profundidad, tales como el tópico del conflicto, éste no es omitido del todo. Aunque todavía falte explicarlo con mayor detenimiento para dotar de mejor solidez a esta teoría, y así ocurre con otras cuestiones aledañas, entre las que se hallan el poder, la micropolítica o simplemente el antagonismo.

³⁹ De hecho, Wenger es muy claro y enfático al señalar que una comunidad de práctica no implica una relación social ideal: “En la vida real, las relaciones mutuas entre los participantes son mezclas complejas de poder y de dependencia, de placer y de dolor, de experiencia e inexperience, de éxitos y fracasos, de abundancias y carencias, de alianzas y oposiciones, de facilidad y esfuerzo, de autoritarismo y participación, de resistencia y conformidad, de enfado y ternura, de atracción y repulsión, de diversión y fastidio, de confianza y recelo, de amistad y de odio. Las comunidades de práctica tienen de todo” (2001a: 104). Sin embargo, en general esta teoría no aborda las cuestiones relativas al poder y al orden social en el cual existe cualquier CP, para ello es necesario ver otros referentes teóricos (Barton y Tusting, 2005). Desde una perspectiva discursiva como la que aquí adoptamos, se admite una imposibilidad para constituir en algún momento un orden social ideal y definitivo, porque la misma contingencia es condición para su posibilidad; todos los intentos de totalización, pues, están condenados al fracaso. Y esto que en principio resulta válido para un ordenamiento social amplio, lo es también para una configuración social a pequeña escala, como sería el caso de una comunidad de práctica.

permanente y complejo de ajuste entre experiencia y competencia. Puesto que este proceso fluye constantemente en ambas direcciones, las COPS no sólo son un contexto apto para el aprendizaje de los nuevos miembros, sino también un contexto idóneo para transformar las nuevas perspectivas en competencias aceptadas y reconocidas por todos los involucrados:

- por un lado, una comunidad de práctica es un contexto viviente que puede ofrecer a los principiantes acceso a la competencia y que también puede provocar una experiencia personal de compromiso por lo que incorporar esa competencia a una identidad de participación. Cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la *adquisición* de conocimiento,
- por otro lado, una comunidad de práctica que funcione bien es un contexto adecuado para explorar visiones radicalmente nuevas sin convertirnos en tontos ni atascarnos en un callejón sin salida. Una historia de compromiso mutuo en torno a una empresa conjunta es un contexto ideal para este tipo de aprendizaje avanzado, que requiere un fuerte vínculo de competencia comunitaria junto con un profundo respeto por la particularidad de la experiencia. Cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la *creación* de conocimiento (Wenger, 2001a: 259-260).

Una interacción muy cercana entre experiencia y competencia resulta ser un terreno fértil para el aprendizaje, pero Wenger insiste en que para lograrlo, ambas deben permanecer en tensión. Considerando que el aprendizaje transforma el propio ser personal y lo que alguien puede hacer, entonces se traduce en una experiencia de identidad. El aprendizaje así es más que una acumulación de detalles e información, pues también implica un proceso de llegar a ser, de convertirse o no en una persona determinada⁴⁰.

Hasta aquí hemos expuesto de manera breve, pero lo más completa posible de acuerdo con nuestros fines investigativos, los fundamentos de la TCP; sin embargo, éstos no han quedado agotados en absoluto. Por ello, será preciso continuar explicitándolos en los próximos incisos, conforme vayan siendo utilizados —al igual que otros referentes teóricos— para el análisis de la información acumulada en el trabajo de campo —registros de observación, transcripciones de entrevistas, documentos nativos, cuadros y tablas analíticas—, indagando en la información empírica construida, y estableciendo la relación que ésta guarda con el marco teórico expuesto hasta aquí. Así pues, el resto de la tesis pende de estas consideraciones fundamentales como lógica discursiva desde la cual se hace inteligible la realidad.

⁴⁰ En este sentido, coincidimos con Giddens en que: "...ser una persona es conocer, prácticamente siempre, mediante algún tipo de adscripción o de alguna otra manera, tanto lo que uno hace como el por qué lo hace" (1991: 51). Lo cual se traduce en un cierto control reflexivo por parte del agente sobre sus actividades cotidianas. Por otra parte, no estaríamos negando con esto que también existe un inconsciente insoslayable que condiciona ese mismo actuar.

5.2. LA IDENTIDAD EN LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

El hecho de prestar atención ahora a la identidad⁴¹, no supone necesariamente un cambio de tema, en todo caso implica considerar desde otro punto de vista el mismo problema general de las prácticas sociales. Las comunidades de práctica son espacios idóneos para el aprendizaje y la producción de nuevos conocimientos, el aprendizaje a su vez es catalizador de nuevas identidades: “Las cuestiones relacionadas con la identidad son un aspecto esencial de una teoría social del aprendizaje y, en consecuencia, son inseparables de las cuestiones relacionadas con la práctica, la comunidad y el significado” (Wenger, 2001a: 181; véase también Lave y Wenger, 1991; Lave, 1991). En efecto, incluir a la identidad en este contexto extiende nuestro marco de referencia, porque por un lado dirige la perspectiva sobre la persona, pero ahora desde una mirada social; y por otro, amplía el enfoque más allá de las COPS, llamando la atención sobre distintos procesos sociales, que pueden resultar más amplios en cuanto a su nivel de objetivación e identificación como realidades palmarias.

5.2.1. PRÁCTICA, PARTICIPACIÓN E IDENTIDAD

Para efectuar un enlace del tema de la identidad con el tema de las COPS⁴², primero se hace necesario establecer un paralelismo entre práctica e identidad: “Nuestras identidades, aún en el contexto de una práctica específica, no son sólo una cuestión interna a esa práctica, sino también una cuestión de nuestra posición y de la posición de nuestras comunidades dentro de las estructuras sociales más amplias” (Wenger, 2001a: 184). Las prácticas en comunidades concretas están inscritas, pues, en órdenes discursivos más amplios.

⁴¹ La exposición sobre el problema de la identidad en este inciso sigue en lo fundamental e inevitablemente a Wenger (2001a), por ser prácticamente el único autor que estudia a profundidad el asunto dentro de la perspectiva de las comunidades de práctica. Cabe aclarar que Lave y Wenger (1991) habían tratado inicialmente el problema de la identidad en las comunidades de práctica, pero en términos más descriptivos; y en sí no lo teorizaron directa e intensivamente desde un principio, pues no era su propósito primordial. No obstante, aquí rescataremos también parte de sus primeras aportaciones teórico - descriptivas al tópico expuesto en este inciso. Además de éstas, otras fuentes son escasas, por no decir prácticamente inexistentes, y no existen aún las referencias directas a la identidad en otros autores pertenecientes a la misma línea de la TCP. En la extensa obra *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management* de Coakes y Clarke (2006), por ejemplo, no se halla ningún artículo concerniente a la problemática de la identidad en las COPS. Todo ello nos obliga a complementar la exposición con otros puntos de vista compatibles, lo cual se reflejará en las notas a pie de página, pero también en la gradual incorporación del APD a nuestra discusión en el cuerpo de trabajo; sin obviar el hecho de que la perspectiva fundamental en juego, sigue siendo propiamente la de las comunidades de práctica.

⁴² Precisamente es este paralelismo entre *práctica e identidad* desde la perspectiva de la TCP, lo que nos facilitará intercalar un mayor número de referencias en el cuerpo del trabajo provenientes de otros autores; que si bien no atañen directamente a la identidad, sí lo hacen de modo secundario desde el momento en que ayudan a explicar mejor lo que son las comunidades de práctica; y de ahí que paralelamente, contribuyan a un mejor entendimiento del problema que ahora nos concierne.

Por otra parte, dentro de la estructura de toda relación social, la política es una dimensión insoslayable y constitutiva, en este sentido: “El enfoque en la identidad trae a un primer plano cuestiones relacionadas con la no participación, además de la participación, y *cuestiones relacionadas con la exclusión, además de la inclusión*” (Wenger, 2001a: 181, subrayado nuestro). Esto puede entenderse precisamente como una dimensión política en la perspectiva de las COPS, dado que la inclusión y la exclusión son cuestiones relativas al poder y a la conformación de identidades (Laclau y Mouffe, 2004; Mouffe, 2003 y 1999; Buenfil, 1993a)⁴³. De este modo, cualquier *nosotros* requiere ser construido frente a un *ellos*. Lo cual viene a marcar la construcción de distinciones —la identidad implica diferenciación—, y si además, la negociación del significado entraña una lucha por dominar un determinado espacio a través del establecimiento de significados en mayor o menor medida aceptados dentro de un contexto, de ahí que: “Nuestra identidad incluye tanto nuestra capacidad como nuestra incapacidad para conformar los significados que definen nuestras comunidades y nuestras formas de afiliación” (Wenger, 2001a: 181)⁴⁴. Así pues, existen ámbitos que son incorporados a nuestras identidades y en los cuales al mismo tiempo somos incluidos por vía de la participación, en su calidad de ser mutuamente constitutivos; pero a la vez, hay otros en los que esto mismo se aplica a nivel de exclusión por medio de la no participación.

Referirse a la identidad en términos sociales no conlleva anular la individualidad, sino entender la concepción misma del individuo como parte sustantiva de las prácticas características de unas comunidades dadas. El concepto de identidad actúa como bisagra entre lo social y lo individual; de tal modo que se puede tratar de ambos, como aspectos que son correlativos, evitando así una separación tajante entre lo uno y lo otro, aunque sin eliminar la distinción: “Utilizaré el concepto de «identidad» para centrarme en la persona sin tomar el yo individual como punto de partida. Construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestra experiencia de afiliación a comunidades sociales” (Wenger, 2001a: 181-182). De hecho, Wenger considera que es una dicotomía errónea preguntarse si la unidad de análisis de la identidad debe ser la comunidad o la persona, antes bien, el enfoque debe recaer en el proceso mutuo de su constitución; pues en una dualidad lo que más que importa es la interacción, no la

⁴³ En el inciso 7.1 incluimos explicaciones y notas relativamente amplias para clarificar la perspectiva del análisis político del discurso (APD), pero conviene recordar ahora que para dicha perspectiva lo político implica, entre otros aspectos, precisamente el juego entre la inclusión y la exclusión respecto a un orden socialmente constituido: “La vida política concierne a la acción colectiva, pública; apunta a la construcción de un «nosotros» en un contexto de diversidad y de conflicto” (Mouffe, 1999. 1000; véase también Laclau y Mouffe, 2004; véase también Fuentes, 2005; Buenfil, 1994 y 1993a; entre otros).

⁴⁴ Desde otra perspectiva analítica, Bauman en una reciente obra sobre la identidad en el contexto de la sociedad global, señala atinadamente que: “La identidad, digámoslo claramente, es un «concepto calurosamente contestado». Donde quiera que usted oiga dicha palabra, puede estar seguro de que hay una batalla en marcha. El hogar natural de la identidad es un campo de batalla... La «identidad» entraña una lucha simultánea contra la disolución y la fragmentación; una intención de devorar y, al mismo tiempo, una resuelta negativa a ser comido...” (Bauman, 2005: 165).

posibilidad de separar ambos elementos. Por nuestra parte, preferimos aludir a una *tensión entre la contingencia y la necesidad* (Buenfil, 2007 y 1993a; Fuentes, 2007 y 2005, entre otros), que condiciona a su vez la relación entre lo individual y lo social⁴⁵ en el proceso mismo de la constitución de identidades. Encontrando así que la identidad no puede ser puramente individual, aunque requiere del individuo, ni sólo social, aunque reclama la pertenencia a un grupo o colectividad.

Todos los actos de participación y cosificación, desde los más públicos hasta los más íntimos, reflejan pues, la constitución mutua entre individuos y colectividades. Es tan engañoso ver las identidades como algo abstractamente colectivo, como lo es concebirlas en términos estrechamente individuales (Lave y Wenger, 1991). De este modo, existen algunos supuestos que hay que evitar al tratar sobre la identidad en el contexto de las COPS. El primer supuesto a evitar es que existe un conflicto intrínseco entre lo individual y lo colectivo. El segundo supuesto es que uno es bueno y el otro es malo, esto es, que mientras uno es fuente de problemas, el otro es germen de soluciones (Wenger, 2001a). Pero el negarse a suponer una divergencia intrínseca entre lo individual y social, no requiere decir que no existan tensiones entre los recursos y las demandas de los grupos por una parte, y las aspiraciones de los individuos, por otra. Si bien es factible encontrar ejemplos contrarios a estos supuestos, el interés de Wenger al rechazarlos —más no necesariamente eliminarlos—, está en afirmar rotundamente que en todo caso, no subyacen a su postura.

Existe pues, una profunda conexión entre identidad y práctica. De este modo, desarrollar una práctica exige la formación de una comunidad cuyos miembros puedan comprometerse mutuamente y, con ello, reconocerse unos a otros como participantes legítimos (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). En consecuencia, la práctica supone la negociación de maneras de llegar a ser una persona en tal contexto: “Inevitablemente, nuestras prácticas tratan con la profunda cuestión de cómo ser un ser humano” (Wenger, 2001a: 187)⁴⁶. Por esto mismo, la formación de una comunidad de práctica también implicará la negociación de identidades. La experiencia de la identidad en la práctica es una manera de ser en determinado contexto: “Si la persona es a la vez miembro de una comunidad y agente de actividad, el concepto de persona

⁴⁵ En este sentido, reconocemos que: “La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Por otra parte, los *tipos* de identidad son productos sociales *tout court*, elementos relativamente estables de la realidad social objetiva (el grado de estabilidad, a su vez, se determina socialmente, por supuesto). En cuanto tales, constituyen el tópico de cierta forma de teorización en cualquier sociedad, aun cuando sean estables y la formación de las identidades individuales resulte relativamente no problemática” (Berger y Luckmann, 1994: 217).

⁴⁶ De nuevo, se hace evidente cierto paralelismo entre este reconocimiento mutuo y el proceso de la identificación desde la perspectiva psicoanalítica lacaniana, en especial al entender la metáfora como: “...la estructura de la identificación, puesto que ésta consiste en sustituirse uno mismo por otro” (Evans, 2005: 128).

enlaza estrechamente significado y acción en el mundo” (Lave y Wenger, 1991: 122, traducción nuestra). En este sentido, no puede haber identidad al margen de todo contexto.

La cosificación institucional de la competencia no refleja generalmente la riqueza del proceso real de pertenecer a la comunidad y de contribuir a su práctica. El compromiso diario apunta hacia el *quién eres tú* y el *quién soy yo*, o al *quiénes somos nosotros* y *quiénes son ellos*; pero no sólo a eso, pues también se orienta a lo que compete a cada uno. El compromiso en la práctica ofrece así ciertas experiencias de participación, y aquello a lo que las comunidades prestan atención tiende a cosificar a los sujetos como participantes: “Solemos pensar en nuestras identidades como si fueran imágenes de nosotros mismos porque hablamos de nosotros mismos y de los demás —e incluso pensamos en nosotros mismos y en los demás— empleando palabras” (Wenger, 2001a: 189)⁴⁷. Resulta innegable que las palabras son importantes, pero en modo alguno sustituyen la experiencia misma de participación en la práctica comunitaria.

Ahora bien, Wenger no pretende infravalorar la importancia de las categorías, las imágenes de uno mismo y las narraciones del yo como constitutivos de la identidad, pero de ninguna manera busca equiparar la identidad con tales cosificaciones. La identidad tampoco es puramente atributiva, no es sólo aquello que los demás piensan o dicen sobre las personas, aunque eso también forme parte del modo personal de vivir: “...la identidad en la práctica se define socialmente, pero no sólo porque es cosificada en un discurso social del yo y de categorías sociales, sino también porque se produce como una experiencia viva de participación en unas comunidades concretas” (Wenger, 2001a: 189). Una identidad implica una sucesión de series de eventos de participación y de cosificación por las que las experiencias personales y su interpretación social son mutuamente constituidas⁴⁸. Dichas series se van superponiendo en la

⁴⁷ En otro orden de ideas, pero de algún modo en relación con lo anterior, Lacan aludió al fin de la intervención analítica, como una especie de reconocimiento existencial de los determinantes simbólicos del propio ser; un reconocimiento del hecho de que el propio sujeto es algo construido simbólicamente: “Tú eres esta cadena simbólica y no más” (*cit. por* Evans, 2005: 78).

⁴⁸ La idea de una posible *plenitud* vivida por los participantes de una CP, puede entenderse como una dimensión imaginaria de esta construcción discursiva, en la que ciertos ideales iluminan las realizaciones concretas y les otorgan un sentido. Los ideales se relacionan con el registro imaginario trabajado intensamente en el psicoanálisis lacaniano: “Lo imaginario está lejos de no tener consecuencias; sus efectos son poderosos en lo real, y no se trata de algo que pueda ser sencillamente descartado o «superado»”. En esta línea del psicoanálisis, el orden imaginario: “... se convirtió en uno de los tres que constituyen el esquema tripartito central del pensamiento lacaniano, opuesto a lo simbólico y lo real”. Asimismo, puede tenerse en cuenta que: “Las principales ilusiones de lo imaginario son las de totalidad, síntesis, autonomía, dualidad y, sobre todo, semejanza” (Evans, 2005: 109). Podemos recordar para mayor claridad, que Lacan, el original pensador y analista francés, alude a tres registros: lo real, lo imaginario y lo simbólico, como un sistema de clasificación fundamental en torno al cual gira toda su teorización. Los tres están primordialmente vinculados al funcionamiento mental, y juntos cubren todo el campo del psicoanálisis: “Aunque estos tres órdenes son profundamente heterogéneos, cada uno de ellos debe definirse con referencia a los otros dos. Su interdependencia estructural es ilustrada por el

vida social para producir identidad en la forma de un, "...entramado complejo de experiencia de participación y de proyecciones cosificadoras" (*ibidem*: 189-190). Uniendo participación y cosificación por la negociación del significado, se construye el quiénes somos, pues: "...la identidad existe —no como un objeto en sí mismo— [sino] en el trabajo constante de negociar el yo" (*ibidem*, 190). Y se precisa de esta negociación permanente, dado que no es factible partir de un yo fuerte, esencial, definitivo y preexistente a todo contexto, sino que la identidad hay que situarla, construirla y reconstruirla, lo cual supone trabajarla y volverla a trabajar constantemente para mantenerla existiendo dentro de ciertas condiciones. Y esto sólo es posible mediante sucesivos procesos de identificación del sujeto, con determinados órdenes discursivos socialmente disponibles; esto es, a los cuales éste busca ser incorporado en los distintos momentos de su vida, puesto que resulta interpelado por ellos, siendo así que: "...la identidad sólo puede pensarse como una estructuración que es construida como necesaria, pero cuya estabilidad es precaria, pues al estar atravesada por la contingencia, su condición es parcial, abierta y temporal" (Fuentes, 2007: 205)⁴⁹. Este orden discursivo, pues, no es necesariamente el mismo en todo momento y lugar, puede variar y con frecuencia es distinto al cambiar el contexto o cualquier otro condicionante. La identidad en la práctica, no apunta a un yo simplemente situado, sino fundamentalmente contingente.

nudo borromeo, en el cual el corte de cualquiera de los tres anillos determina que también los otros dos se separen" (Evans, 2005: 143). Por su parte, Buenfil desde la postura del APD, que rescata la tríada lacaniana, clarifica este punto al resumirlo como sigue: "... lo imaginario, lo simbólico y lo real constituyen tres lógicas estructurantes de lo social. Lo simbólico es el sistema de diferencias, sea al nivel del lenguaje —en su acepción restringida a lo verbal— o al nivel de las relaciones sociales —en un sentido más amplio. Por ejemplo, en una instancia escolar las funciones diferenciales de sus miembros (maestros, alumnos, etc.) y aquellas relaciones externas que son establecidas con la comunidad —el sacerdote, autoridades locales, los comerciantes, etc.— configuran conjuntamente un orden simbólico. Supongamos que este orden es amenazado —porque los maestros se enfrentan al ataque por parte de los opositores al cardenismo. Este *outside* que irrumpe y disloca el orden simbólico es lo real. Lo real, como puede observarse, no es la realidad en el sentido ordinario de la palabra. Más bien es todo aquello que amenaza, niega y pone en cuestión un orden simbólico. Esta dialéctica entre lo simbólico y lo real abre un vacío (*lack*, en términos lacanianos) en la estructuración simbólica, revelando la imposibilidad de una presencia plena (*full presence* en términos de Laclau). Al enfrentar la imposibilidad de alcanzar una identidad plena, de suturar un orden simbólico, el agente social compensa el vacío, la carencia (*the lack*) con una fantasía de completud (totalización) por ejemplo suponiendo que con su lucha podrán emancipar al magisterio nacional. El horizonte de totalización que restaura el orden simbólico es el imaginario" (1994: 27-28).

⁴⁹ Esta incorporación a un orden discursivo dado, puede ser tanto *simbólica*, como *imaginaria* en términos lacanianos, y de ningún modo conlleva el hecho de que todo esto tenga que ser un proceso plenamente consciente: "La identidad sólo es posible como identidad fallida; permanece deseable precisamente porque es, en esencia, imposible. Es esta imposibilidad constitutiva la que, al hacer imposible la identidad completa, hace posible si no necesaria la identificación. De este modo, es más bien engañoso hablar de identidades dentro del marco laciano. Lo que tenemos son sólo intentos de construcción de una identidad estable, ya sea en el nivel simbólico o en el imaginario, mediante la imagen o el significante. El sujeto de la falla emerge gracias al fracaso de todos estos intentos. Lo que tenemos, entonces, si queremos ser precisos y certeros, no son identidades, sino identificaciones, una serie de identificaciones fallidas, o más bien, un juego entre la identificación y su fracaso, un juego profundamente político" (Stavrakakis, 2007: 350).

Según se ha expuesto en el apartado anterior, la práctica define a una comunidad a lo largo de tres dimensiones: compromiso mutuo, empresa conjunta, y repertorio compartido. Pero como vimos, ello no quiere decir que una comunidad de práctica necesariamente esté cosificada como tal (Yan y Assimakopoulos, 2006; Saint-Onge y Wallace, 2003). La propia identidad se forma tanto a través de la participación como de la cosificación, en este contexto la afiliación es constitutiva de la identidad (Lave y Wenger, 1991). Pero no sólo por los indicadores cosificados de la afiliación, sino en un sentido incluso más fundamental, por las formas de competencia que ello conlleva: “En este sentido, la identidad es una experiencia y un despliegue de competencia que no requiere una imagen explícita de uno mismo ni una identificación de uno mismo con una comunidad ostensible” (Wenger, 2001a: 190). Al estar con una comunidad de práctica de la que se es miembro pleno, la persona se encuentra en territorio familiar, ahí suele desenvolverse de una manera competente: “Esto implica la participación en un sistema de actividades sobre el cual los participantes comparten formas de entendimiento concernientes a lo que ellos están haciendo y lo que esto significa en sus vidas y en sus comunidades” (Lave y Wenger, 1991: 98, traducción nuestra). Se experimenta competencia y de ahí que luego se es reconocido como *competente*. Es por ello que las dimensiones de la competencia, valga la redundancia, también lo serán de la identidad. Veamos, pues, cómo se traducen estas mismas dimensiones en términos de identidad.

En cuanto al *compromiso mutuo*: éste alude a que en una comunidad de práctica, se aprenden ciertas maneras de participar en la acción con otras personas; ahí se desarrollan ciertas expectativas sobre la manera de interactuar unos con otros, sobre el trato mutuo y el trabajo conjunto. El individuo se convierte precisamente en lo que es, para ser capaz de desempeñar un papel. Como identidad, esto se traduce en una forma de individualidad definida en relación con una comunidad (Lave y Wenger, 1991)⁵⁰.

Respecto a la *responsabilidad ante una empresa*: la identidad se verifica en el hecho de que cuando las personas se vuelcan en una tarea común, las formas de responsabilidad por medio de las cuales se puede contribuir a ella hacen mirar el mundo de ciertas maneras específicas. Como identidad, esto se traduce en una perspectiva, lo que no significa que todos los miembros de una comunidad tengan que ver el mundo exactamente de la misma manera: “No obstante, una identidad en este sentido se manifiesta como una tendencia a plantear ciertas

⁵⁰ Lave y Wenger sostienen, al tratar sobre el aprendizaje en términos del proceso de “participación periférica legítima”, que en una comunidad de práctica: “Moverse hacia la participación plena en la práctica implica no sólo un gran compromiso de tiempo, esfuerzo intensificado, más y mayores responsabilidades dentro de la comunidad y tareas más dificultosas y riesgosas, sino más significatividad, un sentimiento intensificado de identidad como practicante magistral” (1991: 111, traducción nuestra). Esto significa que se llega a ser alguien en el seno de una comunidad, mediante el sentimiento de competencia que se gana a través de la participación en la práctica de una misma comunidad, una vez que se adquiere la maestría o pericia necesaria.

interpretaciones, llevar a cabo ciertas acciones, elegir ciertas opciones, valorar ciertas experiencias, todo en virtud de participar en unas empresas determinadas...” (Wenger, 2001a: 191). Es en este sentido último, que la identidad también se puede compartir.

Y en tercer término, la *negociabilidad de un repertorio*: quiere decir que es factible rastrear y reconocer la historia de una práctica en los artefactos, las acciones y el lenguaje empleado por la propia comunidad en la que ésta tiene lugar. Como identidad, esto se traduce en un intercambio íntimo de eventos, referencias, recuerdos y experiencias que permiten relaciones personales de negociación, con respecto al repertorio de una práctica, esto es, lo que la comunidad y los individuos producen conjuntamente (Wenger, McDermott y Snyder, 2002).

La traducción de las dimensiones de la competencia en dimensiones de la identidad tiene su contrapartida. Cuando se entra en contacto con nuevas prácticas, la persona se adentra en territorio desconocido, lo cual se puede traducir en falta de competencia en las tres dimensiones que se acaban de describir; pero ello no es intrínsecamente negativo, pues de igual modo: “Nuestra no afiliación conforma nuestras identidades por medio de nuestra confrontación con lo desconocido” (Wenger, 2001a: 192). La afiliación a una comunidad de práctica se traduce en una identidad como una forma de competencia. Una comunidad de práctica es un lugar en donde los participantes son competentes en su práctica, dependiendo, por supuesto, de su trayectoria personal (Lave y Wenger, 1991; Lave, 1991).

La identidad en la práctica surge así, de una interacción entre la participación y la cosificación, lo cual permite ganar en términos de significado. La identidad se conforma constantemente, por lo que “...no es un centro primordial de la personalidad que ya existe” (Wenger, 2001a: 192)⁵¹. Nuestra identidad es algo que negociamos y renegociamos constantemente a lo largo de la vida. Conforme atravesamos por una sucesión de formas de participación, las identidades conforman trayectorias, tanto dentro de una comunidad de práctica concreta, como entre las distintas comunidades y grupos a los que podemos pertenecer simultáneamente⁵². De este modo, podemos señalar con Wenger que la identidad es básicamente temporal y que, por consiguiente, el trabajo de negociar la identidad es un proceso permanente; que si la identidad se construye en contextos sociales, entonces su temporalidad será lógicamente más compleja que la relativa a una noción lineal del tiempo; o que las identidades se definen por la interacción

⁵¹ El proceso identificatorio debe ser visto siempre como algo que se construye continuamente, recordamos aquí la afirmación de Hall cuando escribe: “...el enfoque discursivo ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre «en proceso»” (Hall, 2003: 15).

⁵² Buenfil apunta: “El relacionismo radical de las identidades sociales evidencia la vulnerabilidad de las mismas a toda nueva relación e introduce en ellas los efectos de la ambigüedad” (1995a: 25). Lo que no implica caer en un relativismo, sino subrayar el carácter histórico de las prácticas sociales, las cuales se constituyen constantemente al existir la posibilidad de entrar en contacto con múltiples órdenes discursivos que luchan por mantenerse al margen de la disolución que permanentemente les acecha.

de múltiples trayectorias, que pueden ser tanto convergentes, como divergentes (Lave y Wenger, 1991). Así, el término trayectoria no apunta hacia un destino prefijado, sino que permite la renovación constante y transforma tanto la práctica, como a los individuos (Lave, 1991), permitiendo la continuidad de la comunidad que así se actualiza.

5.2.2. TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE E IDENTIDAD

Una identidad adquiere cierta coherencia a través del tiempo enlazando pasado, presente y futuro, permitiendo construir una continuidad significativa. La lógica interna de una trayectoria es un aspecto importante en la conformación de una identidad⁵³:

Los diferentes modos en que los viejos y los nuevos establecen y mantienen sus identidades, produce conflicto y genera puntos de vista competitivos sobre la práctica y su desarrollo. Los nuevos son atrapados en un dilema. Por una parte, necesitan comprometerse con la práctica presente, la cual se ha desarrollado a través del tiempo: para entenderla, participar en ella y para llegar a ser miembros plenos de la comunidad en que ésta existe. Por otra, ellos tienen interés en su desarrollo en tanto que empiezan a establecer su propia identidad futura (Lave y Wenger, 1991: 115, traducción nuestra).

Dentro del contexto de las comunidades de práctica, pueden presentarse diferentes clases de trayectorias, en este sentido Wenger distingue al menos cinco tipos:

- *trayectorias periféricas*: por elección o por necesidad, algunas trayectorias nunca llevan a una plena participación. Sin embargo, pueden proporcionar un acceso a una comunidad y a su práctica suficiente para contribuir a la propia identidad;
- *trayectorias entrantes*: los principiantes se unen a la comunidad con la perspectiva de convertirse en plenos participantes en su práctica. Sus identidades se orientan hacia su futura participación, aunque la actual pueda ser periférica;
- *trayectorias de los miembros*: la formación de una identidad no finaliza con la plena afiliación. La evolución de la práctica continúa con nuevos eventos, nuevas exigencias, nuevas invenciones y nuevas generaciones que crean ocasiones para renegociar la propia identidad;
- *trayectorias limitáneas*: algunas trayectorias encuentran su valor abarcando y vinculando comunidades de práctica. Mantener una identidad entre límites es uno de los retos más delicados de este tipo de trabajo de correduría...
- *trayectorias salientes*: algunas trayectorias conducen al exterior de una comunidad, como cuando los niños crecen. Lo que importa entonces es qué forma de participación posibilita lo que viene después. Quizá parezca más natural concebir la formación de la identidad en función de todo el aprendizaje

⁵³ A partir de otros presupuestos teóricos, Giddens alude a una *crónica del yo* aclarando que ésta se trata de un: "...relato o los relatos por los que tanto el individuo en cuestión como los demás entienden reflejamente la identidad del yo" (1997: 293, *passim*). La cual es consecuencia, entre otras cosas, de una creciente reflexividad del yo, que es observable en el actual momento histórico.

implicado en el acceso a una comunidad de práctica. Sin embargo, el hecho de salir de esta comunidad también supone desarrollar nuevas relaciones, encontrar una posición distinta en relación con una comunidad y ver el mundo y verse uno de nuevas maneras (Wenger, 2001a: 193-194).

Esta dimensión temporal de la identidad resulta pues, elemental, toda vez que el *yo* —y en el caso de una comunidad el *nosotros*— es biográfico e histórico (Giménez, 2005)⁵⁴. Como trayectorias, las identidades incorporan el propio pasado y las perspectivas comunes de futuro, en el mismo proceso de negociación del presente, permitiendo así que los eventos sean significativos para el *yo* temporalizado, por esto: “Siempre estamos tratando simultáneamente con situaciones específicas, participando en las historias de ciertas prácticas y tratando de convertirnos en ciertas personas” (Wenger, 2001a: 194). La percepción de tales trayectorias, facilita separar aquello que resulta importante de lo que no lo es tanto, lo que nutre la propia identidad, de lo que resulta indiferente a ésta. Como trayectorias, las identidades aportan significado a los eventos en relación con el tiempo visto ahora, en cierto modo, como una prolongación del *yo* (Lave y Wenger, 1991)⁵⁵.

En cuanto trayectorias, las identidades proporcionan un ámbito en el que se hace factible decidir qué es —entre todas las cosas que son potencialmente significativas—, lo que se puede convertir realmente en aprendizaje significativo: “En consecuencia, los eventos de aprendizaje y las formas de participación se definen por el compromiso actual que ofrecen, además de por su situación en una trayectoria” (Wenger, 2001a: 195). En general, cualquier CP puede ofrecer un conjunto de modelos para perfilar ciertas trayectorias. De este modo, no sólo los *nuevos*, sino los *veteranos* son puestos en una situación propicia para la transformación de su persona por medio del aprendizaje en la práctica.

Las *trayectorias paradigmáticas*, por otra parte, representan la historia de la comunidad, la cual se comparte entre quienes pertenecen a ésta a través de relatos de vida en común; pero no son simples pautas cosificadas que deban observarse y en consecuencia imitarse. Sino que gracias

⁵⁴ Desde la teoría cultural contemporánea, Giménez sostiene que: “Otra característica fundamental de la identidad, personal o colectiva, es su *capacidad para perdurar, aunque sea imaginariamente, en el tiempo y en el espacio*. Es decir, la identidad implica la percepción de ser idéntico a sí mismo a través del tiempo, del espacio, y la diversidad de situaciones. Si anteriormente la identidad se nos aparecía como distinguibilidad y diferencia, ahora se nos presenta (tautológicamente) como igualdad o coincidencia consigo mismo. De aquí derivan la relativa estabilidad y consistencia que suelen asociarse con la identidad, así como también la atribución de responsabilidad a los actores sociales y la relativa previsibilidad de los comportamientos” (2005: 32, subrayado nuestro). Sin embargo, hay que ser claros y enfáticos, coincidiendo con el mismo autor, en que más que *permanencia* de la identidad, ya sea personal o colectiva, habría que aludir a una *continuidad en el cambio*.

⁵⁵ La trayectoria en el aprendizaje suele conducir a la constitución de identidades, en efecto: “Una manera de pensar en el aprendizaje es como producción histórica, transformación y cambio en las personas” (Lave y Wenger, 1991:23, traducción nuestra).

a la participación de los nuevos (*aprendices*) en la práctica real, y a los veteranos que ahí trabajan y fungen como *maestros*, aunque no en el sentido escolar del término (Minick, 2001; Lave y Wenger, 1991; Lave, 1991), es posible construir las propias identidades. Tales ejemplos abarcan tanto personas reales, como historias compuestas y compartidas localmente: “Desde esta perspectiva, una comunidad de práctica es un campo de trayectorias posibles, y en consecuencia, la propuesta de una identidad. Es una historia y es la promesa de esa historia” (Wenger, 2001a: 195). Los veteranos son pues, ejemplos vivientes de posibles trayectorias⁵⁶. Naturalmente, las nuevas trayectorias no se alinean necesariamente con las trayectorias que son consideradas como paradigmáticas. Los principiantes deben siempre encontrar sus propias identidades únicas, y aún más, los principiantes de hecho también ofrecen nuevos modelos sobre maneras alternativas de participar en la práctica que caracteriza a la comunidad: “En otras palabras, todos pueden en algún grado ser «recién llegados» al futuro de una comunidad cambiante” (Lave y Wenger, 1991: 117, traducción nuestra).

Tomado como un proceso de negociación de trayectorias, el encuentro entre las generaciones se torna aún más rico y complejo que la simple transmisión de una herencia cultural: “Las distintas generaciones aportan perspectivas diferentes a su encuentro porque sus identidades se incorporan a esa historia en momentos distintos” (Wenger, 2001a: 196)⁵⁷. Dado que el aprendizaje en la práctica implica negociar una identidad que incorpora el pasado y el futuro, entonces los veteranos y los principiantes encuentran su experiencia histórica⁵⁸ los unos en los otros. Mientras los principiantes están forjando sus propias identidades, no desean necesariamente dar mayor énfasis al cambio generacional que a la permanencia. Participar, exige que los principiantes puedan hallar algún acceso efectivo a la historia forjada en común. Les interesa precisamente la continuidad, porque los conecta con una historia que ellos no han construido, pero de la cual desean formar parte; esto requiere de la participación efectiva en la práctica de la comunidad. De modo inverso, a los veteranos les interesa su práctica, pero no buscan intrínsecamente la continuidad (Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Lave y Wenger,

⁵⁶ Encontramos que: “Como comunidad de práctica, estos veteranos entregan el pasado y ofrecen el futuro tanto en forma de narraciones como de participación. Cada uno tiene una historia que contar” (Wenger, 2001: 196). En esta tesis buscamos rescatar y documentar la historia contada por estos *veteranos*, quienes quizá sería mejor llamarles aquí *pedagogos veteranos*.

⁵⁷ La reconocida definición de educación formulada por Durkheim, estaría de algún modo pasando por alto esta situación de fecundidad intergeneracional: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen e él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (1998: 49). En contraste con esta de definición, consideramos además a la educación, como un proceso susceptible de llevarse a cabo no sólo durante la infancia, sino a lo largo de toda la vida del individuo.

⁵⁸ Advertimos que: “Las estructuras sociales históricas específicas engendran *tipos* de identidad, reconocibles en casos individuales” (Berger y Luckman, 1994: 216). Esto alude a la relación entre lo local y lo global, como componente de la identidad en una comunidad de práctica.

1991). Va a depender de la forma en que se negocie la individualidad, que las relaciones intergeneracionales en una comunidad puedan tener distintos efectos, con grados distintos de acento en la continuidad o la discontinuidad, de acuerdo al cómo los veteranos y los principiantes construyan sus identidades en los encuentros cotidianos. En lo general, la noción temporal de trayectoria representa la identidad como sigue:

- 1) en un trabajo en constante progresión;
- 2) está conformada por los intentos —individuales y colectivos— de crear una coherencia a lo largo del tiempo que enhebre formas sucesivas de participación en la definición de una persona;
- 3) incorpora el pasado y el futuro en la experiencia del presente;
- 4) se negocia con relación a unas trayectorias paradigmáticas;
- 5) se incorpora a la historia de la práctica y a las políticas generacionales (Wenger, 2001a: 197-198; véase también: Lave y Wenger, 1991).

La temporalidad de la identidad en la práctica, adquiere formas especiales según se ha explicado. En efecto, no es meramente individual ni simplemente lineal, pues se trata de una forma social de temporalidad. Pasado, presente y futuro no se hallan en una perfecta línea recta, sino que se manifiestan en trayectorias entrecruzadas. Por eso se trata de una forma social de temporalidad, donde el pasado y el presente producen juntos el futuro en la vida de una comunidad, durante sucesivas generaciones de miembros (Wenger, 2001a; véase también Wenger, 2001b; Lave y Wenger, 1991). Los miembros veteranos, hayan o no sido fundadores de una determinada comunidad, dejan su huella en las nuevas generaciones; pero éstas también contribuyen, según se ha visto, a la transformación de los veteranos; y juntos cooperarán para forjar la herencia de las generaciones futuras, las cuales a su vez podrán continuar con el ciclo de cambios y adaptaciones (Wenger, McDermott y Snyder, 2002)⁵⁹.

5.2.3. PERTENENCIA SIMULTÁNEA A DISTINTAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Por otra parte, según hemos afirmado siguiendo a Wenger, todo ser humano es miembro de varias comunidades de práctica al mismo tiempo. Algunas de éstas pertenecen al pasado y otras al presente; de algunas se es miembro de pleno derecho y en otras se es más bien un participante periférico; algunas pueden ser más fundamentales para las propias identidades y otras pueden ser más relativas. Esto es así, toda vez que la noción misma de identidad supone dos condiciones: 1) la experiencia de multifiliación; y 2) el trabajo de conciliación necesario para mantener una identidad entre los límites de distintas afiliaciones a comunidades (Wenger, 2001a; Wenger, 2001b).

⁵⁹ Lave y Wenger reconocen que la continuidad y la discontinuidad tienen un papel que desempeñar en la definición de identidades entre las generaciones, y resultan fundamentales para los procesos de reproducción social (1991: 29, *passim*).

La afiliación a una comunidad de práctica es ciertamente una parte importante de la identidad, pero de ningún modo la agota. No sólo es factible, sino bastante común el hecho de pertenecer simultáneamente a diversas COPS. Y es que si las identidades no son algo meramente accesorio, de ahí que las diversas formas de participación tampoco sean simples despliegues temporales de una misma identidad: “Nuestras diversas formas de participación delinear piezas de un *puzzle* que montamos en lugar de unos límites nítidos entre partes de nosotros mismos desconectadas entre sí” (Wenger, 2001a: 198-199; véase también Wenger, 2001b; Lave y Wenger, 1991). Una identidad pues, es algo más que una simple trayectoria única y de hecho tendría que entenderse como un *nexo de multifiliación*⁶⁰. Mas precisamente por representar una clase de nodo, que exige trabajo para alcanzar una articulación suficiente, la identidad no constituye, entonces, una unidad igual a sí misma; aunque tampoco se trataría de algo simplemente desarticulado sin más:

- por un lado, nos comprometemos con prácticas distintas en cada una de las comunidades de práctica a las que pertenecemos. Nos solemos comportar de una manera bastante distinta en cada una de ellas, construyendo aspectos diferentes de nosotros mismos y adquiriendo distintas perspectivas;
- por otro lado, considerar que una persona tiene múltiples identidades pasaría por alto muchas maneras sutiles en que nuestras diversas formas de participación, independientemente de lo distintas que puedan ser, pueden interaccionar entre sí, influirse mutuamente y exigir coordinación (Wenger, 2001a: 199).

Esta noción de nexo añade multiplicidad⁶¹ a la noción de trayectoria, porque un nexo con múltiples trayectorias conlleva la posibilidad de que cada una se convierta en parte de las demás, independientemente de que choquen o se refuercen mutuamente. Pero si el nexo de multifiliación apunta hacia algo más que una simple identidad fragmentada, entonces el ser una persona va a demandar de cierto *trabajo* para tratar de conciliar las distintas formas de afiliación (Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Wenger, 2001a; Lave y Wenger, 1991). Y es preciso observar que en lo particular las distintas prácticas marcan frecuentemente exigencias contrarias que muchas veces resultan difíciles de conciliar para las personas, en términos de

⁶⁰ Dicho nexo no debería verse nunca como un proceso de consolidación de un yo autónomo y fuerte, pues ello constituye una ilusión, como bien lo advierte el psicoanálisis, el sujeto está irremediamente escindido: “El yo es un tipo ilusorio de autoconocimiento, basado en un fantasma de autodominio y unidad” (Evans, 2005: 57). La libertad está siempre en jaque, pues el sujeto está fuertemente condicionado por el orden simbólico y la continua amenaza de irrupción de *lo real*, aunque esto no niegue un cierto margen de decisión para aquél.

⁶¹ En efecto, puede admitirse que la identidad presenta distintos polos identificatorios, así Buenfil aclara en concordancia con lo señalado arriba: “Las identidades sociales son conceptualizadas como *articulaciones precarias de múltiples polos de identificación relativamente estables pero nunca totalmente fijos*. Las relaciones entre estos polos de identificación no tienen un carácter necesario derivado de una esencia o un centro sino que están sujetos a la irrupción de la contingencia como cualquier otra configuración social” (1994: 15; subrayado nuestro). Esta apertura derivada de una indefinición identitaria inerradicable, abre inmensas posibilidades al juego político.

dotar de cierta coherencia su identidad. De este modo, encontramos que la individualidad se expresa de múltiples formas, de ahí se derivan diversas responsabilidades compartidas, a la vez que se generan prácticas no necesariamente compatibles:

- 1) distintas maneras de comprometerse en la práctica pueden reflejar formas diferentes de una individualidad;
- 2) distintas formas de responsabilidad pueden exigir respuestas diferentes ante las mismas circunstancias;
- 3) los elementos de un repertorio pueden ser totalmente inadecuados, incomprensibles e incluso ofensivos en otra comunidad (Wenger, 2001a: 199)⁶².

Hacer compatibles tales aspectos requiere la construcción de una identidad que pueda integrar mediante un nexo las diversas formas de participación y sus significados. Así concebido el nexo, como la negociación de una identidad, el proceso de conciliar las distintas formas de afiliación resultará mucho más complejo que una decisión entre alternativas disponibles para la persona o la simple asunción de creencias divergentes: “El nexo resultante del trabajo de conciliación no es necesariamente armonioso y el proceso no se realiza de una vez por todas. La multifiliación puede suponer tensiones continuas que nunca se resuelven. Pero la misma presencia de la tensión implica que se da un intento por mantener algún tipo de coexistencia” (Wenger, 2001a: 200). De este modo, tanto la experiencia de multifiliación, como el trabajo de conciliación necesario para encontrar una integración personal, no definitiva por lo demás (Stavrakakis, 2007), resultan características atribuibles a la noción de identidad.

Toda multifiliación supone la experiencia concreta de los límites o fronteras al interrelacionar múltiples trayectorias. La experiencia de multifiliación representa análogamente en las

⁶² En cuanto a ese carácter ofensivo que puede revestir el repertorio proveniente de una práctica que trata de incorporarse a otra, encontramos que por ejemplo, en la FP de la UMI, como en general en toda la institución, trabajaban pedagogos egresados de distintas instituciones de educación superior, ya fueran universidades públicas o privadas: UNAM, UPN, UMI, Universidad Panamericana, entre otras. Estos últimos muchas veces también laboraban o habían laborado en sus instituciones de origen o en otras similares, y de ahí que constantemente pude observar cierta fricción entre algunos egresados de la propia UMI y quienes provenían en concreto de la Universidad Panamericana (UP), siendo que los primeros acusaban a los segundos de querer “convertir” a la FP de la UMI “en otra Facultad de la UP”, en especial cuando a veces estos últimos mencionaban o hacían alusión a modos de proceder alternativos, que entonces tendían a ser interpretados automáticamente por los egresados de la UMI como prácticas provenientes de la otra universidad, ajenas a los intereses y estilos locales, sin importar si ello fuese cierto o no, lo cual por lo demás negaban los pedagogos de la UP. En cambio, los pedagogos egresados de la UNAM, por ejemplo, que usualmente compartían y sugerían por igual modos divergentes de construir prácticas en la referida institución pública, por lo regular no eran vapulados o vilipendiados por quienes eran egresados de la propia UMI, cuando proponían maneras distintas de hacer las cosas, pues aquí generalmente no se les veía como parte de “la competencia”. En suma, a la UNAM no se le clasificaba localmente como contrincante de la UMI, en cambio a la UP, que también es una universidad privada, sí se la percibía como tal y sus egresados (de pedagogía) que llegaban a trabajar aquí, eran muchas veces identificados por algunos de los egresados de la UMI como sujetos que portaban ideas políticas y religiosas conservadoras, por ejemplo, a los que era necesario vigilar e incluso combatir.

identidades, la heterogeneidad de las prácticas en las que participa sucesiva o paralelamente una misma persona. Pero al darse un compromiso con el significado de lo que implica ser persona en la práctica, las identidades suponen negociar continuamente nuevos significados entre diversas perspectivas, la multifiliación resulta ser entonces un trabajo igualmente social (Wenger, 2001b; Giménez, 2005)⁶³. La experiencia personal de multifiliación puede exigir la integración de un nexo que resulte único e irrepetible, y por consiguiente: “Al incorporar a la definición de la persona la diversidad del mundo social, la noción social de un nexo de multifiliación introduce en el concepto de «identidad» una dimensión de individualidad profundamente personal” (Wenger, 2001a: 201). Sin embargo, aun cuando cada elemento del nexo puede pertenecer a una sola o a diferentes comunidades, puede ser que el propio nexo no lo haga. El trabajo de conciliación es un proceso siempre activo y altamente creativo, que supone un esfuerzo siempre arduo para las personas, además de una serie de ajustes importantes para las mismas comunidades de práctica.

5.2.4. LOCALIDAD Y GLOBALIDAD

Por otra parte, un aspecto fundamental del trabajo de toda comunidad de práctica es construir una representación sobre el contexto más amplio en el que su práctica está inscrita. Si una CP puede ser entendida como un sistema, entonces esté no está cerrado sobre sí mismo. Este proceso demanda gran inversión de energías locales, para asimilar y adaptarse a cuestiones que en sí resultan más globales (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). En términos generales, lo que significa ser cualquier cosa para un individuo o comunidad, constituye significados que están conformados por las prácticas donde estas categorías se reproducen como identidades solidarias con un compromiso mutuo que se negocia continuamente: “Las categorías y las instituciones más amplias llaman nuestra atención porque con frecuencia son cosificadas de una manera más pública que las comunidades de práctica en las que experimentamos como parte de una identidad vivida” (Wenger, 2001a: 202). Desde luego, puede resultar que una determinada y discreta práctica local, tenga un mayor impacto en el propio pensamiento que otra más global y visible. Por eso, en las COPS las personas no sólo se unen para comprometerse en la consecución de alguna empresa, sino también para tratar de vislumbrar cómo encaja su compromiso en el orden más amplio de las cosas. En consecuencia, la

⁶³ Encontramos concordancia entre lo que se viene exponiendo y lo que señalan Berger y Luckman cuando especifican que: “La identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social. Recíprocamente, las identidades producidas por el interjuego del organismo, conciencia individual y estructura social, reaccionan sobre la estructura social, manteniéndola, modificándola o aun reformándola. Las sociedades tienen historias en cuyo curso emergen identidades específicas, pero son historias hechas por hombres que poseen identidades específicas” (1994: 216).

identidad en la práctica siempre entraña una interacción entre lo local y lo global (Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Wenger, 2001a; Lave y Wenger, 1991).

En resumen, al recurrir a un paralelismo entre la práctica y la identidad, Wenger ha producido una noción de la identidad que recibe la consistencia de la práctica misma (Wenger, 2001a; Lave y Wenger, 1991). Este paralelismo ha caracterizado la identidad situada en la práctica del siguiente modo: 1) *una experiencia vivida*: la identidad es fundamentalmente una experiencia que supone tanto la participación como la cosificación, lo cual alude a su *complejidad*; 2) *una experiencia negociada*: la identidad es un devenir, el trabajo de la identidad es continuo y siempre presente, no se limita por lo tanto a ciertas etapas de la vida; 3) *una realidad social*: la afiliación a una comunidad otorga a la construcción de la identidad un carácter social, esto es, una familiaridad respecto a ciertos contextos; 4) *un proceso de aprendizaje*: una identidad es una trayectoria en el tiempo que incorpora tanto el pasado como el futuro en el significado del presente; 5) *un nexo de multifiliación*: una identidad combina múltiples formas de afiliación mediante un proceso de conciliación entre los límites de distintas prácticas; 6) *una interacción entre lo local y lo global*: una identidad no es estrechamente local, ni abstractamente global con relación a unas actividades, supone la interacción ente ambas dimensiones; 7) *una exigencia al mismo tiempo personal y comunitaria*: puesto que la identidad no existe como un *a priori*, de ahí que sea necesario construirla, lo cual exige la participación en la práctica; y este mismo proceso queda expresado en trayectorias de aprendizaje que conducen a la conformación y evolución de las mismas prácticas e identidades⁶⁴.

En este subcapítulo hemos expuesto de forma sucinta la perspectiva que ofrece la TCP sobre la identidad, misma que será retomada propiamente en el último capítulo de la tesis para analizar las trayectorias de los pedagogos que laboraban en una unidad académica dentro de una universidad privada mexicana. De cualquier modo, veremos que ya dentro del contenido del próximo capítulo, estas mismas ideas pueden resultar esclarecedoras, al tratar sobre las particularidades de la comunidad de pedagogos observada, toda vez que según lo hemos discutido en las páginas precedentes, la práctica y la identidad representan realidades estrechamente interconectadas. Pero antes de entrar a la caracterización y análisis de la FP de la UMI como CP, veamos brevemente de qué forma esta perspectiva, en tanto que teoría social del aprendizaje, puede tener aplicación en la educación formal y no formal.

⁶⁴ Las palabras de Morin pueden resultar clarificadoras con respecto a este carácter construido de toda identidad: "Esta identidad viva asume sus caracteres de unidad, de unicidad e invarianza a pesar y a través de las degradaciones, variaciones y *turnovers* que la desagregan, la constituyen y la reconstituyen mediante la ocupación autorreferente (por cierto irrisoria y efímera) del centro espacio-temporal de su universo. Ella se afirma de manera autotranscendente en sus pertenencias, dependencias y multiplicidades, lo que la convierte a la vez en realidad e ilusión absolutas" (2005: 17).

5.3. LA EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

En un sentido amplio y con independencia de la etapa evolutiva en la que tenga lugar, la educación conduce a la constitución de nuevas identidades, proponiendo formas alternas de ser persona que interpelan a los educandos más allá de su estado presente. Es por ello que puede afirmarse que la educación no persigue únicamente la formación de ciertas competencias, sino también la transformación personal, de este modo: “Mientras que la formación intenta crear una trayectoria entrante dirigida hacia la competencia en una práctica concreta, *la educación debe esforzarse para abrir nuevas dimensiones para la negociación del yo*” (Wenger, 2001a: 311; subrayado nuestro)⁶⁵. Cuando desde esta perspectiva la educación se concibe en función de la identidad, no resulta pertinente circunscribirla a un solo período de la vida, usualmente el que corresponde a los primeros años. Por consiguiente, no debemos entender la educación únicamente en relación con la *socialización primaria* que toma lugar en una cultura (Berger y Luckmann, 1994; Durkheim, 1998; Lundgren, 1997), sino comprenderla de una manera más amplia, a la medida del compás en el que las comunidades y las personas se renuevan permanentemente; esto es, a lo largo de toda la vida y en contextos educativos tanto formales, como no formales e informales (Sarramona, 2000; Santoni, 1996; Coll, 2006). Por lo tanto, la educación se convierte en un proceso de desarrollo mutuo entre comunidades e individuos que trasciende la mera instrucción escolar; pues representa una apuesta de las comunidades en su propio futuro, pero no cual simple copia del pasado por vía de la reproducción cultural y social, sino como una transformación conjunta de sus identidades que les permite continuar con sus trayectorias compartidas de aprendizaje⁶⁶.

5.3.1. CUESTIONES DE DISEÑO EDUCATIVO

En la medida en que la educación suponga un diseño, tendrá que adquirir cierto grado de formalidad, que llevará a su vez a plantear las siguientes cuestiones desde la perspectiva de las COPS (Wenger, 2001a): relaciones entre participación y cosificación; entre lo diseñado y lo emergente; entre lo local y lo global; entre identificación y negociabilidad. Pero más allá de su sola enunciación, conviene considerar brevemente cada uno de los aspectos anteriores, para favorecer así una mayor claridad en nuestra exposición: 1) *participación y cosificación*: ¿hasta qué punto es posible cosificar el aprendizaje?, esto es, a su sujeto y a su objeto, sin que se

⁶⁵ Cuando se aluda en este subcapítulo a la educación en general, se estará haciendo básicamente bajo la idea de la educación formal y no formal principalmente, tal y como las hemos explicado en el subcapítulo 1.1 al inicio de la tesis, toda vez que lo planificado supone cierta intencionalidad.

⁶⁶ Al igual que en los subcapítulos precedentes, en éste seguiremos de cerca la exposición de Wenger, (2001a), toda vez que es el único autor que hasta ahora ha tratado esta cuestión con cierto detenimiento. No obstante, existen algunos planteamientos cercanos en materia de *aprendizaje situado* y *comunidades de aprendizaje* (CAS), que también abordan cuestiones educativas bajo premisas similares (Coll, 2006; Lea, 2005; Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Lave y Wenger, 1991).

comprometa la eficacia educativa; 2) *lo diseñado y lo emergente*: la relación existente entre enseñar y aprender no es una relación simple de causa y efecto, pues lo que se planifica no corresponde exactamente con los que se obtiene; 3) *lo local y lo global*: las experiencias educativas se deben conectar con otras experiencias, de modo que resulten situadas en un contexto más amplio y puedan ser transferibles más adelante a diversas situaciones vitales; 4) *identificación y negociabilidad*: existen múltiples perspectivas sobre el objetivo de un diseño educativo, pero su efecto en el aprendizaje dependerá de la medida en que estimulen *identidades de participación*. Veamos qué significa esto todavía con mayor especificidad.

En cuanto a la participación y la cosificación, puede señalarse que una actividad comúnmente relacionada con el diseño educativo es precisamente la codificación de los conocimientos en programas cosificados, por ejemplo, en forma de libro de texto o de asignatura. A causa de este paso extra entre la producción y la apropiación del conocimiento, comprender la cosificación tiende a convertirse en un problema adicional que por sí mismo podría no existir en la práctica⁶⁷. En efecto, cosificar tiene un coste pedagógico, porque exige más trabajo —incluso puede que una nueva práctica— para comprender la cosificación misma⁶⁸.

Cosificar el conocimiento con fines didácticos, puede ofrecer en principio algo tangible y sólido para que los novatos se esfuercen por alcanzar la afiliación plena a una práctica, pero no garantiza por sí mismo el acceso a las formas convencionales de participación (Lea, 2005; Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Aun así, el significado que acaba teniendo el *currículum* en la vida de los estudiantes dependerá de las opciones de participación que tengan a su alcance. En consecuencia, como forma de diseño educativo, la cosificación del conocimiento no es en sí misma una garantía de que se produzca un aprendizaje pertinente, aplicable o transferible (Wenger, 2001a; Mehan, 2001; Minick, 2001)⁶⁹. Pero por otra parte, con esto no se quiere dar a entender que la formalización del conocimiento sea intrínsecamente perjudicial:

⁶⁷ Expertos en *currículum* reconocen, en efecto, que el problema de la descontextualización y la subsecuente re-contextualización de los contenidos en la enseñanza (Lundgren, 1997; Kemmis, 1993; Stenhouse, 1991), constituyen uno de los retos más formidables para planificadores y docentes —cuando ambas actividades se presentan separadas— en la educación formal.

⁶⁸ Tal sería el caso, por ejemplo, de los conocidos *ejercicios* incluidos en los libros de texto, o bien, de las *mecanizaciones* típicas de la enseñanza de las operaciones matemáticas básicas durante los primeros años de la educación primaria.

⁶⁹ Señala Wenger al respecto: “Los estudiantes que establecen una relación literal con una materia pueden reproducir el conocimiento cosificado sin intentar apropiarse de su significado” (Wenger, 2001a: 313). Como consecuencia, el proceso de diagnóstico y evaluación podrá ser más explícito en relación con los aprendizajes que realmente se hayan producido, sólo en la proporción en que su estructura no refleje con demasiada fidelidad la forma que adopta la enseñanza y se acerque más a la estructura del compromiso en las prácticas cotidianas; en las que, en efecto, se tome parte, así como a las formas de competencia asociadas con ésta. En este sentido, no sólo Wenger sino varios teóricos de la evaluación situados desde perspectivas más naturalistas y críticas, consideran que esta práctica ha de basarse en la recreación de condiciones lo más parecidas a la vida real, o bien, deberán tener lugar en el mundo en el

Codificar el conocimiento es un ejercicio útil, cuyo valor como instrumento de reflexión va incluso más allá de su propósito pedagógico. Lo que quiero decir es que el diseño educativo no trata principalmente esa cosificación, sino que de una manera más fundamental trata de ponderar cuándo cosificar y cuándo basarse en la participación. Trata de equilibrar la producción de material cosificador con el diseño de formas de participación que proporcionen acceso a una práctica y dejen que la misma sea su propio currículo... (Wenger, 2001a: 313).

En este caso, lo más lógico sería prestar una mayor atención a las oportunidades reales para la negociación de significado, y no tanto a la mecánica de la trasmisión y la memorización de la información. Toda vez que centrarse en la mecánica del aprendizaje a costa de los significados, tiende a hacer que el aprendizaje mismo se torne problemático, porque lo cosifica como un proceso establecido, y cosifica también a los participantes como alumnos. Por ejemplo, aprender un nuevo idioma será mucho más difícil si el objetivo es hacerlo a partir sólo de un texto que incluya los nuevos términos a adquirir y su traducción en el propio idioma, y que luego éstos tengan que memorizarse. En cambio, participar en grupo dentro de situaciones más parecidas a las que se presentarían en la vida cotidiana, en una cultura donde el nuevo idioma sea de uso corriente, probablemente sería más efectivo en términos de aprendizaje (Keating, 2005; Minick, 2001; Lave y Wenger, 1991). Adquirir un nuevo idioma no es, por consiguiente, una simple cuestión de retener nuevas palabras, sino de oportunidades de comunicación reales que impliquen participar en prácticas culturalmente significativas (Pagliai, 2004). En buena parte, aprendemos a hablar un idioma gracias a la inmersión cultural, porque nos centramos más en la experiencia del significado que en la mecánica del aprendizaje. Y por ello, cuando los significados del aprendizaje son atendidos de un modo realmente didáctico, la mecánica funcionará por sí misma y la retención del nuevo vocabulario vendrá casi por añadidura, en forma similar a cómo se adquiere la lengua materna.

Dentro de contextos educativos formales o no formales, tales como por ejemplo las aulas universitarias o los salones para la formación de directivos dentro del ámbito empresarial, la cosificación del aprendizaje asociada con la autoridad institucional, puede inducir fácilmente la creencia de que la enseñanza es la causa del aprendizaje⁷⁰. Sin embargo, la enseñanza por sí

que las personas se desempeñan y / o hacen uso de los conocimientos adquiridos: "Desde concepciones alternativas, y más a tono con los nuevos enfoques curriculares, orientados por la racionalidad práctica y crítica, quien aprende tiene mucho que decir de lo que aprende y de la forma en que lo hace, sin que sobre su palabra grave constantemente el peso del ojo evaluador que todo lo ve y todo lo juzga" (Álvarez, 2001: 35; véase también Díaz – Barriga y Hernández, 2002). La TCP aporta un sustento pedagógico a la práctica evaluadora, más acorde con las formas en que las personas aprenden efectivamente en el lugar mismo de las prácticas sociales.

⁷⁰ Dentro del campo de la educación formal y no formal, la enseñanza usualmente es concebida como promotora del aprendizaje (Jackson, 2002 y 1999; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarramona, 2000); así ocurre en efecto. Sin embargo, según veremos, no todo lo que se enseña se aprende, ni todo lo que se aprende tuvo que ser en algún punto enseñado.

misma no causa el aprendizaje, si bien contribuye a crear un contexto en el que éste se puede producir. Gran parte de los aprendizajes tienen lugar sin enseñanza y mucha de la enseñanza se desarrolla sin tener por efecto algún aprendizaje. En la medida en que la enseñanza y el aprendizaje se unan en la práctica, esta convergencia no será entre causa y efecto, sino entre dos procesos: cosificación y participación. En otras palabras, la enseñanza no causa el aprendizaje, lo que se acaba aprendiendo puede o no ser lo que se ha enseñado o lo que pretendía enseñar la institución educativa (Perkins, 1999; Delacôte, 1997). Luego entonces, la enseñanza debiera ser de algún modo coyuntural, puesto que no puede controlar totalmente sus propios efectos. Pero por otra parte, atenerse a las oportunidades no significa indiferencia. Lo que se torna más importante, es la interacción entre lo planificado y lo emergente, esto es, la capacidad de la enseñanza y el aprendizaje para influirse mutuamente, hasta convertirse en recursos recíprocamente estructurantes (Lea, 2005; Wenger, 2001a y 2001b). El aprendizaje es, pues, un proceso emergente, constante y ubicuo que puede aprovechar la enseñanza como uno de sus múltiples recursos de organización.

Por otra parte, en la medida en que el diseño educativo promueva sólo sus propias prácticas, éstas tenderán a generar sus propios localismos, sus propias relaciones intergeneracionales y sus propios regímenes de competencia. En este sentido, el aprendizaje escolar no es más que el aprendizaje de la escuela y para la escuela⁷¹. En cambio, desde la perspectiva de las COPS, aplicar lo que se ha aprendido en un aula, se convierte en una cuestión de pasar de una práctica a otra, de no quedarse en lo puramente local⁷². El diseño educativo ha de afrontar, entonces, la tensión entre lo local y lo global. En esta tensión, el desafío consistirá en equilibrar el alcance de la experiencia educativa y la localidad de la participación; la necesidad de desconectarse de la práctica y la conveniencia de seguir vinculado con ella⁷³. Pero la capacidad

⁷¹ De ahí que algunos teóricos educativos, consideren que el problema de la representación constituye de hecho, la preocupación central de la educación como ciencia: "Cuando la producción y reproducción social están separadas para la mayoría de una sociedad, es imprescindible solucionar el problema de la representación para todos los miembros de la sociedad, desarrollando nuevos modelos de reflexión sobre cómo debe organizarse la pedagogía" (Lundgren, 1997: 32; véase también Lave, 2001; Mehan, 2001). Esto se traduce entre otros aspectos, en diversas formas de concebir y organizar el *currículum*. Pero sea cual sea la solución, el objetivo será atender al problema de la representación.

⁷² En este sentido, Perkins observa que: "... no reporta ningún beneficio recordar e incluso comprender lo estudiado en la escuela, si esos mismos conocimientos no se aplican en situaciones más mundanas: analizar en profundidad un problema público, hacer compras en el supermercado, decidir por quién votar, comprender por qué persiste la agitación dentro y fuera del país, manejar las relaciones laborales, etc." (1999: 19). La escisión entre escuela y vida, representa uno de los lastres de la educación tradicionalista; pero desde la perspectiva de las COPS, es preciso tender puentes ente lo local y lo global, toda vez que las prácticas desarrolladas en común, no representan sistemas cerrados y exigen considerar un contexto.

⁷³ Si el aprendizaje queda circunscrito a la localidad escolar en la que se construye, el conocimiento resultante será de tipo puramente *ritual*, donde los alumnos: "Sencillamente no entienden lo que se les enseña, o al menos no por completo, y compensan esa insuficiencia con rituales que funcionan bastante bien en el mundo de las clases habituales" (Perkins, 1999: 36; véase también Jackson, 1991). Fuera del ámbito escolar, esos aprendizajes tienen poca aplicación y no suelen ser significativos.

de aplicar el aprendizaje de una manera flexible no depende de la abstracción de las formulaciones, sino de profundizar en la negociación de significados (Lave, 2001; Minick, 2001; Lave y Wenger, 1991). El problema de la generalidad no es sólo una cuestión de información, en un nivel más profundo es también una cuestión de identidad, porque la identidad es el vehículo que transporta nuestras experiencias de un contexto a otro. Bajo esta lógica, la importancia de las instituciones escolares no reside sólo en el contenido formal de su enseñanza —que en una proporción significativa es posible aprender por igual en otros ámbitos educativos—, sino también en los “experimentos de identidad” (Wenger, 2001a; Lave y Wenger, 1991) que puedan realizar los estudiantes mientras estén ahí. Esto a su vez, dependerá de la capacidad para comprometer las identidades en la complejidad e inmediatez propia de las experiencias de la vida cotidiana.

Todo diseño educativo se enfrentará a cuestiones de identificación y de negociabilidad en diversos niveles; en otras palabras, al dilema entre la férrea alineación hacia lo institucionalizado, y la posibilidad de negociar y renegociar los significados. En este contexto, un diseño educativo siempre tendrá que competir con otras fuentes de identificación y de negociabilidad. Esto es particularmente notorio hoy en día, dada la gran influencia de los medios de comunicación social. Y es que un problema del aula tradicional, es que frecuentemente está demasiado desconectada del mundo y resulta excesivamente seria, como para apoyar formas significativas de identificación, pues ofrece muy poco margen para negociar identidades. Todo se tiende a resumir en un profesor que es el foco de atención y un grupo uniforme de estudiantes que aprenden lo mismo casi simultáneamente (Kvale, 2001; Minick, 2001; Freire, 1994b). La competencia, desprovista así de su complejidad social, equivale a quedar bien con el docente, a permanecer callado, a cumplir con las tareas asignadas, a ser paciente, a levantar la mano primero que los otros, a obtener buenas calificaciones⁷⁴.

Desde el plano del aprendizaje, la identificación con una institución educativa podrá tener unos efectos más profundos en términos de identidad, que el simple éxito o fracaso en la apropiación de los elementos del *currículum* establecido; pues más adelante los esquemas de comportamiento contruidos a partir de la alineación, tenderán a repetirse en otros contextos, como por ejemplo, los de índole laboral, facilitando así una adaptación mayormente pasiva al orden social existente (Jackson, 2002 y 1999)⁷⁵. Para muchos estudiantes la escuela plantea

⁷⁴ Sostiene Wenger: “Si un contexto institucional para aprender no ofrece nuevas formas de identificación y de negociabilidad —es decir, formas significativas de afiliación y formas potenciadoras de la propiedad del significado—, entonces reproducirá, básicamente, comunidades y economías de significado externas a él” (Wenger, 2001a: 318). Todo quedará entonces, como una simple asimilación al entorno sociopolítico dominante.

⁷⁵ Esto conducirá fácilmente al funcionamiento de un “*currículum* oculto” en los términos en que Jackson lo denunció en 1968; esto es, como un conjunto que engloba el sistema de recompensas y los juegos de poder existentes en el contexto escolar, por medio del cual los alumnos aprenden a conformar sus

una disyuntiva entre identidad significativa y aprendizaje; por consiguiente, su apatía no debería interpretarse necesariamente como un desganado hacia la enseñanza por sí misma, sino como la manifestación de un interés más espontáneo hacia un tipo alternativo de formación, que comprometa la propia identidad en trayectorias significativas de aprendizaje.

5.3.2. IDENTIDAD Y DISEÑOS EDUCATIVOS

Referirse al aprendizaje en función de modos de afiliación tales como el *compromiso*, la *imaginación* y la *alineación*, hace posible considerar los diseños educativos no sólo en función del seguimiento de un *currículum*, sino también y de un modo más amplio, en el cómo inciden en la formación de identidades. Para lograrlo, los estudiantes necesitan: a) lugares dónde participar; b) experiencias y objetos con los que construir una imagen de sí mismos y del mundo en el que viven; y c) maneras de construir el mundo y de hacer que su participación sea tomada en cuenta por los demás (Wenger, 2001a). Dentro de un aula tradicional, en la que el docente juega usualmente el papel protagónico, esto puede resultar impensable o por lo menos muy difícil de cumplir. Pero cuando las aulas se convierten en auténticas comunidades de aprendizaje y están interconectadas con el mundo de manera significativa, se pueden diseñar eventos de enseñanza en torno a ellas, como recursos estructurantes para sus prácticas y como oportunidades para dotar de una mayor proyección al aprendizaje.

De acuerdo con Wenger (2001a), el primer requisito para todo diseño educativo es contemplar oportunidades para el *compromiso*. Esto significa que los estudiantes deben poder integrarse a COPS en el proceso de estudiar una materia. Y es que a diferencia de lo que ocurre en el aula tradicional, donde todo el mundo tiene que aprender lo mismo, los participantes en una CP contribuyen de varias maneras, mutuamente interrelacionadas, para construir una identidad. Lo que aprenden ahí coincide con lo que les permite contribuir a la empresa de la comunidad, pues sólo así podrán comprometerse con los otros en lo que respecta a esa empresa. Pero construir relaciones sociales variadas en torno a actividades que resulten significativas, requiere de unas prácticas efectivas en las que ocuparse del aprendizaje se convierta en la razón de ser para una comunidad. De hecho, es más importante que los estudiantes tengan experiencias que les permitan hacerse cargo de su propio aprendizaje, que abrumarlos con grandes cantidades de

comportamientos y valores sociales, de acuerdo con las expectativas sociopolíticas del entorno en que se halla enclavada la escuela: "Es muy posible que muchos de los alumnos encargados de pronunciar el discurso de despedida y de los presidentes de nuestras sociedades de honor deben el éxito tanto a su conformismo institucional como a sus poderes intelectuales. Aunque ofenda a nuestra sensibilidad reconocerlo, es indudable que la niña de ojos brillantes que recoge temblorosa su título de manos del director el día de final de curso llegó hasta allí en parte porque mecanografiaba muy bien sus temas semanales y entregaba a tiempo las tareas realizadas en casa" (Jackson, 1991: 74). Sin embargo, hoy se entiende que no sólo la escuela es la responsable de esta adaptación al contexto sociopolítico, sino también la familia y los medios de comunicación social, entre otras instancias.

contenidos preestablecidos (Jackson, 2002; Perkins, 1999). El contenido (cosificación), tiene que vincularse con experiencias (participación) que faciliten aprendizajes significativos, y potencialmente ricos como referentes para la construcción de identidades comprometidas con una empresa conjunta.

Pero no es suficiente con que la educación proporcione un lugar para el compromiso, pues el propósito de la educación no es simplemente preparar a los estudiantes para una capacidad específica. Hay que brindarles pautas sobre las posibles trayectorias disponibles en las diversas comunidades con las que entran en contacto. Por ende, la educación deberá incorporar la *imaginación* como un elemento clave (Wenger, 2001a). Se tiene que dejar que los aprendices exploren lo que son, lo que no son y lo que podrían ser, toda vez que deben comprender de dónde provienen y hacia dónde se pueden dirigir. Desde el punto de vista del diseño educativo, será necesario apoyar los siguientes tres aspectos a partir de la imaginación:

- *orientación*: la imaginación educativa hace que nos situemos adquiriendo una perspectiva panorámica del paisaje y de nuestro lugar en él. Se refiere a otros significados, otros lugares, otros tiempos. Se refiere a direcciones y trayectorias. En este sentido, trata de la formación de la identidad como una imagen en expansión del mundo;
- *reflexión*: la imaginación educativa hace que nos veamos nosotros mismos y que veamos nuestra posición con unos ojos nuevos. Nos permite distanciarnos y poder ver de nuevo lo evidente. Nos hace ser conscientes de las múltiples maneras en que podemos interpretar nuestra vida. En este sentido, trata de la identidad como autoconciencia.
- *exploración*: la imaginación educativa también hace que no aceptemos las cosas como son, que experimentemos y exploremos posibilidades, que reinventemos nuestro yo y, con ello, que reinventemos el mundo. Hace que nos atrevamos a probar cosas realmente distintas, a abrir nuevas trayectorias, a buscar experiencias diferentes y a concebir distintos futuros. En este sentido, trata de la identidad como creación (Wenger, 2001a: 321).

Los diferentes medios de comunicación comúnmente ofrecen hoy un material ilimitado para la imaginación. Y probablemente sea el hecho mismo de que ofrezcan material para la identificación por medio de la imaginación, lo que hace que tengan tanto valor y poder de atracción, y que compitan exitosamente con la escuela para atraer la atención de los alumnos. Las escuelas tendrían que aprender de este hecho actualmente tan común, para ello: “Es preciso preguntarse de manera constante por el cometido de la escuela, por su papel en la sociedad, por la naturaleza de sus prácticas en una cultura cambiante. Las escuelas tienen que aprender. Tienen que romper la dinámica obsesiva de la enseñanza para transformarla en una inquietante interrogación por el aprendizaje. Por su propio aprendizaje” (Santos, 2000: 12). En

efecto, si la imaginación se apoyara en una comunidad de aprendizaje⁷⁶ por cada aula, entonces tendría el poder para transformar la escuela y llegar a formar parte de una identidad experimentada, convirtiéndose así en una fuerza activa en vez de pasiva (Coll, 2006; Lea, 2005). Para una CP, la imaginación es un recurso fundamental para expandir la definición de su dominio: ¿hasta dónde podría éste llegar? Para una comunidad de aprendizaje tendría que ocurrir por igual. Y es que la información por sí sola carece de sentido, requiere relacionarse con la identidad para proyectarse entonces más allá de lo establecido. De hecho, es más importante que el contenido informativo de una experiencia educativa sea potencialmente transformador de la identidad, a que no sea del todo completo desde algún otro ángulo, ya sea éste didáctico o disciplinar en abstracto. Esto resulta especialmente válido dentro de un mundo en donde ya no es posible llegar a dominar todo el conocimiento existente —si es que alguna vez ello fue posible—, pero donde al mismo tiempo la identidad supone y / o exige elegir qué es lo que se puede, se tiene que y se debe conocer, para convertirse así en una persona a la que ese conocimiento le resulte de algún modo significativo⁷⁷.

Es por medio del compromiso local y actual y la imaginación amplificadora, que los estudiantes pueden adquirir, por ejemplo, una buena comprensión de su situación. Empero, quizá ello no baste para encargarse de su destino en relación con un contexto mayor. Para lograr eso, deberán tener una experiencia directa sobre lo que implica conseguir algo a una escala más grande, pues se trata de que puedan sumarse a las acciones locales, para producir efectos de gran alcance o de trascendencia comunitaria o global. En este sentido, el diseño educativo debe hacer que las comunidades de aprendizaje se comprometan en actividades que tengan consecuencias más allá de sus límites, para que así los estudiantes puedan aprender qué es lo que hace falta para ser eficaces en el mundo. Se requiere entonces de la *alineación* como recurso educativo. Una comunidad de aprendizaje ofrece diferentes oportunidades para explorar la alineación de diversas maneras: a) *procesos limitáneos*: una comunidad de aprendizaje debe expandir sus límites e interactuar con diferentes COPS, buscando una

⁷⁶ La noción de comunidad de aprendizaje (CA) es cercana a la de CP, pero no deben confundirse simplemente entre sí (Coll, 2006; Wenger, 2001a). Una CP puede convertirse en CA siempre y cuando el aprendizaje sea su empresa más característica. Al mismo tiempo no toda CA puede considerarse una CP, para serlo requeriría de un compromiso mutuo, una tarea conjunta y un repertorio compartido. Por otra parte, una CA puede diseñarse, tal y como ocurre en una clase tradicional. En cambio, una CP requiere mayor espontaneidad para su aparición y desarrollo, si bien puede ser apoyada u obstaculizada desde instancias institucionales. Todo diseño educativo persigue conformar comunidades de aprendizaje, pero nunca podrá plantearse el diseñar por sí misma una CP. Las COPS surgen por doquier, pero es el interés espontáneo por aprender juntos, lo que permite su constitución.

⁷⁷ A este respecto escribe Wenger: “Aprender es un proceso que dura toda la vida y que no se limita a los contextos educativos, aunque sí *está* limitado por el alcance de nuestra identidad. A este respecto, el objetivo de los diseños educativos debe ser poner en marcha este proceso de aprendizaje más amplio en lugar de sustituirlo” (2001a: 322). La experiencia escolar requiere proyectarse más allá de los muros del aula, si es que pretende resultar significativa para los estudiantes, toda vez que las enseñanzas ajenas a la vida de los educandos, son por lo regular carentes de sentido.

alineación para un fin significativo; b) *experiencias de multifiliación*: una comunidad de aprendizaje debe articular la participación simultánea hacia el interior y el exterior; c) *estilos y discursos de constelaciones más amplias*: una comunidad de aprendizaje debe ser muy reflexiva cuando se apropie de los estilos y los discursos de constelaciones en las que se espere tener algún efecto⁷⁸; d) *participación institucional*: una comunidad de aprendizaje debe tener oportunidades para intervenir en los órdenes institucionales en los que vaya definiendo su empresa (Wenger, 2001a). Estas cuatro alternativas por sí solas o combinadas, permiten aprovechar la alineación para promover el aprendizaje.

Los problemas de la alineación incluyen una amplia gama de cuestiones educativas, desde las relacionadas con la escritura, hasta las relativas a la política. Quizá más que nunca, los problemas de la alineación sean hoy fundamentales para la educación, porque con la globalización el alcance de la interdependencia se expande; pero al mismo tiempo las sociedades siguen estando fragmentadas, y muchas veces están aisladas por la marginación (Giddens, 2000; Bauman, 1999). Para ejercer algún efecto en el mundo, los estudiantes requieren aprender a descubrir maneras de coordinar diversas perspectivas, y no hay otra forma de hacerlo que participando y reflexionando juntos sobre los problemas que tienen en común, de ahí el interés por sumar esfuerzos.

5.3.3. LOS RECURSOS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE

Es poco probable que un diseño educativo posibilite el aprendizaje cuando lo que pretenda sea sustituir al mundo y convertirse en la única experiencia de aprendizaje válida (Lea, 2005; Wenger, 2001a). Como lo hemos discutido ampliamente, la educación trasciende los estrechos límites de un aula. Para combinar el compromiso, la imaginación y la alineación, las comunidades de aprendizaje no pueden permanecer aisladas. Por el contrario, deben emplear el mundo que las rodea como un recurso de aprendizaje, y a su vez convertirse en un recurso de aprendizaje dentro del mundo. Si los veteranos y los principiantes trabajan en prácticas

⁷⁸ Nos referimos de acuerdo con Wenger a *constelaciones* conformadas por diversas COPS: “El término *constelación* se refiere a una agrupación de objetos estelares que se ven como una configuración, aunque puede que no estén especialmente cercanos entre sí o que no sean del mismo tipo o tamaño. Una constelación es una manera particular de verlos relacionados que depende de la perspectiva que se adopta. De la misma manera, hay muchas razones diferentes por las que las personas implicadas o un observador pueden considerar que algunas comunidades de práctica forman una constelación” (2001a: 161). Entre las razones para agrupar diversas COPS en una misma constelación, podrían estar las siguientes: raíces históricas comunes; empresas relacionadas; pertenecer a una misma institución; enfrentar condiciones similares; tener miembros comunes; compartir artefactos o lugares; tener estilos superpuestos; o competir por los mismos recursos. Sin embargo, aun cuando las interacciones entre varias comunidades locales pueden llevarlas a influirse mutuamente en sus prácticas, no necesariamente se tiene conciencia de participar en una constelación, pues los efectos combinados de diversas conexiones no siempre son factibles de percibir o identificar.

separadas, perderán los beneficios de su interacción (Frabboni y Pinto, 2006; Jaim, 1999; Dowley, 1993; Moll y Greenberg, 1993; Rogoff, 1993). Además, esta separación, tan característica de la experiencia juvenil actual, puede ser doblemente perjudicial (Wenger, 2001a). Por una parte, el joven no tiene la oportunidad de enfocar sus intereses y esfuerzos para hacer avanzar la historia de una práctica; y por otra, su impetuosidad no está sometida a la responsabilidad que va aparejada a la participación en prácticas reales:

Desde el punto de vista de la identidad, esta segregación crea un vacío. Las cuestiones generacionales relacionadas con la identificación y la negociabilidad se resuelven aisladamente. La propiedad local del significado no se expone ante unas economías más amplias. La identificación encuentra su material en las relaciones entre principiantes, es decir, los principiantes se ven obligados a inventar identidades y significados entre ellos (Wenger, 2001a: 324).

Y es que sin un compromiso mutuo y sin una responsabilidad entre distintas generaciones, las nuevas identidades pueden ser invenciones imprevisibles e históricamente ineficaces (Delval, 2000; Giroux, 1994). En consecuencia, una tarea importante de todo diseño educativo, será maximizar —y no suprimir— las interacciones generacionales para que entrelacen sus intereses mutuos en las historias compartidas de las prácticas. Padres, profesores y otros educadores constituyen recursos de aprendizaje, aunque no sólo mediante el cumplimiento de sus papeles típicos, sino también, y quizá principalmente, mediante su propia afiliación a COPS⁷⁹. En otras palabras, si toman parte en el encuentro generacional, no lo hacen tanto por el contenido específico de su enseñanza, sino por su estatus como miembros⁸⁰. Los docentes requieren pues, actuar como representantes de sus COPS en contextos educativos. Este principio sugiere que ser un profesional en activo, como una forma auténtica de participación, podría ser uno de los requisitos más eficaces para enseñar (Sarason, 2002; Jackson, 1999). Aunque esto quizá

⁷⁹ Aclara Wenger: “Si las funciones pedagógicas e institucionales de los educadores sustituyen por completo su capacidad de manifestar sus identidades como participantes en sus comunidades de práctica, pierden su recurso de enseñanza más poderoso” (2001a: 325). El contacto entre diferentes generaciones constituye un recurso social de aprendizaje, que las instituciones educativas no pueden desdeñar sin empobrecer la experiencias educativas.

⁸⁰ En este sentido, son reveladoras las reflexiones de Santoni (1996) cuando alude a la enseñanza gremial típica de la Edad Media, la cual ocurría por vía de la socialización prolongada en los talleres; considerando que este modelo ya clásico de enseñanza revela lo que la propia TCP pretende subrayar hoy como característico de la educación inspirada en la perspectiva de las comunidades de práctica: “...el aprendizaje en el Medioevo, e inclusive después, por lo menos hasta el siglo XVI, se entiende en sentido amplio, es decir, como un tipo de experiencia guiada con carácter de adiestramiento, en la que se aprendían directamente los comportamientos que requería una determinada ocupación, ya fuese “mecánica”, intelectual o espiritual, más algunos conocimientos de la misma función, que se consideraban institucionales. Todos éstos se transmitían principalmente mediante la palabra y los actos del maestro, ya fuese en el taller, en la iglesia o en la escuela” (Santoni, 1996: 146; subrayado del original). Algo parecido ocurre hoy por ejemplo, cuando se trata en vano de formar para la investigación a partir sólo de la enseñanza en las aulas universitarias (Bertely, 2000; Sánchez Puentes, 2000; Muñoz, Quintero y Munévar, 2001), toda vez que lo más recomendable sería un aprendizaje directo en la práctica investigadora, lado a lado aprendices e investigadores experimentados.

no se puede aplicar en todos los casos⁸¹. Por lo tanto, es conveniente aumentar para los jóvenes las oportunidades de establecer relaciones con los adultos precisamente en su papel de adultos, relativizando en contrapartida los aspectos más institucionales de su papel como educadores profesionales⁸². En consecuencia, siendo en principio aprendices, más adelante los jóvenes se convertirán a su vez en educadores; y tomando en cuenta que el aprendizaje depende de una identidad adquirida como participante en prácticas cuyas empresas sean consideradas valiosas, entonces la identidad en sí misma tendrá que considerarse también como un poderoso recurso educativo. El siguiente cuadro sintetiza la perspectiva teórica presentada en este capítulo.

CUADRO V.1. PERSPECTIVA TEÓRICA: LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

TEORÍA SOCIAL DEL APRENDIZAJE			
LA PRÁCTICA COMO:	SIGNIFICADO		LA IDENTIDAD COMO:
Negociación del significado			· Experiencia negociada
Comunidad: centro y periferia	→→→		· Competencia
Historia compartida de aprendizaje	PARTICIPACIÓN	COSIFICACIÓN	· Trayectoria de aprendizaje
Estructura triádica		←←←	· Nexo de multifiliación
			· Afiliación global, pero
			· Experiencia local
EDUCACIÓN			
Aprendizaje: involucra participación y cosificación	Lo diseñado y lo emergente	Experimentar lo local y lo global	Identidad de participación

Fuente: Diseño original del autor.

Por último, y después de acotar las posibilidades educativas de la TCP, podemos suponer que estamos en mejores condiciones para continuar con nuestro siguiente capítulo, en el que caracterizaremos a la FP de la UMI precisamente como una CP, argumentando y señalando los aspectos que permiten reconocerla como tal y no sólo como un equipo de trabajo.

⁸¹ Piénsese por ejemplo en algunos organismos de acreditación institucional, tales como FIMPES en el ámbito de las instituciones privadas de educación superior, que “exigen” a éstas tener un 33 % de profesores y / o investigadores de tiempo completo (FIMPES, 2005 y 2002), aunque ello no necesariamente se cumpla; y para muestra basta considerar a la misma UMI, que estando acreditada por tal organismo, no cuenta con profesores de tiempo completo. Pero donde esta figura sí resulte efectiva, ahí habrá que considerar que el profesor de tiempo completo, teóricamente no tiene otra actividad profesional más que la enseñanza y si acaso la investigación. En este sentido, le resulta un reto ofrecer a sus alumnos experiencias de aprendizaje que trasciendan la pura enseñanza en el aula, el taller o el laboratorio. Por otro lado, no hay que olvidar también el caso de la educación básica, donde la mayoría de los docentes tienen a la enseñanza como su única profesión.

⁸² Escribe Wenger: “Es casi un teorema de amor que podamos abrir nuestras prácticas y comunidades a otras personas —ajenas o principiantes—, invitarlas a relacionarse con nuestras propias identidades de participación, dejarles ser lo que no son y así dar inicio a lo que no se puede empezar” (2001a: 326). Pero si lo que se requiere es una identidad de participación para aprender, y luego no es posible aprender como tal una identidad de participación, entonces desde esta perspectiva, realmente es muy difícil discernir dónde empieza y dónde termina una tarea educativa. Se trata, pues, de una paradoja insuperable.

TERCERA PARTE:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 6

LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD MISIONERA INTERNACIONAL: UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

En este capítulo trataremos lo concerniente a la caracterización, por vía etnográfica, de una organización universitaria como *comunidad de práctica*. Utilizaremos, pues, la TCP como un marco teórico pertinente para el análisis de la vida cotidiana de los pedagogos, en el contexto de la FP de la UMI. De acuerdo con lo expuesto en los capítulos precedentes, las COPS surgen cuando existe la necesidad en el seno de un grupo de enfrentar problemas comunes y aprender juntos en el proceso⁵¹², de modo que sea factible establecer espontáneamente lo que se denomina una *empresa conjunta*, bajo un régimen de *compromiso mutuo*, que a través del tiempo conduzca a la producción de un *repertorio compartido*. De modo casi general, podría sostenerse que prácticamente en cualquier institución educativa, la presencia de COPS es un fenómeno potencialmente presente⁵¹³, y que en el caso de existir podría ser abordado por los investigadores interesados en ello.

Según hemos visto, las COPS varían en el grado de reconocimiento institucional que experimentan, pudiendo pasar totalmente desapercibidas o ser explícitamente apoyadas en una institución. Es distinto, pues, el tipo de formalidad que estas estructuras sociales pueden adquirir en un momento dado. Pero de cualquier modo, su origen suele ser algo de carácter más bien espontáneo (Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Wenger, 2001a y 2001b). En el caso de la FP de la UMI, nos encontramos con una CP que no estaba formalmente visualizada como tal, aunque sí perfectamente identificada como una “unidad académica de docencia”, un “equipo” o simplemente como la “Facultad de Pedagogía”, pues así era concebida por sus autoridades principales. Lo cual nos permite afirmar que si bien existía un reconocimiento formal para la misma, en tanto que unidad organizacional —con objetivos reconocibles, comprobables y otros atributos administrativo – estructurales básicos—, no se concebía como una CP. Pero como se ha explicado, un *equipo*⁵¹⁴ no es lo mismo que una CP, pues el primero por lo regular

⁵¹² Como lo hemos visto, las COPS aparecen por doquier, aunque no necesariamente en terrenos formalmente institucionales, pues no sólo las escuelas, universidades, empresas, iglesias y otras organizaciones sociales de carácter institucional, pueden albergar COPS (Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Wenger 2001a), recordemos que también aquellas estructuras más íntimas y limitadas en extensión, como pueden ser las familias, los grupos de amigos, los equipos deportivos o los conjuntos musicales, entre otras, pueden incluir o representar en sí mismas a este tipo de configuraciones sociales.

⁵¹³ Sostienen Wenger, McDermott y Snyder: “Las comunidades de práctica son una parte natural de la vida organizacional. Se desarrollarán por sí mismas y muchas florecerán, las reconozca o no la organización. *Su salud depende primeramente del compromiso voluntario de sus miembros y del surgimiento de un liderazgo interno*” (2002: 12, traducción y subrayado nuestros).

⁵¹⁴ En contraste con una comunidad de práctica, un equipo es un grupo de personas creado deliberadamente para cumplir tareas específicas en un tiempo determinado, puede caracterizarse como:

no surge de forma voluntaria, a diferencia de aquélla, y su duración depende de requerimientos concretos de orden organizacional. Sin embargo, a través de la práctica cotidiana veremos que este grupo pedagógico que se inició como equipo —y al que incluso sus mismos integrantes le nombraban así—, ha devenido en una CP como tal, reconocible por vía de la observación sistemática, al contrastarla con un marco teórico determinado⁵¹⁵. Una CP, según lo hemos especificado, se constituye usualmente por un grupo de personas que participan de forma compartida y comprometida en un dominio, cuya realización les va permitiendo construir conocimientos, desde una posición reflexiva y creativa desplegada en el curso natural de la misma tarea, sin importar su grado de formalidad. Cabe preguntarse entonces: ¿puede caracterizarse efectivamente a la FP de la UMI como una CP? Consideramos que sí, la tarea de este capítulo será entonces la de mostrar y argumentar cómo y por qué resulta pertinente tal interpretación para este grupo, conformado por personas con distinta formación, aunque fundamentalmente por pedagogos de carrera.

6.1. UNA CARACTERIZACIÓN GENERAL SOBRE ESTA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Al finalizar el capítulo 3 de esta tesis, presentamos el contexto institucional en el que se inserta la FP de la UMI; ubicamos ahí la descripción de su estructura fundamental e instalaciones. Ahora toca el turno de ingresar a un momento más específico de nuestra investigación. Esto implica que desde aquí nos abocaremos a elaborar aquello que se reconoce en etnografía como una “descripción densa” (Geertz, 1995); concerniente en este caso a la vida cotidiana dentro de una pequeña comunidad integrada fundamentalmente por un grupo de pedagogos. La cual es reconstruida a partir del registro consuetudinario de su vida laboral, social y personal en las instalaciones de una facultad universitaria. Buscamos con ello, entre otros propósitos, interpretar los significados compartidos localmente e identificar el tipo de soluciones que todos ellos conjuntamente *creaban* para enfrentar los diversos problemas que eran característicos de su labor educativa en el ámbito universitario privado, la cual estaba sobredeterminada por múltiples condicionantes institucionales y contextuales. En este primer inciso del capítulo veremos algunas características generales que las COPS tienen en común y su expresión concreta en la FP de la Universidad Misionera Internacional.

“Un pequeño grupo con funciones íter cruzadas que posee habilidades complementarias y que es responsable de un proyecto dentro de un tiempo determinado, bajo un conjunto de metas de desempeño y enfoque, por el cual los miembros se mantienen a sí mismos como mutuamente responsables” (Hustad y Munkvold, 2006: 62, traducción nuestra).

⁵¹⁵ Si bien este marco teórico se finca, según hemos explicado en el capítulo 5, sobre la obra de Wenger (2001a) y de algunos de sus colaboradores más próximos, también existen otros autores dentro de esta perspectiva, o más bien, cultivadores de la misma en cuanto a sus aplicaciones, especialmente en el mundo empresarial (Lave y Wenger, 1991; Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Coakes y Clarke, 2006a, entre otros). Emplearemos estas fuentes alternativas para complementar las explicaciones precedentes.

Las categorías de análisis de la información que emplearemos en este capítulo se desprenden lógicamente de la TCP en principio, además de otras de carácter pedagógico más general: pedagogo, pedagogía, educación, formación, aprendizaje, valor, significado, tarea conjunta (dominio), compromiso mutuo (comunidad), repertorio compartido (práctica), entre otras. Pero antes de iniciar con la descripción e interpretación de cada uno de los tres componentes de una CP, de cara a un caso en concreto, cabe formular la siguiente pregunta: ¿qué clase de conocimientos construían los pedagogos de la FP de la UMI? Los conocimientos en este caso eran sumamente diversos, pero resultaban significativos al interior del grupo; y con ello, de forma paralela, iban involucrando un intenso sentido de pertenencia por vía de la participación —o en algunos casos, podría ser también de la no participación⁵¹⁶—, sobre el cual se construían nuevas identidades. Todo esto se desarrollaba a partir de la misma práctica realizada en común. Además, discutiremos en los siguientes apartados que se trataba de conocimientos que podrían identificarse genéricamente como *pedagógicos*. Pero quizá lo que será más fundamental, es que estemos encontrando aquí que todos sus miembros conjuntamente —pedagogos y no pedagogos también—, aprendían de forma continua nuevas formas de actuar para resolver todo tipo de problemas prácticos. Aprendizajes que según veremos, apuntaban fundamentalmente hacia la búsqueda de soluciones para atender necesidades comunes, las cuales se manifestaban en la cotidianidad de sus labores, esto es, dentro de la inmediatez característica de la experiencia académica y administrativa, a través de cuyo proceso podían realizar su *dominio*. Y esto mismo es lo que nos permite aludir precisamente a una CP en este caso. Veremos con ello, que este grupo aprendió a vivir y a sobrevivir en un entorno que se volvía cada vez más competitivo para su institución, la UMI, aquejada, entre otros aspectos, por la relativa escasez de recursos financieros, técnicos y humanos y por la precaria estabilidad de diversas funciones y estructuras organizativas.

Como lo hemos descrito, la facultad estaba organizada básicamente en una dirección y cuatro coordinaciones, con seis coordinadores, valga la redundancia: académico, administrativos (dos personas), titulación, PIFD e INEA - SEP / UMI. Se contaba además con el apoyo de tres secretarías. Asimismo, trabajaban ahí tres investigadores y varios profesores por asignatura, además de algunas decenas de alumnos, que no formaban parte directamente de la CP, pero sí de la FP. La dirección tenía el cometido de integrar y controlar todos los procesos propios de la unidad académica, siendo la toma de decisiones su proceso central, así como el asignar trabajo a todos los miembros, además de supervisarlo y evaluarlo. La coordinadora académica se encargaba de todo lo relativo a los estándares y procedimientos tendientes a asegurar un *alto*

⁵¹⁶ Wenger alude a marginalidad o periferia para referirse a una mezcla sutil de *participación* y de *no participación* en la práctica de una comunidad, en la que se dificulta acceder a ciertos significados. Lo cual se podría tornar problemático (marginalidad) o coadyuvante (periferia) para el individuo que las experimenta (2001a: 206 – 208), dependiendo de cuáles sean las posibilidades que le retan a, o bien, le impiden asumir una determinada identidad.

nivel académico, cumplía funciones de selección, formación y evaluación de la planta docente, elaboración de horarios y calendarios internos de la unidad académica, así como del desempeño académico de los estudiantes. Las coordinadoras administrativas se encargaban de todos los trámites ante servicios escolares, así como del control de inscripciones, registro de calificaciones de los estudiantes, pagos a profesores, entre sus tareas principales. La coordinación de titulación brindaba apoyo a los alumnos y exalumnos, en todo lo relativo a sus trámites de elaboración, asesoría y revisión de tesis, además de examen profesional y apoyo administrativo ante el Departamento de Servicios Escolares. La coordinación de INEA / UMI apoyaba a personas adultas, empleadas o no de la institución, por medio de asesorías dadas por los estudiantes —vinculándose para ello con el Departamento de Servicio Social—, para realizar su educación primaria, secundaria o los estudios de preparatoria, dentro de un esquema semi escolarizado. Además, existía el PIFD gestionado por un coordinador de la facultad, pero dependiente a su vez de la DGA, el cual brindaba apoyo a todas las UADS de la universidad en materia de formación y evaluación docente.

El estilo de gestión en esta unidad académica era democrático, lo cual significa que todos los participantes tenían voz y usualmente eran informados y consultados en todo lo relativo a la gestión de la facultad. Si bien, la toma de decisiones quedaba reservada exclusivamente para la dirección. Mensualmente, tras el Consejo de Dirección a nivel institucional, se tenía prevista una junta de coordinadores, en la que la directora comunicaba los acuerdos y consignas dadas a los directores por la Rectoría y la DGA. Las políticas implicaban el trabajo constante e incondicional de todos los miembros, así como la asiduidad. Se buscaba en todo momento, una división del trabajo justa y equitativa, acorde con las responsabilidades institucionales del personal, pero considerando la experiencia y los conocimientos de cada uno de los miembros, así como la carga laboral de acuerdo con las funciones ordinarias y los proyectos especiales.

Desde enero del 2004, y al menos hasta el momento de concluir la redacción de este trabajo en diciembre del 2007, se desarrollaba en la facultad un *Taller de Inspiración Cristiana* en el cual participaban la directora y cinco de los coordinadores; mismo que consistía fundamentalmente en una reflexión y discusión sobre el principio institucional de *Inspiración Cristiana*, a partir de la Biblia y de otras lecturas de espiritualidad cristiana. Este taller constituía una importante fuente de identidad y cohesión para los miembros. De hecho, esta iniciativa se hizo extensiva por medio de talleres paralelos, al cuerpo secretarial y al personal docente de la propia unidad, abriéndose incluso ocasionalmente a los alumnos interesados, así como a otras personas ajenas a la facultad, aunque relacionadas de un modo u otro con la UMI. Sin embargo, por ahora no nos detendremos más en describirlo, porque esto es ya materia del último capítulo de la tesis, donde analizaremos con cierto detenimiento lo concerniente a diversas prácticas pedagógicas construidas localmente.

6.1.1. DOMINIO, COMUNIDAD Y PRÁCTICA

Ya hemos explicado que el aprendizaje conlleva propiamente hacerse con un nuevo significado, y que la práctica es un lugar idóneo para realizar diversos procesos de aprendizaje, luego entonces, la negociación de significados constituye el nivel discursivo en el que se deberá comprender aquí el concepto de *práctica*; siendo que el significado surge de la interacción entre la participación y la cosificación⁵¹⁷. Ahora nos faltaría asociar a la práctica con la formación de comunidades, porque como hemos indicado, no cualquier *comunidad* es de hecho una CP. De este modo, asociar práctica y comunidad nos permitirá dos cosas de acuerdo con Wenger:

- 1) produce una caracterización más manejable del concepto de “práctica”, sobre todo distinguiéndola de términos menos manejables como cultura⁵¹⁸, actividad o estructura;
- 2) define un tipo especial de comunidad: una comunidad de práctica (2001a:99).

Como lo hemos discutido, la expresión *comunidad de práctica* deberá verse siempre como *una unidad*, siendo que en ella existen tres dimensiones de la relación, por medio de las cuales una práctica se convierte en factor de coherencia para una comunidad. Toda vez que: “Definir el dominio, la comunidad y la práctica clarifica también la definición de las comunidades de práctica en tanto que estructura social distinta de otras” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 40, traducción nuestra)⁵¹⁹. Consideramos que estos aspectos poseen cada uno por su parte la suficiente entidad —y hemos reunido la evidencia empírica necesaria para ilustrarlo—, como para tratarlos por separado, pero sin perder de vista este carácter unitario. Por lo que se destinará un inciso completo, para que cada elemento sea expuesto con la amplitud necesaria del caso, aludiendo siempre a sus posibles interrelaciones. Por ahora, sin embargo, nos concentraremos principalmente en la caracterización general del grupo observado como CP, para que más adelante analicemos directamente las dimensiones de su práctica común, valga la redundancia⁵²⁰.

⁵¹⁷ *vid supra* en el inciso 5.1 la explicación referente a los procesos de participación y cosificación en la negociación del significado como producto del aprendizaje.

⁵¹⁸ Recordemos que a diferencia de una cultura, una CP es mucho más específica (Wenger, 2001a: 159), pues si el alcance de una comunidad fuera demasiado amplio como para garantizar un compromiso mutuo y alentar una comunidad que interactúa regularmente, entonces no quedaría nada más que el repertorio compartido.

⁵¹⁹ En este sentido, sostienen Wenger, McDermott y Snyder: “...the three elements guide community development efforts by indicating the varios areas on which one needs to focus in order to foster a well-rounded community” (2002: 41). Siempre que el dominio esté claro y que la práctica se halle bien establecida, las personas podrán acercarse o retirarse sin perjudicar a la comunidad como un todo.

⁵²⁰ La caracterización que argumentamos aquí sobre la FP de la UMI como una CP, *no intenta ser de ningún modo una representación esencialista de la misma*, no es entonces la descripción, sino sólo una descripción —de carácter etnográfico—, entre otras posibles descripciones o lecturas que puedan efectuarse acerca de un grupo humano en concreto; a partir de un determinado referente teórico y de cierto trabajo empírico concebido *ex profeso* para la generación y análisis de los datos que emplearemos

Recordemos ahora que en el capítulo anterior incluimos por vez primera la caracterización que Wenger (2004)⁵²¹ ha hecho de lo que él llama *comunidad de práctica* y de su estructura triádica fundamental. En otro de sus trabajos el mismo autor y sus colaboradores han resuelto también definir a las COPS a través de esos mismos elementos⁵²². Empero, existen otros expertos que reconocen elementos algo distintos (Wenger, McDermott y Snyder, 2002; véase también: Córdoba y Robson, 2006; Saint-Onge y Wallace, 2003, entre otros), aunque hasta cierto punto equiparables. En concreto, Saint-Onge y Wallace (2003) ofrecen en su obra un cuadro que sintetiza distintas posturas en torno al reconocimiento de elementos de las COPS, incluyendo la de Wenger, McDermott y Snyder (2002). Y si bien en adelante seguiremos fundamentalmente a Wenger y colaboradores, consideramos complementario reconocer ahora la disponibilidad de otras perspectivas alternas al enfoque que manejamos aquí⁵²³. El cuadro VI.1 que aparece en la siguiente página, nos permitirá ubicar esos distintos elementos que el investigador de las COPS pretende comprender, o bien, que el practicante de la *gestión del conocimiento*⁵²⁴ que intenta por su parte alentar y / o fortalecer a una determinada CP dentro de una organización, puede reconocer con relativa facilidad.

Dentro de la FP de la UMI, hemos detectado y estudiado por más de tres años la presencia de una pequeña CP formada principalmente por pedagogos, en la que al mismo tiempo participan

principalmente en éste capítulo y el siguiente; aunque sin dejar de resultar pertinentes para el resto de la tesis, por supuesto. En especial porque todo forma parte de un mismo proyecto global.

⁵²¹ En su lugar se incluyó esa referencia alusiva al dominio, la comunidad y la práctica (Wenger, 2004), en realidad bastante extensa y que no vemos necesario repetirla aquí, pero que en su momento se justificó reproducirla con fines expositivos, que explica claramente lo que es una CP, así como cada uno de aquellos aspectos que nos interesa destacar ahora. Por ahora, las siguientes palabras, pueden resultar esclarecedoras: “Together the terms *community* and *practice* refer to a very specific type of social structure with a very specific purpose” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 41).

⁵²² Véase más adelante en el cuadro VI.4 las equivalencias entre las *dimensiones* de la práctica (Wenger, 2001a) y los *elementos* (Wenger, 2004; Wenger, McDermott y Snyder, 2002), que conforman a una CP, y que han dado origen a lo que hemos denominado el “primer” y el “segundo Wenger”, respecto a la manera de nombrar los componentes de una comunidad de práctica.

⁵²³ Aunque por supuesto estas no serían las únicas propuestas existentes sobre los elementos de una CP (Schwier, Campbell y Kenny, 2004), toda vez que la TCP y sus conceptos se hayan en franca expansión.

⁵²⁴ La *gestión del conocimiento*, que es traducción textual del concepto en idioma inglés *Knowledge Management*, es el terreno en el que los expertos en factor humano dentro de las organizaciones ubican el interés por estudiar a las comunidades de práctica, sin embargo reconocemos que ese no es en modo alguno nuestro enfoque de investigación, pues no nos interesa la práctica de cultivar comunidades de práctica como factor para la creación de *capital intelectual*, sino la caracterización que la perspectiva nos permite por vía etnográfica, al modo que Lave y Wenger (1991) hicieron primero y que Wenger desarrolló más tarde (2001a). En todo caso, lo mencionamos aquí porque en definitiva es el campo en el que se desarrolla mayormente la perspectiva de las comunidades de práctica en la actualidad, que pertenece a la gestión del conocimiento. Por su parte, la gestión del conocimiento puede ser descrita en términos generales, de acuerdo con Choo, del siguiente modo: “*Knowledge management is a framework for designing an organization’s goals, structures, and processes so that the organization can use what it knows to learn and to create value for its customers and community*” (Choo, cit. por Saint-Onge y Wallace, 2003: 29, subrayado del original). En el ámbito hispanohablante, todavía no se ha extendido propiamente esta práctica, ni mucho menos la terminología que le es relativa.

filósofos, sociólogos y psicólogos entre otros profesionales, además de tres secretarías y, hasta cierto punto, un grupo muy reducido de alumnos que se acercaban a determinados miembros (Wenger, McDermott y Snyder, 2003: 23 y ss). Veremos que el *dominio* de esta comunidad se halla directamente relacionado con la *formación*, entendida aquí como una tarea llevada a cabo conjuntamente⁵²⁵. Formación que es en primera instancia de los nuevos pedagogos — estudiantes de licenciatura⁵²⁶—, y en seguida de otros docentes de la misma institución.

CUADRO VI. 1. ELEMENTOS DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

AUTORES Y PERSPECTIVA	ELEMENTOS		
Wenger, McDermott y Snyder (consultores e investigadores)	Dominio: La base de conocimientos de la comunidad y su comprensión del campo en el cual reside	Comunidad: La colección de gente y sus correspondientes roles que forman la comunidad	Práctica: El “trabajo” de la comunidad: sus actuaciones, actividades de aprendizaje, sus depósitos de conocimiento, etc.
Lesser, Fontaine y Slusher (consultores, Instituto para la gestión del conocimiento de IBM)	Gente: Aquellos que interactúan regularmente alrededor de un cuerpo común de asuntos, intereses o necesidades	Lugares: Lugares de reunión, cara a cara o virtuales, que proporcionan una base de encuentro para los miembros de la comunidad	Cosas: Los objetos de conocimiento, generados por individuos o colectivamente por la comunidad
Saint-Onge y Wallace (practicantes de gestión del conocimiento)	Práctica: La base de conocimientos, procesos y procedimientos que dan forma a una colección de acciones en la entrega de un producto o servicio	Gente: La comunidad de practicantes que comparten juntos para encontrar modos de reconstruir la capacidad requerida para darse cuenta de estrategias de negocios	Capacidades: La base de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, marcas, procesos y relaciones que resultan en la habilidad de emprender acciones en la práctica. El “nexo” entre estrategia y desempeño

Fuente: Saint-Onge y Wallace, 2003: 35, traducción del autor.

⁵²⁵ En las narraciones y / o descripciones subsiguientes, emplearemos de forma intercalada los tiempos pasado y presente para tornar más fluida la lectura, aunque fundamentalmente emplearemos el tiempo pasado, si bien debe entenderse que todo lo aquí consignado sobre la FP de la UMI, fue registrado entre los veranos del año 2004 y el 2007. Y por ende, aun cuando se aluda a una situación presente, cual si se tratara de algo supuestamente actual, hay que considerar que se trata de sucesos forzosamente pretéritos, registrados en el período señalado.

⁵²⁶ En sentido estricto los alumnos no han sido sujetos de nuestro estudio, porque aún reconociendo su presencia en la FP de la UM, y aceptando que sin ellos esta unidad académica no sería viable, en realidad no formaban parte de la *comunidad de práctica* que fue objeto de nuestra investigación, ni siquiera como miembros aspirantes. Pues los recién egresados no solían ser contratados, sino hasta que ganaran más experiencia. Mientras tanto, su proximidad era física o meramente tangencial en las oficinas. Los alumnos pues, representan sujetos clave con los que interactuaban frecuentemente los miembros de la FP, *pero no eran sus pares*. Por otro lado, de los trece miembros que conformaban esta pequeña CP, sólo dos de las coordinadoras eran egresadas o fueron alumnas en la misma institución.

En cierto momento, la comunidad local quedó integrada por sólo diez *participantes* en total —de los trece que eran originalmente cuando iniciamos la investigación—, seis de los cuales son de tipo central, y cuatro se ubican en una situación más bien *periférica*, incluidas las tres secretarías. Todos ellos estaban encabezados jerárquicamente por su directora.

6.1.2. PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA PRÁCTICA

La *práctica* evolucionó en la FP de la UMI como un producto colectivo y se hallaba regulada por ciertas reglas tácitas, que eran difíciles de reconocer para los externos, pero que siempre estaban presentes. Como por ejemplo, la obligatoriedad de asistir asiduamente a trabajar como un signo del compromiso mutuo, o el trabajar por objetivos, acordados de nuevo en común. Y sin la necesidad de una supervisión constante, pues cada quien era responsable de cumplir sus tareas asignadas o aquellas libremente elegidas, que redundaban en un beneficio individual o común. De cara al exterior, esta comunidad podía aparentar una formalidad mayor. No obstante, hacia el interior se apreciaba una libertad de acción mucho más rica, siendo que *lo pedagógico* estaba representado por un cuerpo de conocimientos y prácticas construidas sobre una base cotidiana, facilitándose con ello la asunción de determinadas identidades que pudieran calificarse a su vez como *pedagógicas*. En este sentido, encontramos que en la FP de la UMI era factible reconocer los tres elementos que conforman a toda comunidad de práctica (Wenger, 2004 y 2001a; Wenger, McDermott y Snyder, 2002), a los que hemos aludido otras veces. Cuando aquellos tres elementos se combinan adecuadamente, hacen de la CP una estructura favorable para la construcción del conocimiento, esto es, una estructura social que bien puede asumir la responsabilidad por desarrollar y compartir el conocimiento.

De modo más específico, la producción del conocimiento en una CP implica una *arquitectura del conocimiento*, la que de acuerdo con Saint-Onge y Wallace (2003: 15 y ss) proporciona el esquema estratégico para alcanzar las metas; toda vez que delimita el enfoque para poner a disposición de cada individuo el conocimiento colectivo de la organización⁵²⁷, en el lugar y

⁵²⁷ Haremos alusión en este trabajo a institución y organización en sentido amplio, muchas veces incluso como sinónimos —salvo cuando se indique lo contrario—, pues con el uso alternado de ambos términos nos referimos a una misma estructura social y procuramos con ello hacer más ligera la redacción; aún reconociendo que, en sentido estricto, sociológicamente ambas palabras tienen significados distintos. Por ejemplo, la universidad en general es una institución social, y una universidad en particular sería una concreción de tal institución, pero en este segundo caso puede verse también como una organización. De este modo, en el *Diccionario de Sociología* de Gallino (2001) leemos que una *institución* es un: “Conjunto de valores, normas, costumbres que con diversa eficacia definen y regulan en forma duradera, independientemente de la identidad de las personas individualmente, y en general más allá de la vida de éstas: a) las relaciones sociales y los comportamientos recíprocos de un determinado grupo de sujetos cuya actividad se dirige a conseguir un fin socialmente relevante, o a la que se atribuye de alguna manera una función estratégica para la estructura de una sociedad o de sectores importantes de ella; b) las relaciones que un conjunto no determinable de otros sujetos tienen y tendrán a diverso título con ese

momento oportunos, y como parte integral del trabajo de cada uno. Esta arquitectura da pie al proceso de convertir la información disponible en conocimiento, conduciendo a la acción efectiva. Dentro de la misma, se ofrecen dos aproximaciones por las que los individuos pueden utilizar la base entera del conocimiento de la organización, ya sea a través del *acceso al conocimiento* o bien, por medio del *intercambio del conocimiento*. El enfoque de *acceso al conocimiento*, provee básicamente de una plataforma para almacenar información de tipo explícito (cosificación). Por su parte, el enfoque de *intercambio del conocimiento* emplea el conocimiento tácito de los colegas, esto es, las lecciones aprendidas por vía de la experiencia (participación). Así pues, podemos observar que las personas usualmente enfrentan problemas no conocidos al realizar sus diversas tareas cotidianas. Para esos momentos, probablemente necesiten de alguien que les oriente o aconseje sobre cómo hallar una solución para los mismos. Y en este punto, van a necesitar algo más que el conocimiento explícito disponible para todos ordinariamente. Requieren, entonces, alguna pista sobre cómo enfrentar la situación inédita; y este tipo de ayuda suele provenir de alguien que haya tenido alguna experiencia similar. En resumen, precisan la fuerza resultante de la combinación del conocimiento explícito y del tácito (Paquette, 2006; Zappavigna, 2006; Ferraro, 1999), para alcanzar el nivel de conocimiento requerido ante la desacostumbrada situación, consiguiendo así un mayor grado de confianza para brindar una respuesta eficaz frente a la misma circunstancia.

Por ejemplo, en la FP de la UMI, los docentes solían enfrentar problemas diversos y a veces inéditos al tratar con los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía. Para encontrar una solución adecuada a cada problema debían valerse en primera instancia de los causes oficiales

grupo sin formar parte de él. En ese sentido una institución como el matrimonio define y regula por un lado las relaciones entre los dos cónyuges y el comportamiento de uno hacia el otro (por ejemplo la obligación de fidelidad y asistencia), por el otro las relaciones y los comportamientos que muchos sujetos —funcionarios del registro civil e inspectores fiscales, vecinos de casa y entidades de asistencia, porteros de hotel y aseguradores— deben observar o se considera justo que observen respecto de cualquier pareja unida en matrimonio siempre que se encuentren frente a una de ellas, aun cuando es imposible prever si, cómo, cuándo, quién, tendrá esos contactos. Por extensión, *a menudo se llama institución a un conjunto de personas cuya actividad está así definida y regulada; en este sentido son instituciones las escuelas, los hospitales, las empresas industriales*” (Gallino, 2001: 534; subrayado nuestro, y con éste indicamos el aspecto en que es factible emplear ambos términos, organización e institución, como posibles sinónimos). Por su parte: “El término organización se usa en las ciencias sociales por lo menos en tres acepciones distintas: 1) para designar la actividad intencionalmente dirigida a establecer, mediante normas explícitas, relaciones relativamente duraderas entre un conjunto de personas y de cosas, de manera de hacerlo idóneo para perseguir racionalmente un objetivo; 2) para designar la entidad concreta, el conjunto del sistema social que resulta de tal actividad: en esta acepción son organizaciones un partido político, una empresa, una iglesia, un hospital, un sindicato; 3) para designar la estructura de las principales relaciones formalmente previstas y codificadas dentro de un partido, una empresa, etc., las cuales son solamente una parte de las relaciones que las constituyen; en este sentido se habla de organización del partido socialista, de la Iglesia católica, etc. Esta última acepción es sinónimo de la acepción restrictiva de organización formal” (Gallino, 2001: 661). Así, las coincidencias y relaciones entre los términos institución y organización pueden hacerse explícitas, de acuerdo con la exposición que hace el propio Gallino de ambos significantes.

ofrecidos por el reglamento de alumnos y el reglamento general de la institución, lo cual formaba parte del conocimiento disponible para todos en cualquier momento. Sucedió con cierta frecuencia, no obstante, que algunos problemas escapaban a las disposiciones previstas en tales reglamentos. Entonces se hacía prácticamente imprescindible pedir la participación de los colegas —otros docentes, coordinadores, directora, etc.—, pudiéndose de esta manera, encontrar una solución adecuada para cada situación que resultaba inusual.

Este tipo de situaciones desusadas puede ser, por describir sólo uno de los casos observados y registrados en mi diario de campo, como la siguiente: en el verano del 2006, una alumna de cuarto semestre gritó acaloradamente a una profesora, para reclamarle por una calificación, porque consideraba que se había esforzado mucho y merecía un mejor promedio final. ¿Qué hacer ante un problema semejante? Ocurría que, no obstante que en el reglamento general⁵²⁸ de la institución, explícitamente se hacía referencia a sanciones específicas para la falta de respeto hacia un docente por parte de los estudiantes, tales como la suspensión por una semana, por ejemplo —conocimiento explícito—, de hecho éste no proveía una solución exacta para la situación anómala. Por lo que se hizo necesario que la coordinadora académica y otro docente fungieran como mediadores en el conflicto —ante la ausencia de la directora en ese preciso momento—⁵²⁹. El cual resultó por demás complejo debido a diversos factores concomitantes. Si bien la alumna había sido excepcionalmente agresiva en su trato con la docente —sus fuertes gritos fueron escuchados prácticamente por todos los presentes en la oficina—, ocurrió que la profesora, por otro lado, había sido mal evaluada, en general, por parte del grupo al que pertenecía la estudiante, habiendo un amplio descontento por las calificaciones. Y siendo que ya había pocos alumnos en la FP, y que se consideraba que en lo fundamental éstos debían quedar a gusto con la formación recibida, localmente se tendía a percibir como poco conveniente el dejar que un problema de este tipo “creciera”, pues además la alumna “amenazó” con irse a quejar directamente con el rector⁵³⁰, entre otros riesgos. Los colegas recomendaron entonces, tras discutirlo, que la profesora cediera dentro de lo razonable, y subiera, de ser justificable, la calificación a la alumna. Y por otra parte, sugirieron a esta última que ofreciera una disculpa a la docente, y que la próxima vez que estuviera

⁵²⁸ Encontramos así que las sanciones estaban previstas dentro del Reglamento General de la UMI en su título noveno denominado “Comunidad universitaria”, y en específico en su capítulo VII “De las sanciones, suspensiones y bajas para los estudiantes”, artículos 163, 164, 168, 171 y 173.

⁵²⁹ Esto mismo alude al tipo de liderazgo que suele aparecer en una comunidad de práctica, el cual suele estar distribuido entre los distintos miembros y nunca concentrado en una sola persona o autoridad formal, lo cual las equipararía a otro tipo de agrupaciones institucionales como los equipos de trabajo o las llamadas fuerza de tareas, entre otras (Von Wartburg y Teichert, 2006; Cargill, 2006).

⁵³⁰ La queja directa con el rector fue un recurso habitual para la solución de problemas semejantes hasta el año de 2003 en que se creó la figura del *docente de enlace* en la FP, cuya misión era la de fungir como intermediario entre los estudiantes, docentes y la dirección, y hallar de este modo soluciones tempranas a las diversas inconformidades de los estudiantes, antes de que éstas se salgan fuera de control. Desde entonces hubo un docente de enlace para cada grupo y por cada ciclo escolar.

inconforme con una calificación, hiciera sus reclamos de una forma menos airada. Además, con esto mismo le otorgaron la posibilidad de ser escuchada en su reclamo por otros docentes. Al final la alumna se calmó, y manifestó entonces que su enojo se debió a que en realidad ella quería “saber más sobre diseño curricular” —que era precisamente el nombre de la asignatura en cuestión—, pero que se vio frustrada por el resultado obtenido, lo cual le hacía creer que ella “no había aprendido nada”, cuando en realidad pretendía “dedicarse en el futuro al diseño curricular”, además de haber puesto “un gran esfuerzo en la materia” (DC2/46)⁵³¹; cuestión esta última en la que discrepaba la docente. Los docentes que intervinieron en la situación, se ofrecieron para enseñar y / o asesorar en diseño curricular a la alumna, de forma individualizada, durante las próximas vacaciones; siempre y cuando la estudiante así se los solicitara. Tras lo cual ella quedó aparentemente conforme. Sin embargo, una vez desahogada, la alumna no solicitó la ayuda que le fue ofrecida, y la calificación permaneció sin cambio⁵³². El aprendizaje surgido para la comunidad pedagógica local, puede formularse sintéticamente como la recomendación de *evitar por vía del dialogo* que una inconformidad de orden estudiantil trascienda fuera del aula y del ámbito de la facultad.

Una reflexión que surge en el observador a partir del incidente descrito en el párrafo anterior, sería el señalar que —además del aprendizaje obtenido como evidencia de la práctica comunitaria local—, éste caso parece ser una muestra singular del tipo de problemas que solían enfrentar los docentes de esta unidad académica, en su trato habitual con los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía⁵³³. Y que posiblemente puedan considerarse como característicos del ámbito universitario privado. Cabe subrayar que la solución de estos casos operada en comunidad, es lo que permite construir diversos aprendizajes significativos, los cuales se integran en el repertorio compartido localmente. Veamos ahora un documento nativo, el cual es un correo electrónico enviado por una ex alumna a su asesora de tesis en la FP de la UMI. Pues nos parece que éste constituye un ejemplo del tipo de exigencias que un estudiante

⁵³¹ Recordamos que este es el código asignado a las referencias provenientes del *diario de campo* en el que registramos nuestras observaciones, el cual comprende dos volúmenes: DC1 y DC2. Cada vez que hagamos referencia al mismo, se hará mediante el código y se acompañará de la página en la que se documentó la observación en cuestión.

⁵³² Esto no significa que la solución adoptada sea la única vía de salida para el problema enfrentado, ni que sea *la mejor*, tan sólo apunta el hecho de que por vía del aprendizaje en la práctica el nuevo conocimiento puede emerger en una comunidad. Afirmar lo contrario, podría contradecir la perspectiva discursiva adoptada en este trabajo como lógica de fondo (APD), pues se sostendría un esencialismo funcionalista: “a cada problema corresponde *exactamente* una solución”.

⁵³³ Cabría preguntarse ahora, si además este tipo de problema no sería también característico de otras unidades académicas de la UMI —escuelas, facultades, departamentos, etc.—, o incluso de otras instituciones de educación superior en México, ya sean públicas o privadas —y también podría pensarse en otras partes del mundo—. En todo caso, encontraremos que éstos se presentaban aquí con cierta regularidad y representaban un reto para los educadores. Consideramos, no obstante, que el problema no es puramente local, y que se halla más extendido de lo que podría suponerse. Prueba de ello es la aparición del fenómeno que empieza a conocerse como “malestar docente” (Esteve, 1994, 2003).

puede imprimir, en un momento dado, a su relación con una autoridad institucional, toda vez que se percibe a sí mismo como alguien que debe ser asistido a toda costa en sus demandas, sin importar la forma de hacerlo, dado que ha pagado o sigue pagando para ser atendido⁵³⁴:

Hola dra (Sic.) !!! cómo estás? Yo para serte franca muy preocupada poque (Sic.) me acabo de comunicar a la universidad y me acao (Sic.) de encontrar con una noticia que no esperaba: que mi tesis tiene correcciones otra vez. La verdad es que sí me confundí porque ya van dos veces que al formato final le acen (Sic.) correcciones. es decir, primero acabé el proceso contigo, me dijiste que ya estaba lista para darle copia a los correctores (Sic.). entregué mis tres copias. entonces hice las correcciones de esas y entregué un final. Ese final fue el que entregué allá en la facultad con una copia adjunta y que cuando te hablé muy sorprendida porque me abían (Sic.) pedido una tercera copia, me dijiste que probablemente se habían confundido por aber (Sic.) visto dos copias y no sólo una y por lo tanto, le habían hecho correcciones otra vez. Me diiste (Sic.) que sólo esta vez le hiciera correcciones. las hice una vez más y llevé el final. incluso ú me puntualizaste que llevara sólo una copia para que no hubiese confusión. Llevé sólo una, s'per (Sic.) corregida y aumentada. te juro que tomé tu consejo de que si se contraponían algunas correcciones de algunas personas, lo pensara muy bien e hiciera las que yo juzgara pertinentes ya que eso era perte (Sic.) también del análisis requerio (Sic.) para la presentación de un trabajo de este tipo. Ya recogí los formatos. Fui allá con ustedes, y llené los No. 1 y los No. 2 con seguimiento tuyo, de Joe y de Tit [nombres incompletos de los revisores], incluso me firmaste ya los formatos No. 2 que son los de autorización de impresión. ya los llevé a servicios escolares. Fui haceindo (Sic.) todo como ellos y ustedes me indicaban porque no quería esperar a que Linda [nombre de la secretaria que atiende estos asuntos] estuviera de regreso de esta incapacidad para llevar a cabo mis trámites. Te suplico analices qué está sucediendo porque de verdad que le he puesto ahínco a este proceso y ya no veo la luz al final del túnel. Llevo dos años con entregas, correcciones, y malabareando (Sic.) con los horarios del trabajo pues como te dije ese día que nos vimos, ustedes, como facultad tienen el mismo horario que la mayoía (Sic.) de sus ex. estudiantes pues la mayoría al sali (Sic), trabajamos en escuelas. Pofavor (Sic.), ya no me quiero estar saliendo del trabajo. quiero ser toda una profesional. dime porfavor (Sic.) qué está sucediendo con este proceso.

te agradezco nuevamente odas (Sic.) tus atenciones (DNMUP5)⁵³⁵.

Sin hacer mayores comentarios sobre la calidad de la escritura que antecede —errores ortográficos y dactilográficos, etc.—, existe otra parte del caso que conviene traer a colación para conseguir una mejor interpretación de los hechos, según me refirió la asesora de la tesis involucrada en el caso. Esa otra parte de la historia complementaria al correo electrónico,

⁵³⁴ El texto se reprodujo con autorización de la destinataria original del correo electrónico y se transcribe literalmente, pese a la abundancia de errores ortográficos y de captura; sólo se han cambiado los nombres de las personas mencionadas a fin de guardar su identidad en el anonimato.

⁵³⁵ Las siglas "DNMUP5" corresponden al código asignado individualmente a los *documentos nativos* recopilados durante el proceso de nuestra investigación dentro de la FP de la UMI y que pueden consultarse en el anexo 10 de esta tesis. Las siglas y el número pues, hacen referencia a un documento en concreto dentro del total disponible.

muestra que la ex alumna había sido muy inconstante con las correcciones de su tesis, y en general con el proceso de su titulación —pese a ser recordada como una alumna destacada en sus tiempos de estudiante en la FP—, el cual llevaba, poco más de dos años de haberse iniciado. Su tesis tuvo que volver a ser leída en efecto, toda vez que los revisores —no “correctores”—, ya no recordaban el trabajo tras casi dos años de haberlo examinado por vez primera. Y la ex alumna no se había enterado de las últimas correcciones que debía efectuar, porque envió a su hermano a recoger los ejemplares de la tesis, y éste no comprendió lo que era requerido. Luego entonces, la estudiante que quería “ser toda una profesional”, no asumía la responsabilidad que le correspondía. La asesora contestó a la estudiante pidiéndole que acudiera por favor a una cita, para que personalmente se le pudiera explicar, de nueva cuenta, el proceso que debía seguir para su titulación “paso por paso”, y que de este modo, no hubiera más confusiones al respecto. Además, la coordinadora académica de la FP, se ofreció para fungir como intermediaria en el caso, abriendo la posibilidad de atender a la ex estudiante incluso por las tardes, esto es, fuera de sus horarios de trabajo. Puede señalarse que este tipo de situaciones, eran comúnmente enfrentadas en la FP y se les buscaba encontrar una solución contando con la ayuda de los distintos miembros —mostrándose con ello un grado evidente de *compromiso mutuo*—, tratando de idear juntos la forma de resolver los mismos problemas, en la inmediatez característica de la vida cotidiana.

El proceso de combinar los conocimientos de orden explícito con los de orden tácito se guía por un proceso de *cuestionamiento productivo* (Saint-Onge y Wallace, 2003), que es precisamente un mecanismo de producción del conocimiento; el cual supone una *problematización dinámica*, misma que procede del conocimiento tácito, y brinda significado al conocimiento explícito (Medeni, 2006b; Wenger, McDermott y Snyder, 2002)⁵³⁶. La respuesta al cuestionamiento productivo, dispone del conocimiento provisto en el contexto de la práctica, para encontrar posibles soluciones a un problema. De este modo, cualquiera que enfrente un asunto poco familiar, estaría en la posibilidad de pedir ayuda u orientación a los demás miembros de la CP a la que pertenece. Misma que de este modo, representa un ámbito idóneo para hallar y aprovechar la pericia ganada por vía de la experiencia (Paquette, 2006; Zappavigna, 2006). Los miembros de la comunidad estarán entonces, en condiciones de responder a estas demandas de auxilio, valiéndose para ello del conocimiento disponible y de la experiencia vivida en situaciones similares.

⁵³⁶ Ferraro distingue entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito del siguiente modo: “El concepto de conocimiento es mucho más amplio que el de información. Generalmente los componentes fundamentales del *Know-what* y del *Know-why* se pueden calificar como información. Mientras que el *Know-how* y el *Know-who* el conocimiento «tácito» es mayor y mucho más difícil de codificar y de medir” (Ferraro, 1999: 97). Aclaremos que se trata ésta de una terminología más bien característica del ámbito empresarial anglosajón, que del campo de la investigación académica en las ciencias sociales y las humanidades, aunque comúnmente es traducida al castellano en ciertos lugares.

Para brindar alguna orientación e interpretar convenientemente una situación problemática, la gente requiere primero comprender el contexto en el que los conocimientos serán empleados. La CP, que incluye en su seno a personas que comparten un mismo propósito, provee el contexto necesario para la interpretación, mismo que habilita a los participantes para analizar efectivamente el problema y encontrarle una posible solución (Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Wenger, 2001a y 2001b). Este proceso requiere de algún tipo de contacto interpersonal, que en primera instancia puede ser cara a cara, pero también podría llevarse a cabo a través de otros canales de comunicación, como el correo electrónico, el “chateo” por Internet o incluso por una vía escrita más tradicional, como un memorando.

CUADRO VI.2. ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO

Acceso al conocimiento		Intercambio de conocimiento	
<ul style="list-style-type: none"> • Codificado • Almacenado • Tendencia a ser estático • Impulsado por el acceso • Disponible centralmente 		<ul style="list-style-type: none"> • Creado en las comunidades de práctica • Interactivo y dinámico • Impulsado por el <i>cuestionamiento productivo</i> 	
→→→	Aprendizaje	→→→	Comunidades de práctica
Objeto de conocimiento	←←←	←←←	←←←

Fuente: Traducido y adaptado de Saint-Onge y Wallace, 2003: 16.

De este modo, puede señalarse que la práctica de las comunidades está basada en la arquitectura del conocimiento, y que el cuestionamiento productivo es el catalizador entre el conocimiento explícito y el tácito (Saint-Onge y Wallace, 2003). Los objetos de conocimiento — o simplemente conocimiento codificado— forman la base del conocimiento que puede ser referida prácticamente en cualquier momento. En cambio, el conocimiento tácito es intercambiado con base en la experiencia de los miembros (Medeni, 2006b; Paquette, 2006; Zappavigna, 2006)⁵³⁷. De este modo, el nuevo conocimiento tiene ocasión de surgir durante el proceso de encontrar una respuesta ante una situación poco usual.

⁵³⁷ En este sentido: “Las comunidades de práctica siguen la lógica de que el conocimiento no puede ser separado de la práctica, en tanto que lo que es aprendido es altamente dependiente del contexto en el que el aprendizaje tiene lugar” (*apud.*, Paquette, 2006: 68; traducción nuestra). Práctica y conocimiento son interdependientes en el seno de una comunidad.

6.1.3. LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA Y LOS TIPOS DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Diversas discusiones sobre comunidades, las clasifican en una variedad de diferentes tipos de estructuras sociales: comunidades de interés, comunidades de aprendizaje, comunidades de compromiso, comunidades discursivas y así sucesivamente (Yan y Assimakopoulos, 2006). En esta tesitura, las COPS son concebidas como un cierto tipo de comunidad que puede existir dentro de una organización. En las instituciones se conforma una variedad de prácticas, que van desde comunidades orgánicas —las que tal vez se encuentran sólo para intercambiar ideas, aunque no tienen planes de comprometerse para un desarrollo posterior—, hasta comunidades altamente estructuradas, que se sitúan en un contexto estratégico, y pueden ser incluso patrocinadas por la organización. Al mismo tiempo, son varias las categorías que han sido asignadas a estos tipos de COPS: las hay informales o formales; orgánicas o estructuradas; y naturales o construidas⁵³⁸. Una clasificación que puede ser útil para comprender mejor la diversidad de este tipo de agrupaciones humanas, es la que ofrecen los canadienses Saint-Onge y Wallace (2003: 35-38)⁵³⁹, quienes han observado, como producto de su experiencia en el campo de la gestión del conocimiento, una amplia variedad de formas que pueden adoptar estas comunidades. A continuación describiremos brevemente su propuesta, la cual incluye tres categorías básicas, en función del mayor o menor grado de apoyo y reconocimiento recibido por parte de la organización, en la cual se hallan primeramente enclavadas:

⁵³⁸ Por nuestra parte, nos inclinamos a conceptuar a las comunidades de práctica como grupos de raíces más bien espontáneas, antes que verlas como estructuras planificadas y administrables, al menos ese fue el espíritu que originalmente les imprimieron sus autores (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001a) y que en este trabajo tratamos de rescatar. Sin embargo, no podemos descontar el hecho de que al igual que muchos fenómenos de reciente conceptualización en el ámbito de la teoría social, éste se halla experimentando una extraordinaria evolución en formas muy distintas y cambiantes (Barton y Tusting, 2005), además de suscitar un interés especialmente notorio en el campo de la cultura empresarial con sus derivaciones funcionales, como es el caso de la *gestión del conocimiento* que cobija en su seno al cultivo de las comunidades de práctica (Coakes y Clark, 2006). Consideramos que es distinto reconocer y apoyar a una CP ya existente dentro de una organización, que producirla deliberadamente, porque de esta última forma la comunidad resultante se hallaría fuertemente sobredeterminada por las metas y prioridades organizacionales y con ello tendería a parecerse a otro tipo de estructuras ya muy descritas y estudiadas —equipos, círculos de calidad, fuerzas de tarea, etc.—, antes que estar impulsadas por su propio dominio y por el compromiso mutuo. En este sentido, el cuadro VI.3 ofrece una visión más amplia, pero acotada a ciertas categorías, de los diferentes tipos de comunidades existentes de acuerdo a la visión de Saint-Onge y Wallace (2003), no obstante que estos últimos autores son más que partidarios del cultivo y creación centralizada de las comunidades de práctica, tal y como lo es también el propio Wenger en sus obras de desarrollo más reciente (2004; Wenger, McDermott y Snyder, 2002, entre otras), aunque por otra parte sería impreciso afirmar que ellos descartan por completo el requisito de espontaneidad en este tipo de grupos.

⁵³⁹ Asimismo, puede consultarse otra clasificación provista por Archer (2006), que está elaborada con el ánimo de referir comunidades locales e interinstitucionales, de este modo alude a cuatro tipos de comunidades de práctica: *internas* (tradicionales); *redes organizacionales de práctica* —referidas a las relaciones entre organizaciones independientes; *redes de práctica*, fundamentalmente electrónicas; y *redes de práctica formales*, como por ejemplo, asociaciones profesionales.

1. En un extremo de la gama, se encuentran las comunidades informales que son estructuras que surgen espontáneamente; más bien son marginales para las instituciones, pero están libremente organizadas y son formadas por gente que tiene una necesidad común de tratar asuntos relativos a su trabajo. Se llama a este tipo una *comunidad de práctica informal*.

2. En el rango intermedio, Saint-Onge y Wallace han identificado comunidades de práctica que están más desarrolladas que las anteriores. Éstas cuentan con algún nivel de patrocinio dentro de la organización, y presentan un propósito más dirigido sobre la creación de nuevos conocimientos, los cuales les permitirían avanzar en sus capacidades dentro de la práctica de su especialidad. Los autores reconocen este tipo como una *comunidad de práctica apoyada*.

3. Y en el extremo más lejano de la gama, los autores han observado comunidades de práctica que están altamente motivadas y alineadas fuertemente a los imperativos estratégicos, que contribuyen de modo significativo al desempeño de la organización. Éstas utilizan las nuevas capacidades que han sido generadas intencionalmente dentro de la comunidad, a través de la colaboración y el aprendizaje que se dirige sobre necesidades en la práctica. Se puede denominar a este último tipo: *comunidad de práctica estructurada*.

En cierto sentido, estos tres tipos de comunidades podrían formar un continuo, dado que varían de lo informal a lo formal, pasando por lo semiformal. Pero un continuo haría suponer que existe en efecto un ciclo de crecimiento esperado, significaría entonces que toda comunidad puede naturalmente desarrollarse desde lo informal a lo formal, toda vez que ha de ir pasando por estadios predeterminados y reconocibles. No consideramos que éste sea el caso. Mientras que las COPS pueden evolucionar hacia un diferente tipo de estructura con el tiempo, tal y como lo reconocen diversos autores (Ray, 2006; Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Nickols, 2000), ello no significaría que lo hagan ineluctablemente, ni que forzosamente requieran apoyo de la organización para lograrlo.

El cuadro VI.3 perfila las características que Saint-Onge y Wallace (2003) han observado, de acuerdo a la combinación de varios factores; resultando en los tres tipos posibles de COPS ya comentados: informal, apoyada y estructurada. Los mismos autores, hacen notar de manera reveladora, que existen distintos rangos dentro de cada categoría como era de suponerse. Pues regularmente resulta muy difícil encontrar tipos puros, reconociendo entonces metafóricamente a las distintas variantes, como *sombras de gris* situadas entre los extremos blanco y negro de la gama; dentro de una escala que los autores han tratado aquí de presentar sólo en sus rasgos intermedios o más comunes.

CUADRO VI.3. CARACTERÍSTICAS DE TRES TIPOS DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Característica	INFORMAL	APOYADA	ESTRUCTURADA
Propósito	Proveer un foro de discusión para gente con afinidad de intereses o necesidades en su práctica	Crear conocimiento o capacidades para un negocio o área de competencia dada	Proveer una plataforma funcional entrelazada para miembros con objetivos y metas comunes
Membresía	Autoadheridos o invitados por otros	Autoadheridos, invitados por miembros o por sugerencia de un director	Definición de criterios de selección Invitación por patrocinadores o miembros
Patrocinio	No tienen patrocinador organizacional	Uno o más directores como patrocinadores	Empresa (unidad negociadora) o gestión de alto nivel como patrocinadores
Mandato	Definido conjuntamente por los miembros	Definido conjuntamente por los miembros y el patrocinador	Definido por los patrocinadores con aprobación de los miembros
Evolución	Desarrollo orgánico	Desarrollo con propósito, determinado conjuntamente por patrocinadores y miembros	Desarrollo organizacionalmente determinado, basado en los objetivos organizacionales y alineación de propósitos
Principales resultados	Desarrollo individual de capacidades Codificación del conocimiento útil a los miembros Niveles crecientes de confianza y colaboración en la organización Mayor retención de talentos	Compartir y construir conocimiento organizacional Desarrollo focalizado de capacidades relevantes para el logro de metas organizacionales Mayor colaboración entre segmentos organizacionales	Orquestación sistemática de comunidades de práctica a través de la organización Velocidad de ejecución Alineación empresarial de amplio alcance Soluciones creativas integrales Efectividad intensificada de la estructura organizacional Habilidad de responder a las necesidades del mercado
Responsabilidad	No ligado a una estructura formal de rendición de cuentas	Contribuye a la realización de los objetivos empresariales	Forma parte integral de la estructura de responsabilidades, con objetivos específicos por lograr y que son definidos con un propósito
Apoyo organizacional	Apoyo general a comunidades de práctica Provisión estándar de herramientas de colaboración	Apoyo de gestión discrecional en términos de recursos y de participación Apoyo que facilita un orden de herramientas suplementarias	Apoyo organizacional completo en los mismos términos que otros segmentos organizacionales Distribución de un presupuesto como parte de los planes organizacionales
Infraestructura	Encuentros cara a cara mayormente como contacto primario Posee medios de comunicación aptos para el contacto secundario	Utiliza herramientas de colaboración Encuentros cara a cara regularmente	Utiliza una sofisticada estructura tecnológica para apoyar la colaboración y guardar los productos de conocimiento generados en la comunidad Altamente habilitado por la tecnología
Visibilidad	Tan natural que tal vez no sea notada	Visible para los colegas afectados por la contribución de la comunidad a la práctica	Altamente visible para la organización a través de esfuerzos comunicativos dirigidos que son administrados por los patrocinadores

Fuente: Saint-Onge y Wallace, 2003: 36-37, traducción nuestra.

Otra clasificación más sencilla sería la que ofrece Nickols (2000), quien solamente considera dos tipos de comunidades de práctica: las *organizadas por sí mismas* y las *patrocinadas*. Las primeras mantienen un autogobierno, persiguen intereses comunes, pero son frágiles ante el intento de ejercer sobre ellas algún tipo de control; el cual, de darse, podría terminar en la “desbandada de los miembros”, especialmente si éstos perciben que la unión ya no les proporciona los beneficios esperados. Por su parte, este autor considera que las comunidades patrocinadas son iniciadas, reguladas y apoyadas por la gestión organizacional, y que de ellas se esperan resultados concretos y mensurables. Así como éstas obtienen recursos que las sustentan, también desempeñan tareas formales y tienen diversas responsabilidades. De hecho tienen tres objetivos mayores:

1. Permitir que los colegas aprendan uno del otro a través de compartir: asuntos importantes, ideas, lecciones aprendidas, problemas y soluciones, hallazgos de investigación y otros aspectos relevantes de interés mutuo.
2. Más ampliamente, el compartir e influenciar el aprendizaje que ocurre en la CP con otros colegas.
3. Generar valor añadido, esto es, beneficios tangibles y mensurables a la empresa (Nickols, 2000: 1, traducción nuestra).

Ahora bien: ¿a qué tipo de CP pertenecía la comunidad existente en la FP de la UMI? Consideramos, de acuerdo con la clasificación de Saint-Onge y Wallace (2003)⁵⁴⁰, que se trataba de una mezcla singular de estructura *informal* y *apoyada*⁵⁴¹. En todo caso, no era reconocida como una CP en cuanto tal, pues de hecho ni siquiera el concepto formaba parte de las categorías institucionales observables⁵⁴². Como hemos visto en el capítulo 3, la FP era lo que se llamaba localmente una UAD,⁵⁴³ y así se le solía concebir y nombrar habitualmente, al igual que al resto de las unidades de su tipo dentro de la institución. Esto quiere decir que se trataba de una estructura administrativo – académica con funciones establecidas, reconocidas y

⁵⁴⁰ Por otra parte, dentro de la clasificación de Nickols (2000), se trataría fundamentalmente de una comunidad de práctica organizada por sí misma. Preferimos, no obstante, guiarnos aquí por la clasificación de Saint-Onge y Wallace (2003), porque es más completa y detallada.

⁵⁴¹ Muchas comunidades de práctica permanecerán ya sea como estructuras informales o simplemente apoyadas, porque eso es lo que la comunidad requiere y busca ser en un momento dado; y de hecho en sus comienzos, las comunidades son bastantes frágiles como cualquier relación humana tiende a serlo. No es extraño entonces que la mayoría de las veces se trate de estructuras informales (Saint-Onge y Wallace, 2003). Otras comunidades pueden empezar como un esfuerzo marginal, más tarde encuentran apoyo para lograr sus metas —porque en algún punto son más solidarias con las metas organizacionales— y finalmente pueden llegar a convertirse en un recurso estratégico para la institución que les da cabida; esto último en consideración de las capacidades incrementadas y de su posible alineación con los imperativos estratégicos de la organización.

⁵⁴² Al menos no he tenido la oportunidad de documentarlo durante el transcurso de esta investigación, por lo que de existir, no era empleado habitualmente en la localidad.

⁵⁴³ Como hemos visto en la parte correspondiente a la descripción del contexto institucional, las unidades académicas de docencia (UADS) son las diferentes escuelas, facultades, departamentos e institutos que conformaban la organización académica de la Universidad Misionera Internacional.

con una planeación que debía cumplir y desarrollar. Sin embargo, una característica de la UMI es que solía otorgar suficiente libertad a sus distintas unidades académicas para planificar su propia labor, de acuerdo con las necesidades particulares del campo profesional y / o disciplinario al que representaran, y de cara a las posibilidades infraestructurales y presupuestarias propias de la institución, así como a las metas de crecimiento y desarrollo pretendidas por sus autoridades. La FP contaba con un plan quinquenal de trabajo 2003 – 2008, el cual incluía seis rubros: a) Programa de formación docente; b) Programa de evaluación docente; c) Programa de diseño y desarrollo curricular; d) Programa de gestión académica; e) Programa de vinculación; f) Programa de investigación. Este plan fue diseñado por los miembros de la FP, siguiendo la estructura (rubros que contemplar), proporcionada por la DGA de la UMI para tal efecto. La facultad trabajaba mes con mes en la realización de su plan, y entregaba reportes mensuales, más un reporte semestral y otro anual de todo ello, a la DGA y por consecuencia a la Rectoría⁵⁴⁴. Según veremos más adelante dentro de este capítulo, dicho plan quedó asimilado a la tarea conjunta y al dominio propios de la Facultad de Pedagogía.

Consideramos que la FP podría concebirse como una CP *informal pero apoyada*, porque a pesar de haber surgido como una UAD de la UMI, y de ser por ende una estructura organizativa formal, de lo cual procede el sentido de *apoyada* de forma implícita —pero imprescindible según veremos—, era al mismo tiempo *informal*, porque en tanto CP surgió espontáneamente, y es factible observar diversas características que lo corroboran⁵⁴⁵. De este modo, en cuanto que CP *informal*, la FP se podía reconocer por los siguientes aspectos observables:

- Favorecía la discusión permanente entre sus integrantes. Existía en ella una política de “puertas abiertas” que facilitaba el tránsito de los miembros entre cada oficina y lugar de trabajo, ya fuese en un espacio común o uno más bien privado. Esta comunicación se reconocía tanto a nivel formal como informal. Prevalcían los contactos cara a cara como vía de comunicación privilegiada.
- Los miembros habían sido contratados en su mayoría por la directora, salvo un caso de transferencia desde otro departamento de la UMI. Ahora bien, los miembros se han

⁵⁴⁴ Como se ha referido, mes con mes y luego de forma semestral y anual, se realizaban diversos informes de la dirección de la FP a la DGA, en torno a la realización de ese extenso plan quinquenal, los cuales eran elaborados contando con el apoyo de todos los coordinadores de la propia UAD, seis en total. Por su parte, la DGA se reunía una vez al semestre con los miembros de la FP para comentar en torno a los avances de la unidad académica reportados en los mismos informes.

⁵⁴⁵ Si se permite una metáfora para pensar análogamente, la FP sería como un árbol que creció en la tierra abonada que representa la UMI, y sobre este árbol se desarrolló una enredadera que lo cubría casi por completo, esta última era la CP que se nutría de la FP. Esto es, la CP había absorbido casi por completo a la estructura formal de la FP. Pero mientras la primera representaba una estructura informal y frágil, que no podía subsistir sin la FP, ésta última no requeriría de la CP para continuar cumpliendo su misión; pese a los beneficios que esta última le pudiese proporcionar en cuanto a la construcción de conocimientos y la probada resolución de problemas prácticos.

sentido con la confianza suficiente como para invitar a sus conocidos provenientes de otros ámbitos a participar en el trabajo de la FP, siendo bien recibidos por su autoridad formal.

- En cuanto que CP, la FP no contaba con un reconocimiento oficial y pasaba por ello desapercibida. Lo único que interesa aquí, es que cumplía adecuadamente con su planeación, y por ello lograba no sólo subsistir, sino incluso sobresalir.
- Disfrutaba de un liderazgo distribuido, según veremos más adelante en este mismo inciso de la tesis.
- Había definido por sí misma su dominio y su tarea conjunta, a la vez que cumplía con las metas institucionales. Su desarrollo es orgánico, pues surgió de forma espontánea.
- Cada miembro desarrollaba sus capacidades según iba requiriendo.
- Los miembros disfrutaban de un alto grado de confianza entre sí. En general, se vivía un ambiente de cordialidad.
- La comunidad mantenía codificado el conocimiento que requería para su funcionamiento cotidiano: planes y programas de estudio, reglamentos, trípticos, formatos diversos, instructivos, etcétera.
- Baja rotación de personal: los miembros centrales tenían un promedio de estancia en su puesto de seis años, mientras que dentro del personal secretarial hay quienes habían ya cumplido 20 años en su puesto⁵⁴⁶.
- La rendición de cuentas respecto a su propio dominio, no se hallaba ligada a la institución; sólo reportaba lo relativo a los objetivos institucionales (ver anexo 2), pero como veremos más adelante, el dominio era más amplio que la sola misión institucional.
- No recibía mayor apoyo presupuestal que otras unidades académicas de docencia dentro de la institución, los sueldos de los empleados, por ejemplo, eran fijados por un tabulador institucional.
- Contaba con los mismos recursos materiales básicos —en función de su propio presupuesto—⁵⁴⁷ que otras estructuras similares dentro de la institución, ya fueran éstos computadoras, archiveros, mesas de trabajo, papelería, etc. Se bastaba pues, con lo que tenía disponible, al igual que cualquier otra UAD en la Universidad Misionera Internacional.

⁵⁴⁶ La permanencia de los profesores de asignatura en la FP de la UMI era desde luego más variable que la de aquéllos que conformaban su planta académica, aunque en general se procuraba su continuidad, incluso por razones administrativas y económicas, pues los trámites ante la Secretaría de Hacienda y el Instituto Mexicano del Seguro Social, se simplificaban de este modo.

⁵⁴⁷ Aunque en algunos aspectos, sus recursos eran menores, por contar con menor número de alumnos que otras escuelas y facultades de la UMI. Por ejemplo, sus salones no contaban con televisión, videograbadora y reproductor de DVD, como en cambio sí los tenían varias de las aulas en la Facultad de Psicología que compartían el mismo edificio en que se hallaba la FP. Lo cual, por otro lado, no dejaba de ser un motivo de extrañeza para los propios alumnos y docentes de la FP, quienes querían gozar también de estas facilidades.

En cuanto CP *apoyada*, la FP representaba una estructura organizativa formal de la UMI que mostraba las siguientes características, de acuerdo con lo observado y registrado durante la realización del estudio de campo:

- La FP se hallaba apoyada sólidamente por la DGA, y se le habían confiado varios proyectos estratégicos, entre los cuales destacaba el Programa Institucional de Formación Docente, mejor conocido como PIFD localmente.
- Su dominio se hallaba estratificado, dividido entre el logro de las metas institucionales y la preservación de su espacio laboral autónomo⁵⁴⁸.
- Parte del conocimiento codificado que le resulta propio, era introducido en otras estructuras formales de la UMI. Como sería el caso de la manera de diseñar los *programas operativos* o las estrategias de evaluación docente, entre otros.
- Desarrollo planificado de capacidades relevantes para el logro de metas organizacionales. Por ejemplo, estudiar inglés para ser bilingües, la UMI contaba con un Centro de Lenguas Extranjeras, y éste ofrecía cursos creados especialmente para sus profesores, además de los que comúnmente ofrecía para los estudiantes⁵⁴⁹.
- Mayor colaboración entre segmentos organizacionales. Existía un Programa de Gestión Académica, el cual favorecía la integración institucional de grupos y comisiones que atendieran diversos asuntos de interés común para la UMI: academias; programas de atención al alumno de bajo desempeño; titulación; investigación; y formación docente.
- La FP resultaba visible para el resto de la UMI, en términos de sus servicios de formación y evaluación docente, entre otros, que ofrecía a la comunidad universitaria en su conjunto⁵⁵⁰.

Empero, la FP no sería una CP apoyada en el sentido propio que Saint-Onge y Wallace (2003) le otorgan a este tipo de comunidades, sino que lo era indirectamente, en cuanto que UAD que formaba parte de la UMI, la cual le proporcionaba la infraestructura y los recursos materiales,

⁵⁴⁸ Ver lo relativo al *espacio laboral compatible con la vida* en el inciso 6.3 de este mismo capítulo. En relación con todo esto, Paquette señala claramente: “La motivación de los empleados para intercambiar conocimientos, es impactada por su visión de que la decisión de participar en tales comunidades puede ser primeramente tanto económica y motivada por el interés personal, cuanto no económica y motivada por el interés de la comunidad y la obligación moral” (Paquette, 2006: 70; traducción nuestra). Se trata de algo que resulta bastante sutil y que, desde luego, puede aparecer entremezclado, lo cual dificulta muchas veces su discernimiento.

⁵⁴⁹ En toda las UADS de la UMI, el inglés a nivel de *posesión* constituía un requisito para la titulación en licenciatura o posgrado. Los estudiantes podían estudiar este idioma en el Centro de Lenguas Extranjeras de la misma universidad, o bien en alguna otra institución, pero de cualquier modo es necesario que aprueben el examen llamado TOEFL, *Test of English as a Foreign Language*.

⁵⁵⁰ A partir de agosto del 2006, se pudo observar el interés institucional por nombrar *asesores pedagógicos* —en su mayoría pedagogos— para cada UAD de la UMI. Una acción promovida por el PIFD. Esto mismo representó una plataforma para la promoción de labores característicamente pedagógicas, desarrolladas por los pedagogos en otras unidades académicas dentro de la institución.

técnicos y financieros necesarios para subsistir formalmente. En este sentido, es destacable el empeño puesto por los miembros de la FP, liderados por su directora formalmente, para recibir la distinción de *facultad* y no sólo de *escuela*; y que se justificó en virtud de diversas razones, esgrimidas formalmente ante las autoridades institucionales en el año 2003, en un documento institucional titulado “Solicitud de ratificación de la categoría de Facultad”(DFPI3)⁵⁵¹:

Esta solicitud obedece a que la Unidad Académica de Docencia en cuestión refleja un proyecto educativo que atiende a la formación académica en los niveles de licenciatura y maestría a través de programas académicos vinculados a la vez a la investigación y a la difusión de la cultura.

La fundamentación académica, por la cual se realiza esta solicitud... está reflejada en las siguientes características actuales de la Facultad⁵⁵²:

- a) Una planta docente relativamente estable y por lo tanto sólida.
- b) La selección de docentes con posgrados concluidos, práctica docente en el nivel correspondiente y experiencia laboral relacionada directamente con la asignatura impartida.
- c) La participación de docentes específicos compartidos en la licenciatura y el posgrado.
- d) La participación de docentes específicos en proyectos integrales de gestión y / o investigación.
- e) Atención a la participación en la publicación o procesos editoriales de productos de investigación.
- f) La continuación de estudiantes de la licenciatura en uno de los dos programas de estudios de posgrado de la Facultad, tanto como estudiantes regulares como estudiantes que se titulan por la alternativa de 45 créditos[de posgrado]⁵⁵³.
- g) La participación de exalumnos del posgrado como docentes de la licenciatura.
- h) La participación de docentes del posgrado como asesores – sinodales de la licenciatura.
- i) La participación de docentes y coordinadores de la licenciatura y el posgrado en la conformación de tres diplomados⁵⁵⁴:
 - 1 Diplomado en Educación Familiar
 - 2 Diplomado en Metodología Montessori
 - 3 Diplomado en Atención a las Personas con Requerimientos de Educación Especial

⁵⁵¹ En el anexo 3 se presenta la última ratificación obtenida por la FP de la UMI (código DFPI8), misma que corresponde al año de 2003.

⁵⁵² Estas características se mantuvieron vigentes en su generalidad en el año 2006 y durante el 2007, en el que todavía se recabó información para este estudio.

⁵⁵³ Existían distintas modalidades de titulación para los egresados de la FP de la UMI: tesis*, tesina, informe académico de experiencia laboral*, informe académico de servicio social*, 45 créditos de posgrado*, informe sobre desarrollo de material didáctico, informe de investigación, acreditación curricular*. Las opciones marcadas con asterisco (*) pertenecen a las registradas ante la SEP, el resto (excepto la acreditación curricular y el posgrado), se mantenía también como opción para los egresados que realizaron estudios incorporados a la UNAM hasta el año de 1987.

⁵⁵⁴ Estos diplomados, planificados integralmente por los docentes de la FP de la UMI, eran propuestos al Instituto de Posgrado Investigación y Educación Continua —mejor conocido internamente como IPIEC— para su aprobación y gestión; y de hecho las dos maestrías de este instituto del área de educación, fueron creadas originalmente también en la FP, luego fueron seccionadas de esta última para conformar, junto con otros programas creados en otras UADS de la UMI, el mencionado instituto.

- j) La organización conjunta de cuatro eventos académicos en los cuales la participación se ha realizado con otras escuelas y facultades de la Universidad. Actualmente se está organizando el V Coloquio Interuniversitario.
- k) La participación en el diseño de estrategias de titulación de docentes de licenciatura que en este momento han cubierto un programa de maestría pero no se han titulado. Actualmente se está organizando el Primer Seminario de Titulación para Docentes.
- l) La presentación de ponencias académicas tanto por maestros como por alumnos fuera de la Universidad.

Todas estas actividades reflejan la conformación de un ambiente académico que se ha construido en la cotidianidad por todos los involucrados (equipo directivo, docentes y estudiantes). Conscientes de que una nomenclatura *per se* no da la categoría, esta solicitud la consideramos como la aceptación de un compromiso y responsabilidad mayor, que repercutirá en el fortalecimiento de los principios rectores⁵⁵⁵ de nuestra Universidad .

El documento de carácter institucional, que en sí es mucho más amplio —alcanzando las 27 cuartillas, más sus anexos—, muestra la forma en la que se veía a sí misma la FP en palabras de su directora; quien para elaborar esta fundamentación se auxilió del consejo de sus colaboradores más cercanos (léase coordinadores), por lo que no se trataba de una visión estrictamente personal y subjetiva. Observamos que la comunidad fue primeramente apoyada en cuanto equipo, o como una facultad, pero nunca como CP en sí misma, y en este último sentido no dejaba de ser informal al mismo tiempo. Además, podemos inferir al analizar el texto, que éste refleja con inusitada claridad los tres elementos de toda comunidad de práctica: el dominio, la comunidad y la práctica (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 27 y ss). El dominio se refleja, por ejemplo, en el carácter formativo de sus actividades —puntos *a, b, c, d, g, h, i, l* del listado previo—⁵⁵⁶, las cuales apuntan hacia la constitución de sujetos. El carácter de comunidad se evidencia en el párrafo donde se lee “Todas estas actividades reflejan la conformación de un ambiente académico que se ha construido en la cotidianidad por todos los involucrados...”, el cual muestra el sentido de pertenencia que impera ahí. Finalmente, la práctica se muestra en los diversos productos de conocimiento —puntos *d, e, i, l* del listado, fundamentalmente—, y que son muestras en sí, de lo que más arriba se ha llamado precisamente *conocimiento codificado*.

⁵⁵⁵ Se refiere a los tres principios rectores de la UMI revisados en el tercer capítulo: Alto Nivel Académico, Inspiración Cristiana y Orientación Social. A diferencia de lo observado indirectamente en otras UADS de la institución, en la FP se procuraba regularmente hacerlos explícitos en sus distintas actividades y obras, sin que ello signifique que existía una codificación local de los mismos, lo cual resulta comprensible, pues: “Algunos individuos «habitan» el universo transmitido en forma más definitiva que otros. Aun entre los «habitantes» más o menos acreditados siempre existirán variaciones de idiosincrasia en cuanto a la manera de concebir el universo” (Berger y Luckman, 1994: 137). Las diferentes comunidades y grupos en la institución mantenían, pues, versiones divergentes de la filosofía institucional.

⁵⁵⁶ Más adelante, en este capítulo se tratará lo concerniente al dominio de la FP con el detalle necesario; ahí se mostrará que esta empresa solía declararse con carácter de *formación*, pero que en sí mismo presentaba mayor amplitud que esta última, al definirse también como una compleja tarea conjunta que contemplaba distintos niveles.

6.1.4. CARACTERÍSTICAS GENERALES OBSERVADAS LOCALMENTE

Por otra parte, puede reconocerse que existen características comunes a todas las COPS, las mismas pueden ser útiles para lograr una descripción más precisa sobre la FP de la UMI. Saint-Onge y Wallace (2003: 34 y ss) inician, según se ha expuesto más arriba, una discusión sobre las características de una CP, organizándolas en tres tipos de comunidades dentro de una gama ya comentada (ver cuadro VI.3). Hemos presentado, con el apoyo de estos mismos autores, a la FP de la UMI como una CP *apoyada e informal* simultáneamente; y hemos argumentado el porqué de tal caracterización. Ampliaremos esa mirada, sugiriendo que hay un número de características que pueden ser vistas a todo lo largo de las COPS, y que los autores mencionados han tenido oportunidad de observar en su calidad de practicantes de la gestión del conocimiento. Así, en términos generales, las COPS presentan dentro de las organizaciones al menos siete características: empleo del cuestionamiento productivo; autogestión; generación de conocimiento; autogobierno; colaboración mutua; colaboración por canales múltiples; algún grado de soporte organizacional. De esta forma, puede sostenerse que las COPS suelen presentar diversas características en común, según veremos a continuación, y al tiempo que vamos explicándolas, aprovecharemos para ir las relacionando y ejemplificando con algunas situaciones típicas observadas en la FP de la UMI; para alcanzar de este modo nuestro objetivo de caracterizar a esta unidad académica, precisamente como una comunidad de práctica:

* *Utilizan el cuestionamiento productivo.* Esto quiere decir que las COPS existen generalmente para encontrar respuestas a preguntas situadas en la práctica. Los miembros tienen en alto grado la *necesidad de saber*, y han encontrado que mediante el acto de preguntar dentro de la comunidad, las respuestas se sitúan en la experiencia y están directamente relacionadas con su realidad laboral. El cuestionamiento productivo permite generar nuevo conocimiento, el cual es además relevante por su utilidad y aplicabilidad en el desarrollo de una práctica concreta. Un ejemplo ordinario de esta característica que hemos registrado a partir de la observación, sería que en la FP de la UMI los coordinadores —que regularmente fungían también como docentes de la Licenciatura en Pedagogía—, solían preguntar a sus colegas sobre bibliografía actualizada al momento de diseñar sus *programas operativos*, antes del inicio de cada semestre. Esto les ahorra tiempo y esfuerzo, pero además, resultaba que a veces incluso conseguían el préstamo directo de libros y artículos directamente de sus compañeros, lo cual ciertamente les facilitaba el trabajo. Lo interesante es que al momento de tener la necesidad de preguntar por la bibliografía, ellos eran capaces también de reconocer a cuál de sus compañeros debían preguntar precisamente según el tema que les interesara⁵⁵⁷. Y esto era

⁵⁵⁷ Así, para preguntar sobre investigación educativa, solía recurrirse a la directora de la FP; para referencias relacionadas con la mediación —metodología de enseñanza corte vigostkiano que se empleaba de forma sistemática en la FP—, se recurría a la coordinadora académica; para cuestiones de

posible porque tenían un conocimiento tácito de las potencialidades de cada uno de los practicantes de la comunidad. Con el tiempo, esto contribuyó a crear lo que podría llamarse un *fondo bibliográfico compartido* que era significativo por su utilidad; lo cual ponía de manifiesto que había libros o textos que varios de los presentes consideraban especialmente valiosos para apoyar sus labores docentes y / o formativas. Algunos textos eran adquiridos por varios de los integrantes de la FP, otros estaban disponibles en las mismas oficinas y eran de uso común⁵⁵⁸, ciertos otros eran propiedad de algún miembro, quien los podía prestar a los demás cuando se lo requiriesen⁵⁵⁹. Es en este preciso sentido en el que Wenger sostiene que dentro de una CP: “Cada uno actúa como si fuera un recurso para los demás intercambiando información, tratando de comprender las situaciones, compartiendo nuevos trucos e ideas, haciéndose compañía y haciendo más llevadera la jornada laboral” (2001a: 71, subrayado nuestro). Así, los miembros de la FP representaban por sí mismos recursos valiosos para sus compañeros de trabajo.

* *Se autogestionan a través de una estructura de gobierno, principios y convenciones, el liderazgo compartido de los miembros y una forma de facilitación.* Lo cual significa que las COPS no son entidades amorfas meramente agregadas a una organización. Tienen un propósito y dirección, y una manera de auto organizarse para alcanzar sus metas. En este sentido, aunque la FP era una UAD que formaba parte de la organización global representada por la UMI —y que por ello contaba con una autoridad formal que era su directora—, hemos observado que en tanto CP, tendía a ser más democrática en su gestión⁵⁶⁰. Lo cual era puesto de manifiesto en el alto grado de participación que mostraban sus miembros —facilitado a su

formación cristiana, a la auxiliar administrativa; para lo relativo a temas de infancia, a la coordinadora de INEA – UMI —un servicio de educación de adultos que tenía su sede en la FP y que se realizaba en coordinación con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos de la SEP—, entre otros.

⁵⁵⁸ Tal sería el caso del libro de Díaz-Barriga y Hernández (2002) titulado *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* el cual era conocido y utilizado con frecuencia como apoyo didáctico por prácticamente todos los participantes centrales de esta CP, a partir de un curso que les fue impartido por los propios autores durante el verano del 2002. Otro textos relevantes en este fondo bibliográfico compartido, eran los estados del conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el texto de Eco (2001) sobre la elaboración de tesis, o incluso la Biblia en diferentes versiones y tradiciones cristianas, ya fueran católicas o protestantes, entre otros. Este fondo bibliográfico no era estático por otra parte, pues iba incrementándose paulatinamente y de ningún modo suponía que las necesidades de bibliografía fueran idénticas para todos los involucrados; sólo quiere significarse que existían textos que contribuían a solucionar problemas e inquietudes comunes, y que éstos podían detectarse y ubicarse en áreas de acceso común, o bien, que era posible reconocer a quién los tenía disponibles e incluso a quién controlaba su acceso, una secretaria, por ejemplo.

⁵⁵⁹ Estos materiales podían ser adquiridos puesto el caso, con recursos generados localmente a partir de la venta de los protocolos de algunas pruebas psicométricas a los alumnos de la FP, quienes los empleaban para aprender a utilizar estos instrumentos en materias tales como *Orientación Vocacional* o *Psicotécnica Pedagógica*, mismas que forman parte del *currículum* de la Licenciatura en Pedagogía. Una de las secretarías se encargaba oficialmente de administrar la venta de estos recursos técnicos.

⁵⁶⁰ Entendiendo por gestión democrática aquí una cierta “...forma de organizar el funcionamiento de las instituciones docentes y el sistema de enseñanza aprendizaje, garantizando y posibilitando la participación democrática de quienes constituyen la comunidad educativa” (Ander – Egg, 1999: 81; para una explicación más detallada y profunda sobre la democracia véase también Mouffe, 2003 y 1999).

vez, por el estilo colegiado de gestión que se promovía desde la DGA de la UMI, y que recalaba en el gobierno de las distintas UADS—, así como en la resolución conjunta de los problemas cotidianos, en la toma de decisiones y en el diseño y selección de estrategias de intervención en asuntos relacionados con la *formación*; que según veremos más adelante con mayor detenimiento, constituyó una tarea conjunta para todos los involucrados en la FP, especialmente para su grupo central, conformado por la directora y sus seis coordinadores. Por incluir un ejemplo, cuando existía algún problema con un grupo de alumnos de la FP o con un alumno en particular⁵⁶¹, la directora solía reunirse al menos con la coordinadora académica y la coordinadora administrativa para tomar una decisión al respecto⁵⁶². Un momento propicio para ventilar estos problemas, lo constituía la junta mensual de coordinadores, en la que la directora se reunía con cinco de los coordinadores⁵⁶³. Durante esta junta, además de informarse a la comunidad local sobre las resoluciones dispuestas por el rector ante los directores de las distintas UADS de la UMI —dadas a conocer en la junta mensual del rector con los directores—, se comentaban los casos concretos o problemas que ameritaban ser discutidos y atendidos de forma colegiada⁵⁶⁴.

Otro aspecto central aquí es el factor liderazgo, que en una CP suele aparecer de manera mucho más distribuida y variada que en una estructura formal típica. Ya sea que las comunidades crezcan espontáneamente, o bien que sean hasta cierto punto cultivadas, su desarrollo en última instancia dependerá del liderazgo interno. Siendo que además, en orden a legitimar a la comunidad como un lugar para compartir y crear conocimiento, se requiere

⁵⁶¹ Los alumnos son en cierta forma la razón de ser de una unidad académica de este tipo, los clientes de la institución, y además, son los referentes clave de la evaluación docente. Por eso se puede entender, que aquí se preste tanta atención a la satisfacción de estos actores. Sin embargo: “Aunque es razonable y legítimo que cada estudiante tenga sus propias causas, las instituciones de educación superior pueden y deben plantearle además otros fines y ofrecerle un servicio de calidad que le permita cumplirlos como profesional” (Ornelas, 1995: 340). Por esto mismo: “No se puede ser complaciente con el futuro, habrá que exigir más a los estudiantes, aunque ello demande más trabajo a los profesores” (*ibidem*: 341). Pero esta exigencia, no necesariamente es del agrado de todos los estudiantes. Algunos alumnos llegan a las universidades actualmente, sin la aspiración directa de aprender una profesión.

⁵⁶² Existía, además, un Consejo Técnico de la FP, como ocurría con otras UADS de la UMI. El mismo estaba formado por la directora, la coordinadora académica, la coordinadora administrativa, un representante de los docentes y dos representantes estudiantiles de los últimos dos semestres.

⁵⁶³ En la estructura organizativa formal de la FP de la UMI, existían además otras instancias que ponían en evidencia el estilo colegiado de gestión, alentado al interior de la institución por sus más altas autoridades. Un ejemplo de esto sería el Comité de Titulación, que como su nombre mismo lo indica, resolvía sobre asuntos relacionados con la titulación de los egresados y de los alumnos de los últimos dos semestres: asignación de asesores y revisores de tesis, problemas diversos surgidos durante el proceso de elaboración de tesis, asignación de sinodales, entre otras. En la FP, este comité estaba compuesto por la directora, la coordinadora académica y el titular de la coordinación de titulación.

⁵⁶⁴ Reunión que se verificaba el primer miércoles hábil de cada mes, en la que el rector y los directores generales de la UMI, se reunían con los directores de las distintas UADS para tratar distintos asuntos relativos a la vida institucional de índole académica y administrativa. Posteriormente a esta reunión, cada director de UAD se debía reunir con sus coordinadores, para referirles lo tratado en aquella primera reunión mensual.

involucrar de algún modo a expertos reconocidos —incluso cuando ellos no realicen formalmente ninguna tarea ordinaria—, tal sería el papel de los asesores, aunque también podría tratarse de miembros clave de la misma CP. En el caso de la FP de la UMI, encontramos que eventualmente se invitaba a expertos provenientes de distintas universidades públicas — Universidad Pedagógica Nacional, IISUE – UNAM, entre otras—, para apoyar proyectos específicos: diseño curricular, investigación, impartición de conferencias, formación docente, etc. De este modo, de acuerdo con Wenger (2001b) el liderazgo en una comunidad de práctica puede tomar diversas formas:

a) El liderazgo *inspirador* proporcionado por líderes de pensamiento y expertos reconocidos. En este rubro encontramos que la directora de la FP era reconocida por los otros participantes — quienes además formalmente eran sus subordinados—, como experta en materia de investigación educativa, además de que unánimemente se le apreciaba internamente como autoridad no sólo formal, sino moral de la facultad.

b) El liderazgo *del día a día* proporcionado por aquellos que organizan actividades. Aquí descubrimos que la coordinadora de INEA – UMI era distinguida por sus compañeros como una persona afable y conciliadora, siempre dispuesta a colaborar en distintas actividades de índole festiva; por ejemplo, haciéndose cargo de la compra de víveres para eventos especiales⁵⁶⁵; aunque participaba, por supuesto, al igual que el resto de los miembros de la FP, en el cumplimiento de los objetivos académicos.

c) El liderazgo *clasificador* proporcionado por aquellos que recolectan y organizan la información en orden a documentar las prácticas. En este sentido, encontramos que la coordinadora académica llevaba un registro consecutivo, y en ocasiones exhaustivo, de las actividades académicas de la FP; siendo que en su cubículo se guardaban archivos enteros sobre la evaluación del desempeño docente que databan de hacía ya más de ocho años. O bien, encontramos a la coordinadora administrativa, quien se responsabilizaba de elaborar informes mensuales, semestrales y anuales, así como de su almacenamiento en archiveros disponibles específicamente para tal fin⁵⁶⁶.

⁵⁶⁵ Nos referimos, por ejemplo, a celebraciones de cumpleaños, festejos por la obtención de algún grado académico por parte de los miembros de la facultad, por la culminación de algún proyecto clave, por el día de Reyes o de la Candelaria, entre otros eventos posibles.

⁵⁶⁶ La tarea de almacenar información era compartida por la mayoría de los miembros de la FP. Desde las secretarías, hasta la propia directora llevaban un recuento de numerosas actividades y eventos, sin que necesariamente existiera una duplicidad de funciones al respecto. Las computadoras personales de los participantes de esta comunidad, eran de hecho núcleos de almacenamiento de información sobre la práctica, pues guardaban un cúmulo valioso de conocimientos codificados, tal y como ocurre comúnmente con este tipo de aparatos. Ahora bien, el conocimiento sobre el contenido específico en los archivos de las computadoras no era público en sí, por lo que podría considerarse, en cierta forma, un

d) El liderazgo *interpersonal* proporcionado por aquellos que tejen la *fábrica social* de la comunidad. Encontramos aquí a la auxiliar administrativa que se encargaba del *Taller de Inspiración Cristiana*⁵⁶⁷. Con su papel contribuyó, en gran medida, a favorecer la cohesión del grupo, manteniendo un clima general de cordialidad y compromiso; destacando además, como un ejemplo personal de compromiso y solidaridad.

e) El liderazgo *fronterizo* proporcionado por aquellos que conectan a la comunidad con otras comunidades. La FP de la UMI deberá entenderse siempre como parte de una institución, al igual que lo eran otras UADs similares. La coordinadora administrativa se distinguía en este sentido, como una practicante de las relaciones públicas; y de hecho, esto mismo facilitaba la comunicación con otras áreas de la institución; un fenómeno al que Wenger (2001a) denomina *correduría*. La *correduría* constituye un proceso característico de las relaciones de una CP con el exterior, toda vez que una comunidad no puede verse simplemente como una práctica aislada del resto del mundo:

El trabajo de *correduría* es complejo. Supone procesos de traducción, coordinación y alineación entre perspectivas. Exige una legitimidad suficiente para influir en el desarrollo de una práctica, movilizar la atención y encarar conflictos de intereses. También exige la capacidad de vincular las prácticas facilitando transacciones entre ellas y de provocar el aprendizaje introduciendo en una práctica elementos de la otra. Para este fin, la *correduría* ofrece una conexión participativa, pero no porque no intervenga la cosificación, sino porque lo que los corredores aportan para conectar prácticas es su experiencia de multifiliación y las posibilidades de negociación inherentes a la participación (Wenger, 2001a: 142).

Encontramos entonces, que este liderazgo *fronterizo* protagonizado por la coordinadora administrativa —fundamentalmente, aunque no exclusivamente—, contribuyó a mantener a esta comunidad conectada con otros grupos dentro de la universidad.

f) El liderazgo *institucional* proporcionado por aquellos que mantienen nexos con otras áreas organizacionales, en particular con la jerarquía oficial. Este papel se reserva indudablemente

conocimiento tácito. Cada uno sabía, en teoría, lo que contenía su propia máquina; pero el resto normalmente no lo sabía o lo sabía sólo parcialmente. De cualquier modo, si lo sabían, regularmente no tenían entrada al mismo, pues las computadoras contaban con una clave de acceso personalizada. Poder utilizar esa información almacenada, requería de preguntar a los otros. Esto contribuía a que de nuevo, los miembros fungieran para los demás como depósitos vivientes de conocimiento.

⁵⁶⁷ Este taller llegó a constituir una actividad central para los miembros de la FP, y tenía entre sus objetivos la reflexión sobre el principio rector institucional del mismo nombre. Toda vez que *ser cristiano*, según veremos en el último capítulo, era una faceta fundamental de la identidad de varios participantes en esta comunidad de práctica: "Mientras los hombres continúen interrogándose acerca del «significado de la existencia» o «la finalidad del hombre», sólo la religión podrá proporcionarles una respuesta" (O'Connor, 1971: 171). El interés por esta cuestión existencial, no era aquí un asunto de índole sólo personal, sino un elemento que confería identidad a la comunidad.

para la directora de la FP, que mantenía una relación formal con otros directores de la UMI y con la propia rectoría y las tres direcciones generales: académica, administrativo - jurídica y de desarrollo integral. De manera secundaria, los coordinadores de la FP, que participaban en proyectos desarrollados por varias UADS simultáneamente, también podían cubrir este papel con diverso grado de compromiso.

g) El liderazgo *innovador* proporcionado por aquellos que conducen iniciativas provenientes del exterior. Por ejemplo, la coordinadora académica mantenía una relación productiva con el exterior, en tanto que representante de la FP de la UMI ante la ANEFEP, y en este sentido estaba en condiciones de introducir innovaciones a la práctica local. Durante el tiempo de esta investigación, observé los esfuerzos de esta persona por traer a la UMI una exposición itinerante llamada “Los grandes pedagogos”, que originalmente fue una iniciativa de la Universidad Anáhuac, otra institución de educación superior privada en la localidad.

Todas las COPS dependen, pues, del liderazgo interno. Pero según se ha mostrado, las comunidades mejor establecidas no dependen enteramente del liderazgo de una sola persona. Muy por el contrario, el liderazgo está más distribuido y se torna algo característico de la comunidad entera: “En vez de pensar en términos de líderes específicos y seguidores, es más útil pensar estos roles en términos de una ecología del liderazgo” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 36; traducción nuestra; véase también Cargill, 2006 y Von Wartburg y Teichert, 2006). Las formas de liderazgo, como hemos visto, pueden ser tanto formales, como informales; éstos pueden concentrarse en un pequeño subgrupo o estar distribuidos más ampliamente⁵⁶⁸.

En efecto, los papeles de liderazgo observados *in situ* eran formales e informales, y en este caso parecían estar condensados fundamentalmente en un grupo central, aunque podrían estar más ampliamente distribuidos entre otros miembros de la propia facultad. Lo cual refleja la naturaleza *informal* y al mismo tiempo *apoyada* de esta CP. Ahora bien, no obstante que múltiples facetas del liderazgo eran vistas desplegarse aquí de forma espontánea, el liderazgo formal guardaba una legitimidad intrínseca para la comunidad⁵⁶⁹. Observamos siempre que la

⁵⁶⁸ En efecto, según se ha descrito en este inciso, el liderazgo en una CP puede ser muy diverso, incluye organizadores de la comunidad, expertos y líderes de pensamiento, pioneros, administradores e innovadores. Pero en todos los casos, aquellos que asumen el liderazgo deben tener legitimidad interna en la comunidad (Lave y Wenger, 1991). Los papeles de liderazgo externo también pueden ser importantes, especialmente cuando las comunidades dependen de patrocinadores ajenos a las mismas, así como para acceder a la influencia y los recursos necesarios, o para generar credibilidad frente a equipos y otras unidades organizacionales.

⁵⁶⁹ Para ser efectivo el liderazgo, los directores de recursos humanos y otros interesados en promover este tipo de organizaciones sociales, tienen que trabajar con las COPS desde el interior, en vez de sólo intentar diseñarlas o manipularlas desde el exterior (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Como en este trabajo no atendemos las cuestiones aplicativas, remitimos a los interesados a esta misma fuente, donde se explica detalladamente cómo favorecer el establecimiento de comunidades de práctica.

directora no dejaba de ser tal, ni los coordinadores de asumir el papel que se esperaba de ellos de acuerdo con el puesto que ocupaban, a pesar de los estilos de liderazgo asumidos. Además, hemos encontrado que en la FP de la UMI las secretarías, y no sólo el grupo central de pedagogos, también contaban con el factor liderazgo dentro de sus filas. Entre sus miembros destacaba Dorita⁵⁷⁰ una secretaria que, por su nivel de disposición para colaborar intensamente en todo lo que se le solicitaba, y para comprometerse con la tarea conjunta de la comunidad, jugaba un papel de liderazgo frente a las demás secretarías; ello en virtud de su notable laboriosidad, entrega, afabilidad y disponibilidad. Siendo que al mismo tiempo era motivo de admiración y elogio para los demás miembros, principalmente la directora y los coordinadores —todos pedagogos, así como también para otros docentes—, quienes le reconocían su buen ánimo y espíritu de servicio; por lo que su liderazgo, en cierto modo, se extendía hasta niveles jerárquicos más elevados, donde todo esto le valía un gran respeto⁵⁷¹.

Tras detenernos con el factor liderazgo, un poco más de lo que hemos dedicado a cada una de los demás rubros incluidos en este mismo apartado, podemos continuar ahora analizando el resto de las características generales de las COPS —enclavadas dentro de organizaciones— y su expresión concreta en el caso de la FP de la Universidad Misionera Internacional:

* *Generan conocimiento que apoya la práctica.* A través del cuestionamiento productivo, del acceso a información interna y externa, y de las contribuciones de sus miembros, la comunidad crea nuevos productos de conocimiento por sí misma, lo que forma el contenido o el dominio de su práctica. Por ejemplo, aquí detectamos la existencia de varias guías elaboradas *ex profeso* para elaborar programas operativos de las distintas asignaturas de la Licenciatura en Pedagogía. O bien, de *notas técnicas*⁵⁷² que estaban hechas para ayudar a los profesores a entender y aplicar el programa de acompañamiento docente, que estaba en marcha dentro de

⁵⁷⁰ Recordemos que los nombres de los protagonistas del caso han sido cambiados en este trabajo por motivos de confidencialidad ética de la investigación, con el fin de mantener en el anonimato sus identidades y no comprometer innecesariamente a nadie con ninguna afirmación, ya sea derivada de las observaciones o producto directo de las entrevistas en profundidad: “La obligación de proteger el anonimato de los participantes en la investigación, así como de mantener confidenciales los datos de la misma, es una misma cosa que deberá observarse, a menos que se tengan acuerdos específicos con los propios participantes en sentido contrario” (Cook, 1980: 337). Hemos hecho nuestra esta recomendación.

⁵⁷¹ En términos generales, las expresiones de afecto y agradecimiento hacia las secretarías, eran un denominador común en las relaciones observadas dentro de la FP de la UMI; y éstas prevalecían, en general, sobre los posibles motivos de queja ante algunos inconvenientes, por demás inevitables en toda comunidad o grupo.

⁵⁷² El término *nota técnica* era empleado localmente para designar documentos didácticos inéditos producidos por los miembros de la FP, mismos que versaban sobre distintos tópicos y podían ser de carácter monográfico y / o ensayístico. No obstante, en varios diccionarios especializados en educación, no fue factible hallar una definición formal del término (Ander-Egg, 1999; Mialaret, 1984; Laeng, 1982; Larroyo, 1982; entre otros). Por otra parte, encontramos que existen guías para la elaboración de diversos tipos de textos destinados al aprendizaje (Creme y Lea, 2000; Chabolla, 2000; entre otros), algunos de los cuales podrían resultar equivalentes a la expresión que aquí nos ocupa.

la FP, y que implicaba una concepción del docente como *mediador del aprendizaje*⁵⁷³ y sobre la *modificabilidad cognitiva estructural*⁵⁷⁴, promovida localmente de manera sistemática; entre una gran variedad de producciones comunitarias.

* *Viven un autogobierno sobre la base de ponerse de acuerdo en convenciones.* Los miembros se gobernaban en la comunidad, por medio de normas y lineamientos que habían sido desarrollados a través del consenso dentro de la organización, aunque no necesariamente fueran impuestos por esta última. Pero a través de la relación construida, del compromiso mutuo asumido y de reconocer una tarea conjunta que guiaba su práctica, los miembros regulaban a su vez las distintas formas de trabajo. De este modo, fue factible observar que ahí existían plazos y formas concretas de elaborar y presentar programas, informes, proyectos, etc. Se asumía también, que era necesaria la presencia habitual en las oficinas como muestra de compromiso y solidaridad, y que era fundamental cumplir con las diversas disposiciones institucionales, “no sólo porque la directora lo solicita”, sino porque de forma autónoma se reconocía la conveniencia de hacerlo, como una vía para evitar problemas y ganar al mismo tiempo ciertos privilegios⁵⁷⁵; e incluso como obligación de carácter moral. Máxime cuando era reconocido localmente, que en otras UADS dentro de la UMI, no existía necesariamente, ni en todos los casos, un acatamiento uniforme de las normas, los señalamientos y las distintas disposiciones, que las más altas autoridades —rector y directores generales— dictaban para la regulación de los procesos académicos y administrativos que se vivían en la institución.

* *Asumen una responsabilidad para apoyar a los otros.* La comunidad existe como un recurso para sus miembros, y requiere responsabilidad plena para favorecer un entorno productivo y efectivo. Dentro de este contexto, cada integrante asume la responsabilidad de apoyar a los demás miembros cuando y como se necesite. Dentro de la FP de la UMI se vivía un clima general de cordialidad y compañerismo. La disponibilidad para ayudar a los otros era notoria y se traducía en hechos concretos, como el trabajar habitualmente con las puertas abiertas, el no

⁵⁷³ El profesor se constituye en *mediador* entre el estudiante y la cultura, partiendo de su propio nivel cultural, considerando primeramente la significación que asigna al *currículum* en general, y al conocimiento que éste transporta en particular, así como las actitudes que guarda hacia el propio conocimiento (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). La mediación en la FP de la UMI, era un estilo de enseñanza que se promovía desde la dirección y la coordinación académica.

⁵⁷⁴ Concepto acuñado por Reuven Feurestein, que surge como un paradigma alternativo en el campo de la investigación cognitiva, y que implica entre otros aspectos: “Cambios estructurales o cambios del estado del organismo provocados por un programa deliberado de intervención que facilita la aparición del crecimiento continuo que hace al organismo receptivo y sensible a las fuentes internas y externas de estimulación” (Feurestein *cit. por* Martínez Beltrán, 1994: 49).

⁵⁷⁵ Recordemos que una CP no puede ser una entidad aislada de su entorno. Se halla situada en un contexto al cual puede contribuir de distintos modos, al tiempo que se relaciona directa o indirectamente con otras comunidades o prácticas; y puede llegar, incluso, a estar fuertemente condicionada por imperativos institucionales. Así: “En un contexto institucional, es difícil actuar sin justificar nuestras acciones en el discurso de la institución” (Wenger, 2001a: 28).

requerir de citas para presentarse ante los demás, ni tampoco de la mediación de terceros como las secretarías. O bien, en la ayuda voluntaria ante las necesidades de los otros, como el proporcionar bibliografía para apoyar algún trabajo académico o sustituirse en clases ocasionalmente, esto último cuando por alguna razón alguien se veía impedido para cumplir con sus obligaciones docentes habituales.

* *Colaboran a través de múltiples canales.* Las comunidades emplean una variedad de formas sincrónicas y asincrónicas de herramientas de colaboración, incluyendo los encuentros cara a cara, para permitir sus discusiones. En este caso concreto, encontramos que era el contacto directo la vía privilegiada de comunicación, y en segundo lugar estaría la ayuda que unos a otros prestaban por medio del correo electrónico. Pues siendo las computadoras auténticos depósitos de conocimiento codificado, no era extraño en absoluto el envío que unos y otros hacían de diversos documentos de trabajo por esa vía. Asimismo, no resultaba de ningún modo algo inusitado, el hecho de que cada uno contara con el número de teléfono celular de los demás, como alternativa para localizarse rápidamente dentro o fuera de los horarios de trabajo —a pesar de que desde la institución las llamadas a teléfonos celulares estaban restringidas—, diríase incluso, que esto último era una muestra del gran nivel de confianza alcanzado en la comunidad, pues se trataba de algo enteramente voluntario.

* *Reciben apoyo de la organización.* Mientras que el apoyo organizacional puede no ser otorgado directamente o aceptado por cualquier comunidad dada, puede existir dentro de la organización un reconocimiento de la naturaleza social del aprendizaje y de los beneficios de proporcionar oportunidades a los empleados para colaborar y aprender. En el caso de la UMI, encontramos que a nivel organizacional, la DGA tenía previsto un proyecto amplio de gestión que implicaba la conformación de diversas comisiones: formación docente, titulación, academias, investigación y alumnos con bajo rendimiento; en las que representantes de las diversas unidades académicas de docencia, estaban presentes e interactuaban con sus colegas de otros campos para resolver problemas de interés común. Todo ello era una muestra del reconocimiento que a nivel institucional se tenía sobre la conveniencia de que unos y otros colaboraran entre sí y aprendieran de los demás⁵⁷⁶; cuestión que se podría resumir en la frase localmente pronunciada por la directora general académica: “si no sabes, por lo menos sabes quién sabe”. Los pedagogos de la FP participaban regularmente en estos grupos de discusión.

⁵⁷⁶ Esto apunta de forma indirecta, pero efectiva, hacia un reconocimiento interno sobre la naturaleza social del aprendizaje, sin que por ello necesariamente se aluda a la conformación deliberada de COPS. Es simplemente que: “...lo que pensamos del aprendizaje influye en nuestra manera de reconocerlo y en lo que hacemos cuando decidimos que debemos hacer algo al respecto como individuos, como comunidades y como organizaciones” (Wenger, 2001a: 26). En la UMI se vivía en general una cultura de aprendizaje, que en el caso de la FP se tornaba patente, por tratarse en efecto de una CP. Sin embargo, no observé que como efecto directo de estas iniciativas institucionales, se formaran nuevas COPS; las que tal vez existían, parecían haber surgido más espontáneamente en las unidades académicas.

De esta manera, la FP se beneficiaba de los recursos comunes disponibles en la UMI, al igual que otras UADS contribuía y recibía aportaciones de otras áreas institucionales, y en este intercambio ganaba apoyo por parte de la universidad. El mismo renombre que llegó a tener por un tiempo como facultad, revela un reconocimiento interno y un prestigio construido. Lo cual ciertamente le valió el apoyo por parte de las autoridades en momentos difíciles, como por ejemplo, al enfrentar una baja en la matrícula de hasta un 60 % entre un semestre y otro⁵⁷⁷, esto es, cuando en el 2005 egresaron más estudiantes de los que ingresaron, con el riesgo de verse forzada a cerrar sus puertas por resultar incosteable. Y sin embargo, a pesar de ello, recibió autorización para continuar adelante buscando hallar una solución a esta crisis; como podría ser, la generación de estrategias para atraer recursos financieros provenientes de otras fuentes no convencionales para la FP: venta de diplomados, talleres infantiles de tareas por las tardes, y otras alternativas por aquel momento en discusión.

6.1.5. DIFERENCIAS Y COINCIDENCIAS ENTRE EL “PRIMER” Y EL “SEGUNDO” WENGER

En suma, la FP de la UMI cumplía en términos generales con las características usuales de una CP según las describen Saint-Onge y Wallace (2003). Ahora procede el analizarla en sus tres componentes básicos, que será el cometido de los siguientes tres apartados del capítulo. Pero antes de continuar, conviene aclarar algunos conceptos trabajados por Wenger en distintas épocas, y que probablemente ya habrán llamado la atención en algunos lectores desde el inciso 5.1 de la tesis (2001a y 2004; Wenger, McDermott y Snyder 2002). En un primer momento, Wenger (2001a) aludía a tres dimensiones de la relación entre práctica y comunidad, mediante las cuales la primera se convierte en fuente de coherencia para la segunda, y que son: un compromiso mutuo, una tarea conjunta y un repertorio compartido. Años más tarde, Wenger (2004; y Wenger, McDermott y Snyder, 2002) alude a tres elementos constitutivos de una CP: el dominio, la comunidad y la práctica. Cabe preguntarse entonces: ¿se trata de estructuras triádicas distintas o de una misma realidad? Tras analizar la descripción de estos elementos en cada una de las fuentes disponibles, llegamos a la conclusión de que pueden ser considerados efectivamente como equivalentes, lo que ocurre es que parecen responder a una intencionalidad distinta por parte de su autor en cada caso⁵⁷⁸.

El que podría denominarse como *primer Wenger* (2001a) se dirige a un público académico, su obra es más teórica y compleja, apta sobre todo para investigadores. Mientras que el *segundo*

⁵⁷⁷ En el verano del 2006 egresaron del octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la UMI un total de 25 alumnas, mientras que ingresaron a primer semestre tan sólo siete nuevas estudiantes; en el verano de 2007 egresaron 22 y sólo ingresaron nueve.

⁵⁷⁸ Barton y Tusting (2005) reconocen también un giro en el trabajo de Wenger desde sus primeras obras (Wenger, 1998; Lave y Wenger, 1991) hasta sus últimas propuestas (Wenger, 2004; Wenger, McDermott y Snyder, 2002; entre otras).

Wenger (2004; Wenger, McDermott y Snyder, 2002) trata de llegar fundamentalmente a practicantes de la gestión del conocimiento y / o empresarios. Diríase, si se permite la expresión, que el segundo Wenger está situado en un plano de divulgación de su teoría, y especialmente con fines más pragmáticos de aplicación directa de la misma en el ámbito de las organizaciones; no tanto con el ánimo de estudiar a las comunidades de práctica e intentar comprenderlas, sino antes bien de identificarlas, promoverlas y cultivarlas. No obstante lo apuntado, en el presente trabajo emplearemos ambos tipos de fuentes —como lo hemos venido haciendo hasta ahora—, para ganar en variedad y diversificar las referencias; estableciendo las equivalencias pertinentes. Toda vez que las dos perspectivas son complementarias, y en consecuencia, nos ayudan a observar y comprender mejor nuestro objeto de estudio, independientemente de que no persigamos objetivos prácticos de manera directa.

**CUADRO VI.4. EQUIVALENCIAS ENTRE EL PRIMER Y EL SEGUNDO WENGER
CON RESPECTO A LA ESTRUCTURA DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA**

Elementos estructurales de una comunidad de práctica	“Primer Wenger”	“Segundo Wenger”
	Una tarea conjunta →	El dominio
	Un compromiso mutuo →	La comunidad
	Un repertorio compartido →	La práctica

Fuente: Elaborado por el autor a partir de Wenger (2001a) y Wenger (2004).

De este modo, mientras que el primer Wenger aporta un marco teórico fundamental para nuestro estudio, el segundo Wenger brinda pistas explícitas para reconocer estos mismos elementos en las prácticas observadas durante nuestra investigación de corte interpretativo. Los tres elementos considerados proveen un medio para entender los diferentes modos en los que la participación es significativa para los miembros: algunos pueden estar más interesados en la comunidad que en los aspectos de la práctica, otros optan por el dominio, por ejemplo. En los siguientes apartados se irán relacionando uno a uno estos elementos, describiendo el modo como se presentaban en el caso de la FP de la Universidad Misionera Internacional.

6.2. UN COMPROMISO MUTUO: CÓMO ACTUABAN

Como lo hemos expuesto, una CP es un grupo de personas que se relacionan y colaboran unas con otras para resolver problemas de interés común y aprender en el proceso, y en el curso de su interacción van desarrollando un sentido de pertenencia a través de un *compromiso mutuo*. La gente que se reúne para formar una CP no constituye, pues, un puro agregado de

personas⁵⁷⁹. Una CP no es simplemente sinónimo de grupo, equipo o red, sino que más bien se requiere de un grupo de *gente comprometida* en la consecución de una tarea conjunta, sobre la cual construyan conocimientos en el curso de su interacción cotidiana (Yan y Assimakopoulos, 2006; Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Así, como se ha discutido más atrás, la expresión CP se debe entender como una unidad, no como dos palabras aisladas que se intentan relacionar de modo forzado, toda vez que hay efectivamente ciertas dimensiones de la relación mediante las cuales la práctica se convierte en el punto de coherencia para una comunidad⁵⁸⁰.

6.2.1. LA NEGOCIACIÓN DEL SIGNIFICADO Y EL COMPROMISO MUTUO

Es a partir de un *compromiso mutuo* que este tipo especial de comunidad se puede conformar, pues el mismo liga a los miembros de modo que pueden formar una entidad social claramente definida: “La práctica no existe en abstracto. Existe porque hay personas que participan en acciones cuyo significado negocia mutuamente” (Wenger, 2001a: 101). Interactuando regularmente, los miembros desarrollan una comprensión compartida de su tarea conjunta o dominio y una aproximación particular a su práctica⁵⁸¹. Esas interacciones tendrán que tener, pues, *cierta continuidad* para permitir que la CP se constituya. En el proceso, los participantes conforman relaciones valiosas basadas en el respeto y la confianza, y con el tiempo constituyen un sentido de historia en común y con ello también de identidad. Según hemos visto, el sentido de pertenencia a la comunidad es un elemento fundamental para configurar el quiénes somos dentro de un contexto determinado. Se llega a ser alguien de cara a una comunidad, y dado que es factible y común pertenecer a distintas comunidades simultáneamente, luego entonces la identidad requerirá de un trabajo de conciliación entre distintas facetas y esferas del propio existir como individuos y como seres sociales. Pero este último aspecto es ya materia del primer inciso del capítulo 7, y por ahora no profundizaremos más en ello⁵⁸².

⁵⁷⁹ Aunque, de darse las condiciones necesarias —que por ejemplo exista el interés de resolver problemas comunes por vía de la colaboración, la necesidad de aprender unos de otros, etc.—, diversos tipos de agrupaciones podrían conducir al inicio de una nueva comunidad de práctica.

⁵⁸⁰ En el cuadro VI.4 resumimos precisamente la estructura triádica de las COPS, tal y como ha sido formulada por Wenger (2004 y 2001a). El mismo cuadro muestra además, las variaciones terminológicas entre el que hemos denominado un “primer” y un “segundo” Wenger.

⁵⁸¹ Recordemos que este *compromiso mutuo* (Wenger, 2001a) sería también conocido más descriptivamente como *la comunidad* por el mismo Wenger, en un desarrollo posterior a su planteamiento original, según lo hemos explicado más arriba (2004; Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Lo cual es por sí mismo revelador del papel que juega el compromiso en la conformación comunitaria.

⁵⁸² Por ejemplo, todos los miembros de esta CP mantenían, con diferente grado de compromiso, relaciones laborales con otras instituciones de educación superior, ya fuesen públicas o privadas. Al mismo tiempo, para todos ellos, su familia representaba un referente primordial de su identidad; y podría especularse que quizá sus propias familias constituyeran también COPS en un momento dado, al menos en aquellos casos en que éstas parecían ser el grupo central para la persona. Asimismo, existían otros grupos clave para los miembros. En esta tesitura, las asociaciones de origen religioso, como iglesias, parroquias, círculos de formación doctrinal, etc., eran también puntos de referencia para la mayoría.

Una cuestión que no se puede eludir en esta discusión, es si la membresía de una CP tiene que ser voluntaria o meramente espontánea. Es preciso comprender que una CP no es como un equipo al que una organización —escuela, universidad, empresa, etc.— puede ensamblar unilateralmente. Pues su éxito dependerá, en buena medida, de la pasión personal que se imprima para conseguir la necesaria cohesión y lograr así que ésta pueda ser efectiva. En este sentido, la participación es claramente voluntaria. Pero debe admitirse al mismo tiempo que la participación también puede ser fomentada deliberadamente hasta cierto punto; si bien, la clase de inversión personal que da vida a una comunidad no es algo que se pueda simplemente inventar o forzar. Lo anterior significa que la membresía puede ser elegida personalmente o asignada, pero el nivel real de compromiso será en todo caso un asunto personal, aunque condicionado colectivamente. A veces se requiere un poco de estímulo para que la gente descubra el valor de aprender juntos (Saint-Onge y Wallace, 2003; Wenger, McDermott y Snyder, 2002), pues nada dicta que las COPS tengan que ser absolutamente espontáneas. Al final, sin embargo, el éxito de una comunidad dependerá de la energía que la comunidad por sí misma genere y no de un mandato institucional estrictamente formal.

En el caso de la FP de la UMI, encontramos que la participación era voluntaria, pues en su mayoría todos acudieron en algún momento a solicitar trabajo en este lugar, y una vez contratados se integraron paulatinamente al grupo. Algunos habían llegado desde la situación de *participación periférica legítima* (Lave y Wenger, 1991), hasta lo que constituyó el centro de la práctica —seis miembros en total⁵⁸³—, y otros cuatro —tres secretarías y una docente, coordinadora e investigadora— se mantenían, en mayor o menor medida, cercanos al centro; en función precisamente del grado de compromiso mutuo que mostraban, y que era apreciado —y en su caso reconocido—, por el resto de los participantes.

La práctica de la FP de la UMI residía en una comunidad de personas que trabajaban de tiempo completo o tiempo parcial — esto es, por entre 18 y 40 horas contratadas, pero en todo caso, no como profesores de asignatura—, y en las relaciones de participación mutua por medio de las cuales podían en concreto *hacer lo que hacían* (Wenger, 2001a: 100). La afiliación a esta CP era primero una cuestión de *compromiso mutuo*. Así, no se trataba sólo de relacionarse con otras personas, ni consistía únicamente en una red de relaciones interpersonales por la que fluía la información. Tampoco la proximidad física era por sí misma suficiente. El estar juntos en una misma oficina, no bastaba para ser parte de la comunidad. Muy por el contrario, la CP estudiada aquí, se había constituido manteniendo unas *relaciones de participación* mutua muy densas, que se organizaban en torno a lo que se pretendía conseguir conjuntamente: la tarea o

⁵⁸³ Téngase en cuenta que hubo un lapso en el que los integrantes centrales de la CP eran siete, si bien uno de ellos jugaba más un papel de *correduría* (Wenger, 2001a), entre distintas prácticas institucionales.

dominio de la FP. Y éste, por otra parte, era definitivamente más diverso que la función asignada formalmente de formar a nuevos pedagogos.

Realmente era sorprendente el grado de cercanía alcanzada entre los participantes de la CP existente en la FP de la UMI. Sin pretender idealizar su realidad⁵⁸⁴, sí puede sostenerse que el clima imperante, pese a ciertos problemas ocasionales, era en lo general de cordialidad, respeto y en ciertos casos incluso de amistad. Lo cual no dejaba de sorprender a sus propios integrantes —en más un 90 % representantes del género femenino—, quienes comparaban sus experiencias laborales previas o simultáneas con el ambiente de trabajo conseguido aquí, considerando que el trabajar en la facultad no era en absoluto algo común o fácil de encontrar, Dorita, una de las secretarías de la FP, lo expuso así durante una entrevista:

Gabriel: *¿Cómo describirías el clima de trabajo dentro de las oficinas de la facultad?*
Dorita: *¿Cómo le diré maestro? Mire [pausa breve para pensar] yo trabajaba en una empresa donde todo era trabajar y trabajar, mucha exigencia, trabajar, así, no importaba nada más que el trabajo. Pero una amiga mía que trabajaba primero en ese lugar pero que ya se había ido de allí, me dijo que por qué no solicitaba trabajo en la [UMI], donde ella ya estaba de planta. Entonces vine y solicité el trabajo, lo conseguí y todo fue diferente a mi trabajo anterior. Allá trabajaba en cuatro paredes, nunca veía la luz del día, en cambio en la [UMI] hay muchos árboles y desde que llegué los disfruté mucho, sus jardines, la luz, todo. Era diferente. Además **tuve la suerte de llegar a esta facultad, donde todos, todos son muy amables**, y con la doctora [se refiere a la directora de la FP] podemos sentirnos como muy, muy apoyados... Como que es muy diferente a mi anterior trabajo donde había muchas exigencias y mucho estrés (EFPUMI: 5-X-2006 / 10)⁵⁸⁵.*

Pese al tinte de idealización observable, lo cierto es que en esta CP encontramos diversas apreciaciones sobre la calidad del ambiente de trabajo. Si bien todos coincidieron en el clima de cordialidad, la mayoría de los entrevistados no dudaron también en señalar algunos problemas comunes. Sin duda existían aquí diferencias y tensiones locales, aunque raras veces fuertes conflictos. Diríase simplemente, que las discrepancias son inevitables en cualquier grupo

⁵⁸⁴ Subrayamos que a pesar de las críticas vertidas al concepto de comunidades de práctica (Barton y Tusting, 2005), en el sentido de que Wenger las concibe de una manera *excesivamente romántica*, ciertamente el autor es cuidadoso en advertir reiteradamente que no se debe idealizarlas: “La coherencia local de una comunidad de práctica puede ser al mismo tiempo una ventaja y un inconveniente. La producción autóctona de una práctica hace que las comunidades de práctica sean el lugar de logros creativos y de fracasos endogámicos, el lugar de resistencia a la opresión y de la reproducción de sus condiciones, la cuna del ego y también la jaula potencial del alma” (Wenger, 2001: 113-114). Asimismo, en otra obra el autor y colaboradores advierten sobre los *inconvenientes* de las comunidades de práctica, los cuales también buscamos observar dentro del caso estudiado aquí (Wenger, McDermott y Snyder, 2002; véase también Pemberton y Stalker, 2006).

⁵⁸⁵ Este es el código asignado a las entrevistas llevadas a cabo en el marco de la presente investigación, el cual significa “Entrevista en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Misionera Internacional”, la fecha de realización que incluye día, mes y año, así como la(s) página(s) correspondiente(s). Las negritas enfatizan un aspecto de especial de interés para lo que se está analizando aquí en un momento dado.

humano y ninguna CP será la excepción. En nuestro estudio no faltaron los registros —si bien, bastante esporádicos— de chismes, celos, envidias y hasta de formación de algunas camarillas. Por ejemplo, pude registrar cierta incomodidad entre quienes formaban parte del grupo de formación docente de la FP, cuando en el verano del 2006 su coordinador y fundador dejó el puesto por sentirse inconforme respecto a un nuevo proyecto institucional y optó por irse a laborar de tiempo completo a una universidad pública. Como consecuencia de ello, fue necesario nombrar un nuevo coordinador, pero las autoridades institucionales no eligieron a ninguno de los miembros que conformaban el programa de formación docente en ese momento como sucesor, a pesar de que el proyecto ya tenía cinco años de haber sido establecido por parte de la DGA, y de que la mayoría de sus miembros tenían al menos los mismos años de pertenecer al mismo⁵⁸⁶. En su lugar se nombró a otra coordinadora ajena al grupo, la cual, según el sentir general del equipo de formación docente, no contaba ni con la preparación, ni con la experiencia para asumir la responsabilidad de un proyecto de relevancia institucional. Sin embargo, pese al malestar generado por este hecho dentro del grupo, formalmente no se manifestó, en un primer momento, ninguna queja, y se acató solidariamente la decisión de las autoridades. Entre lo cual pesaba el beneplácito de la directora de la FP, su líder formal, a quien no se quiso contrariar, además de que la nueva coordinadora ya formaba parte de la CP existente en la FP. Más tarde, sin embargo, de forma velada surgieron algunas rivalidades, las cuales pudieron sortearse casi siempre a través del compromiso mutuo, buscando resguardar ante todo la empresa conjunta o dominio construido localmente.

Al igual que en cualquier otra CP, en la FP de la UMI se actuaba gracias al compromiso mutuo asumido por todos sus integrantes, el cual se veía sustentado por el curso de su historia compartida. Sostiene Wenger: “Definir una empresa conjunta es un proceso, no un acuerdo estático. Produce relaciones de responsabilidad que no son sólo limitaciones o normas fijas. Estas relaciones no se manifiestan como conformidad, sino como *la capacidad de negociar acciones de una manera responsable para la empresa*” (2001a: 109, subrayado nuestro). Lo cual ciertamente, es reflejo de ese compromiso mutuo, porque las normas siendo solamente son un parámetro, no definen por sí mismas el curso de la acción.

Otra cuestión que puede resultar interesante observar, es la relativa al tamaño característico de una comunidad de práctica. En efecto, cabe preguntar: ¿cuál es el tamaño que suele tener una comunidad de práctica? En realidad no hay un deber ser al respecto, porque pueden existir desde las comunidades muy pequeñas e íntimas, hasta las muy extensas e impersonales. Sin

⁵⁸⁶ En ese momento, habían en el equipo de formación docente seis miembros, además del coordinador, de los cuales, dos tenían ya cinco años en el mismo; otros dos tenían cuatro años y medio; un más llevaba cuatro años; y finalmente, otro tenían dos años y medio. Tres de estos miembros también eran parte del grupo central de la CP conformada en la Facultad de Pedagogía.

embargo, algunos expertos no dudan en señalar que un cierto margen de interacción personal regular es no sólo recomendable, sino a final de cuentas imprescindible:

Frecuentemente nos preguntan si hay un tamaño ideal para una comunidad de práctica... las hemos visto en tan amplia variedad de tamaños que es difícil dar números absolutos. Por un lado, se necesita una masa crítica de gente para sostener una interacción regular y ofrecer perspectivas múltiples. Por otro lado, si la comunidad se vuelve muy grande podría inhibirse la interacción directa. Las comunidades cambian en estructura y características mientras crecen. Comunidades con menos de quince miembros son muy íntimas⁵⁸⁷. Entre quince y cincuenta participantes, las relaciones se tornan más fluidas y diferenciadas. Entre cincuenta y 150, las comunidades tienden a dividirse en subgrupos alrededor de tópicos o de su localización geográfica, y más de 150 miembros, los subgrupos frecuentemente desarrollan identidades locales fuertes... estas subcomunidades anidadas dentro de una sola y amplia comunidad permiten a los miembros estar muy comprometidos, mientras retienen un sentimiento de pertenencia a una comunidad más grande (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 35 - 36; traducción nuestra).

Una CP está constituida fundamentalmente por sus miembros, para el caso que nos ocupa ahora, encontramos que, con diferente nivel de antigüedad —que iba desde los veinte años en los casos más extremos, hasta los cinco años y medio entre los miembros más nuevos—, en la FP de la UMI laboraban de modo regular diez personas. De las cuales seis eran pedagogos —y éstos mismos conformaban el grupo central de la CP—, una era socióloga, y tres secretarías. Observamos sistemáticamente de qué forma todos ellos trabajaron juntos, se veían cotidianamente, se comunicaban frecuentemente, intercambiaban información y puntos de vista, e influían a través de todo ello en su mutua comprensión de forma consuetudinaria. Se trataba ésta, pues, de una CP más bien pequeña e íntima. Pero además de los diez miembros referidos, laboraban aquí el coordinador del PIFD⁵⁸⁸, quien usualmente estaba ausente, y dos asesores más, uno que era psicólogo —con grado de doctor en psicoanálisis— y otro que era filósofo —con grado de doctor en filosofía—, que por lo regular tampoco fueron vistos regularmente por las oficinas de la FP. Estos tres últimos, con diferente intensidad,

⁵⁸⁷ Este sería el caso de la FP de la UMI según veremos arriba con mayor detalle, que en sentido estricto incluía sólo a diez personas, y dentro de una perspectiva ampliada alcanzaría hasta trece miembros formales. De ahí en más, otros miembros podrían agregarse con distintos grados de *participación periférica legítima* (Lave y Wenger, 1991), profesores por asignatura fundamentalmente, pero en algunos casos incluso también ciertos alumnos. La noción de participación periférica legítima, conforma una plataforma social para el aprendizaje, y representa el fenómeno que dio pie al concepto de comunidades de práctica. Esta estructura permite que nuevos miembros lleguen hasta la *periferia* de una comunidad y comiencen a participar en una práctica, pudiendo con el tiempo, llegar a ser miembros de pleno derecho de tal comunidad, conforme se acerquen al *centro*; lo cual implica hacerse de la base de conocimiento compartido que ha sido creada dentro de la misma, a través de la participación efectiva en la práctica.

⁵⁸⁸ Fue precisamente durante el transcurso de esta investigación, que el coordinador del PIFD, al no estar de acuerdo con nuevas disposiciones institucionales, dejó su puesto. Este cargo le fue conferido a la coordinadora administrativa de la FP, según el incidente descrito más arriba.

permanecieron en categoría de *marginalidad*. Sin embargo, no se les puede ver como *participantes periféricos legítimos* sin más (Lave y Wenger, 1991), dado el tiempo que llevaban en esa misma condición —más de cinco años en algunos casos—, sino que más bien, su menor grado de participación apuntaba hacia una marginalidad confirmada por la falta de evidencias en el compromiso requerido⁵⁸⁹, ya fuese atribuida por la comunidad o porque se tratase de algo más bien auto - impuesto.

6.2.2. LOS VALORES DEL COMPROMISO MUTUO

Encontramos entonces, que la reciprocidad en la participación comunitaria era aquí algo muy importante. Los miembros dentro de esta CP ya establecida, compartían la convicción de que hacer a la comunidad más valiosa resultaría en beneficio para todos. Por ello su compromiso se expresaba en distintas dimensiones: asiduidad, puntualidad, disponibilidad, etc. Por lo general, se asumía que la contribución personal y comprometida les sería retornada, aunque esto no pudiera reducirse a ser visto como un puro mecanismo de intercambio directo del tipo mercantil, en el que los productos son comercializados. En vez de ello, se trataba de un mecanismo de reciprocidad que permitía a la gente contribuir con la comunidad; mientras confiaban que en algún momento, de cualquier forma, ellos también se beneficiarían. Esta clase de reciprocidad constituye una profunda comprensión del valor mutuo que se extiende en el tiempo (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Conocer a los otros hizo que aquí, como en cualquier CP, fuera más fácil pedirles ayuda. Cada uno sabía quién específicamente podría tener la respuesta ante las dudas y necesidades urgentes, y tenía la confianza de que su solicitud sería bienvenida.

Es por el grado elevado de reciprocidad alcanzado en algunas comunidades, que hay quien sostiene que: “Las comunidades de práctica están dispuestas a asistir a un individuo [con su intercambio de conocimiento, siempre] que los participantes estén situados dentro de la misma comunidad” (Paquette, 2006: 69; traducción nuestra). En efecto, todo lo que sea necesario para hacer posible el compromiso mutuo, será un componente esencial de cualquier práctica. La ayuda mutua inmediata y directa, es algo en general característico entre los miembros de una CP. Y el caso que observamos durante esta investigación, no ha sido la excepción a esta

⁵⁸⁹ Carácter de *periferia* que, en cambio, sí sería el caso de algunos de los catorce profesores por asignatura en promedio, que daban clases en esta misma unidad académica al momento de realizar nuestras observaciones. El no comprometerse, por otra parte, puede tener ciertos beneficios —mayor libertad en la administración del propio tiempo, por ejemplo—, aunque aquéllos que así se hallan pueden experimentar, al mismo tiempo, mayor vulnerabilidad de cara a la institución, dado su aislamiento respecto al grupo central. En este sentido, al agudizarse la crisis de la matrícula en el verano del 2007, fuimos testigos de la no contratación de tres de los miembros marginales entre un semestre y otro. Entre otras razones, por percibirseles faltos de solidaridad hacia el grupo central y presentar fallas en la asiduidad. Esta última considerada como una muestra del compromiso mutuo asumido entre los miembros de esta CP, según lo explicaremos más adelante; además de que ninguno era pedagogo.

tendencia. Por ejemplo, para los miembros de la FP de la UMI, según hemos referido, el acudir a la oficina asiduamente era un componente importante para su práctica, entre otras exigencias⁵⁹⁰. El tipo de cohesión que transforma el compromiso mutuo en una CP requiere trabajo constante y esfuerzo, y en la FP de la UMI el trabajo requerido era de todos los días; de ahí el compromiso en la asiduidad. Mantener en curso la comunidad es de esta manera, una parte fundamental de cualquier práctica, teniendo en cuenta, nuevamente, que esas interacciones tendrán que darse siempre bajo cierta regularidad.

De este modo, el estar alineado con: "... lo que tiene importancia es un requisito para participar en la práctica de una comunidad, de la misma manera que el compromiso es lo que define la afiliación" (Wenger, 2001a: 101). Si se acepta el compromiso, entonces se puede integrar la comunidad y por consiguiente formar parte de la misma, pues el compromiso es el factor de cohesión primordial para cualquier CP. Compromiso que es colectiva o personalmente asumido, pero que en todo caso es, incluso, exigido por todos y a todos los participantes. Si alguien no lo asume, no importando su estatus y preparación, no se le permite acceder al centro de la práctica. Como el caso referido de los tres docentes - coordinadores que permanecieron en estatus de marginalidad. Y esto tiende a ser así, porque de otra manera sería muy difícil, por no considerarlo definitivamente imposible, el sacar adelante la empresa conjunta⁵⁹¹; que según veremos más adelante en este capítulo, consistía primero en *formar* a otros. Pero lo que hace falta para que una CP tenga la cohesión suficiente para funcionar, puede ser algo muy sutil y delicado; no se trata de simplemente cumplir con unos requisitos cosificados en algún reglamento o cubrir un perfil de puesto.

En la FP de la UMI la pertenencia a la comunidad dependía de la aceptación que los miembros centrales —como por lo demás ocurriría prácticamente en cualquier otra CP—, tuvieran de los demás, en especial por quienes ocupaban los rangos jerárquicos más importantes. Y se hallaba condicionada por la percepción experimentada, respecto al grado de compromiso mutuo asumido por los otros. Siendo que si no se observaba la adhesión a ciertos valores comunes, la aceptación quedaba comprometida, y en ese caso la condición de marginalidad —impuesta o libremente asumida—, tendería a prevalecer. De hecho, el compromiso mutuo de esta comunidad podría expresarse precisamente en los siguientes valores característicos, que fueron reconocidos durante nuestra investigación:

⁵⁹⁰ No es que el asistir diario y puntualmente no fuese importante y válido para todos, sino que existiendo la posibilidad de negociar el horario de trabajo en función de las horas contratadas, se tomaba en consideración la disponibilidad para estar presentes todos los días de la semana, aunque sólo fuera por algunas horas; como una muestra, entre otras, del compromiso asumido con la comunidad. Todos los miembros centrales de la CP de la FP de la UMI, asistían a sus labores diariamente. Y con lo propio cumplían en lo general las tres secretarías de la facultad.

⁵⁹¹ La *empresa conjunta* (o dominio), no resulta transparente por sí misma, en cada caso se vuelve preciso observarla y analizarla para desentrañar su profundidad (Saint-Onge y Wallace, 2003).

**CUADRO VI.5. VALORES CARACTERÍSTICOS DEL COMPROMISO MUTUO
EN LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UMI**

EL COMPROMISO MUTUO SE EXPRESA COMO ►	ASIDUIDAD
	PUNTUALIDAD
	DISPONIBILIDAD
	LEALTAD
	CONFIABILIDAD

Fuente: Diseño original del autor.

En la TCP no se analizan propiamente los valores⁵⁹², pero consideramos que éstos contribuyen a una mejor comprensión del compromiso mutuo en una CP, tomando en cuenta que éste crea precisamente la idea de *comunidad* con todas sus connotaciones positivas, entre las que destacan los valores compartidos; por eso los trataremos ahora. Ahora bien, ¿qué significaban estos valores y cómo se expresaban dentro del caso que estamos analizando? Veamos entonces cada dimensión por separado, aunque el orden en que se presentan no corresponde necesariamente a una jerarquía, pues todas estas características son expresiones de un mismo compromiso mutuo, y por consiguiente se hallan interrelacionadas. Pero antes de exponer cada valor⁵⁹³, hay que aclarar que esta caracterización del compromiso mutuo en la FP de la UMI responde a un momento y tiempo determinados (2004 - 2007), y éste no se encontraba

⁵⁹² No entendemos los valores aquí como algo completamente objetivo y pertinente para todo tiempo y lugar, que debiera ser aceptado por todos, como si tuviesen una esencia y un fin intrínseco; sino más bien, como una formación discursiva, al modo en que los conciben Fierro y Carbajal: “*Por valores entendemos las preferencias referidas a modos de comportamiento deseables basados en usos y costumbres o en genéricos universales, que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo, a partir de la interacción social, y que se expresan, en última instancia, en sus decisiones y acciones*” (2005: 39, subrayado del original). Si admitiéramos que los valores son objetivos y universales, estaríamos cayendo en un esencialismo. Por el contrario, dada la perspectiva ontológica que hemos asumido como punto de partida, consideramos que éstos son realidades construidas discursivamente: “El mundo objetivo se estructura en secuencias relacionales que no tienen un sentido finalístico y que, en verdad, en la mayor parte de los casos, tampoco requieren ningún sentido precisable: basta que ciertas regularidades establezcan posiciones diferenciales para que podamos hablar de una formación discursiva” (Laclau y Mouffe, 204: 148). Aclaramos, no obstante, con Mouffe que: “Afirmar que es imposible ofrecer un fundamento racional último para un sistema de valores, cualquiera que sea, no implica considerar iguales todos los puntos de vista” (1999: 34). De aquí la importancia de situarnos siempre dentro de un contexto —social y / o intelectual— en el cual se justifican y se hacen inteligibles las aseveraciones, pues no hay nada parecido a un meta - discurso fuera del orden significativo de las construcciones sociales.

⁵⁹³ Los valores se hallan presentes en todas las situaciones educativas —tanto formales, como no formales e informales, como las que se dan en las COPS—, y por esto mismo también resulta pertinente el tratarlos en este espacio a manera de complemento de la exposición; toda vez que nos ayudarán a ganar claridad (Fierro y Carbajal, 2005; Yurén, 2001). Sin embargo, los valores pueden variar en función del contexto cultural y educativo, por ello no es factible reconocer siempre los mismos, y se hace preciso dilucidar y respetar la jerarquía axiológica propia de cada comunidad, antes que intentar imponer una. Esto significa que el compromiso mutuo, expresado en este caso en ciertos valores, no puede quedar establecido de una vez y para siempre por los miembros de una comunidad de práctica.

completamente cosificado. En todo caso, se trata de una abstracción efectuada por el investigador por vía de inferencias subsecuentes en el análisis de nuestros registros, con el ánimo de ofrecer una explicación plausible de los fenómenos observados. Nuestras deducciones se apoyan en el referente empírico construido, puesto en relación con la perspectiva que representa la TCP. Hay que considerar también que lo que puede ser válido en determinado orden espacio – temporal, puede resultar no pertinente en otro momento y lugar, toda vez que las COPS no son entidades fijas, sino configuraciones sociales vivas y dinámicas que se encuentran siempre en estado de evolución: “Como el mundo fluye sin cesar y las condiciones siempre cambian, toda práctica se debe reinventar constantemente aunque siga siendo «la misma práctica»” (Wenger, 2001a: 123). Esto, por otra parte, no significa que todo cambie al mismo tiempo, pues hay rasgos que pueden presentar mayor permanencia que otros, lo cual se puede comprender en su conjunto, como reflejo de la tensión entre la necesidad y la contingencia (Buenfil, 2007; Fuentes, 2007; Laclau y Mouffe, 2004; Mouffe, 1999), que inevitablemente permea cualquier orden discursivo.

La primer característica observable del compromiso mutuo en la FP de la UMI era la *asiduidad*. Ésta ya se ha referido antes como una cualidad que era deseable entre los miembros de esta CP. Consistía, como su mismo nombre lo indica, en presentarse a trabajar todos los días de la semana —aún sin importar el número de horas contratadas, fuesen éstas veinte, treinta o cuarenta—, de tal modo que el participante se hiciera cargo de las tareas que se le hubieran asignado —docentes, administrativas o de investigación— y que siempre estuviera disponible para resolver los problemas que pudieran surgir en relación con las mismas. Asimismo, observamos que alguien que regularmente estaba presente en las oficinas de la FP, se hallaba en una situación más accesible para los demás, de modo que cuando se presentaba algún problema que saliese de lo ordinario, cualquiera de los presentes se hallaba dispuesto a prestar la ayuda requerida (Paquette, 2006; Zappavigna, 2006). En contraste, tuvimos la oportunidad de observar a un docente, investigador y coordinador que no se presentaba a trabajar diariamente, lo cual contribuía a marginarle en la práctica de diversas actividades realizadas en común, algunas más formales, otras menos: reuniones festivas, juntas, cursos, asignaciones, etc., y ello aún cuando el clima laboral que prevalecía en las oficinas de la FP fuese de cordialidad. Como consecuencia de esta falla, entre otras razones, se justificó disminuir sus horas contratadas. Esto muestra que si bien la marginación de algunos integrantes ponía en riesgo el orden local pretendido, esto no lograba dislocarlo por completo, porque existía un grupo central hegemónico que actuaba como fuerza centrípeta.

La segunda característica que comprende el compromiso mutuo en la FP de la UMI ha sido la *puntualidad*. No significa necesariamente que todos tuvieran un mismo horario, sino que se cumpliera con el horario que personalmente se hubiese elegido, y que se llegara a tiempo a las

diversas actividades comunes, esto es, que se estuviera presente y a tiempo a la hora convenida para atender diversos asuntos: juntas, talleres, clases, presentaciones, etc. Alguien que en general no fuera puntual y que los otros lo percibiesen como incumplido en este aspecto, no podía ser miembro pleno de la CP conformada en la FP. He observado durante el tiempo del estudio que en este sentido —y pese a los inconvenientes que pueden surgir como habitante de la ciudad de México⁵⁹⁴—, la mayoría de los miembros centrales y dos de las secretarías, por lo regular cumplían con este requisito tácito y al mismo tiempo formal. Por el contrario, quienes habitualmente no lo cumplieron, resultaron marginados en más de un aspecto (Tusting, 2005; Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Wenger, 2001a). Esto por otra parte, no se traduce en un cumplimiento absoluto, pues siempre se hallaban excepciones, además de que la puntualidad se administraba con cierta flexibilidad. Así, un coordinador y docente que no cumplía habitualmente con sus horas de clase, no fue aceptado más como profesor en la FP —y por consiguiente se vio marginado de la CP— durante el período de nuestras observaciones. En cambio, una profesora por asignatura que se había mostrado regularmente comprometida con su horario y que, más aún, se prestaba para asesorar a los estudiantes en diversas actividades extracurriculares —ponencias para congresos, talleres vespertinos, prácticas profesionales, etc.—, se vio recompensada con mayor número de horas de clase, e incluso se hizo acreedora a un premio de carácter institucional, la *Carta de Reconocimiento al Mérito Docente*.

Una tercera característica observada fue la *disponibilidad*. Ésta consistía en ser accesible para todo lo que fuera necesario, en orden al cumplimiento del trabajo ordinario de la facultad, pero más aún, para tomar parte en lo extraordinario. Se manifestaba en la apertura y accesibilidad para formar parte de comisiones especiales de carácter institucional, asistir al cumplimiento de tareas específicas fuera de los horarios y días de trabajo oficiales —acudir a trabajar en sábado o quedarse hasta más tarde, por ejemplo—, organizar y / o asistir a eventos festivos —celebraciones de cumpleaños, Navidad, día del maestro, etc.—, revisar y asesorar tesis —y no cobrar en un momento dado, por el servicio de asesoría de tesis—, elaborar materiales didácticos específicos en tiempos establecidos —relacionado todo esto con la puntualidad—, entre varios otros. Quienes eran elegidos para atender estos asuntos, y en especial cuando éstos iban más allá de lo que era habitual, podían considerarse como aceptados y dignos de la confianza de los demás, pues regularmente estas acciones se asumían localmente como signos de solidaridad.

⁵⁹⁴ Nos referimos al tipo de problemas que son típicos de las grandes urbes contemporáneas, y en este caso en especial, a las dificultades relacionadas con el fuerte tráfico vehicular; el cual suele ser causa de múltiples demoras y pérdida de productividad, y de calidad de vida en la ciudad de México; entre otros inconvenientes que resultan ya característicos de esta antigua y a la vez moderna metrópoli —que incluso representa una muestra de lo que hoy se reconoce ya como las megalópolis del siglo XXI.

La cuarta característica que manifiesta el compromiso mutuo dentro de la FP de la UMI era la *lealtad*. Ésta significa que cada uno esperaba de los demás, en su calidad de compañeros de trabajo comprometidos con una misión en común, una adhesión hacia ciertos valores, y el establecimiento de un vínculo mutuo. De tal forma que se reforzara y se resguardara el cumplimiento de la empresa conjunta (dominio) que era propia de la CP, y de cuyo cumplimiento todos se beneficiaban⁵⁹⁵. En cuanto a que alguien fuera considerado desleal, como ocurre con otras características descritas, se le tendía a excluir del centro de la práctica. De este modo, se apreciaba la discreción y el no hablar mal de los otros o de la propia FP y de la institución, por ejemplo, y se descalificaría al que se considerase desleal, esto es, no comprometido con los valores de la comunidad. Por ejemplo, un docente y coordinador, no perteneciente al grupo central, filtró cierta información discutida dentro de una junta de trabajo, ocasionando malestar en otra área de la universidad. Cuando esto fue detectado, se determinó no volver a tratar delante de él asuntos delicados, lo cual volvía incómoda la situación, toda vez que él continuaba siendo parte de un programa institucional de gran relevancia. De lo que se trataba era de respetar un compromiso mutuo, donde la lealtad era un aspecto deseable, y el filtrar información se consideraba entonces, una deslealtad. El vínculo en este último caso, se vio fracturado, y de nueva cuenta el resultado fue la exclusión y la marginalidad.

La quinta y última característica del compromiso mutuo en esta CP era la *confiabilidad*. Se trataba de un rasgo de orden moral, que se relacionaba con el respeto hacia los otros por una parte, y con el hecho de ser considerado como un miembro competente para cumplir con las tareas asignadas, por otra. En efecto, ser confiable aquí significaba que uno reunía diversas cualidades personales: responsabilidad, laboriosidad, perseverancia, sinceridad, respeto, flexibilidad, amistad, etc. (Grieves, 2006). Alguien confiable era quien cumplía con lo que se esperaba de él o ella y no traicionaba los valores comunes. Esto a su vez, se puede relacionar con la lealtad. En cambio, uno que no fuera considerado confiable, sería de nueva cuenta excluido y marginado en diversos aspectos. Por ejemplo, cuando se detectó que un docente y coordinador presentaba comportamientos poco aceptables de cara a los valores de la comunidad, tales como insinuaciones sensuales ante las alumnas —ante las cuales, algunas de ellas se quejaron con otros coordinadores—, quedó *ipso facto* relevado de su cargo como docente dentro de la FP; aunque se le permitió continuar dentro de la institución, e incluso pudo seguir impartiendo clases durante algún tiempo en otras unidades académicas de la UMI, donde no había presentado conductas semejantes. Sin embargo, al final del primer semestre

⁵⁹⁵ Se trataría de asumir un horizonte de valores compartidos, el cual otorga la ilusión de plenitud a quienes lo comparten. Esa es la función del orden imaginario en la obra de Lacan: "...lo imaginario es el orden de las apariencias superficiales que son los fenómenos observables, engañosos, y que ocultan estructuras subyacentes; los afectos son fenómenos de este tipo" (Evans, 2005: 109). El imaginario permite la ilusión de plenitud, de cierre total, de conclusión. Pero este orden aparentemente acabado, nunca es definitivo y puede ser subvertido por *lo real*, que en sí no puede ser simbolizado.

del 2007, fue despedido de la institución por completo al entrar en crisis la universidad por la falta de estudiantes inscritos.

6.2.3. EXPRESIONES DE HOMOGENEIDAD Y HETEROGENEIDAD

Todas los rasgos y valores del compromiso mutuo en esta facultad, estaban interrelacionados y se han desglosado únicamente con fines expositivos; pero en la práctica estas características resultaban difíciles de distinguir, y se asemejaban unas a otras en más de un aspecto según hemos podido apreciar. Diríase que hemos tratado aquí de tornar algunos aspectos tácitos en explícitos. Por otra parte, observamos que estas características no eran asumidas exactamente del mismo modo por todos los participantes, sino que en realidad eran asimiladas diferencialmente⁵⁹⁶. Si bien, en mayor o menor grado, era factible atribuir las al conjunto de los miembros centrales, sin que por ello resultase una homogeneidad absoluta, pues: “Una comunidad puede verse como un encuentro recurrente entre personas que comparten intereses, generando su competencia, participación e identidad propia con esta permanencia. *La comunidad se alimenta a sí misma de la experiencia de sus miembros, incluyendo los recién llegados*” (Córdoba, 2006: 12; traducción y subrayado nuestros). Esto significa que en una CP, todos están en mejores condiciones para compartir las diversas aportaciones individuales.

Pero también, desde el plano de los beneficios más personales, considérese que la heterogeneidad estimula: “Un nuevo sentimiento de auto satisfacción a partir del éxito de la comunidad, tanto como del logro individual [lo cual] fortalecerá el compromiso de un individuo por participar” (Saint-Onge y Wallace, 2003: 325; traducción nuestra). Durante una entrevista, una docente, coordinadora e investigadora —y pedagoga de base además—, trató de explicar este compromiso en los siguientes términos, aunque por supuesto sin distinguir cada elemento, sino tomándolos como un todo, y refiriéndose tanto a la labor llevada a cabo en común por el cuerpo académico de la facultad, cuanto al papel del docente en el aula:

⁵⁹⁶ Sostiene Wenger: “En este sentido, *el compromiso mutuo es intrínsecamente parcial*; sin embargo, en el contexto de una práctica compartida, esta parcialidad es tanto un recurso como una limitación” (2001a: 103, subrayado nuestro). Por una parte, el compromiso diferenciado puede constreñir la participación a través de excesivas exigencias; por otra, resulta enriquecedor, dada la variedad de perspectivas que pueden entrar en juego en un momento dado. Algo fundamental que podría parecer casi obvio, es que las interrelaciones en una comunidad surgen del compromiso con la práctica y no del deber ser, aunque por otra parte, la práctica puede incluir el reconocimiento de ciertas normas y principios morales. La paz, la felicidad y la armonía no son propiedades necesarias de una CP, en cambio los desacuerdos, los retos y la competencia pueden ser formas muy productivas de participación. En las COPS puede presentarse de todo: desde compromiso, hasta competencia, desde cordialidad, hasta beligerancia, desde armonía, hasta tensión. Las relaciones resultantes reflejan la gran complejidad que conlleva desarrollar cualquier práctica conjuntamente; todo lo cual contribuye al aprendizaje y a la creación de conocimientos sobre una base de participación en prácticas comunes. La reunión de distintos miembros que comparten sus puntos de vista generales del dominio y que aportan sus perspectivas individuales sobre cualquier problema dado, permite crear un sistema social de aprendizaje con grandes potencialidades.

Gabriel: *¿Cómo has observado la evolución de este proceso desde que entraste y hasta este momento, sobre esto que me estás diciendo [refiriéndonos a “una lucha” llevada a cabo como integrantes de un grupo al que ella había aludido poco antes]?*
Ana: *Esto que te estoy... mira, yo lo he notado que ha ido creciendo esta parte que te menciono que se ha ido construyendo. Sí soy una persona como disciplinada, pero creo que **por la cuestión de compartir con un grupo debes de ser mucho más honesta, más responsable, más consciente de lo que estás haciendo...*** (EFPUMI: 01 – II – 2006 / 4).

Ahora bien, una comunidad de práctica basada en el compromiso mutuo no supone sólo homogeneidad. Empero, lo que hace que el compromiso con la práctica sea posible y productivo, es tanto una cuestión de diversidad, cuanto de homogeneidad: “... cada participante de una comunidad de práctica encuentra un lugar único y adquiere una identidad propia que se van integrando y definiendo cada vez más por medio del compromiso en la práctica. Estas identidades se entrelazan y articulan mutuamente por medio del compromiso mutuo, pero no se funden entre sí” (Wenger, 2001a: 103). Y es que si bien la interacción sostenida crea una historia común y una identidad con rasgos comunes, por otra parte también alienta la diferenciación entre los miembros. En este sentido, la heterogeneidad entre los miembros de la FP de la UMI era algo sorprendente, pese a lo reducido de su tamaño. Observamos que se vivía claramente un sentido de pertenencia a una comunidad reducida, pero eso no quería decir que todos tuvieran la misma identidad. De este modo, encontramos que en la mayor parte de quienes laboraban ahí eran pedagogos y entendían la práctica de la pedagogía de un modo compatible, aunque no de forma simplemente igual. Ellos asumían distintos papeles, oficial y extraoficialmente, creando sus propias especialidades o estilos de intervenir en la práctica. Construyeron con esto toda una reputación, ganaron un estatus y generaron su propia área de competencia en la cual destacaban. En otras palabras, descubrimos que cada miembro desarrolló una identidad individual única con relación a su comunidad, y pese a las posibles dificultades en su realización, la comunidad estudiada representó un contexto idóneo en el que experimentar una integración favorable de intimidad y apertura, hacia la búsqueda y el cuestionamiento productivo.

Por otro lado, recordamos que toda CP constituye un entorno social especialmente propicio para la producción de aprendizajes, y en el caso que es objeto de nuestro estudio, esto no ha sido una excepción, encontrando ahí que el elemento comunitario resultaba decisivo para una estructura de conocimiento efectiva⁵⁹⁷. Los miembros de una CP tienden a ver a los demás como interlocutores privilegiados, construyen sobre las ideas de otros y proporcionan un mecanismo de filtrado para enfrentar una *sobrecarga de conocimientos e información* (Wenger,

⁵⁹⁷ La comunidad ciertamente facilita las disposiciones necesarias para compartir ideas más fácilmente, así como para externar la ignorancia de alguno, sin temor a que sea excesivamente criticado. O bien, para formular preguntas difíciles y prestarse atención unos a otros (Wenger, McDermott y Snyder, 2002).

McDermott y Snyder, 2002). Y es que mientras más fortalecida y cohesionada se encuentre una comunidad, estará en mejores condiciones para fomentar relaciones e interacciones basadas en el respeto mutuo y la confianza, lo cual, por otra parte, no significa que quede del todo libre de fricciones y problemas. Las relaciones interpersonales aquí son también críticas:

Reconocer el alcance del compromiso mutuo y su importancia en la negociación de significado no supone una glorificación de la localidad. Afirmar que las comunidades de práctica son un lugar esencial para el aprendizaje no implica que este proceso sea intrínsecamente benéfico. A este respecto, vale la pena repetir que las comunidades de práctica no se deben contemplar desde una perspectiva excesivamente romántica: pueden reproducir pautas contraproducentes, injusticias, prejuicios, racismo, sexismo y todo tipo de abusos. En realidad, creo que son el lugar mismo de esta reproducción (Wenger, 2001a: 166).

En relación a este orden de ideas, el concepto de comunidad frecuentemente connota la idea de *comuni3n*, pero sería definitivamente err3neo asumir que el distintivo de una CP ideal sea la homogeneidad: “En efecto, lo que hace que el compromiso con la pr3ctica sea posible y productivo es tanto una cuesti3n de diversidad como de homogeneidad” (Wenger, 2001a: 102). Luego entonces, sus interacciones en el tiempo son tanto fuente de unidad, como de diversidad. De hecho, la homogeneidad no es ni siquiera prueba de que una comunidad sea m3s efectiva. Teniendo una base com3n para la negociaci3n del compromiso mutuo, un cierto grado de diversidad puede hacer de hecho m3s rico el aprendizaje y m3s estimulantes las relaciones entre los miembros. Y gracias a ello, se puede incrementar incluso el potencial creativo de la comunidad⁵⁹⁸. Aunque en el caso de la CP de la FP eran los pedagogos quienes conformaban el grupo central, hab3a otros miembros del cuerpo docente local, que eran representantes de diversos campos del conocimiento, pero que tambi3n aportaban elementos a la tarea conjunta, y por eso eran aceptados. De una forma muy similar lo consider3 quien fuera el primer coordinador del Programa Institucional de Formaci3n Docente (PIFD), dependiente de la FP de la UMI, durante una entrevista:

Gabriel: *¿C3mo describir3as a la Facultad de Pedagog3a hacia su interior? ¿C3mo es la vida cotidiana digamos en esta facultad, t3 que la has observado despu3s de varios a3os?*

Julio: *Pues mira, yo la he observado desde muchos, desde varios a3os, cuando yo llegu3 a la UMI hace 14 a3os... [se detiene a explicar el cambio favorable que ha observado en cuanto al estudiantado, a partir de la conformaci3n de la planta acad3mica durante dos administraciones con las que tuvo oportunidad de colaborar hasta llegar a la gesti3n actual, y luego a3ade] Otra cosa que quisiera decir, que **parte de su riqueza es que tiene una composici3n de profesores muy***

⁵⁹⁸ Una CP es similar a una comunidad en general, en cuanto a que hay distintos papeles que cumplir con las correspondientes responsabilidades. Todas son necesarias para mantener a la comunidad avanzando, pues en su conjunto contribuyen a la heterogeneidad y riqueza de la pr3ctica, lo cual les permite renovarse continuamente.

heterogénea sobre todo en su liderazgo ¿no? Es decir, la gente, el equipo de coordinadores ¿no? Tú vienes de una institución, la Dra. Montes, Ana trae otra formación, Josefina también. Tita siendo también de la UP, yo creo que es algo muy distinto a ti ¿no? Yo así lo vería, esa diferencia. Pero es muy rico ¿no? Cristina es muy distinta ¿no? Y luego los maestros ¿no? Que están acá, traen una aportación de diversos lados ¿no? Creo que en chiquito ¿no? Trata de conservar una cultura universitaria ¿no? Estudiar, investigar, dar una docencia, difundir... Digamos, es una escuela universitaria (EFPUMI:22-V-2006 / 9-11)⁵⁹⁹.

Podemos reconocer en este caso, que el compromiso mutuo es intrínsecamente parcial. Las relaciones de compromiso pueden producir por igual diferenciación y homogeneización. En la FP existía toda una gama de participantes, que contribuía a la riqueza de perspectivas, pese a lo reducido de su tamaño. Esto permite, en voz del coordinador, “conservar una cultura universitaria”. Y es que si el compromiso ocurre en el contexto de una práctica compartida, entonces esta parcialidad no se puede tomar como una simplemente una limitación, sino que también puede convertirse en un recurso, a modo de contribuciones complementarias y formas de competencia que se superponen. Luego entonces, el compromiso mutuo no supone sólo la competencia aislada de un miembro, sino también la de los demás (Lave y Wenger, 1991). *La comunidad como un todo tiende a ser competente en algo*. Se basa tanto en lo que se hace, como en lo que sabe; además de la capacidad de relacionarse significativamente con lo que de hecho no se hace o con lo que simplemente no se sabe, esto es, con el conocimiento establecido y las distintas aportaciones que usualmente hacen los demás.

La homogeneidad de antecedentes, destrezas o puntos de vista pueden hacer más fácil empezar una CP; pero ni son una condición siempre requerida, ni tampoco un resultado del todo inevitable. Tener un mismo título, por ejemplo, no sería suficiente, y así encontramos que no porque se tratara de un grupo con varios pedagogos de base, fue que en la FP de la UMI se pudo conformar una CP, sino que se partió de un compromiso mutuo sobre una empresa conjunta para llegar a integrarse. En efecto, pertenecer a una CP donde las personas se apoyan mutuamente y todos saben pedir, dar o recibir ayuda, puede ser más importante que intentar *saberlo todo*⁶⁰⁰. A este respecto, los expertos tales como Wenger, McDermott y Snyder

⁵⁹⁹ Por supuesto, como en el resto de la tesis, los nombres a los que alude el coordinador, han sido todos sustituidos aquí para resguardar su identidad en el anonimato. En algunos casos, incluso el sexo de los protagonistas también fue cambiado, para lograr todavía mayor confidencialidad. Todo esto en virtud del compromiso ético asumido por el investigador, que busca corresponder a la confianza depositada en su persona, por quienes fueron sus compañeros de trabajo e informantes clave.

⁶⁰⁰ Para construir una CP, los miembros tienen que interactuar regularmente sobre la base de asuntos que sean importantes para su dominio. En última instancia, la comunidad resulta un elemento fundamental porque aprender es cuestión de pertenencia a un grupo y al mismo tiempo un proceso intelectual y por ende personal, que involucra la parte afectiva y cognitiva, tanto del mismo grupo como de los individuos que lo conforman (Saint-Onge y Wallace, 2003; Wenger, McDermott y Snyder, 2002). En su estudio sobre las relaciones entre la cognición y las emociones, Ortony, Clore y Collins, apuntan inicialmente que: “Las emociones surgen como resultado de la manera como las situaciones que las

(2002) y Saint-Onge y Wallace (2003) también asumen que los miembros de la comunidad que solicitan ayuda son por lo regular *suficientemente competentes* como para no desperdiciar su tiempo intentando resolver por sí mismos todos los problemas que surjan en la práctica. Y por ello es que optan por solicitar ayuda de los demás en un momento dado; lo cual se hace todavía más viable, a partir del conocimiento mutuo que resulta del trato cotidiano. Por lo que regularmente saben bien a quién pedir específicamente el apoyo necesario, y comúnmente resuelven así sus problemas y necesidades de conocimiento.

6.2.4. DIFERENTES TIPOS DE MIEMBROS EN LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Por otro lado, aun cuando hemos señalado que una comunidad está constituida por sus miembros, los cuales están comprometidos en un dominio, se ha escrito poco acerca de los diferentes tipos de personas que constituyen a una CP. Cabe preguntarse entonces: ¿quiénes eran los miembros de la FP de la UMI? ¿Cuáles han sido sus papeles y responsabilidades? ¿Cómo interactuaban para hacer que la comunidad avanzara? Aparte de lo sostenido más arriba en torno a la ecología del liderazgo, conviene reparar, siquiera de forma panorámica, en los tipos de papeles que podían asumir quienes laboraban aquí. Siguiendo a Nichani⁶⁰¹, los canadienses Saint-Onge y Wallace (2003) reconocen que existen tres tipos básicos de personas que pueden agruparse por su conducta dentro de CP, mismos que pueden servirnos para caracterizar a quienes formaban parte de la comunidad pedagógica local: *conectores*, *entendidos* y *vendedores*. Veamos a continuación en qué consiste cada uno de éstos y cómo es factible reconocerlos dentro de la FP de la Universidad Misionera Internacional.

Conectores: En términos simples se trata de *personas que saben mucho de las otras personas*. Tienen la extraordinaria habilidad de hacer amigos y conocidos: “Su habilidad para abarcar diferentes mundos es la función de algo intrínseco a su personalidad, cierta combinación de curiosidad, autoconfianza, sociabilidad y energía” (Nichani, *cit. por* Saint-Onge y Wallace, 2003: 42; traducción nuestra). En la FP encontramos ejemplos de este tipo de sujetos en la coordinadora administrativa, quien fungía de puente entre esta unidad académica y otras áreas

originan son elaboradas por el que las experimenta” (1996: 1). Por su parte, Heller aporta una idea muy relacionada con todo esto cuando alude a la combinación entre intelecto y sentimientos: “Como no hay sentimientos humanos sin conceptualización (*sic.*) o, por lo menos, sin relación a la conceptualización, de igual modo tampoco puede haber pensamiento (dejando entre paréntesis el pensamiento puramente repetitivo) sin sentimiento” (1999: 36). Una CP efectiva ofrece un lugar idóneo para la exploración conjunta de tareas y problemas, en el que es seguro expresarse con sinceridad y hacer preguntas y cuestionamientos muchas veces difíciles, jugando la confianza negociada un papel clave en todo este proceso (Saint-Onge y Wallace, 2003). En este sentido, conocer en la práctica implica intelecto y sentimientos, competencia individual y grupal, seguridad personal y potencial comunitario.

⁶⁰¹ Quien a su vez retoma el trabajo que Gladwell ofrece sobre los tipos de personas que realizan diversas tareas en escenarios sociales (*apud* Saint-Onge y Wallace, 2003: 42). Pero en sentido estricto, debe reconocerse que las tipologías todavía están poco desarrolladas dentro de la misma perspectiva.

de la UMI. Y también podría ubicarse aquí a la directora de la facultad, quien por su posición clave se veía en la necesidad de relacionarse continuamente con diferentes personas. Y con ello contribuía a mantener a ésta comunicada con su entorno inmediato, incluso con círculos académicos más amplios, como podría ser el caso de algunos docentes e investigadores de la UNAM, que eran invitados a dar clases o a dictar conferencias en las instalaciones locales, toda vez que ella también había sido profesora de aquella casa de estudios.

Entendidos: Las personas que conectan a otras personas con la información. Son especialistas en información o *auxiliares de información*. Ellos recaban información y quieren comunicársela a otros. Entro de este tipo encontramos también que en la FP de la UMI existían algunos casos representativos, como podría ser la coordinadora administrativa y la auxiliar administrativa, que ofrecían al resto de la comunidad indicaciones organizativas que resultaban necesarias para la adecuada gestión cotidiana de los diversos asuntos académicos que caracterizaban a una unidad de docencia como ésta, tales como fechas de entrega de calificaciones y de exámenes, listas de asistencia oficiales, uso de bases de datos, avisos especiales, entre varios otros.

Vendedores: Las personas que son persuasivas. Alcanzan al que no está convencido y lo persuaden de aceptar el cambio o de probar algo nuevo. Son "...muy buenos expresando emociones y sentimientos, lo cual significa que son mucho más contagiosos emocionalmente que el resto de nosotros" (Nichani *cit. por* Saint-Onge y Wallace, 2003: 42; traducción nuestra). En este caso encontramos a Tita, la coordinadora académica de la FP quien por la naturaleza misma de su trabajo, requería conciliar diversos puntos de vista y *vender* a todos los profesores el proyecto de acompañamiento docente que se había instrumentado dentro de la FP de la Universidad Misionera Internacional.

Pero a esta breve tipología, Saint-Onge y Wallace agregan otros papeles que han podido observar en la empresa *Clarica*⁶⁰². Empezando por los participantes de una CP propiamente, y extendiéndose luego hacia la gente que trabaja directa o indirectamente en apoyo de la misma comunidad. Así, en cuanto a los miembros se refiere, y que son como el *corazón y el alma de la comunidad*, encontramos que su participación varía dependiendo de la circunstancia o quizá del tópico o del foco de la actividad de la comunidad. Estos autores distinguen aquí los siguientes seis tipos de integrantes: *chispeantes, sintetizadores, sólo contribuyentes, testigos, campeones y merodeadores* (Saint-Onge y Wallace, 2003: 43 y ss). A continuación se describirá brevemente cada uno de éstos, al tiempo que se irá buscando relacionarles con el colectivo que colaboraba en la FP de la UMI, para ampliar así los alcances de la comunidad:

⁶⁰² El nombre de Clarica pertenece una compañía de seguros en la que Saint – Onge y Wallace (2003) colaboran habitualmente, y en la que ellos han tenido oportunidad de investigar e intervenir para comprender la naturaleza de las comunidades de práctica.

Chispeantes: los detonadores del debate. Estos miembros identifican vacíos en la práctica o necesidades de nuevas capacidades o enfoques, hacen preguntas, plantean problemas y señalan fallas y discrepancias. Pueden o no contribuir a la solución, pero son los primeros en identificar un asunto que requiere resolverse y están listos para atender el siguiente. En este caso, pudimos identificar por lo menos a la directora de la FP, quien constantemente planteaba nuevos retos a la comunidad; o bien, a la coordinadora académica que con cierta frecuencia cambiaba los procedimientos de evaluación docente, por ejemplo, buscando enriquecer los resultados de esa práctica.

Sintetizadores: los que resumen. Ayudan a la comunidad a crear significado. Disponen el contexto, proveen la historia y perfilan los éxitos o fracasos, que llegan antes del asunto de importancia más actual. Resumen qué tan lejos ha llegado la comunidad, señalando el efecto de sus logros. Básicamente, puede encontrarse aquí de nuevo a la directora de la FP, quien efectuaba por lo regular la evaluación del trabajo de la facultad, presentando informes a la DGA y a la Rectoría; y / o también al primer coordinador del PIFD, quien trataba de adelantarse a los acontecimientos locales, previniendo a los miembros sobre algunos riesgos inminentes.

Sólo contribuyentes: los consejeros PSI⁶⁰³. Éstos entran a la discusión de la comunidad y contribuyen desde sus puestos de ventaja. Proporcionan una respuesta alternativa de *tómalo o déjalo*, contribuyen a posibilitar, aunque no tratan activamente de persuadir a nadie de sus puntos de vista. Plantean su caso y ofrecen su situación como ejemplo, y en eso termina regularmente su participación. En este papel podría ubicarse, con ciertas salvedades, por ejemplo, a dos docentes y coordinadores, quienes se mantenían en un plano de marginalidad —en parte elegida y en parte obligada—, pero asistían esporádicamente a juntas y sin comprometerse con el trabajo de la comunidad, vertían su opinión sobre distintos asuntos de interés común de acuerdo con su propia experiencia y sentir particular.

Testigos: los que dan testimonio. Ellos apoyan una posición o idea con su *voto de confianza*. Proporcionan credibilidad a una idea, reforzando un punto de vista con su propia experiencia. Destacaba por su ejemplo la auxiliar administrativa, que se encargaba del Taller de Inspiración Cristiana, y que trataba de fungir como un elemento de integración del cuerpo académico, aportando elementos que daban valor y otorgaban sentido a la tarea conjunta.

⁶⁰³ Las siglas PSI significan *para su información*, que es una traducción al español de FYI, que a su vez son las siglas de la expresión anglófona *for your information*. Como lo puede advertir el lector especialista, esta terminología en general es apta para cierto público lector del área de gestión del conocimiento, orientado mayormente a la acción y a la búsqueda de soluciones prácticas y no tanto a los discurrecimientos académicos.

Campeones: los animadores. Probablemente los miembros más activamente involucrados de la comunidad. Gente que tiene un fuerte interés en el éxito de la comunidad y que asume un papel de liderazgo. Tiene algo que decir acerca de todo, llevando ventaja en cuanto a logros y contribuciones. Conocen a la comunidad por dentro y por fuera y promueven activamente el valor de la comunidad en el mundo exterior. Un ejemplo de este tipo de miembro podría ser el de la coordinadora académica, quien habitualmente se caracterizaba por su compromiso y calidad de participación y por su habilidad para involucrarse en diversos asuntos de interés para la FP, tales como programas específicos, vinculación con asociaciones profesionales, asistencia a congresos, comisiones de carácter institucional, evaluación docente, entre otros.

Merodeadores: vistos pero no oídos. Visitan la comunidad regularmente, pero su participación está limitada a observar las contribuciones de la comunidad. No contribuyen por sí mismos, pero encuentran valor en ver qué es lo que se dice y en emplear los recursos disponibles. Podría tratarse del grupo más numeroso de miembros, todos en carácter de participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991). Estaría conformado aquí principalmente por la mayoría de los profesores por asignatura, y ocasionalmente por algunos alumnos que se acercaban a ciertos miembros, como a la coordinadora académica o a la coordinadora administrativa, por ejemplo.

Además de los miembros propiamente dichos, Saint-Onge y Wallace (2003: 44) describen algunos papeles auxiliares. En estricto sentido, no se trata de miembros de la CP como tales, sino de aquéllos que apoyan a ésta de diversos modos. Podemos encontrar aquí a los asesores conductores, facilitadores, patrocinadores y auxiliares de gestión. Todos gravitan en torno a la comunidad, pero no se involucran directamente en la tarea llevada a cabo por ésta. A continuación los describimos brevemente, e intentaremos relacionarlos con algunos funcionarios de la Universidad Misionera Internacional:

Grupo de miembros asesores – conductores. Miembros de la comunidad y posiblemente de la organización, que asumen un papel de liderazgo, esbozando políticas, identificando procedimientos e impulsando el desarrollo de la comunidad. Podría ubicarse aquí a la coordinadora del programa de gestión institucional de la Dirección General Académica quien de modo permanente valoraba, promovía y orientaba respetuosamente el trabajo de la FP, así como el de otras unidades académicas de docencia.

Facilitadores. Se trata de los sujetos dedicados a coordinar las actividades de la comunidad. Frecuentemente constituyen un enlace con los patrocinadores y otros interesados. No encontramos en este rubro a nadie que específicamente asumiera este papel dentro de la FP de la UMI, dado que se trataba más bien de una comunidad *informal*, aunque indirectamente

apoyada. En cambio, de tratarse ésta de una CP *estructurada* sí cabría esperar la presencia de tal tipo de actor.

Patrocinadores. Los gerentes o ejecutivos que proveen apoyo, recursos, estímulo y relaciones públicas. Reconocen el valor del compromiso de la comunidad y defienden su causa. En este rubro, podría reconocerse la labor que llevaba a cabo la directora general académica, quien habitualmente promovía el papel que como *unidad asesora* llevaba a cabo la FP, frente a otras UADS de la Universidad Misionera Internacional.

Auxiliares de gestión: Mientras los patrocinadores pueden tener mucha influencia en la organización, una comunidad necesita una variedad más amplia de apoyos, que pueden o no estar interesados en la CP, especialmente si la comunidad tiene un estatus. Por ejemplo, un jefe de red que no se involucra en la gestión, pero sí apoya a la comunidad con su labor auxiliar. Encontramos aquí a un grupo amplio de personas, que indirectamente contribuyeron con la práctica de la comunidad: asesores de diseño curricular, jefes y auxiliares de servicios escolares, funcionarios de nóminas, entre otros.

6.2.5. ALGUNOS PUNTOS DE QUIEBRE CONCERNIENTES AL COMPROMISO MUTUO

Por último, antes de concluir este apartado, conviene revisar algunos posibles problemas o *puntos de quiebre* descubiertos en la CP objeto de nuestra investigación. En cuanto al compromiso mutuo, no faltaba el hecho común de que no todos asumieran por igual las responsabilidades, y con ello tendían a hacer que prevalecieran sus propios intereses por encima de los del grupo. En efecto, hemos señalado, siguiendo a Wenger (2001a), que una CP no debe idealizarse, pues en su interior puede dar cabida a diversos inconvenientes. No quisiéramos que nuestra investigación parezca idealizar al grupo de pedagogos observado. De este modo, siguiendo a Wenger, McDermott y Snyder (2003)⁶⁰⁴ y a Pemberton y Stalker (2006), proseguiremos discutiendo ciertos inconvenientes y / o riesgos registrados en la CP conformada por miembros de la FP de la UMI.

⁶⁰⁴ Wenger, McDermott y Snyder (2003) analizan diversas clases de problemas que pueden aparecer en las comunidades de práctica, y señalan además algunas soluciones para los mismos. Con el fin de organizar sistemáticamente su exposición, estos autores clasifican los problemas de acuerdo a los elementos estructurales de una CP, los cuales son el dominio, la comunidad y la práctica. A nosotros no nos interesa en primera instancia el tratamiento de las *soluciones* para los problemas detectados, pues no tenemos en la mira un trabajo del tipo *investigación y desarrollo*, sino sólo de investigación. Pero las sugerencias que estos autores aportan, como hemos hecho en otras partes de la tesis, nos ayudan a identificar precisamente esos problemas, y a ser más cuidadosos en el análisis de la información recabada, así como en las inferencias efectuadas a partir de los datos. En este apartado, trataremos lo concerniente a los problemas propios de la comunidad que ha sido nuestro objeto de estudio. Y en los siguientes dos incisos del mismo capítulo se presentarán los restantes elementos y sus respectivos problemas, aunque sin pretender agotarlos, por supuesto.

Cuando Wenger y colaboradores tratan lo concerniente a los problemas propios del elemento *comunidad*, se refieren a ellos con la frase “demasiado de algo bueno” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 144 y ss; traducción nuestra), con esto indican que los problemas de la comunidad suelen derivarse del exceso: *aparición de camarillas*, cuando las relaciones entre los miembros son tan fuertes que dominan sobre los otros intereses; *estancamiento*, consistente en cierta dificultad para practicar la autocrítica; *igualitarismo*, cuando se impide el crecimiento del individuo y / o de la creatividad; *dependencia*, significa depender fundamentalmente de un solo líder; *estratificación*, cuando el grupo central es demasiado fuerte; *desconexión*, un problema más bien propio de las comunidades más grandes, que se traduce en poca identificación entre sus miembros; y *localismo*, permitir que sea lo geográfico, lo departamental o los límites de la compañía, aquello que defina sus propias fronteras: “Los desórdenes relacionados con la clase o la fuerza de las relaciones entre los miembros de la comunidad afectan el sentido de pertenencia comunitario” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 147, traducción nuestra). Por supuesto, no todos estos problemas estaban presentes en la FP de la UMI. No obstante, veamos en los siguientes párrafos cuáles de ellos sí podrían amenazar la existencia y continuidad de esta comunidad.

Si bien una CP puede presentar diversas ventajas para sus miembros, como hemos discutido, también puede contener diferentes inconvenientes; toda vez que está conformada por distintas personas y por principio de cuentas, éstas no actúan siempre de modo racional. Incluso cuando hemos descubierto aquí fuertes lazos que unían a los miembros —amistad, lealtad, solidaridad, etc.—, el resultado no necesariamente era positivo en todos los casos. Como hemos visto, la FP de la UMI daba cabida a una pequeña e íntima CP. Esta dimensión reducida del grupo, favorecía por un lado los contactos cara a cara, y agilizaba en cierto modo los procesos de solución de problemas —y de creación de conocimiento en diversas ocasiones—, pero por otro, había *fuerte dependencia* respecto a su líder formal; a pesar de que la directora asumía por lo regular una postura más democrática, que invitaba a la participación. También se observaba cierta *estratificación* en el grupo central, el cual tendía a ser muy fuerte. Finalmente, encontramos una falta de “sangre nueva”, esto es, de relevo generacional, pues los miembros más nuevos ya tenían al menos cinco años de antigüedad⁶⁰⁵, y ello dificultaba en cierto modo la innovación. Así, encontramos problemático que el grupo central presentara una fuerte estratificación, y que no soliera abrirse regularmente a la inclusión de nuevos miembros. Porque con esto se corría el peligro de limitar el potencial creativo, por la falta de discusión apropiada y

⁶⁰⁵ Éste es un problema que la FP de la UMI por sí misma no estaba en condiciones de solucionar. Pues últimamente se había experimentado un fuerte declive en la matrícula de su licenciatura; lo cual no sólo hacía difícil, sino que prácticamente tornaba imposible la contratación de nuevos miembros; a no ser que algunos se fueran y otros nuevos vinieran a ocupar sus lugares. Esto, combinado con ciertos rasgos de estratificación y localismo, impedía la afluencia de nuevas ideas y una evolución más dinámica de la comunidad como tal.

de puntos de vista alternativos. Por ejemplo, dada la fuerte cohesión existente en el grupo central, se esgrimieron diversas razones para no admitir en su Taller de Inspiración Cristiana a nuevos miembros; y como consecuencia de lo mismo se tuvieron que abrir talleres paralelos para atender a otros profesores, alumnos y personas interesadas.

Por otra parte, el que esta comunidad tendiera a ser excesivamente dependiente del carisma de su líder formal, la directora de la facultad —no obstante los diversos papeles de liderazgo observables localmente—, le situaba en una posición de cierto riesgo, incluso como entidad organizacional. Pues si la líder llegara a faltar por cualquier motivo, la comunidad podría desequilibrarse e incluso desaparecer como tal, comprometiendo el dominio propio y los proyectos institucionales. Es por eso que: “Para asegurar que las cuestiones importantes tengan el apoyo de la comunidad, se necesita un balance cuidadoso entre orientación y autoridad, de tal modo que la perspectiva del líder no sea la única reflejada en el grupo” (Pemberton y Stalker, 2006: 7; traducción nuestra). Hemos visto que el aprendizaje requiere permanentemente de una atmósfera de apertura, un equilibrio entre la homogeneidad y la heterogeneidad. Pero sin importar cuáles sean las normas que los miembros establezcan, la clave estará siempre en construir y facilitar una labor de búsqueda colectiva. Pudimos observar que las interacciones en la FP de la UMI eran regularmente intensas, ricas en contenido y comprometían a sus miembros en discusiones productivas. Por ejemplo, durante el verano del 2007 he podido observar y registrar una inconformidad creciente, entre algunos de quienes formaban parte de un proyecto de relevancia institucional, con respecto a su coordinador (DC2/201). Al cual consideraron por entonces: “débil e inexperto”; “incompetente”; “fácil de asustar”; “incapaz de contestar por miedo” —ante la autoridad institucional—; alguien a quien “la doctora [directora de la FP] tiene que decirle todo lo que tiene que hacer, porque ni sabe, ni puede por sí solo”; “si no se atreve a dar un curso a profesores... menos se va a atrever a responderle a Susana [nombre de la directora general académica]”. Pues al hacer frente a ciertas quejas de la DGA respecto a la labor del grupo —las cuales él mismo comunicó a los miembros involucrados—, les causó la impresión de que no había sabido “responder ante Susana y defender al equipo”, dando una explicación insatisfactoria. Lo cual a juicio del grupo comprometía la viabilidad del proyecto, en un momento de crisis institucional en el que los recortes de personal estaban siendo una realidad cotidiana. Le compararon entonces con el coordinador anterior del proyecto, quien a su juicio enfrentaba los reclamos de la autoridad con más seguridad y comúnmente defendía al equipo. Sin embargo, por tratarse el mismo coordinador de un miembro central de la CP y por considerar que en lo fundamental éste contaba con el apoyo de la directora de la FP, líder formal del grupo, a quienes todos apreciaban y respetaban, se encontraron ante la disyuntiva de quejarse o callar para no incomodar a su jefa. Entonces el pequeño subgrupo, de sólo tres miembros, optó por asimilar en silencio el conflicto, con resignación, pero no sin cierto grado de frustración, en vez de

externar su inconformidad; si bien, algunos empezaron a considerar la posibilidad de renunciar al proyecto o de “empezar a buscar trabajo en otra parte”. Mientras tanto, se dispondrían a demostrar su capacidad de solución a los problemas existentes, como una prueba más de orgullo y capacidad. Uno dijo: “nos picaron la cresta y ahora vamos a demostrar quiénes somos y de lo que somos capaces”, lo cual era una muestra más del compromiso mutuo, pese a las innegables dificultades enfrentadas.

Por último, y pese a los problemas existentes, lo cierto es que mientras más pruebas deba afrontar una comunidad, estará mejor capacitada para manejar el disenso y hacerlo constructivo, porque las dificultades frecuentemente son ocasión para la creatividad (Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Wenger, 2001a). En efecto, en las comunidades más estables son los fuertes lazos los que permiten resistir los desacuerdos inevitables, y los miembros pueden incluso emplear el conflicto como otro camino para profundizar en sus relaciones, y construir nuevos conocimientos, sin caer en el totalitarismo de una visión única⁶⁰⁶. El siguiente apartado se destinará a tratar lo concerniente a la *empresa conjunta* como segundo elemento constitutivo de una CP, el cual complementará el cuadro presentado hasta ahora.

6.3. UNA EMPRESA CONJUNTA: DE QUÉ TRATABAN

Cada CP puede desarrollar un ambiente único, ya sea que éste resulte más dinámico o más tranquilo, formal o informal, jerárquico o democrático. En todo caso, tratará de una *empresa conjunta* (Wenger, 2001a) o lo que es lo mismo, de un *dominio* (Wenger, McDermott y Snyder, 2002)⁶⁰⁷, tal y como es entendido y renegociado continuamente por sus miembros. De este modo, toda CP se mantiene unida por una tarea que:

- 1) es el resultado de un proceso colectivo de negociación que refleja toda la complejidad del compromiso mutuo;
- 2) la definen los participantes en el proceso mismo de emprenderla. Es su respuesta negociada a su situación y, en consecuencia, les pertenece en un sentido muy profundo a pesar de todas las fuerzas e influencias que escapen a su control;
- 3) no es una simple meta establecida, sino que crea entre los participantes unas relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica (Wenger, 2001a: 105).

⁶⁰⁶ El conflicto y el antagonismo no sólo son inerradicables, sino constitutivos de toda comunidad: “La existencia del pluralismo implica la permanencia del conflicto y del antagonismo, que no es posible abordar como obstáculos empíricos que impidieran la realización perfecta del ideal de una armonía inalcanzable, pues nunca seremos capaces de coincidir perfectamente con nuestro ser racional” (Mouffe, 1999: 20). La cita resulta pertinente y esclarecedora, toda vez que lo ocurre a escala macro en la política, *mutatis mutandi* puede ocurrir también a escala micropolítica (Ball, 1989).

⁶⁰⁷ Se trata éste del segundo elemento para el “primer Wenger” (2001a), pero del primero en el caso del “segundo Wenger” (2004; Wenger, McDermott y Snyder, 2002), valga el juego de palabras.

Las empresas que se reflejan en las prácticas son tan complejas como los seres humanos mismos, e incluyen los aspectos instrumentales, personales e interpersonales de la vida. Como el compromiso no exige homogeneidad, una empresa conjunta tampoco supone un acuerdo como punto necesario de partida. De hecho, en algunas comunidades la discrepancia se puede considerar una parte productiva de la empresa, si se sabe canalizar democráticamente y todos se sienten en confianza para debatir, disentir o refutar: “La controversia es una parte de lo que hace a una comunidad vital, efectiva y productiva” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 10, traducción nuestra). Debe subrayarse que *la empresa es conjunta no porque todos estén de acuerdo, sino porque se negocia colectivamente*. Esto es fundamental enfatizarlo, porque podría suponerse que en una CP todos están de acuerdo en la empresa, lo cual simplemente no resulta posible⁶⁰⁸.

6.3.1. NEGOCIACIÓN DE LA EMPRESA CONJUNTA

Las COPS no son entidades del todo independientes, sino que usualmente se desarrollan en contextos más amplios —históricos, sociales, culturales, institucionales— con unas posibilidades y unos límites concretos. Algunas de estas condiciones se expresan de una manera explícita, otras en cambio, son implícitas, aunque no menos productivas que las anteriores (Saint-Onge y Wallace, 2003; Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Wenger, 2001a). Ahora bien, aún cuando la práctica de una comunidad está profundamente condicionada por fuerzas que escapan al control de los miembros —políticas y normas institucionales, por ejemplo—, su realidad cotidiana sigue siendo creada por los participantes dentro de los recursos y carencias de su situación específica. La comunidad surge así, en los intersticios de la institución. De este modo, las condiciones, los recursos y las limitantes sólo conforman la práctica cuando han sido negociadas por la comunidad. Pero las fuerzas externas —sean favorables o adversas—, no tienen un poder directo sobre ésta producción. A final de cuenta, es la comunidad la que negocia su empresa, esto es, en el curso de la participación mediada por el compromiso mutuo en la práctica.

Ahora bien, dada su naturaleza fundamentalmente espontánea, la empresa de una CP no podría ser una simple declaración de objetivos. Por eso no se puede asimilar, sin más, en una estructura organizacional. Los miembros siempre conservarán un margen de maniobra para negociar su empresa, lo cual da origen a unas relaciones de responsabilidad mutua muy

⁶⁰⁸ Desde la óptica del APD, está claro que ningún orden social supone un acuerdo último y definitivo, pues el disenso es inerradicable y constituye una condición de posibilidad para la emergencia de la sociedad política: “Es esencial reconocer que, para construir un «nosotros», es menester distinguirlo de un «ellos», y que todas las formas de consenso se basan en actos de exclusión. De aquí que la condición de posibilidad de la comunidad política sea al mismo tiempo la condición de imposibilidad de su plena realización” (Mouffe, 1999: 139). El orden establecido, siempre se halla amenazado.

intensas entre los participantes, según lo hemos visto en el inciso anterior. Y si bien algunos aspectos de la responsabilidad pueden estar cosificados a manera de reglamentos, políticas, normas o metas, aquéllos que no lo están no dejan de ser menos trascendentes. Por lo mismo, definir una empresa es un proceso, nunca un acuerdo inicial e inmodificable: “El proceso entero es tan generativo como limitador. Hace avanzar la práctica tanto como la controla” (Wenger, 2001a: 109). Esto implica a su vez, que la heterogeneidad entre los miembros tiene el potencial para desarrollar la práctica orientándola en una determinada dirección, pero ello requiere de un permanente proceso de negociación.

Así pues, la empresa conjunta⁶⁰⁹ es el elemento que permite conformar un terreno común que facilita un fuerte sentido de identidad compartida. De algún modo, es lo que reúne a la gente y orienta su aprendizaje. Podría explicarse como la *razón de ser* del grupo⁶¹⁰, pues define la identidad de la comunidad; el lugar que ocupa en un contexto más amplio—institucional, social, global— y también le permite delimitar el valor de sus logros, tanto hacia dentro, como de cara al exterior. A este respecto, la identidad de la comunidad tenderá a ser proporcional a la importancia de su dominio en el mundo, pues de ello dependerá en buena medida el valor de la comunidad para los miembros. Para el grupo de pedagogos local, el reconocimiento de sus aportaciones por parte de la UMI en voz de sus autoridades, hacía que su dominio les reportase la satisfacción de realizarlo y lo que es más, lo volvía incluso más emocionante. De este modo, ante el declive de la matrícula, un fenómeno que aqueja en cada vez mayor medida a las universidades privadas⁶¹¹ (Silas, 2005; Muñoz, Núñez y Silva, 2004), la FP llegó en junio del 2006 a cuestionarse su viabilidad financiera y por consiguiente, su existencia en el corto y mediano plazo. Sin embargo, para mediados del verano su directora comunicó a los miembros centrales durante una junta de coordinadores, que el rector en persona decidió, no obstante la escasez de alumnos, que ésta era una unidad académica que trabajaba bien dentro del conjunto de la UMI, y por lo tanto no desaparecería por el momento. En otras palabras, se le dio una nueva oportunidad, lo cual resultó altamente gratificante para sus miembros (DC2 /85). Aunque por otro lado, éstos fueron perfectamente capaces de reconocer que el incremento de

⁶⁰⁹ En adelante emplearemos indistintamente el nombre de *dominio* o *empresa conjunta* de manera indistinta, con el objeto de hacer más fluida la redacción.

⁶¹⁰ Al respecto, escriben Wenger, McDermott y Snyder: “Whatever creates that common ground, the domain of a community is its *raison d’être*” (2002: 31).

⁶¹¹ Y que se debe a múltiples factores concurrentes, entre los cuales destaca la aparición creciente de nuevas instituciones de educación superior privada en los últimos años, lo que redundó en mayor competencia entre las instituciones existentes. Pero también se deriva de la crisis económica que prevalece actualmente, y que torna cada vez más difícil el acceso a los servicios educativos privados a diversos sectores sociales, pese a la mayor oferta de estos servicios y a la gran variedad de precios disponible entre ellos. Además, debe destacarse el papel que juega la educación superior pública en México, que —en consideración a la proporción de usuarios atiende, la cual asciende a casi dos tercios del total de la matrícula nacional aproximadamente— continúa siendo un sistema preponderante en este contexto y un factor importante de beneficios públicos y privados para el país.

alumnos inscritos no dependía en sí directamente de ellos, sino de otras instancias institucionales y principalmente de otras variables externas; no controlables ni siquiera por la misma institución, tales como la inflación y la oferta masiva de servicios educativos terciarios ofertada actualmente por la iniciativa privada, entre otros factores.

Una empresa conjunta claramente perfilada contribuye fundamentalmente a legitimar a la misma comunidad, mediante la afirmación de su propósito central y de sus valores principales; tanto de cara a sus propios miembros, como frente a otros sujetos que resultan ajenos al grupo, pero con los cuales éste puede entrar en contacto. La existencia del dominio motiva a los miembros para contribuir y participar conjuntamente, pues, entre otras cosas, guía sus aprendizajes y proporciona un sentido a sus acciones. Una empresa conjunta que no sea lo suficientemente atractiva para sus miembros, y por consiguiente no les ayude a inspirar su labor, tornaría vulnerable a la comunidad y por consiguiente pondría en juego su viabilidad. Así pues, reconocer los límites y el frente principal del dominio, permitirá que los miembros decidan del mejor modo, qué es lo que es importante compartir, cómo presentar sus ideas a los otros y por qué actividades vale la pena luchar en un momento dado. Algo fundamental aquí, es que el dominio también posibilita que los participantes directos, puedan valorar el potencial de las nuevas ideas que aparecen como prometedoras para solucionar problemas relativos a su(s) práctica(s). Así, para un pedagogo de la FP de la UMI, por ejemplo, no daría lo mismo elaborar un *programa operativo* como requisito puramente administrativo, que diseñarlo metódicamente para emplearlo en clase como un instrumento efectivo de su trabajo. De ahí la necesidad mutuamente sentida de establecer un mínimo normativo para la elaboración de este tipo de documentos institucionales. Una necesidad que, por otra parte, no era igualmente percibida por otros contingentes académicos dentro de la misma institución (DC1/57). Esto manifiesta, entre otras cosas, que la empresa se hallaba bien delimitada⁶¹². Y es que de no darse un compromiso efectivo hacia el dominio, en realidad no podría haber CP, tan sólo conjuntos de personas relacionadas con fines diversos. En cambio: “Un dominio compartido crea un sentido de

⁶¹² En esta comunidad de práctica se ha *cosificado* la tarea de planificar la enseñanza y el aprendizaje, mediante un documento denominado precisamente *programa operativo*, que consiste en la reelaboración que todo docente debe hacer del programa oficial de su asignatura —esto es, del programa registrado ante la SEP y que se desprende del diseño curricular reconocido—, para luego emplearlo como herramienta de trabajo en clase y facilitar con ello el aprendizaje y la enseñanza. Implica una interpretación personal del programa oficial por parte del docente. Pero una gran cantidad de los docentes de la UMI tenían dificultades para diseñar este tipo de instrumentos, y se resistían incluso a ello o sólo los diseñaban para cumplir con un requisito institucional, aunque luego no los emplearan en clase. En cambio, para los pedagogos locales esto representaba una tarea común y propia de su labor pedagógica. Esto, por otro lado, no constituye en modo alguno una práctica autóctona, pues en la didáctica —como lo hemos discutido, una disciplina de larga raigambre pedagógica—, el hecho de diseñar programas se prescribe habitualmente como un deber de todo docente profesional, y por ello es de esperarse que no sólo los pedagogos, sino los docentes de muchas otras instituciones, también lo miren de forma similar (Mendoza, 2003; Díaz Barriga, 1997; Coll, 1995; Hernández, 1995; Arroyo, 1992; entre otros).

responsabilidad hacia un cuerpo de conocimientos y por lo tanto hacia el desarrollo de una práctica” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 30, traducción nuestra).

Ahora bien, la comunidad puede ser más o menos explícita hacia todo lo que su dominio incluye; en todo caso, los miembros compartirán siempre una cierta comprensión de lo que es importante: propósitos, soluciones, intereses, problemas, logros, entre otros aspectos. Lo cual les permitirá tomar mejores decisiones en la realización cotidiana de su práctica. En la FP de la UMI, quienes estaban comprometidos con más fuerza con su comunidad, ciertamente habían desarrollado una comprensión profunda sobre aquello que les concernía específicamente en tanto grupo. Y en general se percibían comprometidos ante el dominio, tendiendo juntos a resolver los problemas que se les iban presentando; empleando soluciones ya probadas o inventando nuevas cada vez que les resultaba necesario hacerlo (Saint-Onge y Wallace, 2003). Al sentirse presionados por autoridades institucionales ajenas de modo directo a su práctica, y en un contexto de crisis institucional por la baja de la matrícula durante los últimos dos años, durante el verano del 2007 empezaron a sentir los embates que les exigían ser más productivos. Siendo que precisamente la productividad y el acatamiento irrestricto de las normas institucionales, habían sido hasta hace un semestre, un valor reconocido de esta unidad académica. Estas presiones se manifestaron como llamadas de atención, a veces con exigencias que en ese momento fueron interpretadas como exageradas. Por ejemplo, se les pedía que como equipo de trabajo, todos los miembros del PIFD, cuatro en total, aclararan para la innovación curricular una controversia de orden internacional: la diferencia entre competencias y habilidades. Siendo que la propia coordinadora del Proyecto de Innovación Curricular (PIC)⁶¹³ de la UMI, en una sesión plenaria había zanjado la cuestión. Esgrimiendo que una clarificación del asunto, escapaba a las posibilidades de la propia institución y que por consiguiente cada equipo de trabajo que en ese momento participaba en el PIC, tenía libertad para denominar de una forma u otra sus *núcleos problemáticos* en el *currículum*. Tras el sentimiento de agravio que esto les trajo consigo, los miembros del PIFD decidieron continuar

⁶¹³ El proyecto de Innovación Curricular (PIC), representó la solución prevista por las autoridades de la UMI ante la crisis de la matrícula experimentada desde el 2005. Pues con la renovación completa de sus planes de estudio, aunque sin invertir paralelamente más de lo ordinario en gastos de promoción, esperaban atraer a más estudiantes en el ciclo escolar 2009 – 1, esto es, en el verano del 2008. Se declaraba localmente que la institución había optado por invertir en principio rector de *Alto Nivel Académico* y no en promoción. En realidad, el proyecto se interpretaba por muchos, aunque de manera informal, como una manera de recortar gastos; haciendo un uso más eficiente de los recursos disponibles, al permitir que varias carreras se integrasen por *áreas*, porque con ello se compartirían asignaturas y se evitaría también la duplicidad de funciones administrativas. En esta tesitura, el recorte de personal, que ya se había presentado en el verano del 2007, se esperaba que fuese experimentado con toda su crudeza a partir del verano del 2008. Aunque esto, por supuesto, no había sido anunciado por las autoridades, sino interpretado y comentado de forma velada por varios de quienes vivían más directamente el proceso de innovación curricular desde el verano del 2006 (DC2/211). En el próximo capítulo se profundizará en este aspecto, al tratar lo concerniente al *currículum* de Licenciatura en Pedagogía vigente en la FP de la UMI, y en específico en el inciso 7.3 que lleva el título de “epílogo”.

cumpliendo sus labores, con el mismo sentido de responsabilidad que les había caracterizado hasta entonces, pero con la novedosa idea de hacerlo más llamativo: “La próxima sesión plenaria de Innovación Curricular, todos vamos a agarrar el micrófono y a decir lo que estamos haciendo por la UMI” (DC2 /234), exclamó una coordinadora ante la directora y otros miembros de la FP. De ese modo, esperaban llamar la atención de las autoridades institucionales sobre el trabajo llevado a cabo de manera efectiva en esta UAD y en particular en el PIFD, el cual se había puesto en entredicho y se amenazó con disolverlo a comienzos del 2008.

6.3.2. ESTABLECIMIENTO DE DIVERSOS NIVELES EN EL DOMINIO

En una CP, el dominio puede variar desde aquellas cuestiones básicas referidas al cómo actuar en situaciones típicas —cómo aplicar rutinariamente una prueba psicométrica, por ejemplo—, hasta las sutilezas del conocimiento especializado —la pericia necesaria para interpretar los resultados de la misma prueba psicométrica—, de cara a un proceso de orientación vocacional. Pero un dominio no queda conformado por un conjunto de problemas perfectamente delimitados y reconocibles en todo momento. Antes bien, los problemas cambian y el dominio puede evolucionar con el tiempo para renovarse o transformarse en otra empresa. Mientras la práctica evoluciona y el dominio se reconstituye, éste ayuda a mantener un sentido de identidad afincado en un entendimiento compartido acerca del mismo (Wenger, 2001a; Lave y Wenger, 1991). Así, viejas y nuevas generaciones entrarán en contacto, propulsando una tensión permanente entre la continuidad y el cambio.

Un dominio no puede ser un conjunto de intereses u objetivos formulado en abstracto, sino que será constituido paulatinamente por un conjunto de cuestiones clave o problemas que los miembros experimentan en común. El foco de la práctica puede surgir a partir de cualquier aspecto que resulte de interés común (Coakes y Clarke, 2006b). Así, los miembros de una CP pueden compartir, en un momento dado, ya sea una misma profesión o una disciplina —pedagogos, psicólogos, filósofos, odontólogos o cualquier otra especialidad—, tener el mismo trabajo o función —docentes, investigadores, coordinadores, secretarias, auxiliares en informática, promotores de carrera, etc.— atender una misma clase de clientes —alumnos, escuelas, empresas, entre otros—, o bien, pueden enfrentarse a problemas similares, como titulación, alumnos con bajo rendimiento académico, promoción institucional en un ambiente crecientemente competitivo, falta de recursos financieros o cualquier otro. Al final de cuentas, lo importante será que en torno a un determinado dominio, se pueda construir paulatinamente una práctica en común con la cual comprometerse e identificarse. Pero de cualquier modo, puede reconocerse que en general: “Es mucho más fácil definir un dominio cuando se trata de un discurso ya establecido, como sería el caso de una disciplina profesional, aunque lo que une a los miembros no siempre está basado en tópicos conocidos” (Wenger, McDermott y Snyder,

2002: 30, traducción nuestra)⁶¹⁴. En el caso de la FP de la UMI, la CP se ha articulado con un marcado carácter pedagógico, lo cual facilitó la identificación de unos miembros con otros y la negociación permanente del dominio en términos igualmente pedagógicos.

Como se ha visto, el *dominio* es el primer componente definitorio de una CP cualquiera. Sin embargo, trazar una empresa y definir su contenido y alcances, implica una atribución que el observador externo hace sobre un grupo, y que este último no es necesariamente capaz de reconocer por sí mismo. Un dominio valioso no se funda sobre cuestiones pasajeras, como podría ser la realización de un diseño curricular, en todo caso esto podría ser sólo el inicio de algo más permanente. En efecto, éste encierra cuestiones complejas y de larga proyección, que requieren de procesos de aprendizaje sostenidos (Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Wenger, 2001a). Y en este caso observamos en la FP de la UMI a una CP compuesta eventualmente por diez miembros, cuya misión reconocida consistía genéricamente en la *formación*. De este modo: “formación”, “formar”, “formamos” y sus conjugaciones diversas eran parte una medular del repertorio lingüístico de estas personas, para aludir a la definición de su actividad. Pero, ¿qué significaba *formar* localmente? En una conversación informal con la directora de la FP, por ejemplo, ella me expresó lo siguiente sin apenas dudarle:

Gabriel: *¿Cuál considera usted que sería la razón de ser de esta facultad?*

Dra. Montes: ***Nuestra razón de ser es formar pedagogos que sepan investigar, y que aunque no se dediquen profesionalmente a la investigación, que sí reconozcan, eso sí, el peso que la investigación tiene para la pedagogía. Eso sería lo mínimo, lo minimísimo que debemos lograr...*** (DC2/76).

⁶¹⁴ De este modo: “The context or domain for these communities is related to the subject matter around which they are formed. Within this domain, communities interact, learn, and build relationships in order that they may practice their skills through tools, frameworks, idea sharing, artefacts, or documents” (Coakes y Clarke, 2006b: 92). Cada disciplina científica generalmente posee sus propios problemas del máximo interés en un momento dado. Es lo que Kuhn denomina como período de “ciencia normal” (1993: 33). Además, el número de problemas suele ser pequeño en un mismo período. Los problemas de la pedagogía, al igual que ocurre con otras disciplinas de lo humano, no tienden a ser muy claros y es difícil reconocerlos. Aquí no hay algo parecido a una “ciencia normal” y por consiguiente, las diversas comunidades que conforman el campo, no trabajan en paralelo en la búsqueda de soluciones comunes a problemas compartidos de proyección internacional (Frabboni y Pinto, 2006). Lo que parece factible, es tan sólo el llegar a identificar ciertos intereses en mayor o menor medida compartidos —que pueden prevalecer en un momento dado o que fungen como constantes reconocibles para sus cultivadores—, pero sin que necesariamente se asuman los mismos paradigmas. Para una CP de científicos sociales, estos intereses pueden cambiar, pero tenderán a estructurar el dominio mientras sean reconocidos por los participantes. En la FP de la UMI, los miembros eran en su mayoría pedagogos, y por consiguiente fue un supuesto básico desde el principio de esta investigación, que su dominio versaría mayormente sobre cuestiones educativas; porque la imbricación de lo pedagógico y lo educativo es una constante histórica en la constitución del campo (Furlán, 2006; Freire, 1997a; Puiggrós, 1990). Tal como pudimos constatarlo durante el desarrollo de este trabajo. Sin embargo, esto no significa que sus problemas y las soluciones a los mismos, sean necesariamente compartidos por otras comunidades similares de pedagogos. Aunque tampoco el que sean totalmente distintos.

Además, no únicamente aparecía la noción de formación⁶¹⁵ refiriéndola a las prácticas de aprendizaje y enseñanza en el aula en la que se preparaba a los futuros licenciados en pedagogía; sino que esta labor se proyectaba hacia la formación docente dentro de la institución y en otros espacios. En este sentido, los pedagogos también se concebían localmente como *formadores de formadores*⁶¹⁶. Así, en una entrevista realizada a una coordinadora de la FP, ésta me respondió en los siguientes términos:

Gabriel: *¿En qué consistiría la función principal de esta facultad?*

Cecilia: *Yo creo que **en formar pedagogos y a otros docentes de la universidad, claro...** (EFPUMI:24-VIII-2005/8).*

Durante el tiempo de la investigación de campo, tuve en realidad diversas oportunidades para escuchar este término de *formación* ya fuese como sustantivo o como verbo en sus diversas conjugaciones: “hay que formarlos”; “no sólo nos interesa enseñarles, sino formarlos”; “aquí lo que importa es formar” fueron declaraciones escuchadas frecuentemente de forma diversa, pero en especial cuando se aludía al trabajo frente a los estudiantes de la FP. Estos ejemplos nos conducen también a apreciar un cierto carácter moralizante⁶¹⁷ en la interpretación que localmente se efectuó sobre la tarea de “formar pedagogos”, por el carácter valorativo de la empresa. Pues de hecho no sólo se estaba haciendo referencia a una acción educativa formal, sino al *deber ser*, un proceso que suele ser visto entonces como acción educativa que pretende incidir en estratos más profundos de la personalidad y que por consiguiente no se restringe a la adquisición de ciertos conocimientos declarativos o procedimentales, sino más bien apunta

⁶¹⁵ La formación podría entenderse pedagógicamente como el proceso que apunta hacia el “...desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender...” (Ferry, 1990: 52). Este aspecto ha sido discutido con cierta amplitud en el primer capítulo de esta tesis.

⁶¹⁶ El Programa Institucional de Formación Docente —también conocido localmente como PIFD— de la UMI, era un proyecto adscrito a la Facultad de Pedagogía, que entre otras actividades ofrecía el llamado *Diplomado en Docencia Universitaria*. Un programa que inicialmente se dirigía de forma exclusiva hacia docentes de la propia institución, pero que al momento de concluir nuestro trabajo de campo también pensaba ofrecerse a docentes interesados provenientes de otras instituciones, como medio de generar recursos adicionales para la institución en general, y para la FP en particular. En un tiempo en el que la disminución creciente de la matrícula, representó una condición propia del contexto en el que se insertaba la UMI, lo cual ciertamente constituía una amenaza para su viabilidad financiera. Recordemos que esta institución se sostenía fundamentalmente por las colegiaturas que pagaban sus estudiantes.

⁶¹⁷ El carácter moral de la enseñanza no es un aspecto privativo de este espacio institucional, Jackson, Boostrom y Hansen, apuntan al respecto: “...los docentes deben verse y ser vistos como ejecutantes de un rol clave en las aulas; no sólo como técnicos que saben coordinar una buena discusión o enseñar habilidades de codificación a lectores noveles, sino como personas cuya visión de la vida, en la que se incluye todo lo que ocurre en el aula, promete ser tan influyente a largo plazo como cualquiera de sus conocimientos técnicos. Esta perspectiva ampliada de la responsabilidad del docente justifica hablar de la enseñanza como una empresa moral” (2003: 300). Estos autores, por otro lado, asumen como moral una idea bastante genérica que se refiere “...normalmente, a una conducta humana deseable y a las cualidades personales, como la virtud o la fuerza de carácter que la posibilitan” (*ibidem*: 15). Compartimos con los autores esta caracterización de cuño más bien naturalista sobre la moral.

hacia aquéllos contenidos que resultan más explícitamente valorativos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 52 y ss)⁶¹⁸.

Dentro de la filosofía institucional, que pretendía afirmar el valor de la *inspiración cristiana* como uno de sus tres principios rectores, la formación apuntaría además hacia una educación moral identificable específicamente como cristiana. Aunque esto último resultaría ser algo definitivamente idiosincrásico en su interpretación, o al menos discrecional, pues si bien existía una definición oficial de tal principio, difícilmente hallamos evidencia de un sentimiento extendido de adherencia hacia el mismo dentro de la UMI, la cual se definía a sí misma como *de inspiración cristiana, aunque no confesional* en palabras de su entonces rector (DC1/87). Lo que encontramos es que tanto este principio de la filosofía institucional, como los dos restantes —alto nivel académico y orientación social—, eran frecuentemente discutidos localmente, en cuanto a su posible significado. De hecho, institucionalmente se alentaba esta discusión continuamente, y hasta el momento de terminar este trabajo, no existían consensos ampliamente extendidos entre las diversas UADS, sobre el sentido que los mismos principios debieran tener en la práctica, más allá de su definición explícita en documentos oficiales⁶¹⁹. La identidad en este caso, no estaba fincada en la filosofía institucional.

⁶¹⁸ Una explicación sobre los distintos tipos de contenidos fue incluida a pie de página en el inciso 1.4 de esta misma tesis, remitimos al lector hacia ese lugar; o bien, a la consulta de alguna de las fuentes referidas en nuestra bibliografía que tratan la cuestión más ampliamente (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Martín Molero, 1999; Hernández, 1995; entre otros).

⁶¹⁹ De este modo, la falta de difusión de la filosofía oficial entre los posibles interesados, aunada a su incapacidad para interpelar a empleados y estudiantes, hacía muy difícil observar una identidad institucional clara, aunque no por ello totalmente estable y definida; pues esto último no sería factible de realizar en los hechos, considerando que cualquier identidad, ya sea personal o grupal, es siempre parcial, abierta y necesariamente provisional. Bajo presupuestos teóricos distintos a los de la TCP, observamos que difícilmente operaría localmente un *funcionamiento ideológico* tal y como lo concibe Fuentes, el cual involucra: "...por un lado, la conformación de un *discurso* que opere como *hegemónico* y, en ese sentido, que revista una capacidad *articulatoria* (esto es de ordenación significativa, la cual lleva consigo el incluir y excluir determinadas significaciones), que naturalice una particular definición del *ser* educativo en vías de constitución, y, por el otro, la conformación de una dinámica *institucional* (sostenida en una determinada construcción mítica de los "orígenes" del proyecto educativo desde el cual se construye el mandato institucional) en la que el sujeto encuentre un lugar de sostén identificador, cuya fantasmática le permita hacer fluir su deseo de desear" (2007, subrayados del original). Toda vez que no es factible reconocer aquí un discurso oficial hegemónico —en este caso, basado en los tres principios rectores que sintetizan la filosofía institucional—, que interpele en su mayoría a los docentes, investigadores e incluso a los mismos estudiantes; y que contribuya con ello a la articulación de diversos significantes flotantes. Lo cual conduciría al logro, precario necesariamente, de identidades naturalizadas como verdaderas bajo un sello particular más definido. En cambio, un funcionamiento ideológico puede rastrearse en otras instituciones de educación superior en México, tales como las analizadas por Fuentes (2005; véase también Fuentes, 2004 y 2001) respecto al caso de una universidad pública en Mexicali, B. C. O bien, las referidas por Brand (2005) y Mendoza (1996) para el caso de algunas universidades privadas en el D.F., si bien estas dos últimas son analizadas desde otros enfoques. Por otra parte, la falta de un discurso hegemónico en la UMI, no significa que el personal y el estudiantado carecieran de identidad, es sólo que la misma *estaba articulada desde otros discursos no estrictamente institucionales*, como podría ser, por ejemplo, la identidad de la disciplina de base.

La indefinición de los principios rectores institucionales —y más aún el hecho de que no resultasen significativos para varios de los trabajadores de la institución, entre quienes podríamos destacar definitivamente a los académicos—, representó una situación que en sí misma era vista como molesta o incómoda, e incluso “preocupante” y “peligrosa” por su ambigüedad⁶²⁰, entre muchos de los docentes y coordinadores de la FP de la UMI. Entre otros motivos, ellos solían juzgar esto como un factor que impedía consolidar la identidad institucional y encauzar la formación, y esto último era algo que aquí moralmente se concebía incluso como “riesgoso”, pues podría constituirse en fuente de “mensajes dobles” para los estudiantes; de quienes una coordinadora consideró que, “se están formando y requieren modelos claros y criterios definidos, pues ellos mismos los buscan y no los encuentran” (DC1/167)⁶²¹. En este sentido, ella misma sugirió al sacerdote asistente del Rector (sacerdote misionero) durante una junta que el primero sostuvo con todos los miembros de la FP, que los MJM “deberían por lo menos usar alzacuellos”, con el fin de ser identificados como sacerdotes católicos, porque “los jóvenes los necesitan ubicar” (DC2/245). Con lo cual indicaba que muchos estudiantes de la universidad, requerían tener modelos claros de conducta y saber a quién acudir para pedir orientación cuando se sintieran confundidos y necesitaran dirección.

Por otro lado, he hallado indicios de algo que resulta fundamental en el significado que los miembros principales⁶²² de la FP de la UMI otorgaban a lo que hacían: *la idea de hacer las cosas bien*. Se concebía localmente al pedagogo como un especialista en formación, por consiguiente todo lo que aquí realizaran los pedagogos —y los no pedagogos, dado que ellos participan en la misma *empresa conjunta*—, era llevado a cabo con cierta orientación educativa, propiamente formativa, y para ello se requería de un compromiso mutuo por hacer las cosas con sentido de perfección. Educativo y formativo, pueden tomarse en algún punto como sinónimos, según lo hemos discutido en el primer capítulo; y lo educativo es visto como una acción que mejora a los otros, algo que es ejemplar, algo incluso calificado como virtuoso. Por ello, localmente era percibido como un contrasentido el no cumplir, por ejemplo, con las normas

⁶²⁰ La ambigüedad en las normas, por otro lado, puede ser un factor de ulteriores definiciones para las mismas, y en cierta manera sería algo que permitiría evolucionar a la comunidad, pues: “...tal como está expresada, la norma resulta una máxima general que tiene muchas excepciones” (Jackson, Boostrom y Hansen, 2003: 34). Estas excepciones, pueden en un momento ser percibidas como incoherencias por el observador, pero no necesariamente por los actores que las ejecutan.

⁶²¹ Jackson, Boostrom y Hansen afirman que, en efecto, la formación moral, cuando es buscada, demanda mostrar la mayor coherencia posible: “Sabemos por cierto que un solo episodio dramático de deshonestidad puede dar por tierra con toda una vida de rectitud y marcar a alguien, de allí en más, como un ladrón o un mentiroso”. Y esto no tanto porque las personas hayan cometido concretamente una falta contraria a su virtud intrínseca, sino porque: “...esa es la impresión que nos dan y así llegamos a verlas” (2003: 54). Luego entonces, las apariencias son importantes en este orden.

⁶²² Sabemos que los miembros centrales de esta CP, eran la directora y cinco o seis coordinadores —según el momento de nuestras observaciones—, entre ellos conducían a la FP hacia la realización cotidiana de su *dominio*, la formación de formadores; ya se tratara de futuros licenciados en pedagogía o de otros docentes universitarios.

institucionales, aunque éstas, por lo demás, no estuvieran del todo claras. Y no sólo porque ello en sí implicaría faltar a la normativa institucional vigente y explícita, sino porque se consideraba fundamentalmente incorrecto, no propio de un pedagogo, algo que constituía un acto desviado y que, por lo tanto, no podía ser considerado educativo, pues entre otras cosas no se daría “buen ejemplo” y revelaría no sólo un descuido, sino *una falta de compromiso*⁶²³. La identidad de los pedagogos de esta CP, parecía entonces incorporar un fuerte sentido del deber ser expresado como acatamiento de normas y coherencia interna ejemplar, una idea en sí de cuño tradicionalista en la educación⁶²⁴.

Un caso de desacato de las normas locales registrado durante nuestras observaciones de campo, y que fue precisamente recibido como una falta de solidaridad hacia el proyecto de la FP, fue el cometido por un docente de la FP, quien instó a los alumnos del séptimo semestre a solicitar un cambio de horario que previamente había acordado con ellos en clase, y lo hizo una vez iniciado el semestre. Siendo que los horarios se acordaban formalmente con cada docente antes del inicio de clases, con la suficiente antelación, a veces incluso dos o tres meses por adelantado; y estaba prohibido expresamente en el reglamento, negociar acuerdos directamente con los alumnos, como sería el caso de ajustar los horarios⁶²⁵. El hecho de que el

⁶²³ Este dato por sí solo, apunta hacia un sentido de la moralidad de corte esencialista, que por lo demás es bastante común en las instituciones educativas cristianas, sólo así pueden comprenderse declaraciones como las siguientes: “...lo primero que debe hacer el educador, como profesional de la enseñanza, es conseguir que su propia tarea sea un acto ético: debe actuar éticamente, como persona que dirige personas, y dar a esa relación recíproca que se establece un sentido moralmente bueno: ha de ser un acto personal bueno, en sí y en sus consecuencias. Ha de ser un buen profesor, siendo un profesor bueno” (Cardona *cit. por*, Altarejos, 1998: 93). Y es que las escuelas en general, pueden ser estudiadas por lo regular como instituciones de carácter moral (Jackson, Boostrom y Hansen, 2003: 17, *passim*). Además, existen perspectivas pedagógicas de cuño católico que son especialmente escrupulosas en la observancia de ciertas normas morales en la educación; los autores en este renglón son abundantes en tiempos relativamente recientes (García Hoz, 1990; Henz, 1976; Kriekemans, 1968; Götler, 1967; entre otros). Las relaciones entre educación, moral y religión, son frecuentemente un tópico discutido en los manuales de filosofía de la educación.

⁶²⁴ Esto que ha sido observado aquí, en realidad forma parte de un sentimiento mucho más generalizado en la práctica docente realizada con un sentido profesional, cercano tanto a lo pedagógico como a lo didáctico. Así, al reflexionar sobre su experiencia como docente, Jackson escribe: “Tengo la corazonada (¿puede ser acaso algo más que eso?) de que no sólo soy una persona diferente de la que habría sido si nunca hubiese enseñado; también soy una persona mejor. En suma, creo que la enseñanza me mejoró. Y lo hizo, si mi corazonada es correcta, exigiéndome desempeñar un rol que por costumbre implica una cantidad de obligaciones morales. Por supuesto, no hay ninguna garantía de que la realización de tales obligaciones tenga como consecuencia un mejor realizador. Pero si Aristóteles estaba en lo cierto (a menudo lo estaba), no hay mejor manera de inculcar la virtud y hacerla hábito que insistir en obrar virtuosamente. La enseñanza, como yo la experimenté, ofrece a la persona virtuosa una multiplicidad de oportunidades de actuar” (1999: 134 – 135).

⁶²⁵ En un tríptico entregado a los docentes con disposiciones académicas y administrativas, se incluyeron fragmentos del reglamento correspondiente al semestre 2007 - 1, el cual se presenta en el anexo 4 de esta tesis, a título de ejemplo de una *cosificación* fundamental, que aquí daba pauta a la *participación* en la práctica común de la facultad. Al inicio de tal documento se puede leer lo siguiente: “El Reglamento de la [UMI] debe ser respetado, por lo que *cualquier acuerdo verbal entre funcionarios, docentes y estudiantes, debe ser evitado*” (subrayado del original).

maestro acordara con los estudiantes un nuevo horario, que luego las autoridades de la FP no respaldaron, ocasionó un fuerte malestar entre los mismos estudiantes, quienes disgustados calificaron de “cuadriculadas” a las autoridades, al no ceder ante una solicitud que consideraban justa y viable. Por lo demás, con respecto a este mismo docente y otros casos aislados, se observó un recurrente desvío respecto a las normas explícitas e implícitas durante nuestro trabajo de campo.

El aspecto sobresaliente en el ejemplo precedente, es que este acto inusual alteraba un orden construido durante los últimos años, en el que se propugnaba por un ordenamiento de las normas y una consecuente difusión de las mismas, mediante reglamentos dados a conocer a través de acciones formales: juntas de inicio de semestre, avisos, circulares, trípticos, etc. Al referirse a este incidente particular durante una junta de coordinadores con la directora de la FP, una de las coordinadoras expresó lo siguiente: “O está con nosotros, o está contra nosotros⁶²⁶, no se vale que nos venga a tirar todo lo que planeamos...” (DC2/64), refiriéndose al docente que no respetó la norma. El evento muestra desde la óptica de la TCP, la relación entre la cosificación —normas escritas—, y la participación —cumplimiento de las normas en la cotidianidad—, en la creación del significado; porque se asumía localmente, que no era posible cumplir con la razón de ser de la FP —empresa conjunta—, si no se acataban las normas establecidas por las autoridades. Toda vez que la falta de cumplimiento resultaba inapropiada, porque introducía discontinuidad entre lo que se esperaba y lo que de hecho se conseguía, que en este caso no fue admisible “porque da un mal ejemplo”, entre otras consideraciones⁶²⁷.

Otro ejemplo, se puede extraer de la consideración de que todo profesor de la FP debía entregar a tiempo, esto es, en la primera semana de cada semestre, su *programa operativo*, pues de lo contrario podría ser sujeto a sanciones. Además, y esto fue una norma institucional promovida por el PIFD de la FP, ese programa se convirtió en un elemento central de la evaluación del docente⁶²⁸, no ya en la FP, sino en la UMI entera. Pero en el caso observado,

⁶²⁶ No podemos dejar de llamar la atención sobre el dato curioso de que estas mismas palabras recuerdan un texto bíblico concreto, muy conocido para muchos cristianos, aquél en el que Jesucristo alude a la imposibilidad de que un reino dividido pueda subsistir: “Todo el que no está conmigo, está contra mí, y el que no recoge conmigo, dispersa” (Evangelio de San Lucas 11, 23). Este dato probablemente no sea del todo casual, pues la inspiración cristiana era un eje fundamental de la identidad local de los pedagogos que conformaban esta CP, y la lectura de la Biblia era una práctica adoptada localmente dentro de un Taller de Inspiración Cristiana al que acudían la directora y los coordinadores de la Facultad de Pedagogía.

⁶²⁷ Desde la perspectiva del APD, el mismo incidente puede leerse como una articulación entre el plano de *lo simbólico* —preparación y difusión de un reglamento—, y el plano de *lo imaginario* —el reglamento permite el logro de un orden ideal alcanzable—, el cual es puesto en jaque por la irrupción de *lo real*, un docente de la propia FP incumple el reglamento y altera el orden establecido, produciendo un desacuerdo entre estudiantes y autoridades locales.

⁶²⁸ Hemos observado que existían diversas dificultades para hacer realidad el hecho de que los profesores de la UMI elaboraran, entregaran a tiempo y usaran este tipo de programas; entre otras, la

encontramos que por lo regular era algo que se trataba de llevar a cabo en la FP, y que prácticamente en la mayoría de los casos se conseguía⁶²⁹. Sin embargo, éste no sería éste el único ejemplo, fueron múltiples los casos observados en un año que apuntaban hacia la realización del trabajo bien hecho. Entre otros ejemplos, la directora de la FP se refirió a los docentes por asignatura, cuando hablaba a los coordinadores de la importancia de cumplir con lo estipulado, diciendo lo siguiente:

Dra. Montes: *Ya sé que ustedes son muy preciosos y cumplidos, pero tenemos que hacer que los demás también cumplan con el reglamento...* (DC1/96).

Con esto, la directora reconocía que sus coordinadores cumplían en general con lo esperado, pero no necesariamente algunos de los otros docentes. En todo caso, lo que parecía estar en juego aquí, no era el hecho de si los miembros de la CP de la FP cumplían o no con lo estipulado en las normas institucionales, pues en general parecían hacerlo, sino el sentido que ellos mismos solían otorgar a este cumplimiento. Se podría sostener, incluso, que este afán por *hacer las cosas bien* estaba cosificado en las mismas normas; porque de hecho al principio de cada semestre, se entregaba a todos los docentes —y a los alumnos también—, un reglamento puesto al día, que recogía la experiencia acumulada de varios años, y permitía tanto a la dirección, como a los coordinadores, acercarse al logro de sus objetivos explícitos, académicos y administrativos, así como a sus propósitos formativos implícitos. Por ejemplo, en tal reglamento leímos lo siguiente:

falta de formación pedagógica. Algo a lo que, además, tendían a resistirse varios de quienes se dedicaban a la docencia en otras unidades académicas de la institución. Y que, por otra parte, no podría verse como privativo de la UMI, y ni siquiera de las universidades nacionales, privadas o públicas, sino que es algo mucho más generalizado. Entre otros autores, Zabalza reconoce que cuando un pedagogo intenta compartir con otros docentes la perspectiva que tiene sobre el quehacer universitario y el sentido formativo que éste debería tener, por lo general no es bien recibido: “Cuando empieza a hablar alguien proveniente del ámbito de la Pedagogía, uno nota enseguida las miradas y las sonrisas que se entrecruzan los otros colegas. «Ya están éstos otra vez con sus fantasías», parecen pensar. Al principio te observan con una cierta sorpresa, luego se van impacientando (uno de nuestros defectos es que hablamos largo) y, al final, no sienten empacho alguno en hacer patente su irritación y su deseo de pasar a cuestiones más básicas” (Zabalza, 2002: 17; al respecto véase también Zabalza, 2003, Furlán, 1995a; sobre la necesidad de formación pedagógica que tiene todo docente, véase Jackson, 2002; Marland, 1995; Hernández, 1995; entre otros).

⁶²⁹ En el caso de profesores que eran pedagogos y en el de la mayoría de los miembros centrales de la CP local —pedagogos todos también—, los programas fueron entregados a tiempo durante los períodos de enero y agosto del 2006; y estuvieron evaluados por lo regular satisfactoriamente, durante los dos semestres que duró nuestra observación formal, esto es, mientras se hizo la elaboración del diario de campo. Se presentó, sin embargo, el caso de un docente adulto mayor, fundador de la FP, que manifestó dificultades durante estos mismos dos semestres para elaborar correctamente ese documento; a pesar de contar con las especificaciones de la guía impresa que se les proporcionaba a todos los profesores para tal efecto, y considerando que los mismos docentes disponían de orientación y asesoría didáctica personalizada, por el solo hecho de impartir cátedra en la FP. Una ayuda que les era ofrecida por parte de los *docentes de enlace* y por la coordinadora académica. Además de este caso, observamos a otro docente que no entregó las correcciones que se le solicitaron a su programa. Pero éstos fueron prácticamente los únicos dos casos irregulares.

Todo maestro entregará en la primera semana del semestre un ejemplar de su Programa Operativo al representante de grupo y a la Coordinación Académica. Los estudiantes tienen *la obligación de fotocopiarlo* con la finalidad de conocer los objetivos, los contenidos, la metodología, trabajos y formas de evaluación (subrayado del original)⁶³⁰.

Por otro lado, un aspecto fundamental del dominio consiste en que el compromiso con un cuerpo de conocimientos que son compartidos, puede motivar a un miembro, en un momento dado, a pensar por el bien de la mayoría; considerando que esto probablemente redundará más adelante en su propio beneficio. Este aspecto tiene, además, relación con el factor del liderazgo, el cual dentro de una CP, no suele estar concentrado en una sola persona o determinado únicamente por el rango jerárquico de cuño institucional según hemos visto, sino que se reparte más ampliamente entre los diferentes miembros del grupo, dando lugar a una gama diversa de liderazgos con efectos distintos (Saint-Onge y Wallace, 2003). El siguiente caso registrado puede considerarse un buen ejemplo de todo ello (DC2/76)⁶³¹. Tuve la oportunidad de observar a Tita —quien fungía desde hace nueve años como coordinadora de la FP—, mientras se dedicaba una mañana a elaborar una *guía de autoaprendizaje*⁶³², que entre otras razones según me refirió, ella debía cumplir porque se trataba de un trabajo que le había sido asignado, y sobre el cual había una fecha límite de entrega. Pero también, porque comprendía que el hecho de realizarlo tendría consecuencias importantes para la facultad, y por ello se preocupaba de hacerlo bien y terminarlo antes de continuar con otras cosas pendientes. Se trataba éste de un documento necesario para completar un proyecto inscrito dentro de una práctica de diseño curricular, en la que la misma coordinadora participó junto a los otros docentes y coordinadores desde un principio, por lo que se percataba de que la directora y sus demás compañeros apreciarían la conclusión puntual del documento. Contar con una guía más, permitiría, entre otras cosas, completar un proyecto mediante el cual se pretendía incrementar la matrícula de la facultad en el mediano plazo, cuestión clave para la supervivencia institucional de la propia comunidad, dentro de un contexto de crisis.

⁶³⁰ Ningún documento institucional está referido en la sección de la bibliografía de esta tesis, ello con el objeto de garantizar el anonimato de la institución. No obstante, se utilizaron frecuentemente diversos documentos y escritos con el fin de triangular la información. En el caso específico de los escritos nativos, el título de los mismos se mencionará si es que formalmente contaran con alguno, de lo contrario sólo serán descritos. En todo caso, puede encontrarse un listado completo de estos documentos y escritos en el anexo 10, ubicado en la parte posterior del trabajo.

⁶³¹ En este sentido, señalan Saint Onge y Wallace con respecto al compromiso deliberado: “Our willingness to commit time to the community reflects our belief that our contribution will make a difference” (2003: 141).

⁶³² Una *guía de autoaprendizaje* es un documento que en diferentes momentos y espacios, los miembros de la comunidad de práctica observada estaban diseñando para el *Sistema Semiescolarizado de Licenciatura en Pedagogía*; esto es, se trata del programa compuesto por la formulación de objetivos, selección de contenidos, actividades de aprendizaje, autoevaluación y bibliografía básica; que pretende servir de guía a un estudiante de dicho sistema, y que es elaborado *ex profeso* para cada materia del plan de estudios en cuestión.

Desde la perspectiva del dominio de la comunidad, esta acción aparentemente ordinaria representaba indudablemente un adelanto que sería de interés para el resto de los miembros. El cuidado que la coordinadora manifestó por este asunto de importancia común, era una muestra incluso de su parte de liderazgo dentro del grupo, puesto en evidencia, entre otros aspectos, por la iniciativa observada⁶³³. Como uno de los miembros centrales de la comunidad, ella era perfectamente capaz de entender qué era lo importante para ésta y qué no lo era tanto; otorgando prioridad a un trabajo, entre otros pendientes. Y sin duda se mostró decididamente hábil para contribuir con el dominio, participando en algo que casi todos aquí encontraban relevante en ese momento. Ella sabía cómo cumplir el cometido y cómo presentar el nuevo producto de forma adecuada. Un extraño, por ejemplo, no podría apreciar porqué cuidar ciertos detalles —tales como seguir un formato o un tipo de letra determinado para el diseño del material—, que resultaban importantes en esta tarea planificada en común⁶³⁴. Al concluir su trabajo, la coordinadora presentó su trabajo, animando al resto a continuar con el compromiso asumido de concluir a la brevedad posible, el nuevo proceso de diseño curricular.

Por otra parte, esta CP no estaba formada sólo por los pedagogos u otros profesionales afines, sino también por personal secretarial, por ello cabe preguntar: ¿y las secretarias? ¿Qué pasaba con ellas? ¿Contribuían también a la realización del dominio? Pues bien, en la FP laboraban al momento de realizar esta investigación, y como hemos descrito al final de la primera parte, tres secretarias. Quienes ciertamente eran miembros de la CP de la FP, pero que al no ser pedagogos o docentes, su tarea principal no era entonces directamente la de formar, sino la de auxiliar a quienes se dedicaban a ello formalmente, fundamentalmente los pedagogos locales. La siguiente viñeta ilustra este aspecto:

Gabriel: *¿Cómo ayudas a que la Facultad de Pedagogía cumpla con su objetivo de formar a nuevos pedagogos?*

Linda: *Pues yo creo Gabriel que nosotras las secretarias **ayudamos a todo lo que nos piden** y está en nuestras manos, claro. **Ayudamos a cumplir el objetivo de enseñar a los alumnos**, ayudándoles a los maestros en lo que necesitan para los alumnos, sacar copias, hacerles cartas, trámites, llamarles a sus casas, en fin, lo que nos vayan pidiendo...* (EFPUMI:08-IX-2006/8).

⁶³³ Sostiene Wenger, McDermott y Snyder: “The foundation of leadership has allways been about learning —learning about the world, others, and oneself” (2002: 216). En el inciso 6.1 de este mismo capítulo se ofrece una exposición ampliada sobre el liderazgo dentro de esta comunidad de práctica.

⁶³⁴ Otros docentes de la FP, todos profesores por asignatura, que no formaban parte medular de la CP, contribuyeron también con la elaboración de estos documentos; pero no en todos los casos siguieron cuidadosamente las especificaciones requeridas para el diseño y entrega del material, contenidas en un documento titulado “Orientaciones para la elaboración de guías de autoaprendizaje” (cosificación). Y por lo tanto, requirieron aclaraciones subsecuentes (participación), hasta compartir un mismo significado y conseguir el resultado esperado. En cambio, quienes sí formaban parte de la CP fueron capaces, desde un inicio, de realizar con precisión técnica estos materiales didácticos, lo cual es una evidencia más de su compromiso.

Encontramos aquí que para ellas, las secretarias, existía una división administrativa de sus tareas, así como de los miembros a los cuales “les tocaba” atender, una asignación que era decidida fundamentalmente por la directora, contando con la asistencia de la coordinadora administrativa. Pero en la práctica, las tres apoyaban a todos los miembros de la FP, que pese al ambiente de cordialidad y compañerismo que imperaba aquí, eran siempre de mayor rango jerárquico: directora, coordinadores, profesores e incluso estudiantes. Su trabajo común y más característico se resumía en tareas del siguiente tipo: contestar el teléfono, administrar la papelería, recibir a los visitantes, preparar y servir café, recargar de papel la impresora, reportar fallas en el equipo didáctico audiovisual o de computación, capturar distintos documentos producidos por los coordinadores, asistir a los alumnos en trámites de inscripción, esto es, el tipo de trabajo que usualmente es reconocido en este oficio tradicional, dentro del contexto de una oficina:

Gabriel: *¿Cuáles son tus funciones?*

María: *¿Cuáles? ¿Cómo te diré? Pues **lo típico**, este, contestar el teléfono, pasar recados, enviar correos electrónicos, sacar copias, buscar información en Internet, en EBSCO⁶³⁵ y eso... Bueno, yo hago eso, pero en general lo hacemos entre las tres, también hacer cartas, constancias, hacer llamadas...* (EFPUMI: 14-IX-2006 / 3).

Si se les mira como grupo de trabajo meramente, todo lo anterior en su conjunto comprendería la versión oficial de sus tareas. Pero si el enfoque supone la perspectiva de una CP conformada más ampliamente por varias otras secretarias de la UMI, entonces encontraremos que su dominio tenderá a expandirse más allá de estas metas ordinarias. Se verán concentradas ciertamente en cumplir con sus funciones habituales, pero de modo simultáneo estarán preocupadas por construir un sentido de identidad como secretarias. En el que no obstante su rango jerárquico inferior al de los académicos, por ejemplo, tenderán a verse a sí mismas como “importantes o muy importantes” para el logro de las metas institucionales; pues sin su participación, probablemente sería más difícil consolidar el dominio propio de la FP en particular, y de la UMI en general:

Gabriel: *¿Cuál consideras que es la importancia de todo lo que haces para la Facultad de Pedagogía?*

Dorita: *Pues, modestia aparte, yo creo que **lo que hacemos las secretarias es importante o hasta muy importante para la facultad**, pues ayudamos en todo lo que nos piden y cuando no estamos, sabemos que ustedes, los profesores, tienen que contestar el teléfono, sacar sus copias, lavar sus tasas [risa]. En serio, les ayudamos a ustedes para que puedan concentrarse en lo que hacen, dar sus clases y todo lo demás...* (EFPUMI: 08-IX-2006 / 7).

⁶³⁵ EBSCO es una base de datos disponible en la UMI para consulta de toda la comunidad universitaria, y cuyo uso es un elemento a evaluar en el diseño de los programas operativos. Más tarde se dispuso de la base de datos BLACKWELL, que era supuestamente mejor que la primera.

Además, no se asumían sólo como secretarías, sino ante todo como mujeres, amas de casa, ciudadanas, consumidoras, etc. Lo que consideraban como lo más importante en su vida, puede colocarse definitivamente más allá de los muros de la UMI. Consecuentemente, en la práctica, su dominio visto como un todo, abarcaría tanto el modo cómo sobrellevaban la pesada carga de trabajo de cada día —haciéndose para lograrlo de múltiples “mañas”⁶³⁶ y compartiendo soluciones—, como el cumplimiento de las diversas tareas previstas institucionalmente. En cuanto comunidad secretarial, ellas parecían hacer responsable a cada una de las demás de una de sus metas fundamentales: preservar una identidad de dignidad personal, que en un momento dado podía pesar más que las propias exigencias institucionales. Como grupo y como personas individuales, estaban expuestas a cometer errores, a dejar de cumplir con algún pendiente —como olvidarse de poner el café o de realizar una llamada importante, por ejemplo—, problemas cotidianos que cualquiera de ellas podía enfrentar. Al parecer, lo que no sería admisible, sería mostrar un interés exclusivo por su carga de trabajo, pues eso podría comprometer la distancia que, en cuanto comunidad secretarial, habían acordado tácitamente mantener con respecto a la institución. Su dominio parte de la suposición asumida, de que desempeñan un puesto que era percibido definitivamente como de menor rango que el académico, el cual resulta en general más propio del ámbito universitario. Este enfoque sobre su identidad, hipotéticamente podría ser compartido por el contingente secretarial en su conjunto, y puede o no coincidir con los planes institucionales previstos para ellas; pero de cualquier modo, conformaba el cuerpo de conocimientos, valores y comportamientos ante el que ellas hacían a cada una de las otras secretarías, responsables de preservar y desarrollar. Así, durante una entrevista a una de las tres secretarías de la FP, ella me dijo lo siguiente:

Gabriel: *¿Qué importancia tiene en tu vida el trabajo que llevas a cabo en la Facultad de Pedagogía?*

Linda: *Es muy importante... pero lo más importante para mí es mi familia, luego mi salud y en tercer lugar mi trabajo...* (EFPUMI:31-VIII-2006/12).

Sin embargo, es diferente lo que explícitamente manifiestan o incluso reconocen los participantes —pedagogos y no pedagogos—, y otra la que de hecho cumplen, aun sin percatarse completamente de ello. Si el dominio de esta CP se superponía a la función que institucionalmente se delegaba a la FP —recordemos que se trata de una CP *informal*, pero *apoyada*—, entonces efectivamente el hecho de formar nuevos pedagogos constituiría la razón de ser, no ya sólo del grupo, sino de la unidad académica como tal. Encontramos no obstante

⁶³⁶ Con la palabra “maña” se alude coloquialmente a la *facilidad o habilidad para realizar algo*, o bien, a la *astucia o engaño para conseguir alguna cosa*, asimismo se utiliza para referirse a una *mala costumbre*. Aquí empleamos el término principalmente dentro de las dos primeras acepciones señaladas (Santillana, 1991: 743).

una interpretación más radical de *lo que estaba pasando aquí*⁶³⁷. En última instancia los diez participantes de esta comunidad de práctica se estaban *ganando la vida*, esto es, ganando el sustento para vivir. Y por consiguiente, su lucha de todos los días se enfocaba hacia el mantenimiento de la viabilidad académica y organizacional de la FP, para seguir siendo empleados asalariados. Sacar adelante la misión de la FP y a través de ello sobrevivir como grupo y como individuos en el mundo actual, esa sería una tarea que de hecho también habían asumido quienes laboraban en esta unidad académica. Y probablemente fuese ésta también la razón de ser de cualquier otra unidad académica y no académica de la institución; y lo propio podría hallarse *extra muros*, en diverso grado, pero prácticamente ocurre en todo tipo de organizaciones. En una conversación informal entre varios coordinadores de la FP, pude registrar el siguiente comentario por parte de una coordinadora:

Cecilia: *Acepté esta nueva chamba porque el negocio de mi marido está en quiebra y por eso había pedido que se me dieran más horas...* (DC2/78).

Esta coordinadora se referiría al hecho de haber solicitado un incremento de sus horas de trabajo⁶³⁸, recibiendo como respuesta cinco horas adicionales dentro de un programa de carácter institucional dedicado a la formación docente (PIFD), el cual resultó ser ajeno a su experiencia e intereses, y de hecho le suponía un reto y un gran esfuerzo adicional; siendo que ella más bien esperaba la asignación de un nuevo programa de asistencia pedagógica a niños para la realización de tareas escolares por las tardes, mismo que últimamente estaba contribuyendo a gestar, pero que finalmente parecía que iba a quedar asignado a otras personas. Sin embargo, de cualquier modo ella se sentía “muy agradecida con la universidad y con la facultad por la oportunidad”, porque, entre otras razones, esto le permitiría completar el pago de la colegiatura de sus hijos en las escuelas particulares en las que los tenía inscritos. El

⁶³⁷ Recordemos que en etnografía se reconoce como una pregunta básica que orienta siempre la tarea del investigador, aquélla que está formulada de este modo: “¿qué está pasando aquí?” (Woods, 1993). El etnógrafo buscará mediante la utilización de distintas técnicas y procedimientos —observación participante, entrevista, cuestionarios etc.—, responder a esta cuestión; a la vez que se concentrará en responder a otras preguntas más específicas del caso objeto de estudio. Así como también deberá ir prestando atención a múltiples interrogantes nuevas, que puedan surgir en el proceso de su práctica.

⁶³⁸ Recordemos que en la UMI se contrataba a los docentes, coordinadores e investigadores sólo por horas. Menos 18 horas suponían trabajar bajo el régimen fiscal de “honorarios”, a partir de 18 se ingresaba a la nómina de la institución y se recibía un sueldo. El contrato era sólo semestral y no implicaba compromiso de la institución de contratar nuevamente a un académico de un semestre a otro. Cuando se alude localmente —y en nuestra exposición —a profesores *de tiempo completo*, en realidad se está refiriendo a quienes contaban con 40 horas, pues no existía aquí propiamente la figura del docente de tiempo completo o de medio tiempo. Luego entonces, el máximo de horas que se podía contratar a una persona era de 40. Las de docencia implicaban una paga menor que las de investigación, mientras que las de coordinación suponían un pago intermedio entre las otras dos categorías. Además, había tres tabulaciones para cada categoría: “a”, “b” y “c”, siendo la más alta la “a” y menor la “c”. Lo cual se determinaba a partir de si la escuela o unidad académica de docencia en la que trabajan los académicos es “chica”, “mediana” o “grande”; lo que se definía a su vez, en función del número de alumnos que conformaban su respectiva matrícula.

ejemplo muestra cómo en ocasiones se pueden aceptar tareas ajenas a los propios intereses y experiencias en pos de lograr un objetivo deseado, siempre y cuando se cuente con el apoyo formal de la autoridad. En este caso, la institución facilitó su incorporación a un puesto para el que parecía no estar preparada en principio —según opinión expresada ante el mismo grupo por el coordinador saliente del PIFD—, pero que se volvía más accesible gracias al apoyo que la directora de la FP estaba dispuesta a brindarle para apuntalarla en esa nueva tarea.

Trabajar para vivir, esto es, laborar como medio de sustento y supervivencia, es una realidad social prácticamente universal, y lo que ocurría al interior de esta institución y de su FP, no es por lo tanto, una excepción. A ello se subordinaron en mayor o menor medida las tareas de formación, de cara a los intereses particulares de los miembros; aunque sólo dentro de estas últimas se pudiese encontrar la justificación formal de una unidad académica como la FP, dentro de una institución de educación superior privada como la UMI. Pues la universidad como tal no es sólo ni principalmente una fuente de empleos, sino que ofrece un servicio concreto a la comunidad, el de brindar educación superior.

No obstante lo hasta ahora referido, a través de la observación cotidiana y sistemática durante un año y del análisis subsecuente, así como de la corroboración por medio de las entrevistas, pude encontrar que todavía era posible desentrañar una dimensión más profunda del dominio de la FP. Así, al preguntarme frecuentemente: *¿qué está pasando aquí?* Fue que la respuesta empezó a emerger de los datos aparentemente inconexos e irrelevantes. Llegado a este punto, considero que, formulado de manera sucinta, el dominio de la FP de la UMI consistía también en la producción continua de lo que podríamos llamar un *espacio laboral compatible con la vida*⁶³⁹. ¿Qué significa esto? Que si bien la mayoría de los miembros de la FP trabajaban aquí *para vivir*, lo hacían además para hacer armonizable su vida con los propósitos institucionales. Y esto no sería algo secundario. La idea de *formar* a los demás era vista, por ejemplo, como un deber moral, algo inherente al *ser pedagogos*. Esto es, su identidad, con todas sus posibles dimensiones, se volvió algo más fácil de conciliar en sus distintas facetas, dadas las condiciones laborales negociadas en común. Pero un aspecto fundamental aquí, ha sido que todos parecían estar de acuerdo en cumplir con la tarea conjunta del mejor modo posible —idea de *hacer las cosas bien*— para contar con la posibilidad de obtener concesiones de acuerdo a las propias experiencias. La idea era que “si cumplo bien con lo mío, entonces puedo esperar que me den permisos para lo que yo vaya necesitando”⁶⁴⁰. Esto significa, entre otras cosas, que

⁶³⁹ Denominamos *compatible* y no simplemente *integrado* a la vida, porque al fin y al cabo todo trabajo debe terminar por ser integrado a la vida a través de un proceso de adaptación. Sin embargo, en este caso particular, el carácter de compatible indica que la integración parecía ser más armoniosa en términos generales, de lo que es habitual en estos casos.

⁶⁴⁰ Además de que el horario de trabajo resultó muy cómodo por ser corrido y fundamentalmente matutino, pues éste se cubría entre las 7:00 AM y las 3:00 PM. Lo cual facilitaba el armonizar distintas

para ser empleado de la FP de la UMI —en cuanto se trata de una CP concreta y diferenciada—, no se requería renunciar en principio a tener otros intereses paralelos y a realizarlos conjuntamente.

Un caso que ilustra en líneas generales el *espacio laboral compatible con la vida*, podría ser el de una mujer —pedagoga en este caso, pero podría tratarse igualmente de otra profesión—, que buscaba conciliar el ser ama de casa, profesional de la educación y empleada de la FP de la UMI al mismo tiempo —entre otras posibles dimensiones o facetas de su experiencia vital e identidad—, cuestión en absoluto sencilla y que representaba aquí un trabajo por el que todos luchaban día con día en esta facultad. Pero que dadas las condiciones laborales establecidas localmente, y que solían ser reconocidas como favorables por sus horarios y calendarios, entre otras posibles ventajas⁶⁴¹, generalmente se conseguía. Recordemos que Wenger (2001a) alude en un sentido semejante a este fenómeno, cuando se refiere al esfuerzo que implica el trabajo de *conciliación* dado el fenómeno de la *multiafiliación* —a distintas comunidades y grupos que puede mantener simultáneamente el individuo—, que trata de sintetizar la identidad en un ser personal más armónico. Siendo que este ser integrado, por otro lado, no es totalmente alcanzable, sino sólo tendencial: “El nexo resultante del trabajo de conciliación no es necesariamente armonioso y el proceso no se realiza de una vez por todas. La multiafiliación puede suponer tensiones continuas que nunca se resuelven. Pero la misma presencia de la tensión implica que se da un intento de mantener algún tipo de coexistencia” (Wenger, 2001: 200)⁶⁴². A lo largo de un año de observaciones *in situ*, encontré abundantes ejemplos que ilustran ese proyecto conjunto definitorio de su dominio, y que no es otra cosa que la *razón de ser* de tal comunidad de práctica⁶⁴³.

esferas vitales: casa, trabajo, estudios, etc. Lo propio ocurría con otras UADS dentro de la institución, tales como por ejemplo Psicología o Diseño Gráfico que funcionaban básicamente por turnos matutinos, y por las tardes algunas oficinas de la UMI quedaban, por consiguiente, desiertas. Otras UADS, por su parte, funcionaban de manera vespertina, pero no matutina a la vez, tal era el caso de la Escuela de Derecho, por incluir un solo ejemplo.

⁶⁴¹ En este sentido, uno de los factores que coadyuvaron al logro de este *espacio laboral compatible con la vida*, fue el factor de liderazgo compartido que suele darse en una CP, y que de hecho tuvo verificativo en este espacio. Porque aun en los casos en que exista de hecho una autoridad formal, como era el caso de la CP observada, ello no es óbice para que pueda lograrse. Este aspecto como recordamos, se trató con más detenimiento en el inciso 6.1 de este mismo capítulo de la tesis.

⁶⁴² Por otra parte, también Wenger sostiene: “En otras palabras, el trabajo de conciliación se puede integrar en la empresa de la comunidad para que así, en cierta medida, se convierta en parte de una práctica compartida de aprendizaje. Estas comunidades no sólo obtendrán la lealtad de sus miembros, sino que también enriquecerán sus propias prácticas” (2001a: 261). En el inciso 7.1 se expone lo relativo al *nexo de multiafiliación* que guarda relación con este aspecto, en cuanto a su expresión en el problema de la identidad de los pedagogos de la FP de la Universidad Misionera Internacional.

⁶⁴³ Aquí observamos una posible zona de fractura, no irreconciliable por lo demás, entre el dominio de la CP observada y las metas y compromisos de carácter institucional, correspondientes a la propia Universidad Misionera Internacional.

Así, observé por ejemplo a una secretaria que consiguió el permiso necesario para acudir al dentista en horas de trabajo; una coordinadora que pudo tomar sus vacaciones una vez iniciado el semestre, toda vez que había trabajado el verano entero coordinando un Curso Infantil dentro de la UMI; otra coordinadora que ocasionalmente traía a sus hijos pequeños al trabajo cuando no tenía dónde dejarlos; una profesora de tiempo completo que estaba realizando un doctorado, y requería permisos especiales de tiempo para cumplir los compromisos contraídos en sus estudios; un coordinador que tenía dos tiempos completos en instituciones educativas distintas, uno de los cuales se daba en la FP de la UMI, una situación que le exigía prolongadas ausencias en esta última; una profesora que brindaba asesoría a sus alumnos provenientes de otras instituciones dentro de la FP; una comida organizada entre varios de los miembros, en horas laborables y dentro de las mismas instalaciones de la FP, para celebrar algún cumpleaños o el simple hecho de estar juntos; tres talleres de inspiración cristiana dentro del mismo horario de trabajo, entre varios otros.

Por otra parte, todos parecían percatarse de los posibles riesgos laborales que este tipo de concesiones aparentemente entrañan —como la pérdida de tiempo, la disminución en la productividad, etc.—, pero luchaban por cumplir con los objetivos institucionales del mejor modo posible, y con ello lograban justificar sus privilegios. A la vez que contrarrestaban los efectos perversos, adelantándose a éstos con buenos resultados; esto es, alcanzando usualmente el éxito en los proyectos emprendidos de forma conjunta o individual⁶⁴⁴.

El cuadro VI.6. busca sintetizar las dimensiones del *espacio laboral compatible con la vida*. Consideramos que este aspecto ha sido posible porque existían ciertas condiciones institucionales que lo favorecían: los horarios eran negociables, el proyecto de la unidad académica era definido localmente, la misma diversidad de las tareas asumidas requería flexibilidad, el liderazgo compartido, entre otras razones. Pero también e indiscutiblemente, porque la autoridad formal lo permitía en vista de los resultados positivos, y fundamentalmente porque en la CP estudiada, los miembros trabajaban para ello comprometidamente⁶⁴⁵. Por otra

⁶⁴⁴ Resultados que fueron apreciados por las autoridades institucionales, pues por largo tiempo consideraron a la FP como una unidad académica organizada y productiva, pese a la restricción de su matrícula. Por lo demás, existen casos muy bien documentados de empresas de clase mundial que favoreciendo un entorno laboral cordial y flexible, logran incrementar significativamente su productividad y ganar la adhesión y lealtad de sus trabajadores hacia las metas institucionales, tal sería el caso, por ejemplo, de *Google, Microsoft, Nike, Starbucks Coffee, Yahoo, Procter & Gamble, American Express*, entre algunas de las más conocidas, pero definitivamente no son las únicas (Lashinsky, 2007; Fisher, 2007; Levering y Moskowitz, 2007; consúltese también fortune.com/bestcompanies).

⁶⁴⁵ Si el dominio careciera de relevancia sustantiva para la institución, la comunidad probablemente sería marginada y su influencia quedaría restringida. Es por ello que: “Las comunidades de práctica más exitosas prosperan donde las metas y necesidades de una organización intersecan con las pasiones y aspiraciones de los participantes” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 32, traducción nuestra). En el caso de la FP de la UMI, las metas locales no sólo no se oponían con las metas institucionales, sino que

parte, esto no significa que no existieran algunas dificultades o que todo fuese una cuestión del todo simple en este lugar, en absoluto podría afirmarse ello sin tergiversar la realidad⁶⁴⁶.

CUADRO VI.6. EL ESPACIO LABORAL COMPATIBLE CON LA VIDA

<p style="text-align: center;">ESPACIO LABORAL COMPATIBLE CON LA VIDA</p> <p style="text-align: center;"><i>Implica una lucha continua por armonizar el trabajo institucional con</i></p> <p style="text-align: center;">→</p>	VIDA FAMILIAR
	SALUD
	ESTUDIOS
	ESPARCIMIENTO
	RELIGIÓN
	OTROS EMPLEOS

Fuente: Diseño original del autor.

Asimismo, la existencia de algunas condiciones adversas también permitirían explicar esta *compatibilidad vital*. Los sueldos en la UMI, por ejemplo, tendían a ser menores a los de otras instituciones equiparables⁶⁴⁷, e igualmente las prestaciones, de ahí el hecho de que la mayoría de quienes laboraban en la FP de la UMI mantuvieran paralelamente otros empleos⁶⁴⁸. Conseguir una beca para estudiar dentro de la propia institución resultaba difícil, pues no existía como prestación formal, salvo exiguos descuentos de un veinte por ciento como máximo o algunos privilegios para ciertos miembros en función de la jerarquía y la antigüedad. Además, a pesar de que el clima de trabajo era en general muy cordial, ocasionalmente no dejaban de suscitarse algunos conflictos entre los participantes. Construir un *espacio laboral compatible con la vida*, permitía una forma de compensación ante tales desventajas.

mutuamente se reforzaban, toda vez que la formación —como dominio básico de la FP—, era una tarea para la que los pedagogos ya de entrada se consideraban formados profesionalmente y con la cual se sentían altamente identificados, valga la redundancia.

⁶⁴⁶ Como lo hemos explicado más atrás, para los docentes y coordinadores existía, por ejemplo, una lucha permanente para conservar un número mínimo de horas laborales entre un semestre y otro. Considerando que el número de horas contratadas siempre podía variar entre semestre y semestre; además, podía tenerse un sueldo más alto en un semestre y otro más bajo al siguiente semestre, en función de la misma asignación del tipo de horas. Los contratos caducaban dos veces al año.

⁶⁴⁷ Al menos así lo juzgaban algunos docentes, aunque podría aducirse que también pueden ser mejores que los de algunas de las demás universidades privadas. Todo dependerá en un momento dado, de qué casos sean comparados entre sí. De cualquier modo, la docencia no representa en general, una tarea bien remunerada y reconocida dentro del país.

⁶⁴⁸ Empleos que ocupaban principalmente como docentes, ya fuese en otras universidades privadas, o bien en instituciones públicas de educación superior. Pero igualmente podría tratarse de un empleo más liberal, como podría ser el caso de estar brindando terapia de aprendizaje por las tardes en el propio domicilio, y otras cuestiones que ameriten educación especial u orientación educativa. O también, podía tratarse de servicios de asesoría pedagógica a otras instituciones de educación superior, en cuanto a diseño curricular y formación docente, por ejemplo.

De este modo, algunas de las condiciones anteriormente referidas representaban un cúmulo de condiciones laborales legalmente precarias, que por otra parte contribuían a explicar el porqué muchos docentes optaron por laborar en otras instituciones, a la par que eran empleados de esta universidad, tratando de mantener ese *espacio laboral compatible con la vida*. Por otro lado, esto que describimos como *compatibilidad vital* no es un fenómeno que simplemente puede obviarse, fácilmente podría ser verificado por el observador, pues no se trata de una situación típica de los entornos laborales contemporáneos —especialmente en países en vías de desarrollo—, caracterizados por la búsqueda férrea de la eficacia y la eficiencia; y por ello resulta significativo haberlo documentado.

CUADRO VI. 7. NIVELES EN EL DOMINIO DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA

NIVELES	DENOMINACIÓN	DEBERES	PRIVILEGIOS (negociables)
Nivel 1	<i>Formación</i>	Gestionar la formación Dar clases Asesorar a tesisistas Diseñar programas operativos Impartir cursos de formación docente	Elegir materias de acuerdo a los intereses y posibilidades personales Negociar el número de horas de clase al semestre Definir horarios
Nivel 2	<i>Hacer las cosas bien</i>	Reportes mensuales y semestrales Evaluación docente Alcanzar metas institucionales en proyectos concretos	Flexibilidad en los plazos de entrega Elección de los evaluadores (alumnos destacados, por ejemplo)
Nivel 3	<i>Trabajar para vivir</i>	Asistir a trabajar asiduamente	Hacer compatible el trabajo en la UMI con el trabajo en otras instituciones y con otros estudios
Nivel 4	<i>Compatibilidad vital</i>	Cumplir con el trabajo asignado formalmente de cara a la institución	Flexibilidad de horario Permisos especiales diversos Vacaciones de acuerdo con las propias necesidades

Fuente: Diseño original del autor.

De hecho, Wenger (2001a) por sí mismo no trata acerca de *niveles* en el dominio, pero hemos considerado necesario establecer los mismos a efecto de explicar mejor lo observado. Esto podría contribuir a un enriquecimiento concreto de la TCP. El cuadro VI.7 (arriba) resume de algún modo lo descrito hasta aquí, en términos del dominio construido en común dentro de la FP de la UMI. Esta mezcla que intentamos reflejar entre lo formal y lo informal, lo personal y lo grupal, lo comunitario y lo institucional, permite entrever el fino entretejido del aprendizaje en la

práctica, enfocado a la solución de problemas cotidianos, y el cómo la identidad entra en juego al ser construida paralelamente a las prácticas que son realizadas en común⁶⁴⁹.

6.3.3. ALGUNOS PUNTOS DE QUIEBRE CONCERNIENTES A LA EMPRESA CONJUNTA

Según lo hemos visto, las comunidades más efectivas no necesariamente carecen de problemas, y ésta no es la excepción. Antes de proseguir con el siguiente inciso relativo al *repertorio compartido*, incluiremos aquí, como en el inciso anterior, algunos problemas a considerar en cuanto al dominio o empresa conjunta. Siguiendo a Wenger, McDermott y Snyder (2002: 142 y ss), los problemas concernientes a este elemento —mismos que son referidos por estos autores como “las tentaciones de la propiedad”—, serían los siguientes: *celotipia* excesiva respecto al propio dominio, consistente en reclamar el dominio como algo exclusivamente propio; *imperialismo* que implica querer imponer los puntos de vista de la comunidad a otras áreas de la organización; el *narcisismo*, que implica la presencia de miembros concentrados demasiado en ellos mismos, que no ven hacia fuera; la *marginalidad*, cuando la comunidad se halla relegada respecto a los intereses más relevantes de la organización; y las *luchas facciosas*, un problema interno consistente en luchar por defender a ultranza alguna dimensión del dominio. De los cuales, dos en particular parecían presentarse en la FP de la UMI: el imperialismo y la marginalidad.

Con respecto al imperialismo, ha de considerarse que: “Las comunidades imperialistas no están abiertas a visiones alternativas, a expertos externos o nuevas metodologías porque creen apasionadamente que su perspectiva es la correcta” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 142; traducción nuestra). Sin embargo, no se trataba en este caso de un imperialismo declarado, sino fundamentalmente potencial. Así, cuando sostenemos la idea de *imperialismo*, nos referimos a que existía cierta tendencia en la FP de la UMI hacia el *pedagogismo*⁶⁵⁰, esto es, a

⁶⁴⁹ Dos conceptos distintos a este *espacio laboral compatible con la vida* son los que Goffman emplea cuando se refiere a los *ajustes primarios* y los *ajustes secundarios*, porque mientras los primeros suponen una adaptación eficaz a las exigencias institucionales, los segundos suponen una ventaja obtenida por individuos que actúan en el sigilo y la clandestinidad: “Cuando un individuo coopera en una organización, aportando la actividad requerida en las condiciones requeridas [entonces] hablaré de un ajuste primario del individuo a la organización. [En cambio, los] ajustes secundarios representan vías por las que el individuo se aparta del rol y del ser que la institución daba por sentados a su respecto” (Goffman, 1984: 190). En contraste, en el caso de la FP de la UMI encontramos que el *espacio laboral compatible con la vida* era una empresa negociada, de la cual todos sin excepción se beneficiaban; sin que ello hiciera mella necesariamente en la productividad.

⁶⁵⁰ El *pedagogismo* constituye una desviación profesional de los pedagogos y otros profesionales de la educación, la cual consiste en exagerar la importancia de algún elemento formal del *currículum* por encima o a costa de las necesidades prácticas de la enseñanza y el aprendizaje. Sostiene Adorno: “El problema de la inmanente falsedad de la pedagogía reside en que recorta la cosa tratada a la medida de los receptores, y no constituye un trabajo puramente objetivo por la cosa misma. Es más bien un trabajo «pedagogizado». Ya por esta sola razón deberían los niños sentirse inconscientemente engañados. No

enfocar diversas prácticas sólo desde el punto de vista pedagógico, y a caer con ello en la intolerancia respecto a perspectivas ofrecidas por otros actores dentro de la UMI. Lo cual es en cierta manera comprensible, por tratarse precisamente de la visión que mantenía sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje un grupo concreto de pedagogos. Durante una entrevista, una coordinadora de la FP lo visualizó personalmente de la siguiente manera:

Gabriel: *¿Cómo describirías la vida interna de la Facultad de Pedagogía?*

Ana: *Mira, **con grandes fortalezas y grandes debilidades**. Creo que sus fortalezas pueden ser el equipo docente, puede ser el programa de los planes de estudio, en especial que.. mmm. Pero, por otra parte está esta cuestión **como de si la Facultad de Pedagogía fuera como una isla**, como un ente aparte, como que no comulgara con las otras escuelas y facultades, o si no comulgara con la misma ideología de la universidad, con los mismos parámetros de conducta o de valores o de reglas (EFPUMI: 14-II-2006 / 3).*

La docente se refiere en este caso al tipo de valores compartidos por esta comunidad, entre los que destacaban los de inspiración cristiana, los cuales eran parte de la filosofía institucional, pero paradójicamente resultaban cuestionados en diferentes UADS. En efecto, podría estarse registrando cierto imperialismo combinado también con una dosis de *marginalidad*, ser “como un ente aparte”, respecto a su misma visión cristiana de la realidad, la cual compartían mayormente los miembros de la FP, y que varios de los participantes internos buscaban vehementemente difundir fuera de su dominio, sintiéndose muchas veces defraudados al no lograr conseguirlo como lo deseaban⁶⁵¹. Esto se tradujo en una mirada sobre sí mismos en cuanto UAD, como si fuesen parte de una entidad aislada del resto de la institución, dada la incompreensión que hallaban en el contexto inmediato, el cual se percibía excesivamente indiferente respecto al principio rector institucional de *inspiración cristiana*, incluso a veces por parte de las mismas autoridades institucionales. Pero internamente en la FP, esto no se interpretaba necesariamente como *imperialismo*, sino como “un deber cristiano” que cumplir.

sólo transmiten los maestros receptivamente algo ya establecido, sino que su función mediadora, como tal, de antemano algo sospechosa desde el punto de vista social como todas las actividades de circulación, atrae cierta aversión general” (Adorno, 1993: 69). En efecto, así como puede darse un *psicologismo*, un *sociologismo*, un *biologismo* o un *filosofismo*, el pedagogismo también representa el riesgo de reduccionismo, al intentar enfocar y explicar todo desde un solo punto de vista.

⁶⁵¹ Por otro lado, es justo reconocer que también resulta cierto que ha sido a partir de la propuesta de evaluación de los programas operativos diseñada por la FP de la UMI —la cual tenía alcance institucional y retomaba una recomendación de la FIMPES—, que se empezó a debatir internamente sobre la filosofía institucional expresada en sus tres principios rectores, y en especial la Inspiración Cristiana, pues ésta formaba parte explícitamente de esa misma evaluación. Como consecuencia de esta intensa polémica a nivel institucional —y que fue iniciada en la FP— en la UMI se decidió dedicar un año entero a la reflexión y promoción de cada uno de sus tres principios rectores, empezando en 2006 con la inspiración cristiana, considerándose que la Orientación Social o el Alto Nivel Académico resultaban, al parecer, bastante menos controvertidos que aquél y se atenderían entonces hasta el 2007 y 2008, respectivamente. Aunque de hecho en el 2007 continuó debatiéndose la Inspiración Cristiana y no así los otros dos principios rectores, que aparecían como menos controvertidos.

Siendo que además esta inspiración cristiana, en cuanto parte fundamental de la filosofía institucional, constituía un elemento más a evaluar en el diseño de los programas operativos, pues éstos debían reflejarlo, de acuerdo con lo observable en los rubros contemplados en un cuestionario diseñado expresamente para evaluar tales programas.

En el verano del 2007 tuve la oportunidad de asistir como participante a una reunión de todos los miembros de la FP liderados por su directora, con el asistente del rector, un sacerdote al que llamaremos aquí el Padre Torres (DC2/258). Éste se hallaba interesado en conocer lo relativo al *Taller de Inspiración Cristiana* que se llevaba a cabo en la FP desde hacía siete semestres. Todos los presentes tuvieron oportunidad de hablar y expresar su opinión respecto a distintos tópicos tratados, y en particular sobre su experiencia personal en el taller. Al mismo tiempo, y en términos generales, los miembros coincidieron en señalar que se sentían incomprendidos, aislados y a veces rechazados incluso por parte de otras UADs; las cuales no sólo no comprendían el principio de *inspiración cristiana*, sino que incluso, y en mayor o menor medida, lo relegaban al olvido o lo tomaban como puramente accesorio, pero carente en sí mismo de valor. Al Padre Torres trataron de hacerle sentir su preocupación respecto a la indiferencia cristiana dentro de la UMI, y le dijeron que era un deber de los MJM, en tanto propietarios de la institución, el promover e incluso exigir un respeto mayor hacia este principio en concreto de la filosofía institucional. Pues consideraban que no debería dejarse a la libre interpretación y discusión, sino definirse con toda claridad y difundirse. No obstante el clima general de acuerdo y cordialidad que prevaleció a lo largo de toda la reunión, hubo cierta controversia, incluso marcada por algunos gritos de enojo, cuando dos de los presentes opinaron que la Misa de inicio de ciclo escolar debería ser obligatoria, mientras que otros respondieron que esa no era una medida correcta y ni siquiera auténticamente cristiana, pues Cristo no imponía sus mandatos a la fuerza, sino que había dado a las personas el don de la libertad de elegir. El Padre Torres se limitó básicamente a escuchar, aunque estuvo de acuerdo en que la institución por sí misma debería hacer más para difundir el mensaje cristiano entre la comunidad universitaria. El sacerdote finalmente se retiró tras una hora y media de haber permanecido con los miembros de la FP en uno de los salones de sus instalaciones asignadas. Al retirarse éste, la discusión concluyó y no se manifestaron ya por ese día más desacuerdos entre los miembros.

Un ejemplo claro del *pedagogismo* podría ser el siguiente: independientemente de las ventajas didácticas y formativas —argumentadas frecuentemente desde la pedagogía⁶⁵²— que puede

⁶⁵² Diversos autores en materia de didáctica y / o diseño curricular recomiendan que los mismos docentes estructuren formalmente el programa de sus materias, para tener mayor control en clase y favorecer con ello el aprendizaje, como una de sus posibles ventajas, o como medida para controlar la improvisación, entre otros inconvenientes (Hernández, 1995; Arroyo, 1992; entre otros). En una nota anterior de este mismo inciso, se amplía la noción local de *programa operativo* y el porqué de la insistencia pedagógica

llevar consigo la elaboración de *programas operativos* por parte de los profesores, pedagógicamente no se aceptaba la idea de que hubieran docentes en la institución que pudiesen trabajar sin los mismos, aunque de hecho se podían encontrar. Siendo además, que estos documentos eran un elemento clave de la evaluación docente, y que fue desde la FP misma que se habían diseñado las estrategias de evaluación docente para toda la universidad. Lo cual, aparte de favorecer una fuerte presencia de la FP en la UMI, que la situaba en una posición visible, por otro lado dejaba a merced de estos criterios —que no siempre eran comprendidos por otros actores— al resto de la institución, que representaba a la mayoría. El problema se agudizaba si tomamos en consideración que no existían políticas institucionales claras de formación docente dentro de esta universidad —pese a que se contaba con un PIFD—, con lo cual las evaluaciones sobre el trabajo docente, presentaban alguna dosis de arbitrariedad. Pues al no contarse con una formación pedagógica generalizada, numerosos docentes no estaban capacitados para el diseño de programas o cartas descriptivas, y como consecuencia, tendían a ser mal evaluados. Por ejemplo, los programas operativos exigían incorporar explícitamente en su fundamentación la filosofía institucional, pero muchos docentes no sabían cómo hacerlo.

Sin embargo, pese a los riesgos de imperialismo en los aspectos anteriormente descritos, hay que considerar que en cuanto al diseño de programas operativos, evaluación docente o difusión de la inspiración cristiana, vistos como objetivos pedagógicos locales, era desde la Dirección General Académica de la institución y no directamente desde la FP, que estas prácticas se prescribían en última instancia. Siendo la FP sólo una instancia asesora e intermediaria de tales acciones, pues la misma recibía la consigna de llevarlos a cabo, y dada su usual alineación⁶⁵³ con la organización de la cual formaba parte, se empeñaba entonces en cumplir con lo estipulado. Lo cual eximiría a los pedagogos de esta CP, al menos respecto a actuar directamente de modo imperialista. Por eso afirmamos que, más bien, se trataba de un riesgo latente y no de un problema plenamente gestado. Además, este inconveniente como CP no lo era tanto de cara a sí misma, sino en cuanto a su inserción dentro de una organización más grande, la UMI. La cual centralmente, por un lado, pretendía lograr un mayor ordenamiento de diversas prácticas académicas, pero por otro, sus consignas no eran bien recibidas necesariamente entre todos los actores involucrados.

institucional sobre el diseño y utilización del mismo. Asimismo, en el capítulo 7 se destinará un espacio amplio para exponer el significado de los programas operativos para los pedagogos de la FP de la UMI, como una práctica fundamental y un ejemplo concreto de su repertorio.

⁶⁵³ Especifica Wenger: “La alineación requiere la capacidad de coordinar perspectivas y acciones para dirigir las energías hacia un objetivo común. El reto de la alineación es conectar los esfuerzos locales con unos estilos y discursos más amplios de una manera que permita a los aprendices invertir su energía en ellos. Independientemente de que sea un método científico, un movimiento artístico social, un compromiso moral o los estatutos de una organización, la alineación exige la capacidad de comunicar propósitos, necesidades, métodos y criterios” (2001a: 229).

Recapitulando, el dominio es una afirmación del conocimiento al que una comunidad se dedica. El dominio de los pedagogos de la FP de la UMI radicó genéricamente en llevar a cabo procesos de *formación*, principalmente la formación de nuevos pedagogos —a nivel de licenciatura—, pero también de otros docentes al interior de la universidad. Este dominio local estaba lo suficientemente bien delimitado como para tornar visible a la comunidad de cara a la institución y así estar en mejores condiciones de ser reconocida por su potencial estratégico. Sin embargo, esta tarea que estaba superpuesta a la misión institucional, y que además localmente se pretendía *hacerla bien*, esto es, realizarla con una calidad superior a la ordinaria⁶⁵⁴, quedaba en buena medida subordinada al hecho de *trabajar para ganarse la vida*. Un dato en absoluto sorprendente, pero sí pocas veces aducido como la *razón de ser* para alguna de las partes de una organización, que en este caso coincidió en ser también una CP. Y finalmente, aunque con mayor peso quizá que los anteriores niveles, encontramos que se trabajaba aquí para construir un *espacio laboral compatible con la vida*, lo cual era altamente gratificante para la mayoría de los miembros, porque entre otras cosas, facilitaba la construcción de una identidad compartida y era una fuente de inspiración, motivación y creatividad para todos los interesados.

6.4. UN REPERTORIO COMPARTIDO: QUÉ CAPACIDAD HAN PRODUCIDO

La última característica de una CP es el desarrollo de un repertorio compartido (Wenger, 2001a), también denominado simplemente *práctica* (Wenger, 2004; Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Como se ha visto, éste comprende un conjunto relativamente estable de ideas que son características del grupo, estructuras organizativas, herramientas de trabajo, cuerpos de información especializada, estilos de comportamiento, lenguajes propios, historias comunes y todo tipo de documentos y escritos que los miembros comparten entre sí. Como puede inferirse, los elementos de un repertorio pueden ser muy heterogéneos, pues combinan aspectos cosificadores y de participación, los cuales no guardan coherencia entre sí de un modo natural, sino más bien por el hecho de pertenecer a la misma práctica de una comunidad

⁶⁵⁴ La idea de un modelo educativo basado en el principio de hacer las cosas bien para educar, no es original de esta comunidad pedagógica, y ni siquiera se trata de una idea del todo nueva en la educación, aunque en este caso implique una forma particular de interpretarse. Se basa en una suposición del tipo *sólo lo bien hecho educa*, pues esto mismo, una vez realizado, reporta comúnmente satisfacción, que a su vez puede conducir a un estado personal de alegría: “Dada la imperfección humana, esta afirmación se puede matizar diciendo que sólo educa lo que haya de bien hecho en una tarea cualquiera. La deficiencia, lo mal hecho, no son causas, sino ocasión para educar” (García Hoz, 1988: 157, este autor propone de hecho todo un sistema educativo para la *obra bien hecha*). En cualquier caso, la noción misma de didáctica, conlleva comúnmente la suposición de que la enseñanza eficaz requiere una actuación bien planificada y ejecutada consecuentemente. Por ello es que algunos pedagogos consideran que: “De las ciencias pedagógicas, es quizá la didáctica la más exigente y la más intransigente” (Titone, 1981: 41).

comprometida en una empresa. Se podría incluir aquí también al discurso verbal, porque los miembros de la comunidad producen continuamente afirmaciones significativas sobre el mundo, además de los estilos de expresión por medio de los cuales manifiestan su forma de afiliación y su identidad como miembros. Se trata entonces de un repertorio de diversos recursos en común, mismo que los miembros desarrollan paulatinamente. Lo que significa que es sólo a través del tiempo que la actuación conjunta va generando los recursos que permiten negociar el significado, y éstos: “Incluyen tanto los aspectos tácitos como explícitos del conocimiento de una comunidad” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 38, traducción nuestra). Cada comunidad tiene un modo específico de hacer su práctica visible a través de caminos que desarrolla para compartir el conocimiento, y en este sentido la FP de la UMI también contaba con el suyo en tanto que comunidad de práctica.

La *práctica* de la FP de la UMI⁶⁵⁵ representaba un cuerpo de conocimientos compartidos y recursos del que disponía la comunidad para proceder eficientemente en la realización de su dominio⁶⁵⁶. Mientras que el dominio apunta hacia el asunto en el que la comunidad concentra sus esfuerzos —la formación, la construcción de un *espacio laboral compatible con la vida*, entre otros niveles revisados más atrás—, la práctica implica el conocimiento específico que la comunidad desarrolla con el tiempo, el cual comparte y acumula gradualmente. Este compartir el conocimiento a través de la creación de diversos recursos, es un proceso de suyo permanente, pues no cesa mientras la CP perviva, y cuando ésta se detiene, la práctica empieza a desintegrarse. Puesto que la FP llevaba constituida como CP ya por cierto tiempo, luego entonces los participantes esperaban de los demás que cada uno lograra la competencia necesaria en el conocimiento básico de la comunidad. Por ejemplo, un pedagogo local podía esperar que los otros miembros de su comunidad entendieran las bases didácticas mínimas de la acción educativa que estaban llamados a cumplir en los distintos escenarios de la educación⁶⁵⁷, pero fundamentalmente en el aula universitaria. Sin embargo, en esta comunidad

⁶⁵⁵ El término *práctica* se emplea aquí en el sentido que éste guarda dentro de una expresión del tipo *práctica docente reflexiva*, que se utiliza por ejemplo cuando se alude a la actuación didáctica de un profesional de la educación que, en la medida de lo posible, intenta valorar críticamente su propio desempeño pedagógico, y analizar sus posibilidades y limitaciones al momento de intervenir en el aula de cara a los estudiantes (Wenger, 2001a: 71 y ss). De este modo, la práctica no es algo absolutamente inconsciente, pues admite cierta deliberación por parte de los participantes de una comunidad.

⁶⁵⁶ Adviértase que: “Estos recursos comunes incluyen una variedad de tipos de conocimiento: casos e historias, teorías, reglas, encuadres, modelos, principios, herramientas, conocimiento experto, artículos, lecciones aprendidas, prácticas mejores y heurísticas” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 38, traducción nuestra). En el caso de la FP de la UMI, el repertorio era muy rico y conformaba un sistema de trabajo muy difícil de abarcar de una sola mirada. En este capítulo trataremos parte del mismo, y posteriormente en el inciso 7.2 expondremos algunos de sus elementos con mayor detalle.

⁶⁵⁷ Según hemos expuesto en el primer capítulo, la didáctica constituye una disciplina pedagógica desarrollada por los pedagogos y otros profesionales de la educación. Su objeto de estudio es el proceso de enseñanza y aprendizaje, y tiene su aplicación más tradicional en el espacio del aula, de cualquier nivel educativo; aunque también tiene usos en la educación no formal.

no todo se agotaba en la docencia como tal, como puede inferirse tras el análisis de los diferentes rubros contemplados en su *plan quinquenal*, que se comentará más adelante; y antes bien, involucraba diversas actividades de gestión, investigación y esparcimiento, entre otras.

6.4.1. DIVERSIDAD DE PRODUCTOS REPRESENTATIVOS DE LA PRÁCTICA

Al preguntarnos sobre las capacidades producidas en la FP de la UMI, encontramos un cúmulo de documentos y formas de actuación coordinadas, que constituyeron producciones propiamente locales para la solución de múltiples problemas cotidianos y / o para encauzar la misma práctica. Independientemente de las iniciativas más estrictamente personales, las cuales no se considerarán aquí, salvo en el caso de que ayuden a comprender la actuación conjunta de los miembros. En primer término, hallamos que la gran producción de esta CP fue el diseño curricular⁶⁵⁸ de la Licenciatura en Pedagogía. Este *curriculum* constituía, además, una expresión viva de la concepción que localmente se tenía sobre la pedagogía como disciplina académica y como profesión, y por ello ameritará un análisis más detallado, para el cual hemos reservado un espacio propio en el próximo capítulo. El *curriculum* cumplía el papel de fungir como uno de los principales ejes de la práctica local, toda vez que condicionaba en gran medida el horario y calendario de la propia FP, y en suma, orientaba gran parte del trabajo, pues prácticamente ninguno de los presentes en esta facultad podía deslindarse de intervenir directa o indirectamente en la gestión y / o instrumentación del mismo⁶⁵⁹. Por otra parte, existían múltiples productos de menor escala que un diseño curricular, cuya importancia, sin embargo, era indudable para efectos de gestión de la FP. Algunos eran muy concretos e incluían cosas tales como folletos, trípticos, reglamentos, formatos, etc. Otros fueron menos tangibles, como el ser capaces de reconocer los estados de ánimo de los demás. En la FP de la UMI registramos numerosas producciones en este sentido; y es difícil inventariarlas todas en un listado, especialmente si consideramos que no todo en el repertorio ha sido cosificado. Sino que éste, también involucra la participación como un proceso permanente en la creación de

⁶⁵⁸ En efecto, y en contraste con lo que es usual en la educación superior privada a escala mundial, en la que los docentes tienen poco control sobre el *curriculum* (Levy, 2006), en esta institución los docentes regularmente eran invitados a participar en el proceso de construcción del mismo; si bien, era un equipo de pedagogos local —ajeno a la FP— el que coordinaba el proceso.

⁶⁵⁹ Entendemos por *instrumentación* a la puesta en funcionamiento del diseño curricular que es producto del trabajo colectivo de la comunidad académica local. Y con *gestión*, en cambio, queremos significar el proceso de administración y organización educativa del diseño curricular, visto en su inserción dentro de la dinámica institucional y como parte de un sistema educativo más amplio. El *curriculum* “se vive” directamente por los actores de la enseñanza y el aprendizaje, que son el discente y el docente, o bien, “se gestiona”, esto es, se diagnostica, se planifica, se ejecuta, se evalúa y se le da seguimiento. En un contexto democrático, el *curriculum* vivido y gestionado, puede ser desarrollado por los mismos actores. En contraste, dentro de un sistema de estilo autoritario, regularmente serán unos los planificadores y gestores del *curriculum*, y otros quienes lo experimenten en su puesta en marcha. En el caso de la FP de la UMI, tal y como ocurría con otras UADS de la institución, unos y otros actores eran mayormente coincidentes.

significado. No obstante lo señalado, podemos, de forma tentativa, presentar un cuadro que recoge lo más destacado de la producción común local. El cuadro VI.8 que aparece más adelante, resume de alguna manera las principales manifestaciones del repertorio compartido de esta facultad; pero de ningún modo pretende dar cuenta del mismo, dado que éste implica tanto aspectos tácitos, como explícitos imposibles de abarcar de una sola mirada.

Encontramos en nuestro caso particular, que una de las tareas de la práctica compartida consistía en haber establecido una base de conocimientos comunes, misma que podía ser aprovechada por parte de cada uno de los miembros centrales y periféricos: reglamentos, formatos, procedimientos, formas de participación, cierta jerga local, etc., en suma, conocimiento explícito. Pero esto no significa, en modo alguno, que todos los miembros fueran idénticos a los demás en cuanto a los conocimientos que poseían. Sino más bien, lo que se deduce de los registros, es que los participantes tendían a especializarse en determinadas tareas e iban desarrollando áreas de pericia individuales; de tal modo que cada uno destacaba en uno o más aspectos, y ello solía ser reconocido y aprovechado por el resto.

El conocimiento mutuo entre los miembros de una CP, es lo que facilita saber a quién acudir a pedir ayuda en un momento dado. Aunque en el caso analizado los participantes estaban integrados por pedagogos en su mayoría, éstos no eran simplemente iguales entre sí, pues, entre otras razones, casi todos tenían formaciones distintas y representaban perspectivas educativas heterogéneas. No obstante, compartían un cuerpo básico de conocimientos, mismo que les permitía reconocer ciertas bases comunes, lo cual facilitaba el que todos los miembros pudieran trabajar juntos de una manera eficaz y eficiente, dedicándose a desarrollar tareas reconocibles comúnmente como *pedagógicas*. La CP de la FP de la UMI, englobaba un conjunto de maneras socialmente definidas de hacer las cosas dentro de su dominio específico. Esto es, un juego de aproximaciones comunes y de estándares compartidos que producían pautas para la actuación, la comunicación, la solución de problemas, el desempeño y la responsabilidad compartida⁶⁶⁰. Al mismo tiempo que hemos destacado aquí al diseño curricular como una producción local sobresaliente, debe aclararse que a nivel de la FP existía, como se ha aclarado más arriba, un plan quinquenal de trabajo que orientaba el conjunto de las actividades a lo largo de cada semestre —incluido el diseño curricular—, el cual era también una producción local, aunque desprendida, como el *curriculum* lo era también, de un mandato institucional.

⁶⁶⁰ Como se ha visto, tales recursos suelen ser bastante heterogéneos, pues: “Estos varían desde objetos concretos, tales como una herramienta especializada o un manual, hasta muestras menos tangibles de competencia, tal como una habilidad para interpretar el ligero cambio en el sonido de una máquina que indica un problema específico” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 38-39, traducción nuestra). En el último capítulo de la tesis nos detendremos en el análisis de siete prácticas generadas en la FP, mismas en las que participaban la mayoría de quienes laboraban en esta unidad académica de docencia.

CUADRO VI.8. EL REPERTORIO COMPARTIDO DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA

PRODUCTOS DE LA PRÁCTICA	PROCESOS INVOLUCRADOS		
	COSIFICACIÓN	PARTICIPACIÓN Y COSIFICACIÓN (MIXTO)	PARTICIPACIÓN
Diseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía	En forma de documento	El diseño de programas operativos para cada materia por parte de los docentes	El <i>curriculum</i> vivido en el aula
Plan quinquenal	En forma de documento Informes semestrales Informes mensuales	Producción de informes mensuales y semestrales elaborados por los coordinadores responsables	Operación de sus distintos rubros del plan a lo largo de cada semestre
Disposiciones académicas y administrativas para los docentes y alumnos	En forma de tríptico	Inclusión en el programa operativo de cada materia	Cumplimiento cotidiano de las normas
Práctica pedagógica como parte del <i>curriculum</i> de la carrera	Notas técnicas Plan de actividades Sesiones abiertas de exposición de resultados	Elegir una “materia eje” y nombrar un docente responsable de su conducción	Coordinación de la práctica a lo largo del semestre
Diplomado en Docencia Universitaria	En forma de documento	Diseño de programas de los distintos módulos que lo conforman	Impartición y asistencia a clases
Criterios de evaluación de programas operativos	En forma de cuestionario Criterios de evaluación	Diseñar los programas contando con tales criterios	Evaluar los programas a partir de los criterios descritos
Celebraciones múltiples	No se ha cosificado como un todo, pero existen distintos utensilios empleados en tales ocasiones como manteles, platos y cubiertos, así como procedimientos y rituales reconocibles	Invitación de sólo los miembros principales de la FP y las secretarías (de acuerdo a espacios disponibles)	Organización y asistencia a tales eventos (cumpleaños, celebraciones por conclusión de estudios de posgrado, Navidad, etc.)
Taller de Inspiración cristiana	Como programa semanal y usualmente se traducía en diversas selecciones de lecturas bíblicas y otras fuentes cristianas	Efectuar las lecturas previstas y discutir las grupalmente en el seno de la comunidad	Asistencia a las sesiones programadas
Academia de didáctica	Existía un documento guía de carácter institucional en cuya elaboración habían participado miembros de la FP. Existencia de documentos diversos elaborados con fines formativos.	Propuesta de un plan de lecturas, elaboración conjunta de documentos.	Asistencia a la sesión inaugural de la Academia y a las sesiones subsiguientes. Discutir en comunidad los documentos producidos con fines prácticos.
Proyectos de investigación	Proyectos e informes semestrales y finales	Ceñirse a un plan de trabajo, respetando ritmos de avance	Efectuar las investigaciones contratadas
Juntas mensuales y semestrales de docentes y / o coordinadores	Normativas y agendas semestrales	Leer la normativa vigente durante alguna sesión y comentarla	Gestión de las juntas por parte de la dirección y las coordinaciones académica y administrativa
Curso de propedéutico para estudiantes de primer ingreso	Planes de sesión Materiales didácticos	Repartir las distintas sesiones previstas entre los docentes coordinadores	Planeación, realización y evaluación general del mismo
Figura del docente de enlace	Asentamiento del cargo en la normativa académica y administrativa de cada semestre (aunque no se cosificó a manera de perfil)	Asignar un docente de enlace para cada semestre de la Licenciatura en Pedagogía entre los coordinadores de la FP	Cumplimiento del papel de “docente de enlace” por parte de quienes son nombrados como responsables para cada semestre

Fuente: Diseño original del autor.

Sin embargo, pese a la existencia de este plan quinquenal, en la práctica observamos una mayor fuerza configuradora en el diseño curricular sobre el resto de las actividades, que la hallada en el propio plan. Toda vez que el *currículum* se conectaba claramente con uno de los niveles formales del propio dominio, el cual consistía en la formación de nuevos pedagogos. En un informe mensual de actividades de la FP⁶⁶¹ correspondiente a octubre del 2005, pudimos rastrear y organizar las distintas áreas (o rubros) en las que nuestros actores participaban formalmente de manera cotidiana, éstas fueron: Programa Institucional de Formación Docente; Programa de formación docente, a nivel sólo de la FP; Programa de evaluación docente; Programa de diseño y desarrollo curricular; Programa de gestión académica; Programa de investigación; Programa de vinculación y difusión. Estos siete programas formaban parte del *Plan quinquenal 2003 - 2008* de la FP. En cada uno de ellos, los pedagogos y otros participantes no pedagogos, colaboraban y hacían avanzar el trabajo de la facultad hacia la consecución de metas diversas, pero precisas, acotadas dentro de un proyecto presentado ante la Dirección General Académica de la institución. Cabe aclarar que, no obstante la existencia de un plan de trabajo como éste, había múltiples actividades no necesariamente planificadas, pero que de cualquier modo debían cumplirse. Por ejemplo, la impartición de clases dentro de la Licenciatura en Pedagogía no formaba parte propiamente del plan quinquenal, ni la asesoría de tesis tampoco, al menos explícitamente, pero se daba por descontado que eran actividades que debían cubrirse necesariamente, pues en ello radicaba buena parte de la razón de ser de la propia FP y de la institución.

Todas las actividades referidas en el cuadro VI.8, reflejan en su conjunto el conocimiento explícito que pertenece a la comunidad, pero en su dinámica y variación presuponen también el conocimiento tácito. Muchas otras actividades se cumplían también, aunque no siempre se dejaba constancia de las mismas⁶⁶². Existía un responsable directo para cada programa, además de dos *consultores*, y éstos eran los mismos miembros centrales de la CP observada. Todos eran responsables, pues, de uno o más programas, y a la vez consultores en uno o más del resto. No obstante, si atendemos a los rubros presentes dentro de los informes de todo un año⁶⁶³, encontraremos que éstos varían ligeramente mes con mes. Reflejando con ello la continuidad e importancia que cada área guarda dentro del conjunto, así como el carácter intermitente —con todo y su alto grado de formalidad— de la práctica local.

⁶⁶¹ En el anexo 2 se ofrece un ejemplo de estos informes mensuales, que ayuda a corroborar la variedad de las tareas desempeñadas por los pedagogos de la FP de la UMI, las cuales eran, como lo fue el mismo desarrollo del plan en su momento, prácticas comunes.

⁶⁶² En el análisis, descubrimos que en los informes mensuales que la FP de la UMI entrega a la DGA, eventualmente aparece un rubro denominado *otras actividades*, el cual contribuye a sostener la afirmación de que no todo lo realizado corresponde a lo estrictamente planificado.

⁶⁶³ Como parte de los documentos institucionales y nativos (ver anexo 10), logramos reunir los informes de un año de actividades en la FP de la UMI, lo cual comprende de agosto del 2005 a julio del 2006, además de dos informes anuales.

En el cuadro VI.9 se ofrece un registro de estos cambios, simbolizado a través del sombreado en las celdas del mismo. Las fluctuaciones que se observan en ese cuadro, responden a ciertos períodos coyunturales⁶⁶⁴. Por ejemplo, hasta diciembre del 2005 cinco de los pedagogos locales y un filósofo sometieron a dictamen ante el IPIEC sus respectivos programas de investigación; pero sólo cuatro de los pedagogos locales recibieron la aprobación de los mismos. No obstante, este hecho por sí mismo bastó para ver repuntar el rubro de investigación en los reportes mensuales a partir de ese mes. La evaluación docente presenta alguna interrupción durante marzo y abril del 2006, lo cual se debe a que en estos meses simplemente no existen actividades programadas para esta práctica, las cuales se ha de verificar en otros tiempos.

Por otro lado, encontramos que el *Programa Institucional de Diseño y Desarrollo Curricular*, dejó de reportar sus actividades a la FP y empezó a realizarlo directamente ante la DGA. Ello explica su ausencia a partir de diciembre del 2005. El *Programa Institucional de Formación Docente*, conocido como PIFD, llegó a incorporar hasta siete participantes de la CP que constituye el caso estudiado aquí, y ello se traducía en una actividad casi permanente durante todo el año. Pues cuando no actuaba un participante, lo hacía entonces otro, etc., como es de esperarse que ocurra en una labor que es compartida. Durante el verano, muchas actividades se suspendieron o se disminuyó el ritmo de trabajo, además de las clases; eso necesariamente se vio reflejado en el informe conjunto de junio, julio y agosto del 2006.

Si bien es cierto, por una parte, que todos los rubros del plan quinquenal recibían atención a lo largo de casi todo el año —aunque no se tradujera necesariamente en productos terminados o actividades cubiertas totalmente—, por otra significa que al mismo tiempo, y a pesar de que no todas las actividades planificadas aparezcan reportadas necesariamente en el informe mensual, de cualquier manera se continuaba trabajando sobre las mismas, y su conclusión seguía estando prevista para una determinada fecha; de acuerdo con los compromisos adquiridos, aunque siempre con cierta flexibilidad.

La práctica compartida en la FP de la UMI, apoyaba múltiples formas de innovación, porque proveía de manera permanente de elementos de comunicación para las nuevas ideas que surgían y circulaban en las conversaciones cotidianas. En este sentido, tal y como hemos visto, la práctica de la FP de la UMI ha sido muy rica e incluía varios productos: libros, artículos, bases de datos —carpetas de información—, sitios Web comúnmente consultados, y otros depósitos de conocimiento que compartían los miembros. También implicaba ciertos modos de

⁶⁶⁴ Como por ejemplo, los inicios y fines de cada semestre, las vacaciones de verano o las de invierno, entre otras importantes épocas del año. Algunas de estas actividades, por lo demás, eran de carácter institucional y el calendario era también similar en todas las unidades académicas de docencia de la UMI, salvo en el caso de la preparatoria y la Facultad de Odontología básicamente. El calendario escolar oficial era presentado por la Dirección Administrativa y Servicios Escolares cada inicio de ciclo escolar.

relacionarse, perspectivas similares sobre los problemas usuales, estilos de pensar más o menos homogéneos, e incluso en muchos casos, una posición ética compartida respecto a la forma de conducirse en cuanto a las relaciones sociales, el cómo comportarse de cara al resto del personal de la institución y por supuesto, frente a los estudiantes. Y es por todo ello que, de alguna forma, la práctica local puede llegar a constituirse en una clase de cultura que ayuda a mantener unida a la comunidad.

VI.9. VARIACIÓN MENSUAL EN LA ATENCIÓN A LOS RUBROS DEL PLAN QUINQUENAL DE LA FP DE LA UMI: AGOSTO DEL 2005 A JULIO DEL 2006

MES / AÑO ▶	VIII 2005	IX 2005	X 2005	XI 2005	XII 2005	I 2006	II 2006	III 2006	IV 2006	V 2006	VI 2006	VII 2006
PROGRAMA ▼												
Programa Institucional de Formación Docente												
Programa Institucional de Diseño y Desarrollo Curricular												
Programa de formación docente												
Programa de evaluación docente												
Programa de diseño y desarrollo curricular												
Programa de gestión académica												
Programa de investigación												
Programa de vinculación y difusión												
Otros												

Fuente: Diseño original del autor.

Un ejemplo concreto de este repertorio compartido, se inicia con una sencilla historia local. Existía hasta junio del 2003 cierto patrón en algunos estudiantes, consistente en quejarse respecto de las autoridades de la FP —directora, coordinadores y docentes—, directamente ante el rector. Las quejas eran variadas, pero muchas de ellas se relacionaban con la exigencia por parte de los estudiantes de recibir un trato determinado, gozar de ciertas prerrogativas, un

servicio al que en su calidad de clientes consideraban que tenían derecho, como la posibilidad de elegir o cambiar a sus docentes, entre otras. Por todo ello, se creó la figura del *docente de enlace*, como un mediador ante esta problemática.

En efecto, el denominado *docente de enlace* era un recurso de gestión que fue creado localmente para dar cause adecuado a los problemas entre estudiantes, docentes y autoridades, procurando que los problemas no trascendieran fuera del aula. Surgió ante una problemática concreta y fue producto del trabajo de colaboración local. Con ayuda del mismo, se pretendió facilitar el logro de los objetivos educativos propuestos por la FP y prevenir diversos problemas, principalmente con los estudiantes. La coordinadora académica de la FP explicó el trabajo de este actor de la siguiente forma:

Gabriel: *¿Quiénes son los docentes de enlace?*

Tita: *Los docentes de enlace **son profesionales que atienden directamente a cada uno de los semestres de la facultad y son el canal de comunicación entre los estudiantes, los maestros y la dirección.** Todo lo que se refiere a cada semestre, cada uno de los docentes es responsable de que sea atendido, conocido y respondido. Entonces los docentes tienen el compromiso de tener dos juntas al semestre con los docentes de ese semestre para recibir y ofrecer información pertinente con respecto al perfil del grupo, con respecto a la relación de las asignaturas, con respecto a la práctica pedagógica y con respecto a las disposiciones académico – administrativas (EFPUMI:23-IX-2005/15).*

Por lo demás, esta figura, creada en junio del 2003, había permanecido vigente hasta el momento en que esta investigación era llevada a cabo en el verano del 2007; lo cual representa en sí una muestra de su eficacia⁶⁶⁵.

6.4.2. EL REPERTORIO COMO EXPRESIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO

Como recurso construido a través de su propia historia, el repertorio encarna de algún modo el patrimonio de esta comunidad, y en especial el cuerpo de conocimientos que la misma ha venido desarrollado con el tiempo. En esta CP se exploraba tanto la base local de conocimiento existente, como los últimos avances de su campo: humanismo cristiano y utilización de las

⁶⁶⁵ La figura del *docente de enlace* ha sido estudiada y a veces adoptada en otras UADS de la UMI, toda vez que a partir del verano del 2006 y hasta el verano del 2007, en que todavía se llevaba a cabo nuestra investigación, la institución vivía un proceso de innovación curricular, mismo que contemplaba, entre otros aspectos, la conformación de áreas compuestas por dos o más de la unidades académicas existentes. Así, la FP quedó incluida junto con Derecho, Filosofía y Teología en la denominada Área de Humanidades, más la Facultad de Psicología que se consideraba parcialmente afín a las humanidades. Y dentro de la dinámica de discusión de sus problemas comunes, surgió la idea de adoptar esta figura de gestión, con el objeto de dar un cause adecuado a ciertas necesidades estudiantiles y administrativas compartidas por las distintas carreras. Sin embargo, al parecer la figura también cubriría funciones de tutoría en un futuro próximo, para facilitar la integración estudiantil a la vida universitaria.

nuevas tecnologías en educación, por ejemplo. Lo anterior condiciona que no se pudiera ser realmente miembro central de la práctica de la comunidad, a menos de que se estuviera familiarizado con el repertorio de la misma. El cual, en este caso, resultaba sumamente variado como hemos visto: la forma casi - jeroglífica de escribir de algunos; las bases conceptuales del constructivismo compartidas; la práctica pedagógica en la que algo salió mal y terminó en un grave accidente; las instrucciones de elaboración de un programa operativo; la generación de puntos de vista particulares; o el cúmulo de historias acerca de las relaciones de la gente que convivía tras las paredes de la FP, y que podían ayudar a resolver diferentes problemas. Por todo ello: “Las comunidades de aprendizaje se convertirán en lugares de identidad en la medida en que posibiliten trayectorias, es decir, en la medida en que ofrezcan un pasado y un futuro que se pueden experimentar como una trayectoria personal” (Wenger, 2001a: 261). En efecto, podemos entender que por su propio dinamismo, al mismo tiempo la práctica está orientada hacia el futuro, porque proporciona recursos que capacitan a los miembros para manejar situaciones inéditas y crear constantemente nuevos conocimientos que se acumulan como un repertorio compartido.

Como toda CP, la FP de la UMI evolucionó como un producto colectivo, definiendo su dominio y produciendo conocimientos. Su práctica se hallaba integrada con el trabajo docente, el de gestión y el de investigación educativa a pequeña escala; contribuyendo a organizar el conocimiento en modos que son especialmente útiles para los practicantes, porque refleja la riqueza de sus múltiples perspectivas, por ello: “La construcción de una práctica exitosa va mano a mano con la construcción de la comunidad” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 40, traducción nuestra). El desarrollo de esta práctica, que resulta altamente efectiva, depende de un balance entre actividades conjuntas, en las cuales los miembros exploran nuevas ideas juntos, y conducen la producción de cosas como documentos y herramientas de trabajo. Aquí observamos, que algunos empleaban historias para generar un sentido de pertenencia e identidad (Medeni, 2006a; Lave y Wenger, 1991). Por ejemplo, comúnmente era recordado un tiempo relativamente lejano, de poco más de cinco años atrás, en la que la presencia de otros miembros distintos a los últimos —tres miembros en total—, alteraba la convivencia y ocasionaba continuamente disgustos entre autoridades y estudiantes, o entre los propios miembros de la FP. Finalmente, esos miembros fueron identificados y despedidos del grupo, y la FP se convirtió entonces en “un lugar donde da gusto venir a trabajar” (DC1/78), según expresó una coordinadora, idealizando su momento presente.

Por su parte, la documentación es un proceso ligado a la producción de la práctica. Aunque en esta CP no era una meta en sí misma, sí constituía una parte integral de la vida en común. La práctica de documentar y codificar ayudaba a concentrar las actividades de la comunidad y a efectuar un balance al concluir cada período escolar. Pero por otra parte, también están las

actividades que justificaban e impulsaban la documentación, como la necesidad de rendir cuentas ante las autoridades institucionales. Vemos entonces que las metas paralelas de interactuar con los otros miembros y crear productos de conocimiento, resultaron complementarias entre sí. El proceso de creación conjunta y de compartir los conocimientos brinda a los participantes la oportunidad de ganar cierta reputación como contribuyentes de la práctica de la comunidad. Como ejemplo de ello, observé que en la FP de la UMI había algunos miembros, que eventualmente no realizaban las lecturas que se tenían previstas para una determinada sesión del Taller de Inspiración Cristiana⁶⁶⁶, sin embargo a través del dialogo y de la participación sucesiva entre una sesión y otra, eran capaces de discutir sobre la lectura (no realizada) y de emplear las conclusiones a las que se llegaba en un momento dado (DC2 /64), teniendo todos la misma oportunidad de ser escuchados.

Por otra parte, lo común es que exista algún mecanismo mediante el cual la comunidad valide y respalde nuevas producciones, en cuanto aceptables como parte de los conocimientos comunes. Los debates acerca de formas de las distintas formas de actuar y producir en la práctica, permiten a la comunidad reconocer lo qué es aceptable y lo qué no lo es tanto; lo que se adopta y lo que se desecha, pero: “Acordar sobre estándares y prácticas mejores inevitablemente involucra desacuerdos y conflictos” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 40, traducción nuestra). Entonces, el compromiso en el proceso, pondrá en perspectiva el proceso de lidiar con los inevitables desacuerdos (Paquette, 2006; Medeni, 2006b). Cuando este proceso tiene lugar en el contexto representado por la comunidad, cada discusión específica podría ser parte de un debate mayor con el que los miembros se comprometían, en aras del logro de sus metas comunes. La presencia del conocimiento tácito es un presupuesto para la creación de nuevos conocimientos, pues como se ha visto, éste interacciona con el conocimiento explícito en cuanto surge la necesidad de resolver algún problema común de forma conjunta. Por ejemplo, una profesora y coordinadora con cinco años de experiencia en la FP de la UMI, pero también en otras instituciones educativas públicas y privadas, era capaz de explicar el tipo de clase que pretendían tener varios de los estudiantes que acudían a las aulas

⁶⁶⁶ Complementando la información que se había proporcionado al lector sobre este aspecto en concreto, se añade, por ahora, que el Taller de Inspiración Cristiana era una actividad didáctica surgida en la FP de la UMI en enero del 2004, a partir del interés por reflexionar en el principio institucional del mismo nombre: Inspiración Cristiana. Su fin era la formación cristiana de los integrantes de la propia facultad a partir de la filosofía institucional, y con fuerte orientación bíblica. En esta actividad participaban todos los miembros de la unidad académica, incluyendo las secretarías, algunos profesores por asignatura e incluso eventualmente, también algunos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía; siempre de manera voluntaria. Consistía, en términos generales, en una sesión semanal con una o dos horas de duración, que se llevaba a cabo dentro del período ordinario de clases, un semestre de 16 semanas. Para el caso del grupo central de la FP, la sesión usualmente tenía lugar todos los lunes de 9:00 a 11:00 Hrs., pero también se ofrecía en otros dos horarios, a fin de atender a todos los miembros de tiempo completo o de medio tiempo que laboraban en la FP. Al finalizar el semestre, se otorgaba una constancia de participación a los interesados.

en esta UAD, lo cual saca a relucir, en parte, esa naturaleza tácita de cierto tipo de conocimientos que requieren de un estímulo —en este caso de una pregunta—, para tomar cuerpo:

Gabriel: *¿Cómo quieren los alumnos que sean las clases? ¿Cómo les gustan las clases?*

Cristina: *Todo menos clase, **una caricatura de lo que es una clase**. Ahora que me lo preguntas me parece muy, muy ilustrativa tu pregunta y a lo que me va a llevar es a decirte que si una clase, para dar la definición ortodoxa a una clase, es la presencia de un docente o de un grupo de alumnos en un salón de clase con formalidad de ambos, con puntualidad de ambos, con el trabajo crítico de ambos, con la lectura de ambos para abordar un tema en el que se va a llegar a una conclusión, y se va a aprender algo para más tarde transformar o proponer algo hacia el exterior. En síntesis, una clase aquí no es ni la sombra de lo que acabamos de decir. En una clase se platica, se mandan notas, se salen de clase. Yo llegué a contar grupos en los que de veinticinco alumnos, veintitrés se salieron de clase durante la sesión. En que se come en clase, en que se bebe en clase, en que se usa el celular en clase y en el que se están haciendo las tareas de las materias que siguen, porque hay que entregar la tarea, ¿no?*

Gabriel: *Pero, ¿qué esperan ellos que estés haciendo tú en ese...*

Cristina: *Y del docente esperan, pues, que me haga la chistosa, que platique lo que hice ayer en mi casa, que le pregunte al alumno qué hizo en su casa, pero nada que ver con el contexto de la clase. Es decir, como una especie de sobremesa. **Una clase** se me, por poner una palabra análoga en términos de lo que los alumnos esperarían, es un tema, **es una conversación de sobremesa**. Nada que ver con lectura, nada que ver con trabajo (EFPUMI: 05 – IX – 2005 / 7 – 8).*

No obstante el tono crítico de esta descripción, y que no era compartido necesariamente por todos los docentes de la FP de la UMI, lo interesante es que esta caracterización no se encuentra documentada, sino que es producto directo de la experiencia docente. Así, una comunidad tiene que tener un entendimiento compartido de qué aspectos de su dominio son codificables y cuáles no; y qué hacer en cada caso, porque implica desarrollar un proceso de codificación e interacción entre lo explícito y lo tácito. En efecto, la práctica de la comunidad está basada en tres componentes de acuerdo con Saint-Onge y Wallace (2003: 44): *Acceso al conocimiento existente*: el cual es explícito y por ello básicamente se encuentra codificado, sería el caso del tipo de conocimiento que está almacenado en una base de datos. *Intercambio de conocimiento*: logrado a partir del hecho de compartir la experiencia, la cual primeramente es tácita, aunque también puede ser explícita. Se trata de una validación de la información dentro del contexto formado por la CP. Por ejemplo, las conversaciones informales dentro de la FP de la UMI eran un medio usual para intercambiar conocimientos entre docentes, coordinadores y directora. Y *creación de nuevo conocimiento*: que se consigue a través de la colaboración en situaciones problemáticas y resulta en *innovaciones*, podría ser éste el caso del resultado de una *lluvia de ideas* a partir del cuestionamiento productivo.

A continuación se revisará con un poco más de detalle cada elemento por separado. Primeramente veremos el *acceso al conocimiento existente*. Se trata del llamado *saber que*⁶⁶⁷ o simplemente información. Encontramos que en la FP de la UMI la comunidad gozaba de una base de conocimientos codificados suficientemente variada, a los que al menos teóricamente todos podían acceder, siempre que fuera requerido. Esta base se hallaba contenida, por ejemplo, en las computadoras personales, los archivos, los procedimientos habituales o las experiencias e historias compartidas localmente⁶⁶⁸. La vía de acceso ordinaria a este tipo de conocimientos era, internamente, a través del mismo espacio de colaboración de la comunidad; o externamente, a través de múltiples fuentes, como sería el caso de las búsquedas en Internet, contactos personales con otras agrupaciones dentro de la institución o incluso con miembros de otras instituciones. Por su parte, el *intercambio de conocimiento* se refiere al método o estrategia empleada para intercambiar conocimientos, la cual depende en buena parte de la naturaleza del cuestionamiento productivo, que puede iniciarse por ejemplo, durante una conversación. Así, antes que iniciar el rastreo por Internet, algunos miembros de la FP usualmente consideraban que era más útil preguntar a algún colega más experimentado, pues de este modo sería más factible hallar una pronta respuesta ante un problema. Por ejemplo, antes de buscar información sobre *tutorías* en la base de datos EBSCO disponible en la UMI, la cual mayormente contiene referencias en inglés, se preguntaba a la directora —quien dominaba dicho idioma—, sobre la posible traducción del término en cuestión, y después se proseguía directamente con la búsqueda.

Dependiendo de la herramienta de colaboración empleada para apoyar a la comunidad, las conversaciones fructíferas pueden iniciarse simplemente en un dialogo informal —incluso asincrónico, por vía del correo electrónico— o bien, en un espacio de discusión, como una junta de trabajo, a partir de una lectura provocativa, de una película, etc. Estos intercambios pueden

⁶⁶⁷ El denominado aquí *saber que* es una traducción literal de la expresión original en lengua inglesa *Know what*. Consideramos conveniente recordar ahora la clarificación brindada por Ferraro, quien distingue entre información (*Know-what* y *Know-why*) y conocimiento (*Know-how* y *Know-who*), especificando que el concepto de conocimiento es mucho más amplio que el de información, así como más difícil de codificar y medir (Ferraro, 1999). Es preciso agregar, empero, que la distinción original entre conocimiento explícito y conocimiento tácito no es en sí de Ferraro, sino de Polanyi y data de 1966, para quien el conocimiento explícito o codificado es aquél que es transmisible en forma de lenguaje formal, sistemático. En cambio, el conocimiento tácito es definido como un tipo de conocimiento difícil de formalizar y comunicar sólo con las palabras. En efecto, mientras el conocimiento codificado puede ser expresado mediante un código, el conocimiento tácito no puede ser explicado o comunicado fácilmente (Casas y Dettmer, 2007). En una CP el *saber cómo* y el *saber quién*, ambos aspectos tácitos del conocimiento, son producciones e ingredientes primordiales de y para las prácticas.

⁶⁶⁸ Si la base de conocimientos es muy amplia, se corre el riesgo de saturarse con información inútil, como usualmente ocurre en una consulta corriente en la Internet, donde gracias a los *buscadores* es factible rastrear información diversa y abundante con ayuda de un solo botón. Pero más tarde, suele demandar mucho trabajo el seleccionar lo que exactamente se requiere; siendo que la mayor parte de los datos obtenidos, no suelen ser útiles para responder a la búsqueda real, y por lo tanto constituyen un obstáculo ante la necesidad de hallar soluciones concretas y rápidas.

fluir naturalmente, y son iniciados por uno o más miembros confrontados por un problema, acerca del cuál se requiera alguna orientación (Rodríguez-Elías, Martínez-García, Vizcaíno, Favela y Piattini, 2006). O también, pueden ser fomentados a través de la facilitación en la que colaboradores especiales, son contactados para que contribuyan a la búsqueda de soluciones; o mediante la ayuda proporcionada por algún experto consultado fuera de la comunidad. El conocimiento que es intercambiado, se ha validado por la experiencia de ser un miembro situado en la práctica, con una visión tanto de lo que ha funcionado como de lo que ha fallado. En este sentido, a nivel institucional existía un grupo de especialistas en diseño curricular con el que todas las unidades académicas debían entrar en contacto, y la FP no era la excepción, a pesar de que por sí misma también contaba con sus propios entendidos en cuestiones de diseño curricular.

El tercer y último componente es la *creación de nuevo conocimiento*. El cuestionamiento productivo puede ser satisfecho por materiales disponibles dentro del depósito de conocimiento o por una breve conversación con otro miembro. O bien, el nuevo conocimiento puede ser creado a través de esfuerzos significativos en la resolución de problemas, por colaboración a través de un periodo de tiempo. Y que de nuevo puede ser apoyada incluso externamente —consulta de expertos—⁶⁶⁹, así como el acceso a diversos recursos técnicos adicionales⁶⁷⁰. Pero el valor real de comunidad, se realiza a través de su habilidad para innovar, esto es, de mover la práctica hacia delante. La creación de nuevos conocimientos se puede manifestar en el mejoramiento incrementado de una idea que resulta de la síntesis de las contribuciones de varios miembros en una sesión de *lluvia de ideas*, por ejemplo, el diseño curricular de su Licenciatura en Pedagogía en modalidad semi escolarizada, o también la figura local del *docente de enlace*.

6.4.3. ALGUNOS PUNTOS DE QUIEBRE CONCERNIENTES AL REPERTORIO

Por otra parte, y al igual que con los elementos anteriores —comunidad y dominio—, la práctica o repertorio también puede presentar algunos problemas. En este caso, los autores consultados aluden a “las complicaciones de la competencia”, encontrando que los cuatro inconvenientes fundamentales del repertorio compartido son el documentalismo, la amnesia, el dogmatismo y la mediocridad (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 147 y ss). El *documentalismo* consiste en un exceso en la práctica de registrar por escrito, las distintas actividades desarrolladas por la

⁶⁶⁹ Por ejemplo, esto se observa en la FP de la UMI, cuando se decide consultar sobre cualquier tema considerado de importancia común, a algún experto proveniente de cualquier otra unidad académica de la misma Universidad Misionera Internacional.

⁶⁷⁰ Podría ser el caso de la consulta de información en una base de datos nueva patrocinada por la OCDE —Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico—, que en un momento dado estuvo disponible dentro de la Universidad Misionera Internacional.

comunidad, dado que esto puede conducir a una saturación informativa. La *amnesia*, en cambio, es el vicio opuesto al documentalismo, consiste en la indiferencia hacia la importancia de documentar la práctica en sus aspectos más relevantes. El *dogmatismo* por su parte, se traduce en un rechazo sistemático hacia cualquier aspecto fuera de los cánones y métodos aceptados por la comunidad. Por último, aparece la *mediocridad* que consiste en caer en la rutina, esto es, en el estancamiento de la práctica, en conformarse sólo con explotar lo ya producido y no efectuar mayores innovaciones.

En este caso, no encontré propiamente la presencia de ninguno de estos inconvenientes en el caso de la FP de la UMI. Sin embargo, dada la fuerte cohesión observada en el grupo central y la falta de nuevos miembros, existía el fuerte riesgo de conformarse con lo ya conocido, lo cual también significaría caer en la mediocridad y en el dogmatismo, consistentes básicamente en no producir nuevos conocimientos, esto es, en no actualizarse. Como ocurre por ejemplo, al aferrarse a modos de operar tradicionales, a pesar de que en un momento dado pudiesen obstaculizar la práctica. Por otro lado, el fenómeno del documentalismo también estaba presente como una amenaza velada, dado que acerca de algunas prácticas locales, como la evaluación docente por ejemplo, existían archivos importantes que contenían un exceso de documentos que comúnmente no eran empleados y permanecían en carpetas guardadas en libreros y estantes, siendo que además éstos tendían a incrementarse cada semestre. Estos riesgos se agudizaban dada la fuerte constricción de la matrícula experimentada desde agosto del 2005, lo que colocaba en una situación de mayor vulnerabilidad a la FP, pues no existía la posibilidad de contratar nuevos elementos mientras no se fueran algunos de los veteranos. Por otra parte, es pertinente reconocer que los peligros de la práctica estaban a la vez atenuados por la presencia concomitante de otros factores de carácter institucional, como el impulso hacia la investigación⁶⁷¹ que tenía el potencial de conducir hacia el estudio de los archivos disponibles⁶⁷²; o bien, la existencia de un proyecto de gestión institucional con varias comisiones, en las que los pedagogos y otros profesionales de la FP se veían obligados a participar; y que situaba la práctica local en contacto con otras perspectivas de su contexto inmediato que le animaban a renovarse. En este sentido, al existir a nivel institucional un grupo

⁶⁷¹ La investigación constituye de hecho uno de los criterios de acreditación más significativos para la FIMPES, al menos en lo que toca a su intencionalidad explícita —habría que verse en la práctica, el peso real que tiene este factor para una universidad privada en México—, pues la mayor parte de la investigación en el país suele llevarse a cabo en las universidades públicas y otras dependencias del gobierno, como el Instituto Mexicano del Seguro Social o el Instituto Mexicano del Petróleo, por recordar sólo algunas, y no tanto en instancias de la iniciativa privada.

⁶⁷² En este sentido, el hecho de que varios de los participantes en esta CP estuviesen desarrollando investigaciones y tesis de grado relacionadas con la FP de la UMI al momento de realizar este estudio, puede hacer recomendable el análisis de tales documentos y la consecuente difusión ulterior de los hallazgos. Estrategias como éstas, posiblemente contribuirían a evitar problemas de documentalismo y de amnesia en el futuro próximo. Por otra parte, la mediocridad y el dogmatismo, podrían prevenirse mediante la incorporación de nuevos miembros, para lo cual se han de hallar alternativas.

de gestión que se dedicó a indagar y proponer nuevas alternativas de titulación, la FP incorporó a sus opciones aceptadas para la obtención del título de Licenciado en Pedagogía, la denominada localmente *titulación por acreditación curricular*⁶⁷³, sumándola a la más tradicional que representaba la elaboración de una tesis, y a otras también más usuales como los informes académicos de Experiencia Laboral o de Servicio Social. Sin abrirse a este tipo de discusiones, quizá el problema de la titulación seguiría siendo un obstáculo de cara a la eficiencia terminal, al menos en el nivel de licenciatura. Puede concluirse entonces que no existe una CP perfecta, antes bien ha de considerarse que: “No te puedes beneficiar del lado positivo de las comunidades, sin enfrentar los aspectos negativos” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 150; traducción nuestra). De ahí que sea preciso no idealizar, en lo posible, estas configuraciones sociales, por una parte tan prometedoras y por otro potencialmente limitantes.

Recapitulando, podemos ver en este caso que el proceso de la práctica se halla en el centro de la construcción de la comunidad y es un requisito para lograr su propósito e incrementar el nivel de conocimientos. Así, aunque moldeada por estructuras institucionales —en cuanto comunidad *apoyada*— y facilitada a través de los recursos ahí disponibles —por ser una comunidad *informal* al mismo tiempo—, la práctica de la FP de la UMI no estaba determinada por ninguno de esos factores. En vez de ello, hallamos a los miembros de la FP delineando su práctica por medio de sus métodos y procedimientos preferidos, para así satisfacer sus necesidades y encontrar respuestas que mejoraran su desempeño e hicieran avanzar su mismo repertorio en la consecución de su dominio. Finalmente, tras lo expuesto, podemos inferir que no es factible, salvo como *recurso didáctico – expositivo*⁶⁷⁴, separar tajantemente los tres elementos de una CP —dominio, comunidad y práctica—, pues éstos se hallan interrelacionados y juntos producen esa misma realidad. Sin embargo, no será sino hasta el siguiente y último capítulo de esta tesis que profundicemos en algunos de los productos pedagógicamente más característicos de esta CP, esto es, en aquello que hemos denominado como *lo pedagógico*, así como en el problema local de su *identidad* disciplinaria y profesional.

⁶⁷³ La *titulación por acreditación curricular* consistía a grandes rasgos en el desarrollo de una pequeña investigación pedagógica durante los dos últimos semestres de la licenciatura; y en la elaboración de un informe sobre los resultados de la misma. Posteriormente, dos profesores de la FP fungirían como sinodales y evaluarían individualmente a cada sustentante que eligiera esta forma de titulación. En los últimos cinco años, la mayoría de los alumnos de octavo semestre solían terminar la carrera junto con su tesis; sin embargo, ello no se traducían necesariamente en un número equivalente de alumnos titulados, por causas diversas: materias no aprobadas, tesis deficientes, indecisión por parte de los mismos estudiantes, miedo al examen profesional, etc. Además, hasta el momento de terminar la redacción de esta tesis, ningún alumno había optado por la titulación por *acreditación curricular*.

⁶⁷⁴ En efecto, los lectores se habrán podido percatar de que esta separación didáctico – expositiva de elementos estructurales no es del todo nítida en sí. Y por lo tanto, al tratar lo concerniente al dominio, se está aludiendo inevitablemente a la comunidad y la práctica, y lo propio ocurre al referirnos a cada uno de los otros dos elementos. Todos están inextricablemente relacionados y su distinción es sólo posible con fines analíticos.

CAPÍTULO 7

LOS PEDAGOGOS Y EL SIGNIFICADO DE LO PEDAGÓGICO: APRENDIZAJE E IDENTIDAD EN UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Este último capítulo se aboca al estudio y análisis de la identidad de los pedagogos en una CP, así como a la descripción de algunos procesos y productos pedagógicos locales. Nos interesa destacar en particular el entrecruce de distintas prácticas, grupos y comunidades de pertenencia, como condición para el surgimiento de identidades pedagógicas particulares; toda vez que no es factible reconocer nada similar a una identidad pedagógica de validez universal. El análisis se efectúa fundamentalmente con ayuda de conceptos retomados directamente de la TCP, pero también se explora por medio de la adopción de algunas categorías analíticas propias del APD. Por su parte, el conjunto de prácticas aquí descritas y analizadas desde la perspectiva de la TCP, facilita comprender la riqueza y fecundidad de la pedagogía aplicada dentro de un entorno profesional educativo en concreto; específicamente en tanto que disciplina académica realizada en el ámbito universitario privado. Al tiempo que pone al descubierto la precariedad de su realidad como construcción social permanentemente abierta al cambio, y a las vicisitudes institucionales que le dan cabida y condicionan su evolución.

7.1. LA IDENTIDAD DE LOS PEDAGOGOS EN LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UMI

Estudiar la identidad de los pedagogos implica, entre otros aspectos, partir de una determinada perspectiva teórica, puesto que no existe nada parecido a la observación pura y neutral. Sin embargo, gracias a las observaciones *in situ*, podremos argumentar ya de un inicio, que la identidad de los pedagogos en la FP de la UMI es una cuestión que puede abordarse tanto desde el plano personal, como desde el plano social. Pero sólo al efectuarlo de forma conjunta, tal y como se presenta en cualquier contexto cultural, es como podremos empezar a comprenderla. Así, indagando sobre la identidad, es que nos enfrentamos a las personas concretas; pero también y de modo inevitable, a los grupos en los que las personas participan en su vida diaria; en los cuales construyen y comparten significados acerca del mundo, las prácticas y sobre el propio sí mismo. Esto significa que la identidad representa algo a lo que se apela habitualmente desde el plano concreto de los individuos. En este sentido, se trata de una búsqueda personal permanente e insoslayable. Pero encontramos que a su vez, sólo puede explicarse al ser entendida como una parte integral de los múltiples procesos identificatorios registrados dentro de una comunidad; tomando en consideración que se trata de un fenómeno

de naturaleza compartida⁶⁷⁵. Luego entonces, al inquirir aquí sobre la identidad en una CP, lo haremos desde los hechos observables, pero vistos e interpretados siempre desde una óptica determinada. Lógicamente esta identidad podrá adquirir entonces unos matices específicos, de acuerdo con los presupuestos revisados en el inciso 5.2. En efecto, con este apartado buscamos responder a otra más de las preguntas planteadas en el tercer capítulo: *¿quiénes son los pedagogos de la FP de la UMI?* Pero es preciso entender que ésta es una interrogante subordinada a una cuestión más amplia que sirve de guía para nuestra investigación: *¿qué es un pedagogo?* Un problema cuya resolución en este caso, quedará circunscrita a un grupo particular de pedagogos, que ha devenido concretamente en CP; y al cual hemos reconstruido aquí, como parte un proceso de investigación etnográfica en el ámbito universitario privado⁶⁷⁶.

7.1.1. ALGUNOS PRESUPUESTOS SOBRE LA IDENTIDAD

Antes de continuar el análisis de la identidad de los pedagogos a partir TCP, es preciso efectuar ciertas acotaciones desde algunos supuestos acordes con la visión proporcionada por el APD. No se nace siendo pedagogo, como no se nace siendo médico, ingeniero o policía. Se llega a ser pedagogo, como se puede llegar a ser cualquier otra cosa. Partimos de un impulso sentido universalmente de llegar a ser alguien, de encontrar significado al propio ser personal. Pero no al modo de un hallazgo derivado de la búsqueda en el *núcleo* del propio ser, pues el ser humano está constituido no como una presencia preexistente, sino desde la falta:

Una falta re-emerge continuamente donde la identidad debiera consolidarse. Todos nuestros intentos de recubrir esta carencia del sujeto mediante identificaciones que prometen darnos una identidad estable fracasan; este fracaso viene a destacar el carácter irreductible de esta falta, la cual a su vez refuerza nuestros intentos de llenarla. Éste es el juego circular entre falta e identificación, que marca la condición humana; un juego que hace posible la emergencia de toda una política del sujeto (Stavarakakis, 2007: 360).

No hay nada parecido a un significado universal del ser pedagogo, sino que este ser, es un devenir. Algo que se construye y reconstruye incesantemente a través de múltiples y variadas identificaciones, enmarcadas en la búsqueda de una identidad. Una identidad que es imposible en última instancia. Una identidad que a lo más puede ser una “*quasi* - identidad” (Fuentes,

⁶⁷⁵ Se pregunta Žižek: “¿No es esta la confirmación definitiva de la percepción de Lacan en cuanto a que sólo se puede lograr un mínimo de identidad y «ser uno mismo» aceptando la alienación fundamental en la red simbólica?” (2001: 400 – 401). Esto significa que el orden simbólico —el orden sociocultural— es un referente primordial para la construcción de toda identidad, pues le aporta los significantes necesarios.

⁶⁷⁶ Al referirnos a la FP de la UMI como un caso, ratificamos lo expuesto en el capítulo 5, entendiendo que: “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998: 11). Esto implica que se trata de investigar cuestiones que ameriten estudios propios, dado que, entre otras razones, se hallan poco documentadas.

2007 y 2005); con la cual se intenta, pues, llenar la falta originaria que marca la existencia del sujeto. Por consiguiente, nunca se llega a ser plena y definitivamente pedagogo, ni cualquier otra cosa. La identidad se halla siempre en proceso de conformación y es dependiente de los órdenes discursivos en los cuales se articula. Se es hoy pedagogo en determinado lugar y circunstancias, mañana se puede estar en otro sitio y la identidad pedagógica podría cambiar⁶⁷⁷. La identidad, además, implica polos diversos (Laclau y Mouffe, 2004; Mouffe, 1999; Buenfil, 1994). En un lugar se puede ser pedagogo, en otro padre de familia, en otro fiel de una religión, etc. Pero en realidad, se es todo a la vez y nunca se llega a ser algo definitivo y único. El sujeto *en falta*, no obstante, podrá experimentar ciertos momentos de plenitud en los que algún polo en particular ejerza dominio sobre el resto. Esto significa que un polo concreto de la identidad hegemoniza, entonces, a todos los demás y permite articularlos en una configuración discursiva; aunque sólo sea provisionalmente.

Para llegar a ser pedagogo se hace preciso, pues, practicar la pedagogía, estudiarla, comprenderla, vivirla, construirla e incluso defenderla. Es necesario también desarrollar esta práctica junto a otros pedagogos con quienes se comparta la información y los conocimientos pedagógicos necesarios, valga la redundancia. Además, se requiere un intento por reconciliar este ser pedagogo con otras formas de ser alternativas o incluso rivales; pues siempre hay un afuera constitutivo que amenaza y torna precaria toda identidad.

7.1.2. LA IDENTIDAD DE LOS PEDAGOGOS EN UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Ahora bien, es posible preguntarnos: ¿cómo se llega a ser pedagogo en una CP? Hemos visto en el inciso 5.2 de esta tesis, de qué manera Wenger ofrece una noción de la identidad que se conforma al modo de la misma práctica, al establecer un paralelismo entre ambas realidades sociales (Wenger, 2001a; Lave y Wenger, 1991). Este parangón ha caracterizado la identidad en la práctica de acuerdo con los siguientes siete presupuestos:

- 1) Una exigencia que es al mismo tiempo *personal y comunitaria*, toda vez que la identidad no constituye un *a priori* de la personalidad o la cultura en general.
- 2) Una *experiencia* vivida y significada en el juego entre *participación y cosificación*.
- 3) Una *experiencia negociada*, debido a que se trata de un proceso permanente.
- 4) Una *realidad social*.
- 5) Un proceso de aprendizaje expresado como *trayectoria*.

⁶⁷⁷ En efecto: "El *status* de la misma persona, que incluye sus rasgos muy «reales», puede aparecer bajo una luz totalmente distinta cuando cambia la modalidad de su relación con el Otro [el orden simbólico]" (Žižek, 2001: 351). Detrás de la identidad, no hay pues, ningún núcleo duro de *un sí mismo real* y preexistente a la socialización y a la tarea educativa.

- 6) Un *nexo de multifiliación*, dado que es común pertenecer a diversas COPS al mismo tiempo y esto requiere trabajo de conciliación.
- 7) Una *interacción entre lo local y lo global*, puesto que las COPS no son sistemas cerrados, sino que siempre están relacionadas con un contexto.

Veremos ahora cómo han traducido estas características en la realidad observada dentro de la FP de la UMI. Partimos de la consideración de que la identidad del pedagogo, como hemos argumentado antes, no existe como una forma de ser apriorística del gremio; es una construcción social y como tal resulta siempre parcial, abierta y temporal. Por otra parte, construir una identidad desde la perspectiva de la TCP, exige la participación de las personas en la práctica, y este proceso queda expresado en *trayectorias de aprendizaje* que conducen a la conformación y evolución de esas mismas prácticas e identidades. Ser pedagogo, llegar a ser pedagogo demanda, pues, *la oportunidad de trabajar con otros pedagogos* “legítimamente” (Lave y Wenger, 1991)⁶⁷⁸. Esto es, lado a lado, comprometidamente; lo cual abre oportunidades de aprendizaje para hacerse del conocimiento codificado y no codificado, mediante el cual cotidianamente se resuelven los problemas propios de un determinado dominio o tarea. Al mismo tiempo que facilita explorar nuevas maneras de hacer las cosas y de solucionar problemas inéditos, las cuales pasan a formar parte del bagaje cultural de la CP que les da cabida. Y esto por sí mismo abre grandes posibilidades de significado para los participantes.

En la FP de la UMI, uno de los primeros aspectos que llamaban la atención del observador, era la amplia variedad de oportunidades para *practicar la pedagogía* que tenían las personas que ahí laboraban. Constantemente se animaba a todos a participar en la realización conjunta de diversas actividades, a veces hasta el punto de sobrepasar las posibilidades reales de tiempo, lo cual impedía o al menos dificultaba adquirir nuevos compromisos. En concreto, hemos podido registrar por vía de la observación directa las tareas en que participaban los pedagogos, encontrando que éstas abarcaban una gran gama de tareas *legítimas*: dar clases; coordinar seminarios; realizar alguna función determinada, ya fuera ésta de índole académica y / o administrativa; investigar; asesorar a tesis de licenciatura; revisar tesis; fungir como sinodales en exámenes profesionales; participar en comisiones diversas a nivel institucional; diseñar programas y planes de estudio; evaluar programas; dirigir sesiones grupales; convocar y / o asistir a juntas; diseñar trípticos y folletos; dar información sobre la carrera al público interesado; dictar conferencias y dar pláticas; asumir el papel de *maestro de ceremonias* en

⁶⁷⁸ Aclaran Lave y Wenger que no existe nada parecido a un *participante ilegítimo*, toda participación es de suyo legítima, de ahí que: “La forma que toma la legitimidad de la participación es una característica definitoria de modos de pertenencia, y por consiguiente no es sólo una condición crucial para el aprendizaje, sino un elemento constitutivo de su contenido” (1991: 35, traducción nuestra). Simplemente se participa o no se participa, y con ello la relación con una práctica comunitaria conlleva aprendizajes que tienen el potencial para transformar la identidad.

diversos eventos; presentar ponencias en congresos y otros foros académicos y profesionales dentro o fuera de la institución; redactar documentos; hacer planes de trabajo; evaluar a otras instituciones en el marco de los procesos de acreditación de FIMPES; registrar calificaciones; resolver colegiadamente en consejo sobre cuestiones de interés académico, relacionadas con casos específicos de estudiantes o docentes; organizar y / o asistir a diferentes celebraciones, fuesen o no estrictamente académicas; entregar diplomas, entre muchas otras tareas menos visibles. En términos de identidad, todo esto se traduce en múltiples aprendizajes que transforman a la persona⁶⁷⁹ de manera gradual pero *permanente*, convirtiéndola en miembro de pleno derecho de una comunidad, otorgándole con ello un sentido de pertenencia; a la vez que se le exige cambiar al mismo ritmo en que la práctica evoluciona con el paso del tiempo:

Así pues, una identidad es una superposición de capas de eventos de participación y de cosificación por las que nuestra experiencia y su interpretación social se conforman mutuamente. A medida que nos vamos encontrando con nuestros efectos en el mundo y desarrollamos nuestras relaciones con los demás, estas capas se van superponiendo para producir nuestra identidad en forma de entramado complejo de experiencia de participación y de proyecciones cosificadoras. Uniendo las dos mediante la negociación de significado construimos quiénes somos. De la misma manera que el significado existe en su negociación, *la identidad existe* —no como un objeto en sí mismo— *en el trabajo constante de negociar el yo*. En esta interacción en cascada de la participación y la cosificación, nuestra experiencia de la vida se convierte en una experiencia de identidad y, en consecuencia, de la existencia y la conciencia humanas (Wenger, 2001a: 189 – 190, subrayado nuestro).

De lo anterior se sigue el hecho de que la identidad forjada en una CP entrañe *una experiencia negociada*. Lo cual implica a su vez, reconocer que la identidad es un devenir, esto es, que el trabajo de la identidad es continuo y siempre está presente; y por lo tanto no se limita sólo a ciertas etapas de la vida —infancia, adolescencia, juventud—, sino que abarca la existencia toda; pues siempre es posible aprender y por lo tanto transformarse como persona. El cumplimiento de las diversas tareas relacionadas más arriba era posible, en parte, porque todos contaban con la ayuda de otros participantes más adelantados, ya se tratara de la directora de la FP o de otros coordinadores. Lo cual en cierto modo, alude a la situación de *participación periférica legítima* como situación idónea para el aprendizaje (Lave y Wenger, 1991)⁶⁸⁰. Los

⁶⁷⁹ Cuando aludimos a *persona*, no queremos significar una entidad subsistente al modo clásico, sino a la doble categoría de sujeto y actor que es posible para el ser humano de manera simultánea. Por una parte, éste permanece *sujeto* a una estructura social, por otra parte conserva la *agencia* suficiente como para mantener un cierto margen de decisión posible, de ahí la categoría de *actor*. De este modo: “La práctica y la identidad constituyen formas de continuidad y discontinuidad social e histórica que no son tan amplias como la estructura sociohistórica a gran escala ni tan fugaces como la experiencia, la acción y la interacción del momento...” (Wenger, 2001a: 31, *passim*).

⁶⁸⁰ La participación periférica legítima permite: “...un modo de hablar acerca de las relaciones entre los recién llegados y los veteranos, y sobre las actividades, identidades, artefactos y comunidades de conocimiento y práctica. Ésta concierne al proceso por el cual los nuevos llegan a formar parte de una comunidad de práctica. Las intenciones de aprender de una persona están comprometidas y el

ejemplos extraídos de los registros de observación son de nuevo numerosos: un docente que ayuda a otro docente nuevo a elaborar su *programa operativo* a partir de ciertos lineamientos; un coordinador que colabora con otro para resolver la tarea que les fue encargada en un curso de *aprendizaje basado en problemas* o ABP, permitiéndole revisar lo que ya tenía trabajado; una coordinadora que asiste a otra en la solución de un problema derivado del uso de la computadora; la directora de la FP que asesora a una coordinadora en la elaboración de su tesis de maestría; un docente que pregunta a otro cómo realizar un trámite de acceso para observaciones dentro de una institución educativa; una *docente de enlace* que induce a una compañera que por vez desempeñará ese mismo papel, señalándole objetivos específicos; un coordinador que asesora a una docente, para que ésta pueda preparar una *guía de autoaprendizaje*, a pesar de que existía el documento diseñado para tal efecto: “Orientaciones para la elaboración de guías de autoaprendizaje” (DNMTFP31); entre otros. Observamos en todos ellos la interacción entre los procesos de participación y cosificación involucrados en la producción de significados. De este modo, reconocemos que: “La identidad en la práctica se define socialmente, pero no sólo porque es cosificada en un discurso social del yo y de categorías sociales, sino también porque se produce como una experiencia viva de participación en unas comunidades concretas” (Wenger, 2001a: 189). Todo esto permite entender la identidad también como *una experiencia vivida*, en términos de una acción directa que supone tanto la participación como la cosificación; lo cual alude a cierta complejidad en la interacción de los procesos involucrados.

Ahora bien, todas éstas tareas podían, y de hecho lo eran, ser cumplidas o no por los pedagogos. Diríase que se trataba de actividades que comúnmente llevaban a cabo los académicos dentro o fuera de la UMI; algunas de las cuales podrían también verificarse en otros niveles educativos. Pero aquí lo que nos interesa analizar en concreto, es el caso de los pedagogos, por eso es factible preguntarnos: ¿y en qué trabajan específicamente los pedagogos? Encontramos que fuera de estas tareas directamente observables, enmarcadas o no dentro de un puesto —directora, coordinador académico, coordinador administrativo, coordinador de titulación, etc.—, los pedagogos de la FP de la UMI no realizaban otras funciones que pudiéramos reconocer como más características o supuestamente definitorias de su campo (Frabboni y Pinto, 2006; Furlán, 2006). Entonces, volvimos a cuestionarnos: ¿los pedagogos y otros docentes o académicos terminaban siendo iguales entre sí, por desempeñar

significado de aprender es configurado a través del proceso de llegar a ser un participante pleno en una práctica sociocultural. Este proceso incluye, y de hecho conlleva, el aprendizaje de habilidades apreensibles” (Lave y Wenger, 1991: 29, traducción nuestra). Encontramos aquí que en esta CP, la participación periférica legítima era una condición para adentrarse en el corazón de la práctica y transformarse en veterano. Sin embargo, ésta era una CP en la que no existía un relevo constante de los miembros, pues al tratarse de una pequeña UAD de la UMI, con pocos alumnos, las oportunidades de abrir nuevas plazas eran generalmente escasas. De ahí que el promedio de antigüedad de los miembros centrales, fuese ya de cinco años al momento de concluir este trabajo.

prácticamente los mismos quehaceres? Podemos responder que sólo parcialmente, pues lo que hacía distintos a los pedagogos con respecto a otros docentes de la UMI, a quienes se les asignaban labores similares, era *el significado* que otorgaban a lo que hacían y los presupuestos cognitivos —la información y el conocimiento— que sustentaban su práctica. Los resultados obtenidos se caracterizaban así, entre otros aspectos, por involucrar criterios especializados reconocibles comúnmente como pedagógicos, ya fuesen teóricos o prácticos, como por ejemplo los de índole didáctica (Frabboni y Pinto, 2006; Martín Molero, 1999). Como hemos referido antes, para un pedagogo local no daba lo mismo diseñar un *programa operativo* como puro requisito administrativo, que realizarlo para contar así con una herramienta potencialmente útil y por lo tanto conveniente para su trabajo en el aula, en cuanto a la promoción de aprendizajes significativos. Ser docente aquí, implicaba un compromiso que en teoría exigía más que el dominio de unos contenidos por impartir:

Gabriel: *¿Es difícil ser docente?*

Josefina: *Yo creo que sí es difícil, porque como que **hay muchos elementos que tienes que cuidar**. No solamente la parte de los conocimientos, que sería la parte más sencilla, eh, sino que también hay que cuidar mucho la parte del trato con los estudiantes: el tratar de ubicarlos, de conocerlos, de darles su lugar como estudiantes y al mismo tiempo **exigirles que se superen como estudiantes en vistas a una profesión que han elegido**. Desde este punto de vista, se me hace más difícil la docencia, porque **es tratar no solamente de impartirles una asignatura, sino de que esta asignatura verdaderamente les signifique y les sirva**. Porque muchas veces hay asignaturas que para ellos, pues, les gustan y se les facilitan, y todo marcha maravillosamente bien; pero hay otras asignaturas que porque son muy teóricas o por otras circunstancias, ellos ya pierden el objetivo de lo que también esa asignatura, aunque sea teórica, es, se refiere, porque **es necesaria para su formación profesional** (EFPUMI: 15-10-05 / 1-2).*

En este fragmento de entrevista, reconocemos la parte correspondiente directamente al dominio de la CP, la “formación profesional”, la cual va más allá de “impartir una asignatura”, sino que busca que ésta resulte “significativa” para los estudiantes en términos del tipo de aprendizaje buscado, y que sea algo “que les sirva” de cara a la profesión que ellos mismos “han elegido”, en este caso la pedagogía. En general, observamos que se hallaba presente una fuerte apelación hacia el deber ser del docente, dentro del cual se alude implícitamente a la propia profesión pedagógica, en la que se estaban formando los estudiantes de esta facultad. El siguiente segmento de la misma entrevista, puede ayudar a entender y explicar de mejor forma el significado ético y profesional de este ser docente, tal y como era expresado localmente:

Gabriel: *¿Existe para la facultad un modelo de docente? Y si existe, ¿ cómo sería en sus rasgos más generales este modelo de docente?*

Josefina: *Pues yo creo que en forma general, todo docente **comprometido con su profesión como pedagogo y con la facultad**, con la institución educativa en que nos encontramos. **Congruente consigo mismo y ante los demás de lo que***

piensa, lo que dice y lo que hace. Un docente **innovador**, un docente siempre abierto, un docente **en el que pese bastante la parte humana**, con quien sea capaz de, capacidad de comunicarse no solamente con los demás docentes, sino con los estudiantes. **Un docente con mucha claridad de objetivos propios y acordes a lo que la facultad tiene.** **Un docente creativo.** Creo que esos serían los principales (EFPUMI: 15-10-05 / 12-13).

Al referirnos a un *modelo* necesariamente apelamos a un perfil ideal mediante el cual se valore localmente el significado del ser y del actuar docente, y de ahí el necesario talante propositivo del mismo. En primer lugar, resulta revelador de la propia identificación de esta docente como pedagoga, el hecho de que al preguntarle por el modelo de docente, ella se refiera a la “profesión del pedagogo”. Aunque por otra parte, se entiende que la pregunta fue realizada en el contexto de una FP y por ende resulta lógica esa alusión. En seguida, la docente enuncia algunos rasgos antropológico - éticos de cuño humanista: “un docente en el que pese bastante la parte humana”⁶⁸¹, los cuales apelan a un deber ser en el que la persona sea capaz de subordinar sus diversas acciones a una forma de ser racional: “congruente consigo mismo y ante los demás de lo que piensa, lo que dice y lo que hace”. Además, se busca, entre otras características profesionales, que este docente sea “innovador”, “creativo”, y “con mucha claridad de objetivos”. Por lo demás, la misma docente y coordinadora me especificó en seguida que este “modelo” no estaba delimitado como tal, esto es, no se había “cosificado” a modo de un perfil de puesto de la FP, aunque sí había “algo escrito” y aclaró además, tras preguntarle por ello, que no todos los docentes de la facultad eran pedagogos:

Gabriel: *¿Este modelo [de docente] está escrito o se maneja sólo de manera verbal como un ideal?*

Josefina: *Bueno, hay parte escrito, no está tan puntual, pero sí, digo, sí **hay algo escrito**. Generalmente, lo que estoy diciendo es más bien verbal, tenemos la suerte de tener una buena cabeza, como la dirección, como que **esto mismo se hace aunque no esté por escrito, pero se está diciendo**, si no, se dice a veces directamente [u] otras veces indirectamente.*

Gabriel: *¿Todos los profesores que enseñan en esta facultad son pedagogos?*

Josefina: *No. No, por supuesto que **no son pedagogos, tienen otras especialidades también, pero como todos recibimos cursos, los que no son pedagogos** están entendiendo, vamos, **están en proceso de comprender** de qué forma, por ejemplo, se tienen que dar las clases, que sería la parte, un poquito digamos, por decirlo de una forma, cosa de ellos, **cómo transmitir esos conocimientos que ellos tienen** de diferentes asignaturas, de diferentes carreras (EFPUMI: 15 - X - 05 / 13).*

⁶⁸¹ El humanismo no representa ninguna novedad en el campo pedagógico, ni en el de la educación en general, encontrando que existen diversas escuelas y autores dentro del mismo, los cuales son frecuentemente utilizados como filosofías definitorias u orientadoras del actuar docente. Dentro de estas corrientes, las de cuño cristiano no son tampoco en absoluto extrañas en las instituciones educativas mexicanas del sector privado —en cualquiera de los niveles educativos—, así como en las de muchos otros países occidentales (Galino, 1991; Fullat, 1983; Ibáñez – Martín, 1977, entre otros).

Efectivamente, pudimos constatar que al momento de realizar esa entrevista, no existía como tal un modelo o perfil de desempeño docente en la FP de la UMI⁶⁸², pero de manera directa o indirecta se les “decía” a los docentes que ahí laboraban “cómo tenían que” actuar con los estudiantes, cómo debían enseñar. Aunado a esto, los pedagogos que laboraban aquí durante el período de nuestras observaciones, y como lo especifica Josefina nuestra entrevistada, no sólo convivían con otros pedagogos, sino con profesores que tenían “otras especialidades”; quienes seguramente se veían influidos por los pedagogos, ya fuese formalmente por medio de los “cursos” que les ayudaban a “entender” su papel, y les indicaban “cómo transmitir esos conocimientos que ellos tienen” —denotando en este caso una percepción del conocimiento como algo que se posee y se puede transmitir—⁶⁸³. O bien, indirectamente por medio del ejemplo, esto es del contacto directo con quienes sí eran pedagogos de profesión. Pero a la vez, los pedagogos locales se veían expuestos a formas de actuar alternativas que influían en su actuar docente; traídas éstas a la FP, por quienes no eran pedagogos de base; ya fueran psicólogos, sociólogos o filósofos. Por referirnos sólo a tres de las disciplinas presentes, además de los pedagogos que integraban a la mayoría de quienes trabajaban en las oficinas de la propia facultad o que se limitaban a impartir diversas materias laborando como profesores por asignatura. Tuve oportunidad, por ejemplo, de asistir a un curso sobre cristianismo y educación impartido por un filósofo egresado de la propia UMI y que era docente de la FP, quien fue especialmente valorado en esa ocasión por su claridad, elocuencia y convicción en la impartición de los contenidos aludidos⁶⁸⁴. Se trataba entonces de un filósofo que participaba decididamente en la formación de pedagogos y otros profesionales de la educación, tales como los docentes universitarios. Su adscripción disciplinaria *per se* no era motivo suficiente para una marginación o exclusión respecto a la tarea formativa común, dado que éste actuaba como se esperaba ahí que un docente lo hiciera⁶⁸⁵.

⁶⁸² Hacia el final de este proceso de investigación y con ocasión del *Proyecto de Innovación Curricular* (2006 – 2008), se tuvo que generar un modelo de docente para la Licenciatura en Pedagogía, véase el anexo 6 al final de esta tesis.

⁶⁸³ Entender el conocimiento como un producto susceptible de ser transmitido fielmente, en vez de concebirlo como algo básicamente construido por cada uno, ciertamente puede marcar diferencias significativas en el actuar docente: “Es preciso insistir: este saber necesario al profesor —que enseñar no es transferir conocimiento— no sólo requiere ser aprehendido por él y por los educandos en sus razones de ser —ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, sino que también requiere ser constantemente testimoniado, vivido” (Freire, 1997a: 47).

⁶⁸⁴ Cabe aclarar que este mismo profesor, recientemente se había hecho acreedor a un *Reconocimiento al Mérito Docente*, por su desempeño en la FP durante el ciclo escolar de agosto 2005 a julio del 2006. Distinción que le fue otorgada durante el Claustro Académico correspondiente al verano del 2006; y que era el evento principal de la UMI, en el que las tres direcciones de la institución —Académica, de Desarrollo Integral y Administrativo / Jurídica—, rendían sus respectivos informes anuales ante la comunidad universitaria, y se entregaban diversos reconocimientos a los docentes, personal de la institución en general y egresados, seguido de un vino de honor.

⁶⁸⁵ En toda cultura, y una CP supone siempre una forma de cultura en alguna de sus dimensiones fundamentales: “Las identidades no descansan sobre la unicidad de sus rasgos, sino que consisten cada vez más en maneras distintas de seleccionar, reciclar o rediseñar la sustancia cultural que es común a

Por otra parte, el sentido de los resultados de la labor docente de los pedagogos también era percibido como distinto al de otros docentes no pedagogos; pues éstos se valoraban localmente de manera muchas veces informal⁶⁸⁶, en razón de la formación alcanzada y del servicio prestado a los estudiantes en un momento dado⁶⁸⁷; y no sólo como una función cumplida de manera eficaz y eficiente, de cara a los objetivos previstos. En efecto, la directora de la FP, quién además de ser docente también había participado en la definición de los criterios de evaluación de los docentes a nivel institucional, y había diseñado, junto con otros funcionarios de la UMI, algunos de los instrumentos empleados para valorar esta labor característicamente académica, lo explicó así:

Gabriel: *¿Cómo se evalúa a un docente en esta institución?*

Dra. Montes: *Bueno, **hay algunas situaciones** muy, este, **muy institucionalizadas**, como ese **instrumento de evaluación** que se ha tratado de darle un giro, **más que evaluar al docente, que el alumno evalúe la formación que está teniendo cuando está en contacto con este docente**. Entonces aquí de cierta manera se puede considerar una evaluación que, aunque si el alumno está evaluando su formación, sí se evalúa al docente. Bueno, **luego está la evaluación que cada una de las unidades hace de sus maestros**, aquí en **Pedagogía** hemos tenido algunas experiencias donde, por ejemplo, **se hace una observación de lo que sucede en el aula ¿sí?** Y **aparte podemos decir que hay otro tipo de evaluaciones informales** que no solamente la institución como tal hace, sino la que el propio maestro hace sobre la institución, por ejemplo, en esta última **es más callada pero sucede**, o sea, **el maestro que siente que ese maestro no cabe en la institución**, el grupo directivo que siente que ese maestro no cabe en esa institución ¿sí? Entonces bueno, cuando esto sucede hay veces, hay un caminar juntos **para llegar a que haya un equilibrio**, pero **a veces sucede que no hay cabida** ¿sí? Entonces, creo que esto es algo que se tiene que dar en cualquier relación humana donde haya, la persona que viene, siente que **esa institución no concuerda con sus valores**, o sea, **no es posible que una persona pueda concordar con todas las instituciones** ¿sí? Pero creo que también las personas cuando llegan... [se da una interrupción para cambiar de lado la cinta en la grabadora].*

Gabriel: *Perdón, después de esta interrupción, usted me estaba señalando como ven los profesores esta cuestión de la evaluación.*

todas o, al menos, potencialmente accesible a todas” (Bauman, 2002: 80). Esto significa que puede haber muchas variantes en el proceso de asimilar una cultura y de construir una identidad dentro de un mismo entorno. Lo que marca su continuidad es la capacidad de cambio y de adaptación constante, no la destreza para anclarse a formas y contenidos supuestamente inmutables.

⁶⁸⁶ Se ubica aquí como “valoración informal” no porque no existieran criterios y procedimientos institucionales para la evaluación docente, sino porque localmente se apreciaba en especial el “sentido formativo” de la docencia, y los resultados “objetivos” sólo eran una referencia entre otras, no un absoluto. Pero en otras UADS de la UMI —como tuve oportunidad de observar en su Facultad de Psicología, por ejemplo—, los resultados objetivos de la evaluación docente podían ser determinantes para la contratación futura de un docente; y el sentido formativo de la misma, pasaba en este caso a un segundo plano o simplemente no se le consideraba.

⁶⁸⁷ Contrástese este aspecto con el inciso 6.3 y en específico el cuadro VI.7, en el que se consignan los niveles observados en el dominio de la CP existente en la FP de la Universidad Misionera Internacional.

Dra. Montes: Sí, entonces como decía **es un tipo de evaluación que se va viviendo no necesariamente formalizada**, sino una evaluación que se va haciendo en el día, bueno, en el diario vivir ¿no? Por ejemplo, desde que un maestro llega y que, ya sea el coordinador académico o yo empezamos a platicar con él, como que él va viendo, va viendo **si es alguien que puede apoyar a estos alumnos** o si no es. Entonces, considero que casi cada día es una situación, la gente va viendo cómo va acercándose a los principios, cómo se va alejando, cómo puede apoyar más. Entonces, bueno, **la persona va siendo parte de la institución** ¿sí? Va viendo cómo vive la institución, va viendo cómo interpreta la institución. Entonces, **de una manera a lo mejor muy fina, está lo que sucede día a día** (EFPUMI: 29-VIII-2007 / 15 – 17).

Nuevamente aparece la formación como criterio de evaluación docente: “más que evaluar al docente, que el alumno evalúe la formación que está teniendo cuando está en contacto con este docente”. Pero además, la evaluación de los docentes implicaba localmente diferentes estrategias —formalizadas y no formalizadas—, niveles —evaluación institucional, evaluación de cada UAD— y etapas —cuando se contrata al docente, al término del semestre, procesal—, que van desde las más formales e institucionalizadas, como aquéllas que se derivan de la aplicación de un instrumento estándar, pasando por la observación directa del docente en el aula, hasta la evaluación informal cotidiana, que “es más callada, pero sucede”; y que en última instancia conduce a decidir si un maestro continúa o no en la FP. Pues “a veces sucede que no hay cabida” y una parte o la otra, o incluso ambas, eventualmente pueden determinar la separación como lo más conveniente en un momento dado.

Vemos también en este mismo ejemplo, que no sólo era la directora como máxima autoridad en la FP, la que llevaba a cabo la evaluación de los profesores, sino que también participaban en ella otros docentes y coordinadores —aquí reconocidos como “grupo directivo”—, y por supuesto, los mismos estudiantes que eran los destinatarios de la formación. Luego entonces, podemos deducir que existía una vigilancia permanente de la labor docente, principalmente por parte de quienes tenían responsabilidades administrativas en la FP. La cual se apoyaba del contraste entre *principios* institucionales y *valores* locales por un lado, y en la realización de las tareas concretas por otro. Pero quizá lo más importante en términos de identidad, sea que esta evaluación cotidiana orientaba de manera casi imperceptible, pero efectiva, la actuación del docente en el aula, y hasta cierto punto dentro de la institución, y por lo tanto reconocía, valoraba e incluso alentaba, formas particulares del ser y el actuar docente, tales como el identificar a éste como un *formador*, al tiempo que soslayaba otras.

Como hemos discutido, la identidad en una CP constituye una realidad a la vez individual y social (Giménez, 2005; Lave y Wenger, 1991)⁶⁸⁸, esto significa que al tomar parte en una comunidad de la que somos miembros plenos, nos encontramos en un territorio que nos resulta familiar, puesto que experimentamos empatía —y a veces incluso simpatía o también antipatía—⁶⁸⁹ hacia los demás miembros. Esto es, podemos identificar a los otros participantes y ser identificados por ellos; y a su vez comprendemos lo necesario para desempeñarnos en la práctica de forma competente. En otros términos: “Experimentamos competencia y somos reconocidos como competentes” (Wenger, 2001a: 190). En síntesis, en una CP nos podemos desenvolver de una manera satisfactoria. *Ser competente* por consiguiente, es una forma de ser en particular que se logra por vía de la participación en la práctica comunitaria. Por todo esto, hemos explicado que las dimensiones de la competencia, se tornan a su vez en referentes obligados para comprender la identidad dentro de estos mismos contextos comunitarios. Para mayor claridad, a continuación revisaremos brevemente cada uno de los tres componentes de la práctica en su relación específica con la identidad de los pedagogos en la FP de la Universidad Misionera Internacional.

A) *Compromiso mutuo*: en una CP aprendemos ciertas maneras de participar en la acción con otras personas, y a través de la participación es que se van desarrollando determinadas expectativas, tanto sobre la manera de interactuar en general, como sobre los detalles del trato mutuo y del trabajo conjunto. Nos convertimos en quienes somos *para ser capaces de desempeñar un papel* (Lave y Wenger, 1991). En este sentido, los pedagogos de la FP han aprendido a desempeñar competentemente sus diversas tareas, participando directamente en

⁶⁸⁸ No es factible separar tajantemente una realidad de otra: “El sujeto individual es, simultáneamente, resultado de la vida de lo social, de las masas. O dicho de otra manera: el individuo no es otra cosa que un precipitado de valores y mandatos disponibles en una formación social particular, de tal forma que no hay sujeto individual al margen de —o previo a— un ordenamiento social con sus valores y jerarquías, modelos y mandatos simbólicos” (Ruiz, 2005: 283). Sin embargo, ambas realidades no son simplemente convertibles entre sí, existen elementos heterogéneos entre las mismas, y por lo tanto los individuos no son simples réplicas de la comunidad en miniatura.

⁶⁸⁹ Es importante subrayar el papel productivo que guarda el disenso y el conflicto, no sólo como una de las condiciones para la constitución y mantenimiento de cualquier sociedad (Laclau y Mouffe, 2004; Mouffe, 1999), sino como factor para generar la discusión y la necesidad de diálogo al interior de un mismo grupo, y a través de éstos propiciar la creación de nuevos conocimientos. En contraste, la armonía casi total —de ser acaso posible— y el acuerdo unánime en una comunidad pueden conducirla a la mediocridad, al conformismo y a la apatía, entre otros problemas: “La mayoría de las situaciones que suponen un compromiso interpersonal sostenido generan sus propias tensiones y conflictos. En algunas comunidades de práctica, el conflicto y la amargura pueden llegar a constituir la característica fundamental de una práctica compartida, como ocurre en algunas familias disfuncionales. Una comunidad de práctica no es un remanso de paz ni una isla de intimidad aislada de las relaciones políticas y sociales. Los desacuerdos, los retos y la competencia pueden ser formas de participación. Y como forma de participación, *la rebelión suele ser señal de mayor compromiso que la conformidad pasiva*” (Wenger, 2001a: 104, subrayado nuestro; véase también Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Por consiguiente es válido considerar que junto a la fuerte dosis de empatía observable en la CP investigada en esta tesis, quizá puedan agregarse componentes como la simpatía y la antipatía a la mezcla local.

la práctica, pues en principio han tenido el beneficio de gozar de la oportunidad para practicar ampliamente sus funciones asignadas, gracias a un liderazgo formal sólido e inclusivo⁶⁹⁰. En el plano de la identidad, esto se traduce en una forma de ser personal que es definida en su relación con una comunidad, por un lado está *nosotros somos*, pero de inmediato aparece el *yo soy*. Un miembro de la FP lo explicaba así durante una entrevista:

Gabriel: ...¿Cuál es la razón de ser de este equipo? ¿Para qué está el equipo?

Ana: Bueno, primeramente la parte como que más obvia sería **que los alumnos terminen una carrera**, que se reciban de pedagogos, esa parte académica. Pero yo **creo que el ser pedagogos va más allá de terminar una carrera**, ser pedagogos es esta parte de la **formación**, de construir desde primer semestre, desde el momento en que das la bienvenida y haces esa semana de... ya no me acuerdo. Bueno, de **la semana en que nos presentamos nosotros** y, y presentas los principios rectores y decirles dónde están viviendo ahora, qué es lo que van a trabajar. Desde ahí es como subir un escalón digo, día, día tras día, hora tras hora, semestre tras semestre, es como **esta parte formativa**, la parte académica la logran mucho y la logran con mención honorífica y con vacas sagradas. Pero **yo creo que la parte del, del pedagogo o lo que nos debe distinguir como equipo central**, como **equipo base** es que **estamos preocupados en que los alumnos vayan subiendo los escalones con conciencia, con fortaleza, con responsabilidad, con honestidad... ¡y estoy convencida de que lo llegan a hacer!** (EFPUMI:01-II-2006/16).

El compromiso mutuo, el estar involucrados de manera compartida en un proyecto, el visualizarse como parte de un “equipo central”, o de un “equipo base”, así como la alusión al “nosotros” es algo que esta breve cita permite mostrar directamente. Detrás de ello estaría la cuestión implícita de la identidad, del ser pedagogos: “ser pedagogos va más allá de terminar una carrera”, aclara la docente y coordinadora, y más adelante añade una serie de cualidades morales propias del ser un pedagogo que es formador de otros pedagogos / formadores, valga la redundancia. Pero además, podemos inferir que la categoría del ser competente dentro de una comunidad, queda plasmada en cuanto referencia al ser capaz de cumplir satisfactoriamente una labor que es valorada por una comunidad (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). La expresión del *nosotros*, del *somos*, que es característica de la identidad grupal, aquí está registrada a través diversos términos, unos más explícitos que otros: “la semana en que *nos* presentamos *nosotros*”, un nosotros que es inclusivo, que es tanto parte de una institución con unos principios rectores, como también parte de un gremio, el de los pedagogos. Ese nosotros implica simultáneamente el estar “preocupados” por los alumnos,

⁶⁹⁰ Sabemos ya que existía localmente un documento institucional del año 2004, mismo que se tituló “Funciones Académicas y Administrativas Básicas” (DG25), y que fue elaborado de forma colegiada por 30 de los coordinadores académicos y administrativos de la UMI. El mismo se ha referido en otra de las notas del capítulo tres. Consideramos que es de interés recordarlo aquí, porque muestra la diversidad de tareas, además de las propiamente docentes y de investigación, que debían cumplir quienes formaban parte del “equipo directivo” de la FP, como les ha denominado durante una entrevista su directora.

pero también conlleva la satisfacción, y de ahí la seguridad de *ser competentes como formadores*, lo cual sostiene la docente cuando afirma enfática: “¡y estoy convencida de que lo llegan a hacer!”. Ahora bien, el ser competentes como formadores no se expresa en este caso como una afirmación directa de la propia capacidad o la del grupo; sino indirectamente, como una cualidad implícita, pero ciertamente apreciada y alcanzada tanto en el plano personal, como en el plano grupal desde la perspectiva de la docente; misma que “va más allá” de los “logros académicos”, de las “vacas sagradas” y de las “menciones honoríficas”.

B) Responsabilidad ante una empresa: señala Wenger que cuando nos entregamos a una empresa, las formas de responsabilidad por medio de las cuales podemos contribuir a ella nos hacen mirar el mundo de una manera especial (2001a; Wenger, 2001b; véase también Wenger, McDermott y Snyder, 2002). De este modo, en cuanto identidad, podemos advertir que la realización del dominio se traduce en la construcción de cierta perspectiva interpersonal, lo que por otra parte no significa que todos los miembros de una CP vean las cosas de la misma manera: “No obstante, una identidad en este sentido se manifiesta como *una tendencia a plantear ciertas interpretaciones*, llevar a cabo ciertas acciones, elegir ciertas opciones, valorar ciertas experiencias, todo en virtud de participar en unas empresas determinadas...” (Wenger, 2001a: 191, subrayado nuestro). Así, el ser pedagogos y formadores animaba formas particulares de participación y de ver la realidad para quienes laboraban en la FP de la UMI. Una y otra vez al leer y releer las observaciones, y en las entrevistas realizadas como parte de nuestra investigación, emergía la idea de formar a los demás como eje de la responsabilidad conjunta compartida por los miembros de la FP. Incluso el personal secretarial se mostraba atento a esta labor formativa, aunque por supuesto no como una tarea que personalmente debieran realizar como secretarias, sino como una clase de interés hacia los estudiantes y los exalumnos y hacia el tipo de labor que cumplían pedagogos y demás docentes, expresado como un servicio. Por ejemplo, observé a una de las secretarias preguntar en diversas ocasiones a los sinodales que regresaban a las oficinas de la FP tras efectuar un examen profesional, cómo les había ido y al obtener como respuesta que había salido bien librado el o la sustentante, agregaba simplemente: “¡Ay qué bueno maestra que salgan los alumnos bien preparados!” (DC1/98). Y auténticamente ella parecía alegrarse con los resultados favorables⁶⁹¹. No se trataba entonces sólo de enseñar y promover con ello ciertos aprendizajes concretos, sino como lo hemos discutido, de incidir más profundamente en la personalidad de los educandos; al menos como intención y como percepción común de lo que se estaba llevando a cabo en el aula y en otros espacios institucionales:

⁶⁹¹ Consideramos que ha sido pertinente observar a las secretarias de la FP de la UMI, así como entrevistarlas, porque ellas convivían a diario con docentes y pedagogos y a través del contacto directo con estos actores, se veían influidas en su percepción sobre la disciplina universitaria en cuestión, a la vez que representaban fuentes personales de interpretación más *naturalistas*, por así entenderlo, sobre el significado local de ser pedagogo.

Gabriel: *¿Cuál es el significado que tiene para ti el ser pedagogo?*

Julio: *Bueno, el significado que tiene para mí es que **es una profesión que te permite crecer tanto a ti, como a las personas con las que trabajas en todos sentidos**. En el sentido **intelectual**, en el sentido digamos **afectivo**, de **valoración**, porque creo que por su propia dinámica la, **el ejercicio profesional te lleva a proyectos donde lo que se trata es de que las personas mejorem a través de la educación**. Digamos que es el instrumento que la pedagogía tiene para ello. Significa también para mí como **algo que me ha dado identidad**, afortunadamente **he podido ejercer como pedagogo** y en ese sentido he tenido logros profesionales, que yo creo que como a cualquier persona me ha, **ha fortalecido mi ego, mi autoestima**. También por eso para mí es significativa y sobra decir que además, tiene un significado en términos, si tú quieres más materiales, porque es de lo que me gano la vida, entonces yo estoy satisfecho por los dos lados ¿no? Puedo ejercer la profesión que estudié, que **entre más la he ido conociendo, más me ha ido gustando** y puedo vivir dignamente con lo que, con el ingreso de mi trabajo (EFPUMI:22-V-2006/1).*

El docente y coordinador entrevistado, alude a una labor pedagógica amplia más allá de los estrechos límites del aula universitaria, aunque sin excluir esta última. De este modo, se refiere a la pedagogía como “una profesión que permite crecer tanto a ti, como a las personas [en general, y no sólo a los estudiantes] con las que trabajas en todos sentidos”. La educación consiste precisamente en “mejorar a las personas”; y más aún, es concebida como “el instrumento que la pedagogía tiene para ello”. Además, el hecho de “ejercer” la profesión de pedagogo, es algo que “da identidad”; un ejercicio que permite alcanzar “logros profesionales”; lo cual fortalece “el ego” y la “autoestima”. Asimismo, es una profesión que mientras más se practica y más se conoce, “más gusta”. Indiscutiblemente, parece que este docente y coordinador se percibe como altamente identificado como pedagogo y considera que el ejercicio de esta profesión entraña una profunda labor formativa (Primero, 2006; Durán, 2002; Lerma, 2000), aun cuando esta vez no alude directamente a ella, sino a la educación en general, y ésta es concebida aquí como la empresa que está en juego cuando quienes actúan son pedagogos.

C) *Negociabilidad de un repertorio*: es factible reconocer la historia de una práctica en sus producciones, artilugios, acciones, así como en el lenguaje empleado por la comunidad: “Como identidad, esto se traduce en un juego personal de eventos, referencias, recuerdos y experiencias que crean relaciones individuales de negociabilidad en relación con el repertorio de una práctica” (Wenger, 2001a: 191). En el juego entre la cosificación y la participación, del que el repertorio es un producto directo, es posible entrever el entramado simbólico de la identidad, como una producción característica y situada en un contexto⁶⁹². Se es competente en

⁶⁹² Recodando la advertencia que Wenger (2001a: 159) hace al señalar que una CP es mucho más específica que una cultura, y que en todo caso la cultura sólo vendría a coincidir con el repertorio de una CP, sostienen por su parte Frabboni y Pinto —desde una visión pedagógica de la cultura y la identidad y en concordancia con los efectos del repertorio en la identidad—, que: “...la mente se constituye sólo en relación con los sistemas de representación de la realidad, es decir, en relación con las «redes

algo en un lugar concreto, y la competencia implica entre otros elementos el ser capaces de utilizar un repertorio con la suficiente pericia y creatividad⁶⁹³. Además, la propia participación contribuye no sólo a mantener el repertorio de la comunidad como un bien preciado, sino que también permite a cada uno enriquecerlo junto a los otros en la interacción diaria (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Los pedagogos de la FP de la UMI han producido, en tanto que CP, un amplio repertorio, el cual ya hemos revisado más atrás y no nos detendremos ahora a explicarlo de nuevo. No obstante, pudimos observar que este repertorio compartido, era negociado y renegociado cotidianamente e implicaba significados suficientemente arraigados en la historia de la comunidad. Pues estas producciones locales de conocimiento y significado cultural, constituían una fuente de satisfacción y seguridad para todos los pedagogos y no pedagogos que compartían estos espacios, dado que les permitían *actuar competentemente*. El siguiente fragmento de una entrevista realizada a una docente y coordinadora de la FP de la UMI, permitirá comprender mejor la expresión de la identidad en su relación con el repertorio:

Gabriel: *Para llegar a dar clases en esta facultad, ¿qué se requiere? ¿Qué se le pide a un profesor?*

Tita: *Actualmente se le pide al profesor, en la medida de lo posible, **que tenga** de tres a cinco años de experiencia... que tenga **experiencia de docente**, exacto, y **que tenga el grado de maestría** ya obtenido o por obtener y si ha estado o no participando en seminarios, o sea, **todo lo de su curriculum vitae de formación**. **Se tiene una entrevista** con ellos en donde, bueno, se les pregunta cuál es su interés de estar aquí en la facultad y también **se les platica sobre cómo observamos nosotros aquí la pedagogía, qué concepción tenemos aquí sobre el aprendizaje** y cuál es el **modelo pedagógico** que estamos llevando a cabo, por qué creemos en él y **cuáles han sido algunos de los resultados** que ya hemos visto en los alumnos. La mayoría de los casos te puedo decir que **se van muy sorprendidos de que exista esta estructura** y bueno, pues también **se llevan un buen contenido de lecturas**, para que empiecen a relacionarse y a comprender cómo es el estilo docente o **el modelo docente** aquí en la facultad.*

Gabriel: *¿Lecturas que se les proporcionan aquí?*

simbólicas», compartidas dentro de las diversas comunidades de pertenencia. Tales redes simbólicas, conservadas y transmitidas de una generación a otra bajo la forma de tradiciones culturales (mitos, ritos, folklore, mentalidades, prácticas de trabajo, etc.) concurren a caracterizar la identidad cultural del individuo y de la entera colectividad. En tal sentido, la subjetividad individual se construye en situación, es decir, dentro de determinados contextos culturales” (Frabboni y Pinto, 2006: 201). Estas *redes simbólicas* son las que articulan precisamente el repertorio y otorgan matices específicos a la identidad en la práctica.

⁶⁹³ En concordancia con esta visión comunitaria del aprendizaje y el conocimiento, Bauman aclara convenientemente que la creatividad no es un asunto puramente individual: “La idea de creatividad, de asimilación activa del universo, de imponer la estructura ordenadora de la acción humana inteligente sobre el mundo caótico, la idea construida inamoviblemente en la noción de praxis, sólo resulta comprensible si se contempla como un atributo de la comunidad, capaz de trascender el orden natural o «naturalizado» y de crear órdenes nuevos y diferentes. Más aún, la idea de libertad, asociada a su vez con la noción de creatividad, adquiere un significado absolutamente distinto cuando se la considera, como una cualidad de una comunidad, en lugar de tomarla en términos del solitario individuo humano” (2002: 260). Palabras que ciertamente se alzan frente a la idea de un sujeto racional, autónomo y voluntarista, propio de una mentalidad ilustrada.

Tita: *Lecturas que se proporcionan aquí de **notas técnicas**, de los **instrumentos [de evaluación]**.*

Gabriel: *...¿qué se requiere para permanecer dando clases?*

Tita: *Pues, existen **varios elementos de retroinformación**, están los **instrumentos de evaluación institucional que hace la universidad**, están los **instrumentos de evaluación que realiza la facultad**, están los **reportes de los docentes de enlace** (EFPUMI:23-IX-2005/14-15).*

Esta parte de la entrevista en concreto, nos permite visualizar una serie de elementos que conforman parte del repertorio compartido de esta CP. La práctica descrita, muestra la interrelación entre los procesos de participación y cosificación, cuando por ejemplo, la coordinadora especifica que antes de contratar a un nuevo docente, “se tiene una entrevista... donde... se les pregunta... y... se les platica”. El proceso de la entrevista correspondería a la *participación* y la estructura de la misma puede descubrirse en lo que “se les pregunta” y “se les platica”, esto último sería en parte una *cosificación*. Además, se pueden identificar aquí algunos otros de los múltiples elementos que también forman parte de ese repertorio: requisitos para ser docente, entrevista semiestructurada, modelo docente, notas técnicas, instrumentos de evaluación, reportes, figura del docente de enlace. En términos de identidad, la facilidad y seguridad con que la coordinadora responde a las preguntas, permite inferir un nivel competente de apropiación de diversas tareas, una forma determinada de ser y de actuar, así como la constante referencia a la comunidad de la cual forma parte, expresada mediante términos tales como: “nosotros”, “tenemos”, “estamos”, “creemos”. En concreto, observamos que ella *sabe cómo* seleccionar a un docente, esto precisamente nos lleva al siguiente aspecto de la identidad en una CP, el relativo al aprendizaje.

La identidad en una CP implica también *un proceso de aprendizaje*: en este sentido, una identidad es una trayectoria en el tiempo que incorpora tanto el pasado como el futuro en el significado del presente (Wenger, 2001a). De hecho, el mismo aprendizaje que se realiza de forma relativamente autónoma, contribuye a convertir a quien lo experimenta en cierta clase de persona. Pues aun cuando es factible desarrollar capacidades y acumular información por cuenta propia, no sería posible llevarlo a cabo abstrayéndose completamente del contexto social, como si ello fuese un fin en sí mismo. Sino que esto ocurre por lo regular en aras de una identidad dentro de un grupo de pertenencia. Así, en la configuración de una identidad, el aprendizaje se puede traducir en una fuente de significado para el individuo y la comunidad.

Efectivamente, concebido como una experiencia de identidad, el aprendizaje supone un proceso y una situación; toda vez que involucra tanto un proceso de transformación de conocimientos, como un contexto en el cual definir una identidad por vía de la participación en la práctica más característica de una comunidad. De este modo, las COPS se convierten

también en lugares de identidad, en la medida en que posibilitan trayectorias personales, o lo que es lo mismo, en cuanto a que ofrecen un pasado y un futuro que pueden traducirse en una trayectoria personal. En otras palabras, la biografía personal de los miembros de una CP, no empieza el día en que a un nuevo miembro se le permite *participar legítimamente desde la periferia* de la práctica construida en común, sino que ésta trae a juego elementos antiguos — muchas veces provenientes de otras prácticas—, para combinarlos con los nuevos elementos y proyectarlos a su vez al futuro. Y tampoco termina necesariamente el día en que el individuo deja de formar parte de una comunidad concreta (Lave y Wenger, 1991)⁶⁹⁴. A este respecto, para una comunidad es posible fortalecer la identidad de participación de sus miembros mediante dos vías que están interrelacionadas:

- 1) incorporando a su historia el pasado de sus miembros, es decir, permitiendo que lo que han sido, lo que han hecho y lo que saben contribuya a la constitución de su práctica,
- 2) abriendo trayectorias de participación que coloquen el compromiso con su práctica en el contexto de un futuro valorado (Wenger, 2001a: 261).

Es preciso comprender que el proceso constitutivo de la identidad y las sucesivas identificaciones a que ésta da lugar, no ocurren de un momento a otro, sino que ello exige transitar por diversos procesos identificatorios (Fuentes, 2007 y 2005). Por lo demás, el cúmulo total de experiencias de una persona, no forma una masa amorfa de la cual surge espontáneamente una identidad en un momento dado, sino que ésta *supone un trabajo* de organización para el individuo y sus grupos de pertenencia. Estas organizaciones son productos históricos que implican, entre otros aspectos, diversas trayectorias de aprendizaje. No existe necesariamente una ruptura radical entre el pasado, el presente y los visos de futuro de un sí mismo situado, sino que en una CP estos procesos de aprendizaje pueden articularse convenientemente —aunque por supuesto nunca de manera definitiva—, al servicio de una identidad. En términos de aprendizaje, la investigación efectuada en la FP de la UMI nos aportó diversos casos de cómo se constituían las identidades localmente. Por ejemplo, en la FP los

⁶⁹⁴ Explican Lave y Wenger: “En cualquier comunidad de práctica dada, el proceso de reproducción de la comunidad —construida históricamente, en marcha, conflictiva, sinérgicamente estructurante de la actividad y de las relaciones entre practicantes— tiene que ser descifrada en orden a comprender las formas específicas de participación periférica legítima a través del tiempo. Esto requiere de una concepción más amplia de las biografías individuales y colectivas, que el simple segmento que circunda los estudios de «aprendices». De este modo, hemos empezado a analizar las formas cambiantes de participación e identidad en una comunidad de práctica: desde la entrada como recién llegado, a través del llegar a ser un veterano con respecto a los nuevos, hasta un punto en el que esos nuevos se convierten a sí mismos en veteranos. En vez de la diada maestro / aprendiz, esto apunta hacia un campo ricamente diverso de actores primordiales y, con esto, a otras formas de relaciones de participación” (1991: 56, traducción nuestra). Podemos ver aquí que el aprendizaje desde esta perspectiva, involucra la transformación de la identidad, la cual transita desde la categoría de aprendiz, hasta la de veterano, y además va mucho más allá de los límites de la educación formal. Prácticamente todo contacto con nuevos grupos en los que uno se ve involucrado, exige aprendizajes que transforman la identidad.

miembros aportaban constantemente a la comunidad aprendizajes provenientes de otras prácticas pasadas, en vistas a un futuro incierto, pero necesario para dar sentido a la práctica. Planear o hacer referencia al futuro, es en este caso una muestra de las trayectorias de aprendizaje construidas en el seno de la comunidad. Para los diferentes miembros de la FP, el incorporar las diversas experiencias del pasado, conllevaba comparar lo que hacían hoy, con lo que habían aprendido ayer para procurar un equilibrio, logrando así construir una identidad, a la vez que enriquecían la práctica comunitaria. Una docente y coordinadora de la FP lo refirió de esta manera:

Gabriel: ...¿Cómo has visto tú la evolución de esta facultad? Plátame un poco de cómo era cuando entraste [hace once años, según especificó en una pregunta previa] y cómo es ahora [dado que la docente responde a esta cuestión refiriéndola primero al caso general de la UMI, fue preciso volver a formularla] ¿Y esto se ha visto reflejado en la Facultad de Pedagogía?

*Cecilia: Sí, sí, bueno, Ruth [alude a la directora de la FP] es una persona que realmente tiene muy claro lo que es el puesto, hacia dónde va. Como que **la experiencia de ella de estar trabajando en una universidad como la UNAM, yo creo que le da muchas luces de ver realmente, realmente sentir lo que es un ambiente universitario, una comunidad universitaria con esa, este, con eso que ha crecido y que ha conocido otras instituciones de educación superior, no nada más de México, sino también del extranjero. Ella tiene un panorama bastante amplio y eso lo ha traducido en acciones dentro de la facultad, lo que ha hecho que sea, que exista ahora, como un proyecto muy sólido de la facultad** (EFPUMI:22-VIII-2006/3).*

Esta respuesta nos permite mostrar de qué forma la experiencia que los participantes de una CP han acumulado en otros espacios sociales, en este caso “la UNAM” y “otras instituciones de educación superior, no nada más de México, sino también del extranjero”, permite enriquecer la práctica local. Lo cual, desde el de vista de la coordinadora entrevistada, sirvió a la FP de la UMI para consolidar “un proyecto muy sólido”. Es preciso añadir, no obstante, que independientemente de que esta respuesta se refiera sólo a la aportación de uno de los participantes de esta CP —en concreto la directora de la FP—, observamos que prácticamente todos los demás miembros de la facultad, pedagogos y no pedagogos, contaban con una experiencia profesional y / o docente que oscilaba entre los 40 y los 17 años como mínimo. Siendo que todos excepto uno, tenían como referencia personal —a nivel laboral— a otras instituciones de educación superior, como puede ser la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana, dentro del ámbito público; o bien, la Universidad Panamericana, la Universidad La Salle, la Universidad Anáhuac o el Instituto Anglo Español, dentro del ámbito privado.

Por otra parte, la experiencia conjunta de lo aprendido en otros espacios ajenos a la UMI, se traducían en diversas aportaciones a la práctica local, tales como formas de organizar los

horarios de clase, procedimientos de elaboración de documentos escritos, establecimiento de estándares de rendimiento académico, referencias bibliográficas, entre muchas otras. Todo esto se veía expresado de diferente modo en la identidad de los participantes, pero en cualquier caso los situaba dentro de la FP como *docentes competentes*⁶⁹⁵ en el desarrollo de la práctica local consolidada; toda vez que contaban con un rico bagaje de experiencia acumulada, tanto dentro como fuera de la Universidad Misionera Internacional.

El aprendizaje que conduce a la transformación de la identidad dentro de una CP, también supone la negociación de lo que se denomina *trayectorias paradigmáticas*. Esto supone itinerarios específicos y reconocidos que han de recorrer los miembros para convertirse en un determinado tipo de persona. En el caso de la FP de la UMI, la trayectoria paradigmática seguía los pasos de la jerarquía y del tabulador de sueldos, que iba desde el ser docente por asignatura, pasando por *auxiliar de la dirección*, luego *coordinador* —académico o administrativo—, *investigador “a”, “b” o “c”* —siendo el principal el “a” y el de menor rango el “c”—, hasta el puesto más alto que es el que corresponde al *director* de la propia facultad, aunque este último no podía ser en sí una meta para todos, dadas las condiciones laborales y personales: edad, grado de preparación académica, experiencia previa, posibilidades institucionales reales, viabilidad del proyecto local, etc. En el plano de lo general, fue factible registrar durante el transcurso de nuestras observaciones, que varios de los miembros transitaban de forma ascendente desde el puesto de *auxiliar de la dirección*, hasta el puesto correspondiente a investigador “a”, “b” o “c”, pasando por la categoría de coordinador⁶⁹⁶. Ascender, descender o mantenerse dentro del mismo puesto, tenía repercusiones en términos de la identidad que estaba siendo construida. Indiscutiblemente el cambio de categoría,

⁶⁹⁵ Es importante considerar que el ser docente universitario no implica en absoluto la existencia de una identidad profesional ampliamente reconocida, y por lo tanto la competencia docente y sus significados se suelen construir también desde la práctica misma. En este sentido: “La enseñanza universitaria constituye un espacio de actuación con escasa identidad profesional. Aunque nos sentimos y nos definimos como «profesores /as universitarios» no nos hemos preparado realmente para serlo. Nuestra identidad está vinculada al campo científico al que pertenecemos. Nos falta, por tanto, ese conocimiento específico sobre la naturaleza, componentes, procesos vinculados y condiciones que caracterizan la enseñanza” (Zabalza, 2003: 69). Esto, por otra parte, no significa que no se pueda acceder a una formación profesional para desarrollar una serie de competencias docentes universitarias, en ese caso se admite que: “Ya no son suficientes las opiniones ni la simple experiencia. Se trata de un conocimiento más sistemático, basado en datos obtenidos a través de procesos y fuentes seleccionados para ello y en sistemas de análisis contrastados y válidos” (*idem*). Ser pedagogo, por otra parte, no conlleva necesariamente el ser un buen docente, como tampoco el saber de didáctica implica poder aplicarla convenientemente. La competencia docente constituye un entramado complejo de conocimientos, experiencias personales o vicarias, oportunidades de participación, habilidades, actitudes e intereses personales y profesionales, desarrollados y debidamente encauzados sobre el particular. Ser docente universitario implica comprensiblemente, la propia aceptación de ser tal y el ser reconocido por ello.

⁶⁹⁶ Aclaremos que estas categorías no eran de hecho excluyentes entre sí, cuando se era coordinador, se debía ser docente a la vez; y al mismo tiempo, se podía ser investigador “a”, “b” o “c”. Cada categoría implicaba un contrato separado por seis meses, y éste podía variar en función del número de horas asignado a cada categoría en un mismo semestre.

implicaba que los miembros ascendidos se sintieran gratificados por lo que consideraban un reconocimiento a sus méritos, o bien, en algunos casos, que se pensarán defraudados por un desconocimiento de los mismos, en el caso de no haber sido considerados para una promoción. Pero es preciso agregar, que en una CP no todas las trayectorias están prefiguradas, sino que pueden ser inventadas por los diferentes miembros en un momento dado, en relación con las necesidades que la comunidad tenga. Esto es, de acuerdo con la evolución de su empresa, el grado de compromiso adquirido y la especialización que pueda llegar a demandar el propio repertorio para efectos del desempeño esperado.

Por otra parte, aunque el caso de la FP de la UMI suponía una CP de dimensiones reducidas, diez miembros con un grupo central de seis o siete integrantes —según el momento por el que atravesaba esta investigación y observando una rotación mínima de personal—, era factible reconocer una experiencia intergeneracional en términos de aprendizaje y de identidad. Algunos miembros tenían más de veinte años en la UMI, otros tenían sólo cinco, esto marcaba diferencias en cuanto a la perspectiva respecto a la institución global. Pues, por incluir un solo ejemplo, mientras que para algunos el hecho de trabajar en la UMI era algo bastante conocido y de sobra familiar, para otros seguía existiendo la posibilidad de continuar conociendo más profundamente a la institución y de continuar estableciendo nuevos vínculos con miembros de diferentes áreas; lo cual no pocas veces era facilitado por los miembros con mayor antigüedad, quienes presentaban a los más nuevos con otras personas que les resultaban hasta entonces desconocidas (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Esto abría a su vez la necesidad de considerar los procesos de *multiafiliación*, que por sí mismos representan el próximo aspecto a considerar dentro de este subcapítulo.

Como se ha discutido, la identidad en una CP implica, trabajar aquello que se denomina en esta teoría un *nexo de multiafiliación*. En efecto, dado que en circunstancias regulares es posible y probable pertenecer a más de una CP al mismo tiempo, además de contar con otros referentes socioculturales —no sólo COPS—⁶⁹⁷, una identidad usualmente combina múltiples formas de afiliación, mediante un proceso de conciliación entre los límites de distintas prácticas⁶⁹⁸. El

⁶⁹⁷ En la vida cotidiana es factible relacionarse con diferentes grupos sociales, algunos pueden conformar COPS, otros no, pero de cualquier modo pueden influir en la construcción de la identidad: "...el particular puede pertenecer al mismo tiempo a grupos diversos [y nos encontramos con] que su desarrollo está influenciado por diversos grupos". [Ahora bien:] "...cuando mi personalidad y el grupo determinado se encuentran recíprocamente en una correlación *orgánica, esencial y estable*..., ya no tenemos un grupo, sino más bien una comunidad" (Heller, 1991: 70, subrayado del original). Los grupos pueden ser muy diversos, por ejemplo, la familia extensa, el vecindario, la escuela, el cuartel militar, el círculo de amigos, la comunidad de aprendices, el mercado, el centro de trabajo, etcétera.

⁶⁹⁸ Puede ocurrir, sin embargo, que la experiencia de multiafiliación llegue a ser tan privada que ya no encaje en la empresa de ninguna comunidad. Como ocurre por ejemplo cuando algunos miembros se dedican a facilitar las relaciones entre distintas áreas de una misma institución, de tal forma que ya no pertenecen en sentido estricto a una CP, sino a varias al mismo tiempo. La multiafiliación se convierte en

propio trabajo de construir el nexo no es algo que inherentemente tenga que pertenecer a una práctica en concreto. Más bien, Wenger lo concibe como un mecanismo que la persona debe construir para poder moverse entre diferentes prácticas sociales con necesidades y demandas a veces difícilmente conciliables. Por lo tanto, la identidad en una CP representa sólo una parte de la identidad de la persona. Sin embargo, como las identidades no son algo que simplemente portamos, nuestras diversas formas de participación no son sólo sucesiones en el tiempo de algo necesariamente más consistente: “Nuestras diversas formas de participación delimitan piezas de un puzzle que montamos en lugar de unos límites nítidos entre partes de nosotros mismos desconectadas entre sí” (Wenger, 2001a: 198-199). Por todo ello, una identidad es algo más que una simple trayectoria única de aprendizajes y procesos de adaptación y puede verse como un *nexo de multifiliación*⁶⁹⁹. Así, Cristina seguía siendo Cristina al ocupar su puesto de asesora pedagógica o al ser madre de la pequeña Teresita, su hija de ocho años que frecuentemente la acompañaba al trabajo en la FP. De igual modo, que ser investigadora y docente a veces le demandaba llevarse parte de su trabajo a casa, algo que en sí era facilitado por la construcción de aquello que hemos denominado más atrás el *espacio laboral compatible con la vida*, un nivel profundo del dominio propio de esta CP. Ahora bien, conviene subrayar que en su calidad de nexo, la identidad resultante no es simplemente unitaria ni absolutamente armónica; aunque tampoco se trata de algo fragmentado sin más. Toda vez que nos solemos relacionar de una forma u otra con prácticas distintas en cada una de las COPS a las que pertenecemos y esto entraña, de un modo u otro, un cierto nivel de compromiso. Veamos un ejemplo extraído de una entrevista con una coordinadora y docente:

Gabriel: *¿Y son compatibles estas dos esferas, la personal y la profesional, con tu vida familiar?*

Cecilia: *Sí, yo creo que por eso, es otro factor por el que **me hace sentir a gusto** ¿no? [se refiere al gusto de trabajar en la FP de la UMI]. **El horario que tengo en la***

estos casos en la propia empresa. En tales situaciones, el trabajo potencialmente difícil de la conciliación, puede ser facilitado por comunidades que intenten abarcar, como parte integral de su propia práctica, una porción creciente del nexo de multifiliación de sus miembros. Con ello, estas comunidades obtendrán no solamente la lealtad de sus miembros, sino que también conseguirán prácticas más ricas (Wenger, 2001a). Ahora bien, aun cuando la experiencia de multifiliación era observada en los distintos miembros de la FP de la UMI, toda vez que participaban en diversas comisiones y grupos de gestión institucionales —además de su experiencia paralela en otras COPS fuera de la UMI—, ninguno parecía haber convertido la multifiliación en su dominio exclusivo, como en cambio sí podría ocurrir en el caso de los profesionales de las relaciones públicas.

⁶⁹⁹ Sin este esfuerzo que implica el trabajo para construir un nexo de multifiliación, estaríamos aludiendo a una forma de disociación de la personalidad como forma de ser característica, y no hay que obviar que las personalidades dobles o múltiples suelen ser una manifestación de patologías severas en términos clínicos (De la Fuente, 1992: 252 - 253). Por otra parte, aunque en sentido coloquial esta disociación se relaciona comúnmente con el término *esquizofrenia*, ésta en realidad no conlleva necesariamente una disociación de la conciencia, aclara Frankl: “No es en modo alguno cierto que esta enfermedad mental vaya acompañada de una auténtica escisión de la personalidad o que en esto consista su esencia. Insisto en ello porque este tipo de malentendidos está muy extendido” (1986a: 116; véase también Laplanche y Pontalis, 1993; De la Fuente, 1992 y 1981).

universidad me permite cumplir con éste, además de deber, con los gustos con mis hijos, este, sé que puedo comer con ellos, sé que puedo convivir con ellos en la tarde, sé que puedo salir con ellos en la tarde y aparte hacer otras cosas, ¿no? Entonces el horario me facilita y sí está vinculado con ellos. La escuela de mis hijos la busqué precisamente que estuviera cerca de la universidad, que me pudiera... mucho más libertad de ir rápido, de regresar rápido, o de que ellos puedan venirse acá, ¿no? (EFPUMI:22-VII-2006/27).

En este ejemplo, es factible identificar el nexo de multifiliación elaborado con al menos dos de las esferas de la vida personal: la familiar y la laboral. La coordinadora alude en este caso al proceso de “vincular” horarios de la escuela de sus hijos y los del propio trabajo en la FP, lo cual ella ve factible y valora positivamente: “me hace sentir a gusto”. Pero es lógico suponer que este nexo deba trabajarse con respecto a mayor número de instancias, ya se trate o no de otras COPS. En términos generales, pude observar que otras esferas importantes de la vida social para las personas que aquí trabajan, eran la familiar, la religiosa y la profesional, además de propiamente la institucional - laboral⁷⁰⁰.

En el cuadro VII.1 se representa gráficamente el posible nexo de multifiliación expresado como tendencia general observada en esta comunidad, de acuerdo con las posibles esferas de la vida personal implicadas en la mayoría de los casos⁷⁰¹. Este cuadro nos permite visualizar gráficamente cuáles fueron las orientaciones generales observadas en la CP de la FP de la UMI, en cuanto al nexo de multifiliación. Encontramos ahí, tomando como comunidad de referencia a la FP —aunque ello no significa que ésta sea necesariamente la principal CP o el grupo social más importante en la vida de los distintos sujetos de nuestro estudio—, que existían al menos otras cuatro esferas sociales, que podían a la vez ser o no ser COPS, valoradas como importantes por los distintos miembros, éstas eran: la familia —cónyuge, hijos, hermanos, padres, etc.—, el grupo religioso de pertenencia —círculo de oración, grupos de autoayuda, iglesia parroquial, por ejemplo—, las relaciones con otras instituciones educativas en las que también prestaban sus servicios, y finalmente los círculos de amistades. Estas esferas eran frecuentemente motivo de referencia para quienes laboraban en la FP de la UMI, y esto les demandaba la *necesidad de trabajar un nexo de multifiliación*, a fin de conciliar

⁷⁰⁰ Si estas otras esferas constituyen o no en sí mismas otras COPS además de la estudiada con este trabajo, es ya una cuestión especulativa en principio, pues de hecho no tuve oportunidad de interactuar, en la mayoría de los casos, con estas personas en otros espacios que no fueran los estrictamente institucionales. Sin embargo, las conversaciones cotidianas presenciadas me permitían suponer la posibilidad de que las propias familias y, en tres casos al menos, la vida religiosa también, por estar referida a grupos con los cuales estas personas mantenían relaciones comprometidas, sobre una base de regularidad, podrían ser también consideradas como grupos —o comunidades de práctica hipotéticas— a los cuales de hecho pertenecían ellas.

⁷⁰¹ Obsérvese como el *nexo de multifiliación* está relacionado estrechamente con el *espacio laboral compatible con la vida*, que es una de las cuatro dimensiones del dominio identificado en la FP de la Universidad Misionera Internacional. En este caso específico, la construcción social del *espacio laboral compatible con la vida*, facilitaba la elaboración de un *nexo de multifiliación*.

posibles áreas de interferencia o incluso de difícil compatibilidad entre los diferentes grupos y comunidades de pertenencia, lo cual se facilitaba, como hemos visto, gracias a lo que antes hemos denominado un *espacio laboral compatible con la vida*, como parte medular del dominio de esta CP y que era un motivo de preocupación y esfuerzos compartidos para todos los que ahí laboraban.

VII.1. ESFERAS DEL NEXO DE MULTIAFILIACIÓN IDENTIFICADAS EN LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UMI

Comunidad de práctica identificada durante la investigación	←←←←← NECESIDAD DE ELABORAR UN NEXO DE MULTIAFILIACIÓN ENTRE →→→→→	Otras esferas de la vida social de las personas en la FP de la UMI (Posibles COPS)
La Facultad de Pedagogía como una comunidad de práctica		Familia
		Comunidad religiosa
		Otras relaciones laborales
		Círculo de amistades cercanas

Fuente: Diseño original del autor.

Por otro lado, considerar que una persona pueda tener múltiples identidades no es pertinente, porque entre otras cosas, se obviarían las diversas vías, muchas veces sutiles, en que las distintas formas de participación interactúan entre sí, se influyen mutuamente y demandan cierta coordinación; y ello con independencia de lo diferentes que puedan resultar (Laclau y Mouffe, 2004; Mouffe, 1999)⁷⁰². Por consiguiente, esta noción de nexo añade multiplicidad a la noción de trayectoria, toda vez que las diversas trayectorias pueden relacionarse gracias al denominado nexo de multiafiliación: “En un nexo con múltiples trayectorias cada una se convierte en parte de las demás, independientemente de que choquen entre sí o se refuercen mutuamente. Son al mismo tiempo, unas y varias” (Wenger, 2001a: 199). El nexo en sí no resuelve el problema que la identidad representa para todo ser humano, en mayor o menor medida, pues el resultado de éste no es la armonía absoluta y definitiva o la perfecta conciliación entre las diversas esferas; sino, en todo caso, viene a constituir un mecanismo de equilibrio que permite a los sujetos adaptarse a las circunstancias y sobrevivir en una comunidad. Aun cuando el trabajo que supone no cese en ningún momento y pueda estar cargado frecuentemente de obstáculos.

⁷⁰² En este sentido coincidimos con Mouffe cuando escribe: “...es indispensable desarrollar una teoría del sujeto como agente descentrado, destotalizado, de un sujeto construido en el punto de intersección de una multiplicidad de posiciones subjetivas entre las que no hay ninguna relación *a priori* o necesaria y cuya articulación es consecuencia de prácticas hegemónicas. En consecuencia, nunca hay una identidad definitivamente establecida, sino siempre un cierto grado de apertura y de ambigüedad en la manera de articularse las diferentes posiciones subjetivas” (1999: 31-32). En este caso, desde la perspectiva de las comunidades de práctica, el nexo de multiafiliación nunca representa un producto por entero acabado, sino un *trabajo* que debe sostenerse en el tiempo.

Por último, la identidad en la TCP supone *una interacción entre lo local y lo global*, esto significa que una identidad no es estrictamente local, ni simplemente global con relación a unas actividades, puesto que supone la interacción ente ambas dimensiones (Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Bauman, 2002). Esta interacción resalta el carácter situado de toda experiencia de participación, y más allá de apuntar a las relaciones sociales entre la CP y la institución en la que puede estar enclavada —aunque no siempre sucede que una CP exista dentro de una organización—, comprende las referencias que respecto al mundo tiene la CP en sí. Esto es, mediante sus distintos miembros, y que es algo que les afecta de diverso modo, al tiempo que ellos también pueden influir en el mundo, siquiera de manera limitada. En otros términos, una CP no constituye un sistema cerrado, sino un sistema que se relaciona con otros sistemas —valga la redundancia—, de distintas maneras: “En nuestras comunidades de práctica no sólo nos unimos para comprometernos en la consecución de alguna empresa, sino también para averiguar cómo encaja nuestro compromiso en el orden más amplio de las cosas. En consecuencia, la identidad en la práctica siempre es una interacción entre lo local y lo global” (Wenger, 2001a: 202). De este modo, puede sostenerse que un aspecto importante del trabajo de cualquier CP es crear una imagen del contexto más amplio en el que su producción queda inscrita. En este proceso, se dedica mucho trabajo local a cuestiones y relaciones globales⁷⁰³.

Como ejemplos de este juego mutuo entre lo local y lo global, es posible citar algunos casos registrados durante nuestra investigación. El primero de orden político, durante las elecciones presidenciales del 2006 en México, los pedagogos de la FP y otros actores, comentaban a menudo sobre el clima político electoral en el país, de este modo pude reconocer y ubicar que de trece miembros, cuatro eran seguidores del Partido de Acción Nacional⁷⁰⁴, seis del Partido de la Revolución Democrática⁷⁰⁵, dos del Partido Alternativa Socialdemócrata y uno se manifestó neutral a la contienda. A pesar de las especificidades de esta controvertida carrera electoral, todos supieron mantener su identidad política al margen de los procesos locales más importantes, en términos del dominio particular de esta CP. Y de esta forma no se suscitaron

⁷⁰³ En el contexto global de hoy, conviene considerar que: “Muchos patrones culturales llegan al reino de la vida cotidiana desde fuera de la comunidad y muchos de ellos conllevan un poder de persuasión muy superior a todo aquello que las pautas locales puedan soñar con lograr formar y sostener” (Bauman, 2002: 79). Esto implica que es muy difícil para las culturas locales mantenerse fuera de influencias del exterior. Antes la sola distancia geográfica bastaba para mantener un entorno relativamente libre de interferencias, en cambio, el universo tecnológico y mediático actual vuelve eso mismo insostenible.

⁷⁰⁴ En este caso, los más abiertamente partidarios de un candidato en concreto, pero que en general se mostraban poco informados. Pues no aludían a la lectura de diarios y sí hacían referencia en cambio a los noticieros de televisión y algunas veces a los de radio, siendo que además muchas veces se manifestaban intolerantes respecto a los simpatizantes del candidato de la izquierda —muy a tono con la campaña mediática desplegada en su contra—, al cual calificaban entre otras cosas de *populista* e imitaban burlescamente con su característico acento tabasqueño.

⁷⁰⁵ Éstos, junto con los del Partido Alternativa Socialdemócrata y Campesina, se mostraban más discretos en sus preferencias electorales, y al mismo tiempo parecían mejor informados que el resto de los participantes, aludiendo frecuentemente a la lectura selectiva de diversos diarios y revistas políticas.

discusiones ni se construyeron fuertes antagonismos sobre esta materia; manteniéndose el nivel de compromiso mutuo necesario para la práctica comunitaria. El día siguiente al 2 de julio del 2006, fui testigo de una conversación entre al menos cuatro de los miembros de la FP, quienes discutían los controvertidos resultados de las elecciones, hasta ese momento no totalmente definidos, y una profesora e investigadora dijo a los otros tres abiertamente: “Cuando empecemos a sufrir las consecuencias lamentables de todo esto, yo podré decirles [a quienes se mostraron partidarios de Acción Nacional] «¡a mí ni me digan nada, yo no voté por Calderón!»”. Otra agregó entonces: “yo también les voy a decir que no soy responsable de todo eso, pues ni siquiera voté” (DC2/267). A propósito de esto mismo, podemos señalar que por más que se intente delimitar a la educación y a la escuela como un espacio políticamente neutral, como bien lo señala Freire (1996 y 1994b) resulta imposible educar fuera de toda convicción política. Y es que en más de un aspecto, el declararse políticamente neutral en contextos educativos, conlleva pronunciarse implícitamente a favor del *status quo*.

Otro ejemplo relativo a la interacción entre lo local y lo global en la FP de la UMI, lo constituye el tema de la problemática ambiental y en concreto del llamado *cambio climático*. En este sentido, era frecuente escuchar en los momentos de relajamiento comentarios del tipo “¡qué loco está el clima!”, “¡qué le hemos hecho al planeta!”, “en un mismo día tenemos todas las estaciones del año”, “estos cambios de temperatura tan bruscos, nos tienen enfermos”, entre otros. En general, puede inferirse que esto denota una cierta identidad como personas sensibles a los problemas globales del clima; cuya referencia fundamental parecía provenir de los medios de comunicación social, y en este caso particular de la televisión principalmente. Aunque también existían otras referencias provenientes de los diarios y de algunas revistas, según los intereses personales. Puede sostenerse que esta conciencia ambientalista incipiente, era compartida en general por la mayoría de quienes aquí laboraban durante el período de nuestra investigación. Sin embargo, no parecía ser un polo importante de la identidad gestada en común, pues nadie estaba afiliado a una organización dedicada a la conservación y cuidado de la naturaleza, ni parecía interesado en hacerlo en el corto o mediano plazo.

Un tercer y último ejemplo de la interacción entre lo local y lo global, lo constituía el problema del tráfico vehicular en la ciudad de México. En este caso, las personas que laboraban en la FP se quejaban con cierta regularidad de los efectos de este problema en su vida cotidiana y justificaban sus retrasos a la hora de llegada, aduciendo accidentes de tráfico vehicular, embotellamientos, desvíos forzosos por causa de arreglos a las vialidades, etc. La identidad aquí era en cierta manera la de víctimas del tráfico citadino, una condición común. De este modo sencillo, constatamos que la FP de la UMI no representa una entidad aislada de su entorno, y que por el contrario era sensible y se encontraba interesada en los problemas de su ciudad, su país y su mundo; como cualquier otra lo puede estar en un momento dado.

En líneas generales, lo que significa ser una cosa u otra, y en nuestro caso lo que implica ser pedagogo, son significados constituidos en y por las prácticas donde estas categorías se experimentan como identidades comprometidas con una empresa conjunta. Sin embargo, como las instituciones suelen ser más amplias que las mismas comunidades, es bastante común que llamen más fácilmente la atención, puesto que están cosificadas de una manera más evidente que las COPS, en las que las personas participan como parte de la vivencia de una identidad (Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Lave y Wenger, 1991). Pero incluso cuando esto último suceda a menudo, es factible y probable que en un momento dado, sea alguna CP concreta, la que tenga un mayor impacto en el pensamiento e identidad de las personas, antes que las propias instituciones de las que éstas forman parte. En este sentido, pudimos observar durante nuestra investigación que los pedagogos de la FP de la UMI, frecuentemente manifestaban una fuerte adhesión al dominio de la comunidad, esto es, al ser competentes como *formadores*, más que al ser simplemente profesores, coordinadores y / o investigadores de la UMI. Responder “soy pedagogo” y / o “soy formador” —en singular o plural—, era algo escuchado más a menudo que el simplemente decir “trabajo en la UMI como profesor” o “soy empleado UMI”. Al tiempo que el mismo significante *formación* y sus derivados, parecían tener más peso en el contexto inmediato en términos de la identidad constituida. Pero al mismo ritmo, no dejaban de manifestar adhesión a otros grupos comunitarios.

7.1.3. ALGUNAS CUESTIONES DE MARGINALIDAD

En otro orden de ideas, puede especificarse que no todos los miembros de una CP poseen la misma legitimidad, ni se encuentran igualmente identificados con la práctica central. Algunos ni siquiera buscan comprometerse con la empresa conjunta. Wenger (2001a) considera que en los casos en que esto ocurra, puede aludirse a *identidades de no participación* asociadas a fenómenos de marginación. Una condición esta última, que incluso puede ser asumida libremente en función de los intereses personales; como podría ser el caso de quien no se compromete localmente más allá de ciertos límites, para poder realizar otros trabajos simultáneamente; incluso en otras comunidades e instituciones. Considerando que una comunidad puede hacer del aprendizaje la parte más fundamental de su empresa, aquello que constituye la *sabiduría útil* no se restringe entonces al centro de su práctica; puesto que también existe lo que podría llamarse una *sabiduría periférica*, la cual muy seguido puede ser pasada por alto, dada la condición de marginalidad de algunos miembros que resultan ser portadores de tales conocimientos. Pero la marginación *per se* no puede calificarse de positiva o negativa. Observemos que están interviniendo aquí básicamente dos tipos de marginalidad, mismos que muestran la dualidad existente entre comunidad e identidad:

- 1) marginalidad de la *competencia*: ciertos miembros no son participantes de pleno derecho,
- 2) marginalidad de la *experiencia*: ciertas experiencias no son totalmente responsables ante el régimen de competencia porque son reprimidas, despreciadas, temidas o simplemente ignoradas (Wenger, 2001a: 261-262).

Señalaremos además que estos dos tipos de marginalidad pueden combinarse, aunque no siempre lo hagan. Incluso los participantes de pleno derecho, no quedan exentos de vivir en ciertos momentos la experiencia marginal. Pero convertir las marginalidades en *sabiduría periférica*, esto es, *conocimiento desde los márgenes* de la comunidad, requiere de identidades capaces de negociar entre la participación y la no participación. En consecuencia, conocer en la práctica implica construir una identidad en la que la información adquiera la coherencia y legitimidad de una forma de participación⁷⁰⁶.

En lo que respecta a la *marginalidad de la competencia*, pude observar a una docente e investigadora de la FP de la UMI que no siendo pedagoga en principio, sino socióloga, era frecuentemente marginada de la práctica central, pues se consideraba que no compartía la misión formativa que el resto, al menos en el sentido moral que la propia comunidad imprimía a tal empresa (DC1/117). De este modo, durante el tiempo de nuestra investigación no se le invitó a formar parte del grupo de coordinadores, el cual conformaba el grupo central, y ello a pesar de que esta misma docente contaba por lo demás, con un cubículo propio dentro de las oficinas de la FP y de que era incluida en algunos eventos más íntimos de la comunidad, como por ejemplo las celebraciones de cumpleaños⁷⁰⁷. La experiencia marginal implicaba en este caso, que la docente no fuera de algún modo considerada como enteramente competente —aunque no por ello se dudaba de sus conocimientos en otros campos—, para formar a los estudiantes, y por ello no se le asignaban funciones administrativas de mayor importancia, ni se le invitaba a participar más intensamente en la vida académica de esta facultad.

⁷⁰⁶ De este modo: “Las comunidades de aprendizaje tienen un núcleo fuerte, pero permiten que las actividades periféricas y centrales interactúen entre sí porque en estas interacciones es probable que encuentren las nuevas experiencias y las nuevas formas de competencia necesarias para crear nuevos conocimientos. Cuando una comunidad de aprendizaje —segura en su historia de participación, pero estimulada y humilde por sus excursiones de no participación— dirige su búsqueda hacia sí misma, debe buscar la promesa de sus sabidurías no plasmadas sobre todo en el potencial de sus marginalidades” (Wenger, 2001a: 262). Aclaremos al lector, que una CP se puede transformar en una *comunidad de aprendizaje*, siempre y cuando el aprendizaje se convierte en la razón de ser para la comunidad, valga la redundancia.

⁷⁰⁷ El incidente que marcaba un *antes* y un *después* con respecto a la legitimidad de participar en la práctica para esta persona, era recordado ahí como un problema registrado con un grupo de Licenciatura en Pedagogía (generación 2002-2006), y que a grandes rasgos consistió en que la misma docente aplicó “sin contar con los conocimientos psicológicos y pedagógicos necesarios”, una técnica grupal que implicaba que todos los miembros de ese grupo de alumnos, ventilaran sus inconformidades y opiniones sobre el resto, lo cual derivó en fuertes confrontaciones y una división entre los estudiantes por el resto de la carrera (generación 2002 –2006); además de una animadversión hacia las autoridades locales, siendo que el incidente había ocurrido apenas en el segundo semestre de esa misma generación.

En el caso de la *marginalidad de la experiencia* registré, entre otros, el caso de un docente e investigador —filósofo, sociólogo, abogado y arquitecto, entre otras profesiones que él cultivaba simultáneamente, pero no pedagogo—, que con cierta frecuencia no cumplía con ciertas tareas académicas, entre otras, por ejemplo, la elaboración de materiales didácticos que le eran encargados directamente, siendo que por “no tener tiempo” para efectuar tales diseños, optaba por pagar para que se lo hiciera alguien más, según lo confió a un tercero, el cual advirtió al resto de la comunidad sobre la situación anómala (DC2/178). Aquí la experiencia marginal consistía en pagar para que otros hicieran el propio trabajo, algo no aceptable localmente. Cabe agregar que la marginalidad en ambos casos, derivó finalmente en la no recontractación de los docentes a partir del verano del 2007 dentro del PIFD. Una acción que además fue justificada, aduciendo las dificultades financieras de la institución derivadas, entre otros aspectos, de la disminución registrada en la matrícula durante los últimos dos años⁷⁰⁸.

Por otra parte, la coincidencia de que en ambos casos referidos arriba, fuesen los miembros marginados *no pedagogos*, puede o no considerarse una simple casualidad; o bien, tratar de interpretarse bajo otras consideraciones teóricas, como por ejemplo las que conducen al reconocimiento de una *frontera* entre quienes son pedagogos y quienes no lo son, esto es, entre un *nosotros* y un *ellos* de carácter profesional, así podemos sostener que: “Entre identidad y alteridad existe una relación de presuposición recíproca. *Ego* sólo es definible por oposición a *alter*, y las fronteras de un «nosotros» se delimitan siempre por referencia a «ellos», «los demás», «los extraños», «los extranjeros»” (Giménez, 2005: 89-90)⁷⁰⁹. Así, otro aspecto que consideramos pertinente rescatar aquí, es precisamente el concerniente a esa distinción entre inclusión / exclusión, que implica relaciones de poder distintivas de una dimensión política; pero que no necesariamente conllevan el uso de la fuerza, sino más bien la generación de una tensión entre aquello que es compartido y lo que puede tornarse, en determinadas circunstancias, un objeto de disputa. En este mismo sentido, y desde la propia TCP, Wenger señala que:

⁷⁰⁸ Los dos casos son también ejemplo de aquello a lo que Wenger (2001a) reconoce como *trayectorias salientes*, esto es, que desde el centro de la comunidad parten hacia la periferia y en un momento dado pueden llegar incluso a salir por completo de la comunidad de práctica.

⁷⁰⁹ Esta noción de diversidad y oposición como requisito para la emergencia de una identidad es reivindicada en diferentes tradiciones intelectuales. Recordemos que dentro de la TCP esta distinción también es un ingrediente clave para discutir la identidad: “...el enfoque en la identidad trae a un primer plano cuestiones relacionadas con la no participación, además de la participación y cuestiones relacionadas con la exclusión, además de la inclusión” (Wenger, 2001a: 181). Por su parte, Mouffe reitera desde la teoría política que: “...toda definición de un «nosotros» implica la delimitación de una «frontera» y la designación de un «ellos». Esta definición de un «nosotros» siempre tiene lugar, por lo tanto, en un contexto de diversidad y conflicto” (1999: 121). Todo lo cual viene a ser coincidente con lo citado arriba. Cabe agregar que siempre existe la posibilidad de que esta relación nosotros /ellos se transforme en una relación amigo /enemigo, esto es, que se convierta en sede de un antagonismo, lo cual ocurre cuando se empieza a percibir al otro como una *amenaza* para la propia identidad.

No sólo producimos nuestras identidades mediante las prácticas en las que nos comprometemos, sino que también nos definimos mediante las prácticas en las que no nos comprometemos. *Nuestras identidades no sólo están constituidas por lo que somos, sino también por lo que no somos.* En la medida en que podemos entrar en contacto con otras maneras de ser, lo que no somos puede incluso llegar a ser una parte muy importante de cómo nos definimos (2001a: 205, subrayado nuestro).

De esta forma, en nuestro estudio pudimos observar ciertas fronteras imaginarias y simbólicas entre los espacios demarcados por los pedagogos; aquellas áreas comunes de la institución y los espacios reclamados por otros. Además, hay que rescatar el hecho de que una institución educativa de carácter universitario puede admitir distintas lecturas: filosóficas, arquitectónicas, psicológicas, administrativas y pedagógicas, entre otras. En este sentido, dentro de lo que se conoce como *economías de significado* desde la perspectiva de Wenger (2001a), hallamos que actores diversos buscan definir por sí mismos significados dentro de las prácticas que los pedagogos de la institución en general y los de la FP en particular, intentan delimitar como espacios propios. Los ejemplos de estos reclamos, observados todos durante nuestras investigaciones, son múltiples. Pero me limitaré a recordar un pequeño incidente registrado en el diario de campo, en el que se anoté que las secretarías de la FP retiraron un sillón que se encontraba en un pasillo inmediatamente afuera de las oficinas de la facultad, para evitar así que los estudiantes de psicología lo usaran para acostarse y para fumar. Ellas me explicaron que los estudiantes de pedagogía eran “más educados y civilizados” que los de psicología, a quienes ya se les había pedido que no se acostaran en él ni subieran los pies y que no fumaran. Pero que no les hacían caso, y por el contrario, ya tenían sucio y quemado el sillón, que de hecho era nuevo, y estaba destinado al servicio de los visitantes de la FP, y no a quienes no le prestaban el debido cuidado (DC1/135). Este episodio aparentemente simple, muestra la diferencia establecida entre *nosotros* y nuestros estudiantes de pedagogía —que son bien portados, limpios, respetuosos y civilizados—, y *ellos*, los estudiantes de psicología⁷¹⁰, que no están civilizados, son sucios, irrespetuosos y maleducados. Pero más allá de lo anecdótico, se puede inferir el poder de la identificación para diferenciar entre lo que se es y lo que no se es en un momento dado. En este caso vemos, además, que las propias secretarías de la FP habían internalizado ciertas distinciones imaginarias y simbólicas⁷¹¹ entre quienes eran pedagogos y quienes no lo eran⁷¹².

⁷¹⁰ A partir del verano de 2005 se compartieron los salones de la FP con la Facultad de Psicología, pues la UMI abrió su bachillerato y requirió ocupar para ello las aulas que venían ocupando hasta entonces los estudiantes de psicología en un edificio anexo de la institución.

⁷¹¹ La diferencia entre identificación imaginaria e identificación simbólica propia de la perspectiva psicoanalítica lacaniana, serán un objeto de reflexión en las páginas que siguen: “la identificación simbólica emerge como una solución a la ambigüedad del imaginario” (Stavrakakis, 2007: 352). Pero lo simbólico, tampoco satisface la falta constitutiva.

⁷¹² Y todo esto se dio a pesar de que una de las tres secretarías, estudiaba por aquel entonces la Licenciatura en Psicología en su modalidad no escolarizada, dentro de la misma Universidad Misionera Internacional.

7.1.4. EXPLORACIÓN DE LA IDENTIDAD LOCAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL APD

Nos detendremos en seguida a explorar más detenidamente lo concerniente a esa distinción entre *nosotros* y *ellos* —pedagogos y no pedagogos—, y otros problemas que también están relacionados con la identidad, pero ahora desde una óptica distinta a la que hemos expuesto hasta aquí con respecto a la TCP. Dentro de la perspectiva del APD (Laclau y Mouffe, 2004; Mouffe, 1999; Buenfil, 2007, 1994 y 1993a; entre otros)⁷¹³ y desde otras aproximaciones intelectuales afines a éste (Fuentes, 2007 y 2005; Žižek, 2001 y 1992; entre otros) se pueden hallar diversas herramientas teóricas susceptibles de relacionarse mediante un trabajo de análisis y deconstrucción con el problema de la identidad en la TCP. Sin embargo, dado que ello implicaría una gran labor de construcción de un marco teórico *ad hoc* —en definitiva más profundo y acabado con respecto al que aquí hemos presentado y utilizado—, y siendo que tal elaboración no resulta del todo imprescindible para responder a nuestras preguntas y objetivos

⁷¹³ Aunque en sentido estricto este trabajo no constituye una tesis del tipo *análisis de discurso*, nuestra visión sobre la realidad es deudora de la perspectiva del análisis político del discurso (APD). Trabajada en México principalmente por Buenfil (1993, 1994, 1995a, 1995b, 1998), y que se desprende de la propuesta original de Laclau y Mouffe (2004); quienes en 1985 publicaron por vez primera su obra *"Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics"* [esta obra fue publicada originalmente por la casa editora Verso, Londres, en 1985 y ha sido traducida a numerosos idiomas, entre ellos el español. Idioma este último, en el que fue publicada primeramente por editorial siglo XXI en 1987, y en el que recientemente apareció una segunda edición por el Fondo de Cultura Económica (2004) en Buenos Aires. Esta última es la que hemos consultado en esta tesis]. Obra que generó en su momento una gran polémica en el ámbito de la teoría política por sus propuestas visionarias y radicales. Siguiendo de cerca a Buenfil (1998), podemos sostener que el APD es una perspectiva que está ubicada en la articulación de diversas ópticas disciplinarias: teoría política, análisis de discurso, teorías sociales, filosofía, psicoanálisis, historia, entre otras. Esta perspectiva propone precisamente, que toda realidad está *discursivamente construida*, así: "Todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. *Toda configuración social es discursiva en este sentido*. Las prácticas educativas, *qua* prácticas sociales, son también discursivas" (Buenfil, 1993a: 5; subrayado nuestro). Todo objeto y toda configuración social muestran un carácter discursivo, sin el cual no podrían ser pensados, su discursividad los vuelve, pues, inteligibles. Pero, su significación, el proceso de unión entre significante y significado, es arbitraria, no positiva, siguiendo la propuesta lingüística de Saussure (1959). Habría que subrayar además, que la significación no queda hecha de una vez y para siempre, sino que es provisional, está sujeta a cambio. El nombre, el significante, es el soporte de la identidad del objeto. Pero la nominación es radicalmente contingente (Žižek, 1992: 139). Así, no hay nada en el significante (imagen acústica) que entrañe su significado, éste se construye dentro de un contexto determinado; bajo determinadas "reglas" —retomando la noción de "juegos de lenguaje" de Wittgenstein, (1988). Al respecto, Buenfil apunta: "...no hay significación posible al margen de un sistema de reglas y usos, fuera de su contexto discursivo, es decir, fuera de un juego del lenguaje mayor o menormente explicitado" (1993a: 4). Siendo además que las reglas, pueden variar por diversos factores. Así pues, resulta del todo imposible establecer un lazo estable, de uno a uno, entre los significantes y los significados. Rorty, que es un filósofo posmoderno, sostiene una postura similar —de cuño también antiesencialista— cuando escribe que: "Decir que la verdad no está ahí afuera es simplemente decir que donde no hay proposiciones no hay verdad, que las proposiciones son elementos de los lenguajes humanos, y que los lenguajes humanos son creaciones humanas" (Rorty, 1991: 25). Esto, sin embargo no niega la existencia física de los objetos y las configuraciones sociales, las cuales existen ciertamente. Pero de ningún modo pueden ser aprehendidas directamente, ni concebidas fuera de un orden discursivo, dentro del cual unos elementos encuentran significado en su relación con otros. Pues como seres sociales vivimos, actuamos y existimos dentro de realidades construidas discursivamente.

de investigación, por ahora no nos detendremos a efectuarla. Es por lo anterior que en principio nos eximimos de un trabajo pormenorizado sobre la identidad de los pedagogos desde la perspectiva del APD. Tan sólo nos interesa explorar algunas posibles vías para enriquecer la postura de Wenger (2001a) sobre la identidad.

Empero, es imprescindible volver a llamar la atención del lector sobre el hecho de que nuestro marco teórico fundamental sigue siendo la perspectiva de las COPS, la cual hemos utilizado ampliamente a lo largo de la exposición, para responder a nuestros cuestionamientos iniciales. Aclarando que estas últimas discusiones en las que ahora nos adentraremos, únicamente son complementarias del análisis precedente, y su propósito fundamental es aportar nuevas luces para enriquecer la óptica wengeriana, introduciendo otros conceptos y herramientas analíticas. Los cuales requieren, no obstante, de un largo proceso de estudio y reflexión a fin de contribuir significativamente al desarrollo del potencial teórico y analítico – metodológico de la TCP y su abordaje específico sobre la identidad⁷¹⁴. Aunque también su misma concepción de práctica, podría ser enriquecida mediante la confrontación con la noción de discurso.

No obstante lo apuntado arriba, y sin descartar los retos que esto conlleva, encontramos factible y pertinente introducir desde el APD⁷¹⁵ algunas consideraciones complementarias de lo que

⁷¹⁴ La noción de discurso como construcción socialmente significativa, que como hemos apuntado incluye en sí elementos lingüísticos y no lingüísticos (Buenfil, 1993a), es por demás rica y permitiría, por ejemplo, ampliar y profundizar la noción wengeriana del significado, como resultante de la negociación entre los procesos de participación y cosificación (Wenger, 2001a). Asimismo, el carácter político que rescata la negatividad como elemento constitutivo de lo social, facilitaría considerar otros procesos más fundamentales en las COPS, que los hasta ahora tratados en ésta. En esta misma idea de subrayar la necesidad de un enriquecimiento de la TCP, Barton y Tusting (2005), junto con otros autores, han llamado la atención ya sobre la pertinencia de introducir en ella con mayor profundidad, cuestiones relativas al poder y agregar, además, un análisis sobre los usos del lenguaje en las COPS; entre otros tópicos; aunque ninguno de éstos lo hace desde el APD. El punto de convergencia entre perspectivas tan dispares en muchos aspectos, se halla en su común demarcación con respecto al esencialismo.

⁷¹⁵ Complementando la nota previa, agregamos que la noción de discurso ha sido trabajada por diversas disciplinas y desde distintas posiciones, tanto académicas, como no académicas. Existen usos habituales del término, por ejemplo, que lo caracterizan sólo como práctica de oratoria; y en general, puede sostenerse que se tiende a restringir coloquialmente su significado a lo meramente lingüístico y verbal. Sin embargo, aquí se le dará un tratamiento más amplio a esta categoría; pero delimitado con fines analíticos, de acuerdo con Buenfil (1993a), y siguiendo la propuesta original de Laclau y Mouffe, quienes sostienen: “La respuesta es que a través de ella logramos una ampliación considerable del campo de la objetividad... La principal consecuencia de romper con la dicotomía discursivo / extra discursivo es abandonar también la oposición pensamiento / realidad y, por consiguiente, ampliar inmensamente el campo de las categorías que pueden dar cuenta de las relaciones sociales” (2004: 149-150). El concepto de discurso alude a éste como una constelación de significaciones, una estructura siempre abierta, caracterizada por su incompletud y precariedad, que involucra el talante relacional y diferencial de los elementos y la misma posibilidad de construir los significados: “...es imposible separar el carácter significativo de los objetos y procesos, sin abandonar al mismo tiempo la posibilidad de integrarlos a la vida social. Pensar la sola percepción de la empiricidad como materialidad indistinta, al margen de su inserción como objeto de significación, es renunciar a su inteligibilidad” (Buenfil, 1993a: 5). Una misma entidad puede construirse discursivamente de diversas formas, dependiendo de la formación significativa

hemos expuesto hasta ahora y explorar su utilización para analizar las identidades de los pedagogos de la FP de la UMI. Eso precisamente constituye el propósito para esta última parte del subcapítulo. Especialmente porque estas mismas reflexiones abren nuevas posibilidades analíticas sobre nuestro objeto de estudio, y permiten vislumbrar algunas alternativas de complementación para la teoría de la identidad en las comunidades de práctica. Que tal y como hemos señalado, representa una concepción ciertamente novedosa y sugerente, pero todavía incipiente; y que por lo tanto, requiere de mayores estudios y discusiones a fin de poder desarrollarse de forma óptima. En este sentido, esperamos que sirva lo que será expuesto a continuación, como un posible camino para animar tales discusiones y trabajos analíticos y críticos sobre el particular.

Nuestro trabajo etnográfico siempre ha tenido la mirada puesta en los pedagogos que conforman una CP y construyen en ella su identidad, y aprenden y generan conocimiento. Pero reconocemos que de los mismos registros ya elaborados, es factible extraer información que admite otras lecturas, como la del APD en este caso. Aunque de haber sido este último nuestro referente conceptual principal, hubiera sido preciso, seguramente, y por incluir un solo ejemplo, acopiar todavía más información por vía de entrevistas a profundidad y ajustar el enfoque para concentrarnos en el proceso identificatorio, y no tanto en la vida cotidiana⁷¹⁶ de los pedagogos en una comunidad de práctica.

desde la cual se nombre. De este modo, el discurso, en tanto significación, se caracteriza por ser diferencial, inestable y abierto. Es diferencial porque no se trata de una positividad, ni como totalidad ni en sus partes. Sólo adquiere sentido dependiendo de la posición que guarda en una cadena discursiva más amplia, respecto a la cual se puede distinguir. Así, un hecho sólo puede entenderse como evento que ocurre en un contexto. Es inestable, dado que el significado no se puede fijar permanentemente; se modificará en el momento en que cambien las condiciones de producción del discurso. Pero permanece relativamente estable bajo ciertas condiciones de posibilidad. Cuando las condiciones de producción del discurso adquieren cierta consistencia (no total, ni definitiva en ningún caso), entonces se admite, "...la regularidad y permanencia de los signos convencionalmente aceptados, [que por sí misma es una] condición de posibilidad de la lengua" (Buenfil, 1993a: 7). Y es abierto e incompleto, porque es susceptible de ligarse nuevamente a otros significados (Buenfil, 1993a). La noción de discurso incluye, pues, tanto objetos como acciones que resultan significativos desde una configuración social. Buenfil especifica al respecto que: "La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto" (1993a: 4). El discurso es consistente con un proceso de significación, dentro de una organización social determinada —como lo puede ser una comunidad de práctica—, se pone de manifiesto y se transmite por medio del lenguaje, sea éste propiamente una realidad lingüística o no lingüística. Esto es, abarca no sólo la producción del lenguaje hablado o escrito, sino todo lo relativo a la posibilidad de comunicación no verbal a través de otros sistemas simbólicos: lenguaje gestual, pictórico, musical, etc. A este respecto, Hall, desde otra perspectiva antropológica, ha estudiado las sutilezas y complejidades de los lenguajes no verbales en distintas culturas, y como muestra puede consultarse su interesante exposición sobre la *proxémica* —uso del espacio— entre ingleses, franceses y alemanes, como un ejemplo posible de tales sistemas simbólicos (1994: 160-181).

⁷¹⁶ La noción de vida cotidiana trabajada por Heller y que nosotros empleamos aquí, delimita ésta como lo que ocurre en el *ambiente inmediato*, así: "...el particular forma su mundo *como su ambiente inmediato*. El ámbito cotidiano de un rey no es el reino sino la corte. Todas las objetivaciones que no se refieren al particular o a su ambiente *inmediato*, trascienden lo cotidiano" (1991: 25, subrayados del original).

Empezaremos por subrayar que contrariamente al sentido común e incluso a ciertas posturas esencialistas⁷¹⁷, la identidad no es algo preexistente, sino una construcción social e individual permanente; condicionada por un entorno discursivo específico, pero contingente, que provisoriamente permite el autoconocimiento y el reconocimiento por otros sujetos. Por su parte, al proceso de conformación de una identidad se le puede denominar identificación. En cierto modo, la identidad es *efecto* y la identificación es *proceso*. No obstante lo señalado, ambas nociones requieren puntualizarse porque en ellas caben múltiples significados, no pocas veces contrarios o incluso contradictorios. Una vez que el proceso identificatorio o identificación alcanza su resultado, éste no será tampoco una identidad estable del sujeto, pues: "...el enfoque discursivo ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre «en proceso»" (Hall, 2003: 15). Desde el momento en que se acepta que no hay una esencia del sujeto, este carácter procesal de la identidad como juego continuo de identificaciones, se hace plausible como perspectiva analítica de una realidad que es construida permanentemente, y que difícilmente se puede asir como algo sólido: "La historia del sujeto es la historia de sus identificaciones, y *no hay una identidad oculta que debe ser rescatada más allá de la última identificación*" (Mouffe, 1999: 109, subrayado nuestro). Esto va acorde por completo con una visión orientada hacia el antiesencialismo, como la que venimos ratificado en este trabajo de investigación.

De hecho, en el APD se comprende, como hemos visto más atrás, que el sujeto puede presentar diversos polos desde los cuales construye una identidad. Esta identidad es construida como necesaria, siendo por todo lo demás contingente⁷¹⁸. Es factible entonces, afirmar que a un mismo individuo le pueden corresponder múltiples facetas identitarias; y por consiguiente, puede continuar indefinidamente sujeto a diversos procesos de identificación. Siendo que no hay manera de suturar la unión de un significante a un mismo significado, pues dicha *sutura* es sólo imaginaria, una ilusión de plenitud que puede ser subvertida por la realidad. Así, afirmar que *los pedagogos son formadores* representa un intento por acotar un significado: *ser*

⁷¹⁷ Desde una posición esencialista se puede definir la identidad precisamente como la permanencia en el tiempo de la substancia, a pesar del cambio de los fenómenos o accidentes. Más aún, puede sostenerse desde el esencialismo que: "Todo ente es el mismo" (Müller y Halder, 1986: 234). Con lo anterior se presupone un núcleo duro del ser como fundamento de una misma identidad a través del tiempo. En contraposición a la postura esencialista, afirmamos con Hall: "El concepto de identidad aquí desplegado no es, por lo tanto, esencialista, sino estratégico y posicional. Vale decir que, de manera directamente contraria a lo que parece ser su carrera semántica preestablecida, este concepto de identidad *no* señala ese núcleo estable del yo que, de principio a fin, se desenvuelve sin cambios a través de todas las vicisitudes de la historia; el fragmento del yo que ya es y sigue siendo siempre «el mismo», idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo" (2003: 17).

⁷¹⁸ Dentro del APD se asume como presupuesto ontológico una permanente tensión entre necesidad y contingencia como constitutiva de toda configuración discursiva: "Desde tal perspectiva, negatividad y positividad son pensadas como ámbitos indisociables de constitución del *ser*, lo cual supone considerar que toda identidad, desde su propia gestación, ya está atravesada por la negatividad y en ese sentido imposibilitada para definirse en forma totalmente completa" (Fuentes, 2007: 201-202).

formador —y todo lo que esto conlleve dentro de un determinado contexto—, relacionándolo con el significante *los pedagogos*. Siendo que además, esta caracterización puede variar en función de las circunstancias siempre cambiantes, lo que implica el considerar que desde el exterior suelen irrumpir diversos factores las más de las veces imponderables⁷¹⁹.

Y puede ocurrir de hecho en un momento dado, que los pedagogos sean en efecto formadores, y que tal identificación sea válida en un cruce determinado de espacio y tiempo. Pero puede suceder también, que no lo sean, y se visualicen, entonces, como didactas, expertos en nuevas tecnologías en educación o instructores de capacitación, por mencionar sólo tres identificaciones posibles, y ello tanto a nivel individual, como grupal. Ser pedagogo y lo que esto pueda significar es, entonces, una cuestión altamente volátil como ocurre con prácticamente cualquier identidad; toda vez que constituye una realidad construida sociohistóricamente y no una esencia unitaria o una verdad absoluta. No hay nada, pues, que el término pedagogo exprese inmediatamente y con total transparencia, dado que no existe un paradigma universal del ser pedagogo. Lo que hay son pedagogos concretos, actuando en contextos específicos, luchando por conformar una identidad reconocible tanto dentro, como más allá de las fronteras delimitadas entre los espacios más característicos de su gremio.

Es por todo esto, que si la categoría pedagogo no coincide con ninguna definición esencial, unitaria y unificadora, el problema ya no debería ser más el tratar de encontrarla. Las preguntas más pertinentes serían entonces de otro tipo, por ejemplo: ¿cómo se llega a ser pedagogo?, ¿cómo se construye la categoría pedagogo como tal dentro de diferentes prácticas discursivas?, ¿cómo se convierte la diferencia disciplinaria / profesional en una distinción legítima dentro de las relaciones profesionales y laborales?, ¿cómo y cuáles relaciones de subordinación se construyen a través de tal distinción?, ¿de qué manera las trayectorias académicas, laborales y comunitarias, constituyen referentes discursivos en los cuales se inscribe la identidad pedagógica?, ¿de qué forma las adscripciones profesionales y disciplinarias, aunadas a la propia biografía, se tornan en referentes discursivos que articulan la posible constitución de una identidad dentro de toda su precariedad y provisionalidad? Cuestiones amplias entre muchas otras posibles, que ciertamente pueden convertirse en punto de partida para nuevas indagaciones e investigaciones sobre el particular, pero que ahora sólo nos es factible explorar.

⁷¹⁹ El *exterior* es una condición de posibilidad para el *interior*, si bien las fronteras entre los mismos emplazamientos son permeables y la contaminación mutua representa un riesgo permanente: “Siempre habrá un «afuera constitutivo», un exterior a la comunidad que es la condición misma de su existencia. Una vez que hemos admitido que no puede haber un «nosotros» sin un «ellos» y que todas las formas de consenso están basadas por necesidad en actos de exclusión, el problema ya no puede ser la creación de una comunidad completamente inclusiva donde el antagonismo, la división y el conflicto desaparecen” (Mouffe, 1999: 122).

Siguiendo con este tipo de consideraciones, Žižek⁷²⁰ se pregunta: “¿Qué es lo que crea y sostiene la identidad de un terreno ideológico determinado más allá de todas las variaciones posibles de su contenido explícito?” (1992: 125); y el mismo autor responde, en solidaridad con la perspectiva del psicoanálisis⁷²¹ y del APD: “El cúmulo de «significantes flotantes», de elementos protoideológicos, se estructura en un campo unificado mediante la intervención de un determinado «punto nodal» (el *point de capiton* lacaniano) que los «acolcha», detiene su deslizamiento y fija su significado” (*idem*). Lo que estaría en discusión en una lucha ideológica, es cuál de los *puntos nodales* totalizará, incluyendo entonces en su serie de equivalencias a esos *elementos flotantes*, esto es, ¿cuál será el significado hegemónico?⁷²² En la FP de la UMI el *ser pedagogo* formaba parte —dentro del período de nuestra investigación, y tal y como ocurre de hecho en prácticamente cualquier espacio—, de una larga cadena discursiva. Ser pedagogo implicaba ser muchas otras cosas al mismo tiempo; algunas más directamente relacionadas entre sí, otras aparentemente más inconexas. Pero en definitiva, mostraban el carácter necesariamente parcial y fragmentario de las identidades observadas, donde diversos polos y niveles de identificación se daban cita en una biografía singular; y que apuntaban a la pertenencia a diversas COPS, pero también a otras agrupaciones que brindaban sentido de pertenencia a los miembros de esta comunidad pedagógica⁷²³.

En el cuadro VII.2 ofrecemos una relación —no exhaustiva, aunque sí lo suficientemente amplia como para mostrar el carácter complejo de estas realidades—, de los múltiples significantes ligados localmente con la identidad del pedagogo en la FP de la UMI. El lugar en el que se ubican ahí los distintos significantes está asignado al azar. Las líneas punteadas en el cuadro

⁷²⁰ En esta parte seguimos de cerca la exposición de Žižek (1992) en lo concerniente al tratamiento de la identidad desde una óptica psicoanalítica y sociopolítica, aunque también consideramos a otros autores.

⁷²¹ Aclaramos al lector que el uso de los conceptos psicoanalíticos, como los de otras disciplinas afines, que hacemos en este trabajo es puramente teórico-analítico y por lo tanto, no tiene en absoluto pretensiones clínicas, éstos sólo forman parte de la variedad de conceptos disponibles en nuestra “caja de herramientas”, entendida ésta en el sentido que le confiere Derrida a tal metáfora (*cit. por* López, 2007), esto es, como un conjunto de conceptos y puntos de vista que operan como referentes analíticos en el trabajo intelectual y de investigación.

⁷²² Cada uno de los elementos de un campo ideológico determinado forma parte de una serie de equivalencias: su *plus metafórico*, mediante el cual se conecta con todos los demás elementos, que determina retroactivamente su identidad. Pero este encadenamiento es posible sólo a condición de que un cierto significante *acolche* todo el campo y, al englobarlo, efectúe la identidad de éste (Žižek, 1992).

⁷²³ Tal y como aclaran Laclau y Mouffe: “...la «identidad humana» no es sólo un conjunto de posiciones dispersas, sino también las formas de sobredeterminación que se establecen entre las mismas” (2004: 158). Esto implica que: “Un individuo aislado puede ser el portador de esa multiplicidad: ser dominante en una relación y estar subordinado en otra. Podremos entonces concebir al agente social como una entidad constituida por un conjunto de «posiciones de sujeto» que no pueden estar nunca totalmente fijadas en un sistema cerrado de diferencias; una entidad construida por una diversidad de discursos entre los cuales no tiene que haber necesariamente relación, sino un movimiento constante de sobredeterminación y desplazamiento. La «identidad» de tal sujeto múltiple y contradictorio es, por lo tanto, siempre contingente y precaria, fijada temporalmente en la intersección de las posiciones de sujeto y dependiente de formas específicas de identificación” (Mouffe, 1999: 110-111).

representan el carácter poroso de las fronteras internas y externas, y la consiguiente posibilidad de sobredeterminación⁷²⁴ de unos significantes por otros. Cabe aclarar que la muestra fue recogida del conjunto de afirmaciones sobre el sí mismo y su relación con el grupo de pertenencia, registradas durante el período de nuestras indagaciones de campo; obtenidas por medio de observaciones o entrevistas, aunque no se refieren, por supuesto, a un solo individuo, sino al conjunto de los sujetos observados⁷²⁵.

Pero la larga cadena discursiva que se presenta en el cuadro VII.2, y que representa a una comunidad específica (Bauman, 2002)⁷²⁶, requerirá en un momento dado el ser individualizada para efectos de comprender mejor el *proceso identificador* de los sujetos observados, el cual entendemos como “...un juego de identificaciones cuya densidad se despliega a través de una variedad de procesos” (Fuentes, 2007: 200). Esto es, el proceso identificador desde esta perspectiva, se concibe como un juego constante de identificaciones, cuya sutura es siempre parcial, puesto que “...toda identidad, desde su propia gestación, ya está atravesada por la negatividad y en este sentido imposibilitada para definirse en forma totalmente completa” (Fuentes, 2007: 202; véase también Fuentes, 2005). La misma cadena de significantes enunciada, pese a su carácter colectivo, y por ello comprensiblemente rica y variada en matices, nos permite atisbar en ese *juego constante de identificaciones* al que alude Fuentes (2007) en las citas precedentes; dentro del cual se ven sometidos todos los sujetos sociales⁷²⁷.

⁷²⁴ Esta lógica discursiva apunta a que: “...el sentido de toda identidad está sobredeterminado en la medida en que toda literalidad aparece constitutivamente subvertida y desbordada; es decir, en la medida en que, lejos de darse una *totalización* esencialista o una *separación* no menos esencialista entre objetos, hay una presencia de unos objetos en otros que impide fijar su identidad. Los objetos aparecen articulados, no en tanto que engarzan como las piezas de un mecanismo de relojería, sino en la medida en que la presencia de unos en otros hace imposible suturar la identidad de ninguno de ellos” (Laclau y Mouffe, 2004: 142). De esta manera, dentro de una misma cadena discursiva hallamos que los significantes y los significados se hallan contaminados unos por otros; se relacionan, se mezclan, cambian de valor. Existe pues, una sobredeterminación entre los mismos. De ahí que resulte muy difícil, por no decir imposible, conseguir fijar un significado a un significante de forma permanente, o que una misma cadena discursiva permanezca conformada siempre por los mismos elementos.

⁷²⁵ Por cierto que al referirnos al sujeto, lo hacemos ratificando la aclaración que sobre el uso del mismo efectúan Laclau y Mouffe: “Siempre que en este texto utilicemos la categoría de «sujeto», lo haremos en el sentido de «posiciones de sujeto» en el interior de una estructura discursiva” (2004: 156). Como hemos apuntado, el sujeto se construye a partir de múltiples procesos de identificación. Reiteramos, además, que éste es un *sujeto escindido*, tal y como se concibe en la perspectiva psicoanalítica lacaniana. Por consiguiente, la identidad resultante nunca es total, sino parcial, abierta y siempre provisoria. Entre otros aportes, el psicoanálisis ha mostrado que lejos de estar estructurada alrededor de la transparencia del yo, la personalidad del individuo está organizada en una cantidad de niveles dada, los que comúnmente se emplazan fuera del campo de la conciencia y de la esfera racional de los sujetos.

⁷²⁶ Para el caso que nos ocupa, estos significantes aparecen principalmente en femenino dado que la mayoría de los miembros en la FP pertenecían a este género. Recordemos que simplemente en el *grupo central* conformado por siete participantes en total, cinco de ellos eran mujeres.

⁷²⁷ Nos parece pertinente rescatar ahora la noción del sujeto – actor empleada por Fuentes (2007), porque es coincidente con la perspectiva de Wenger (2001a) sobre la persona, vista como un entrecruce de estructura y agencia por una parte, y entre práctica e identidad por otra: “Utilizo el par de términos sujeto – actor, para enfatizar tanto la presencia de una objetividad social que trasciende el enclave

Un ejercicio más fino, nos permitirá más adelante analizar la especificidad de la identidad pedagógica en la CP estudiada en este trabajo de investigación.

**CUADRO. VII.2. CADENA DE SIGNIFICANTES RELACIONADOS
CON EL “SER PEDAGOGO” EN LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UMI**

Ser madre	Ser esposa	Ser ama de casa	Ser abuela	Ser hermana	Ser hija	Ser tía
Ser novia	Ser soltera	Ser casada	Ser responsable	Ser ordenada	Ser crítica	Ser organizada
Ser humanista	Ser cristiana	Ser evangelizadora	Ser monja	Ser fiel de la iglesia /parroquia	Ser guadalupana	Ser católica/ presbiteriana
Ser turista /viajera	Ser mexicana	Ser ciudadana	Ser consumidora	Ser capitalina	Ser panista o perredista	Ser de derecha / izquierda
Ser saludable /sana	Ser paciente	Ser particular	Ser delgada O ser gorda	Ser joven	Ser madura	Ser licenciado(a)
Ser amiga	Ser femenina	Ser persona	Ser culta	Ser adulta	Ser lectora	Ser seria
Ser conferenciante	Ser consultor(a)	Ser terapeuta	Ser coordinadora o directora	Ser formador(a) de docentes	Ser profesional	Ser pensante
Ser institucional	Ser ética	Ser trabajadora	Ser empleada de la UMI	Ser titulado(a)	Ser tesista	Ser maestro(a) /doctor(a)
Ser posgraduada	Ser bilingüe / políglota	Ser formador(a) de formadores	Ser sinodal	Ser revisora de tesis	Ser asesor(a) de tesis	Ser asesor pedagógico
Ser experto(a) en educación	Ser docente en otras universidades	Ser didáctico(a)	Ser docente en la UMI	Ser formador(a)	Ser investigador(a)	Ser pedagoga/ pedagogo

Fuente: Diseño original del autor.

Ahora bien, el siguiente ejercicio consistirá en identificar cuál es el *punto nodal* que articula al conjunto de todos estos *significantes pedagógicos*⁷²⁸, entendiendo que el punto nodal implica un

subjetivo, como la capacidad de acción del sujeto y, en ese sentido, de construcción de tal objetividad” (Fuentes, 2007: 200, nota). Esta mirada nos permite rescatar al sujeto de una versión en la que aparece como totalmente subsumido en la estructura social; reconociéndole, en cambio, cierto margen de acción, por mínimo que éste pueda resultar: “La práctica y la identidad constituyen formas de continuidad y discontinuidad social e histórica que no son tan amplias como la estructura sociohistórica a gran escala ni tan fugaces como la experiencia, la acción y la interacción del momento” (Wenger, 2001a: 31). Pero Wenger por sí mismo, no alude a sujetos, sino a personas.

⁷²⁸ Sostiene Bauman: “Se puede decir que la realidad empírica de cada cultura está llena de signos «flotantes», esperando significados a los que asociarse [...] Los signos flotan libremente por encima de las fronteras institucionales, pero, cuando se separan de su contexto sistemático intrainstitucional, pierden el lazo «conmutador» con sus significados originales. El único conjunto accesible como marco de referencia semántico común para todos los subcódigos utilizados por los miembros de una comunidad dada es la estructura de la comunidad como un todo” (2002: 225). Los significantes forman parte del

entramado de significados, pues se trata de aquella palabra que en el nivel del significante unifica un campo determinado y constituye su identidad. Es, por así entenderlo, la palabra a la que las diferentes realidades pueden referirse para reconocerse en su deseada unidad. El punto crucial que hay que captar aquí, es la conexión entre la contingencia radical de la nominación y la lógica del surgimiento de algún *designante rígido* mediante la cual un objeto determinado alcanza a definir su identidad. Esto es, el designante rígido es el elemento que representa la instancia del significante dentro del campo del significado. Pero en sí no es más que una *pura diferencia*, es un significante que como tal carece de significado. Ocurre no obstante, que en un determinado punto, precisamente el momento en que la intención atraviesa la cadena de significantes, algún significante fija de manera retroactiva el significado a la cadena, uniendo el significado al significante, deteniendo así el deslizamiento del significado, aun cuando en cualquier caso, se trate de un efecto puramente temporal o sólo relativamente estable y que puede ser subvertido:

Si bien, por un lado, la significación fija relativamente un significante a un significado y en un sistema discursivo, una serie de elementos (signos) son precariamente ligados a un sistema de significados, tanto el signo individual como la estructura o totalidad discursiva, permanecen vulnerables a aceptar nuevos sentidos —que, de todas maneras, no agotarán las posibilidades de seguir incorporando nuevos significados. Las totalidades no son, pues, autocontenidas ni cerradas, siempre están expuestas a la irrupción de elementos externos que desarticulan el orden precariamente fijado, impidiendo una constitución acabada y produciendo alteraciones en los significados (Buenfil, 1993a: 7).

Dos ejemplos observados durante nuestra investigación permitirán ilustrar mejor estas cuestiones. Aunque no son los únicos casos registrados, consideramos que entre los dos sintetizan de manera razonable el común de las identidades observadas. Paradójicamente, ambos muestran significantes diversos al ser pedagogo como articuladores centrales de la identidad construida, lo cual nos permite inferir que en términos de las identidades registradas en la FP e la UMI, el ser pedagogo no parecía ser en la mayoría de los casos, el significante nodal de la identidad de estas personas. Al menos no en el momento en que realizamos el estudio, pues existían otros antecedentes biográficos que marcaban precisiones importantes que no podrían simplemente obviarse. En el primer caso, el *ser esposa* marcaba con más fuerza que otros polos la identidad de una pedagoga. En el segundo caso, el *ser cristiana* aparecía como el punto de amarre de otros significantes⁷²⁹. En otros casos, no analizados aquí

universo cultural de las comunidades donde son generados, fuera de ésta sus significados pueden ser distintos, y aun dentro de una misma cultura estos últimos son susceptibles de variar con el tiempo.

⁷²⁹ Señala Mouffe que: “Este tipo de vínculo que establece una relación contingente, no predeterminada, entre varias posiciones, es lo que designamos como «articulación»” (1999: 112). Dentro de esta misma dinámica analítica discursiva, Buenfil, siguiendo esta vez a Saussure, explica que: “El proceso en el cual un significado es ligado a una imagen acústica es la significación. La significación nunca es absoluta, ya que los conceptos no se fijan a los significantes de manera única y definitiva, sino que cambian de valor

necesariamente, había distintos significantes que también marcaban la identidad con más fuerza que el ser pedagogo, por ejemplo: ser especialista en retórica, ser madre, ser estudiante de doctorado, etc. Pero de ningún modo se trataba aquí, como hemos enfatizado, de identidades absolutas, unitarias y en estado puro, toda vez que la recirculación de los diversos significantes es siempre continua y admite redefiniciones. La articulación discursiva alcanzada en un momento dado no representa, pues, un vínculo estable, sino sólo relativo. Por otra parte, como veremos más adelante, el polo de identificación *ser pedagogo* también puede actuar como eje articulador sobre otros términos que le sean familiares, siempre y cuando concentremos la mirada en el mismo y lo ubiquemos explícitamente dentro del discurso de la CP estudiada en este trabajo.

El cuadro VII.3 presenta de manera gráfica el caso en el que *ser esposa* constituye una articulación discursiva de diversos polos de identificación⁷³⁰. El punteado representa la posibilidad de recirculación entre los significantes incluidos, y la permeabilidad de la cadena discursiva. Las flechas representan la inestabilidad del designante rígido y de los otros significantes, toda vez que estamos partiendo de la consideración de que: "... no hay ninguna posición de sujeto cuyos vínculos con otras estén asegurados de manera definitiva y, por lo tanto, no hay identidad social que pueda ser completa y permanentemente adquirida" (Mouffe, 1999: 112). En este sentido, la pedagoga cuyo proceso identificatorio ilustraremos a continuación, presentaba con gran fuerza un polo central⁷³¹ mediante el significante *esposa*, pues ella constantemente aludía a esta categoría relacional como referente máximo en su vida⁷³². Sus decisiones existenciales parecían estar pendiendo de esta condición, y luego del ser madre de familia.

dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones" (1993a: 3). No existe pues, ningún término con un significado unívoco e inequívoco, válido para todo tiempo y lugar.

⁷³⁰ Señala Buenfil: "Las identidades sociales son conceptualizadas como articulaciones precarias de múltiples polos de identificación relativamente estables pero nunca totalmente fijos. Las relaciones entre estos polos de identificación no tienen un carácter necesario derivado de una esencia o un centro sino que están sujetos a la irrupción de la contingencia como cualquier otra configuración social" (1994: 15). Ningún orden discursivo puede ser absoluto, las identidades como configuraciones discursivas tampoco podrían serlo.

⁷³¹ Optamos por aludir a un *polo principal o central* y no necesariamente a un *polo hegemónico* como tal, puesto que para que una práctica articuladora pueda considerarse hegemónica dentro de la perspectiva del APD (Laclau y Mouffe, 2004), es preciso que primero se constituya un espacio social como antagónico, con la condición de que existan al menos dos fuerzas opositoras tratando de dominar el significado de un significante. En estos casos, no fue factible detectar fuertes antagonismos a partir de las meras observaciones.

⁷³² Aclara Mouffe que además: "Esto no significa... que no podamos retener nociones como «clase trabajadora», «varones», «mujeres», «negros» u otros significantes que se refieren a sujetos colectivos. No obstante, una vez que se ha descartado la existencia de una esencia común, su estatus debe ser concebido en términos de lo que Wittgenstein designa como « semejanza de familia », y su unidad debe considerarse el resultado de una fijación parcial de identidades mediante la creación de puntos nodales" (1999: 112). Como vemos, el énfasis quedaría puesto de nuevo en esa orientación explícita hacia el antiesencialismo que hemos destacado dentro de esta perspectiva.

El *ser esposa* en este primer caso condicionaba, pues, todos los demás polos, que aquí hemos representado como distribuidos entre *polos secundarios* y *polos terciarios* —por no adentrarnos también en los posibles *polos cuaternarios* y así sucesivamente, aunque es razonable que existan otros niveles jerárquicos—, dada la importancia relativa otorgada a los mismos, y la frecuencia con que eran enunciados. Por ejemplo, cuando ella se enteró por medio de otra profesora por asignatura, de que existía un Doctorado en Humanidades ofrecido por la Universidad Latinoamericana, que era un programa de fin de semana —viernes por la tarde y sábado por la mañana—, accesible en costos, con reconocimiento oficial de la SEP, entre otras ventajas competitivas; y siendo que ella había mostrado en otras ocasiones cierto interés por estudiar este grado académico, dado que ya había obtenido el grado de Maestría en Educación Familiar —en la Universidad Panamericana, otra institución de educación superior privada—, un viernes por la tarde se llevó a casa un folleto alusivo al mismo. Pero al volver al trabajo el lunes siguiente, dijo que lo había consultado con su esposo y que éste de manera rotunda “no le había dado permiso”, pues le implicaba romper con diversas dinámicas familiares tales como “ir al club (deportivo)” el sábado por la mañana, salir de viaje el fin de semana, convivir más tiempo con la familia, entre otras (DC1/122). Ella parecía muy convencida de la decisión de su esposo y no mostraba enojo o desilusión aparentes. Desde luego, ésta no sería la única ocasión en que esta pedagoga antepondría su situación de ser esposa ante cualquier otra consideración social, educativa o laboral. Los polos secundarios y terciarios mostrados en el cuadro VII.3 estaban en este caso, pues, subalternados al designante *esposa* y a partir de tal condición ella parecía organizar su vida entera.

CUADRO VII.3. “SER ESPOSA” COMO CONFIGURACIÓN DISCURSIVA QUE ARTICULA DIVERSOS POLOS DE IDENTIFICACIÓN

POLOS DE IDENTIDAD		
POLO PRINCIPAL	POLOS SECUNDARIOS	POLOS TERCIARIOS...
<p style="text-align: center;">→→→→→</p> <p style="text-align: center;">SER ESPOSA</p> <p style="text-align: center;">←←←←←</p>	Ser madre de familia	Ser hermana, ser tía, ser hija...
	Ser católica	Ser fiel de la parroquia, ser guadalupana...
	Ser pedagoga	Ser formadora, ser experta en educación...
	Ser docente universitaria	Ser profesora en la UMI, ser docente en otras universidades...
	Ser trabajadora	Ser responsable, ser ordenada...

Fuente: Diseño original del autor.

Un punto interesante fue el observar que otros dos polos, que aquí tenemos ubicados por ahora como secundarios, rivalizaban con el ser esposa; pero en realidad este último parecía sobredeterminar al resto. Éstos eran el *ser madre* y el *ser católica*, que de hecho no aparecían

como del todo incompatibles entre sí. El ser pedagoga aparecía como uno más de los polos de identificación secundarios, pero sólo en tercer lugar después del ser madre y del ser católica, seguido a su vez de otros significantes, de cualquier modo no representaba al significante nodal de su identidad. Los polos terciarios se ubican aquí como desprendiéndose de los polos secundarios, aunque en realidad resulta arduo tratar de jerarquizarlos con precisión, toda vez que no permanecen inmóviles y admiten infiltraciones provenientes de otros significantes con los cuales están relacionados. De este modo, los polos nunca aparecen en estado puro, siempre están contaminados por explicarlo de algún modo análogo⁷³³.

En el segundo ejemplo, el significante nodal es el *ser cristiana*, todos los demás significantes se articulan en torno a éste, el cual les dota a su vez de significado. El cuadro VII.4 ilustra gráficamente este otro caso de una pedagoga. Nuevamente como en el cuadro anterior, las líneas punteadas buscan significar el carácter abierto de la cadena de significantes y las flechas junto al significante nodal, los procesos de subversión y sobredeterminación entre unos polos de identificación y otros, así como la relativa apertura de esta configuración discursiva. El significante *cristiana* sobredeterminó en este caso al resto de los elementos presentes. Así, no era lo mismo para ella ser madre, que ser madre cristiana; no era lo mismo ser sólo pedagoga, que ser una pedagoga cristiana y así sucesivamente. Esta pedagoga constantemente buscaba un sentido cristiano en la mayoría de las situaciones cotidianas, cuestión que era especialmente visible ante las dificultades propias o ajenas (DC1/89). Las referencias a su vida como madre de familia y esposa, no eran tampoco extrañas. Incluso algunas veces pude observar que sus hijos, adultos jóvenes, la visitaban en su oficina, lo mismo que su esposo, pedagogo también. En el conjunto de la comunidad local esto no resultaba algo discordante, pues prácticamente todos los miembros de la FP eran cristianos —de diferentes procedencias, aunque en su mayoría católicos— y compartían en cierta forma esta perspectiva sobre la realidad, aunque quizá con diferente énfasis. Pero dentro del contexto total de la institución, esta misma identidad acentuada sobre lo cristiano, muchas veces despertaba gran rechazo y suspicacia en algunos sectores; lo cual nuevamente era reinterpretado como un reto por esta persona y por su grupo, el de llevar el mensaje cristiano a otras personas, aun a pesar de las resistencias⁷³⁴.

⁷³³ En este sentido, Fuentes especifica que: "...la conformación de la dinámica identitaria supone una forma *sobredeterminada*, esto es, sujeta al constante reenvío simbólico en múltiples direcciones entre tales polos identificatorios; de esa manera se produce la presencia de unos elementos significantes en otros, cuestión que enfatiza el carácter contingente y, por lo tanto, temporal y abierto de tales ordenaciones identitarias" (2007: 203). Una vez constituida una identidad, ésta adquiere sólo una estabilidad relativa, precaria, susceptible de ser modificada o trastocada en función de factores muy diversos provenientes del entorno o simplemente del exterior.

⁷³⁴ Entre los pasajes neotestamentarios que gustaban recordar localmente, ante este preciso tipo de dificultades para difundir el mensaje evangélico, está aquél en el que Jesús señala la misión de los setenta y dos discípulos: "La mies es mucha, y los obreros pocos. Rogad, pues, al Señor de la mies que envíe obreros a su campo. ¡Partid! *Mirad que os envío como corderos en medio de lobos*" (Evangelio de Lucas, 10: 2-3, subrayado nuestro). Otro más, es la parte en la que Jesús habla de la caridad cristiana y

CUADRO VII.4. “SER CRISTIANA” COMO CONFIGURACIÓN DISCURSIVA QUE ARTICULA DIVERSOS POLOS DE IDENTIFICACIÓN

POLOS DE IDENTIDAD		
POLO PRINCIPAL	POLOS SECUNDARIOS	POLOS TERCARIOS...
<p style="text-align: center;">→→→→→ SER CRISTIANA ←←←←←</p>	Ser madre	Ser esposa, ser hermana, ser hija...
	Ser estudiosa de la Biblia	Ser fiel de la propia iglesia, ser educadora cristiana...
	Ser pedagoga	Ser investigadora, ser formadora, ser experta en educación...
	Ser doctora (grado académico)	Ser profesora en la UMI, ser docente en otras universidades...
	Ser docente universitaria	Ser didáctica, ser asesora de tesis de grado, ser conferenciante...

Fuente: Diseño original del autor.

Conviene aclarar que en este segundo ejemplo, la identidad cristiana no parecía comprometer en sí la calidad del trabajo pedagógico de esta persona, que por otra parte era considerada dentro de la institución como una experta reconocida en materia de constructivismo e investigación educativa. Su labor formativa dentro de la FP, así como en el resto de la institución y aún en otras instituciones de educación superior, era intensa e ininterrumpida y no le faltaban tampoco las publicaciones arbitradas ni las invitaciones para dictar conferencias con relativa frecuencia. Asimismo, pude observar en repetidas ocasiones, que esta pedagoga llevaba a cabo lo que podría llamarse una labor educativa - cristiana en espacios tales como grupos religiosos adscritos su propia iglesia, tanto como de ayuda pedagógica a alcohólicos anónimos, por ejemplo. Podría sostenerse que como miembro de esta CP, ella había logrado construir un *nexo de multifiliación* que hacía compatible su vida familiar, religiosa y laboral⁷³⁵.

el odio del mundo: “Si el mundo os odia, sabed que me ha odiado antes a mí antes que a vosotros... Si me han perseguido a mí, os perseguirán también a vosotros” (Evangelio de Juan, 15: 18 y 20). Y finalmente este otro, en el que Jesús se despide de sus discípulos: “Os he dicho estas cosas para que tengáis paz en mí. En el mundo tendréis tribulación; pero confiad, *yo tengo vencido al mundo*” (Evangelio de Juan, 16: 33, subrayado nuestro). De este modo los miembros de la FP mejor entendidos en términos de doctrina cristiana, animaban al resto recordando estos pasajes bíblicos y otros más ante las dificultades encontradas en el entorno inmediato; con lo cual imprimían un sentido religioso a las circunstancias que les rodeaban, siendo que en algunos casos particulares, este sentido era adoptado además como quicio de una identidad.

⁷³⁵ Como hemos apuntado en otro lugar de este trabajo, consideramos que la idea del *nexo de multifiliación* trabajada por Wenger (2001a), puede ser vuelta a pensar articulándola con la idea del vínculo —no primigenio, ni esencial— establecido entre distintos polos de identificación como condición para la emergencia de una identidad, que es ofrecido por el APD (Laclau y Mouffe, 2004; Mouffe, 1999). Porque de esta manera, la comprensión sobre el problema de la identidad en la TCP sería enriquecida y profundizada por una corriente de pensamiento más acabada, sólida y reconocida. Es el carácter no esencialista de ambas perspectivas, el que hace factible el encuentro productivo entre las mismas.

Ser cristiana formaba un vínculo con otros significantes ligados biográficamente y comunitariamente a esta persona, entre ellos el ser pedagoga.

Un último ejercicio, pero ahora enfocado sobre el significante *ser pedagogo*, puede resultar igualmente pertinente para comprender los presupuestos teóricos que hemos introducido en esta última parte del trabajo desde la perspectiva del APD. Lo cual nos aproxima de nuevo a una de nuestras preguntas fundamentales de investigación: ¿qué es un pedagogo? Para responder a esta cuestión, primero efectuaremos la reconstrucción del *modelo de pedagogo* generado por la CP local (ver cuadro VII.5), mediante el cual se intentaba interpelar a los estudiantes y otros docentes. Posteriormente, comentaremos la efectividad del mismo, en términos de los procesos de identificación observados, ejemplificándolo, además, mediante fragmentos de entrevistas y de registros de observación con objeto de resultar más claros. Para ser consistentes con los planteamientos que venimos exponiendo en las páginas precedentes, es preciso reconocer que el modelo como tal no puede ser realizable en su totalidad, por lo que no sería factible identificar a ningún pedagogo que se alinee por completo al mismo; esto es, que encarne como tal el modelo. Tan sólo es posible visualizar que algunos de sus elementos son asumidos personalmente, lo cual pone en evidencia ciertos modos concretos en que éste se asimila en la identidad de los pedagogos locales, sabiendo que esta identidad es constitutivamente efímera y por lo tanto, sólo relativamente estable.

Al igual que en los tres cuadros precedentes, las líneas punteadas y las flechas en el cuadro VII.5 señalan la fluidez de la que gozan los significantes y su posible combinación para producir nuevos significados. Si observamos con atención la relación de significantes incluidos en este modelo, estaremos de acuerdo en la gran dificultad existente para clasificar los distintos elementos, agrupándolos por categorías, toda vez que éstos podrían interrelacionarse de diversos modos y no de uno solo. Por ejemplo, hemos incluido aquí el significante *ser ético* dentro de la categoría *ser humanista*, cuando también podría ir en el rubro *ser formador*, dado el caso. Esta dificultad se deriva del carácter contingente de la significación, así como de la posibilidad de influencia mutua que tienen los mismos significantes entre sí. Por lo demás, el modelo no se ha cosificado necesariamente como tal, sino que recoge distintos términos mediante los cuales se apuntan cualidades deseables en un pedagogo, validadas en y por la misma comunidad. Estas apelaciones variadas intentan dominar sobre el resto, aunque sólo eran compartidas relativamente por los integrantes de la FP de la UMI. Esto último, por otra parte, no eliminaba en sí la posibilidad que tenían los miembros para negociar y renegociar de forma permanente con los significados producidos localmente⁷³⁶.

⁷³⁶ Aclaremos que dentro de la TCP: “La negociabilidad se refiere a la capacidad, la facilidad y la legitimidad para contribuir a los significados que tienen importancia en el seno de una configuración social y también para conformarlos y hacerse responsable de ellos. La negociabilidad nos permite hacer

**CUADRO VII.5. MODELO DE IDENTIFICACIÓN DEL PEDAGOGO GENERADO
POR LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA LOCALIZADA EN LA FACULTAD
DE PEDAGOGÍA DE LA UMI**

POLOS DE IDENTIDAD		
POLO PRINCIPAL	POLOS SECUNDARIOS	POLOS TERCARIOS...
<p align="center">→→→→→ SER PEDAGOGO ←←←←←</p>	Ser investigador	Ser autor de artículos y libros especializados, ser conferenciante, ser asesor de tesis...
	Ser formador	Ser formador de formadores, ser formador de otros pedagogos, ser orientador...
	Ser experto en educación	Ser estudioso de la educación, ser alguien capaz de resolver problemas educativos de orden práctico, ser consultor(a)...
	Ser humanista	Ser ético, ser teórico de la pedagogía, ser crítico social...
	Ser didacta	Ser docente, ser especialista en metodología de la enseñanza y el aprendizaje, ser especialista en recursos didácticos...

Fuente: Diseño original del autor.

Dentro de este modelo, encontramos que el ser pedagogo era el punto nodal que articulaba y definía la cadena discursiva. Podemos ver que este ser pedagogo incluía diversos significantes: ser investigador, ser formador, ser experto en educación, ser humanista y ser didacta. Por medio del mismo se intentaba interpelar a los miembros de esta CP, tanto a los que podían considerarse como miembros centrales de la misma, cuanto a los miembros periféricos: docentes por asignatura principalmente, pero también los estudiantes e incluso las secretarías. Veamos brevemente el significado atribuido localmente a cada polo de identificación.

El primer polo de identificación que revisaremos es el de *ser investigador*, el cual significa aquí desarrollar efectivamente este tipo de práctica, hacerse cargo realmente de un proyecto de investigación y obtener productos del mismo en términos de conocimientos generados, lo que

que los significados sean aplicables a nuevas circunstancias, conseguir la colaboración de los demás, comprender eventos o reafirmar nuestra afiliación” (Wenger, 2001a: 241). La negociabilidad entre los individuos y las comunidades da lugar a lo que se denomina dentro de la misma teoría *economías de significado*, donde los significados adquieren distinto valor y son reclamados por algunos, quienes acumulan su propiedad y luchan por definirlos, imponerlos y mantenerlos a través de la misma negociación; y todo dentro de sistemas de legitimación que regulan en cierta medida estos procesos. En la FP de la UMI, estos significados, como en cualquier otra economía de significados, valga la redundancia, tenían que ser negociados cotidianamente, y los miembros de mayor rango contaban con cierta ventaja para definirlos sobre aquellos de menor categoría y menos preparados académicamente. Asimismo, se asumían diferencialmente en función de múltiples factores.

se expresa en la autoría de libros y artículos especializados, actuar como conferenciante en congresos y otros eventos gremiales, asesorar tesis, entre otros. Esto quiere decir que no se puede ser investigador si no se investiga, valga la redundancia. Es importante aclarar que el significado de este polo no sólo se había generado localmente, desde luego, sino también por medio del contacto con otras prácticas, como por ejemplo la experiencia que como investigadores tenían algunos de los miembros de la FP de la UMI en otras instituciones de educación superior, ya fueran públicas o privadas, o incluso laborando directamente en centros de investigación como tales. Pero también se deriva del interés que manifestaba la propia institución por cubrir ciertos estándares requeridos —por FIMPES o ANUIES, por ejemplo—, para obtener una acreditación respecto a su calidad de desempeño. Cabe recordar que la UMI contaba con un Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua —mejor conocido internamente como IPIEC—, el cual se encargaba de dictaminar y aprobar en su caso los proyectos de investigación de los docentes de la institución, incluidos los producidos por los pedagogos. Una precisión más, estaría en el énfasis que se daba localmente sobre la investigación en sí, como producción de nuevos conocimientos científicos por un lado, y que resultaba bastante aproximado a lo que en los círculos científicos se entiende por *investigación pura*⁷³⁷; y por otro, aquello a lo que se denomina *desarrollo*, consistente con la construcción de propuestas y proyectos de intervención pedagógica, encaminados a la solución de problemas educativos de índole práctica; y que vendría a coincidir con lo que se suele entender como *investigación aplicada*⁷³⁸. Lo cual se llevaba a cabo aquí con mayor frecuencia de hecho, que la misma investigación, aunque se le consideraba de inferior categoría y no se aceptaba como forma de investigación válida para efectos de horas contratadas.

El *ser formador* por su parte, significa en la FP de la UMI, actuar sobre los educandos —estudiantes, otros docentes, y en general cualquier persona—, ayudándoles a *ser mejores personas*, esto es, la categoría conlleva en sí un determinado ideal, con el cual se intenta interpelar a los sujetos de la formación. Implicaba actuar también como orientador y asesor pedagógico —como podía ser de tesis o tutor académico, por ejemplo— desde un plano de intervención más personalizada, con el objeto de incidir de este modo en el carácter y personalidad de los individuos y por supuesto, de constituir su identidad de una forma determinada. Se trata de una categoría bastante común en algunos ambientes pedagógicos, con fuertes connotaciones morales y hasta religiosas dentro de ciertos círculos académicos y

⁷³⁷ Por *investigación pura* se puede entender aquella que: "...persigue la adquisición de conocimientos nuevos y generales; impulsada por razones intelectuales, su grado de aplicabilidad es indiferente" (Santillana, 1983: 827). Es la que comúnmente adquiere la carta de investigación científica.

⁷³⁸ Entendemos por *investigación aplicada*, la que: "...trata de solucionar un problema práctico concreto, aunque en ese proceso no se adquiere ningún conocimiento básico nuevo" (Santillana, 1983: 827). Este tipo de investigación es muy frecuente en terrenos prácticos como el que corresponde a la educación precisamente, y en general es común en las tecnologías, si bien dentro de este último campo también pueden generarse nuevos conocimientos.

escolares conservadores, incluyendo este espacio universitario. Los pedagogos de la FP de la UMI, frecuentemente se definían a sí mismos como formadores, y de hecho habían convertido a la formación en el nivel más evidente de su tarea conjunta o dominio, según lo hemos argumentado ya en otra parte del trabajo.

Continuando con la tercer categoría, *ser experto en educación*, ésta implicaba localmente dos cuestiones en primera instancia antagónicas, *ser teórico de la educación* y *ser práctico de la educación*⁷³⁹. Lo cual se deriva, valga la redundancia del mismo carácter teórico y a la vez práctico que frecuentemente se atribuye a la pedagogía (Frabboni y Pinto, 2006; Primero y Beuchot, 2006; Benner, 1998). Localmente se consideraba que el estudiar la carrera de pedagogía, esto es, la licenciatura, conllevaba el hecho de convertirse en experto en educación, al menos en cierto nivel. Pero además, este nivel se puede ver acentuado o intensificado si se agrega que todos los pedagogos de esta CP, habían llevado a cabo estudios de posgrado en pedagogía, educación o áreas afines —innovación educativa, educación especial, educación familiar, investigación educativa, etc.—, aunque no todos hubieran realizado o concluido su tesis, necesaria por lo común para la obtención del consecuente grado académico en la mayoría de las instituciones de educación superior consolidadas⁷⁴⁰. Por otra parte, encontramos ahí que el ser experto en educación, podía traducirse en ser y / o actuar como consultor o asesor pedagógico —de proyectos diversos en materia de diseño y evaluación curricular o formación docente, por ejemplo—, o en ser estudioso de la educación, pero especialmente en ser alguien capaz de resolver problemas educativos de orden práctico.

La cuarta categoría de este modelo de pedagogo corresponde al *ser humanista*. Empezaremos señalando que dentro del humanismo en sus más diversas escuelas, siempre han existido reflexiones sobre la educación. El estudio de la pedagogía por otra parte, tuvo su inicio dentro de las cátedras de filosofía. Kant, Herbart, Natorp, Dilthey, Dewey y tantos otros pensadores sobre la educación, fueron filósofos y la filosofía suele considerarse un importante punto de referencia para las humanidades, incluida la pedagogía. Todavía hoy en día, muchos colegios y escuelas de pedagogía forman parte de las facultades de filosofía y letras, que suelen ser la

⁷³⁹ Las discusiones en torno a la relación teoría - práctica son bastante comunes en educación y pedagogía, entre otros autores ha sido Freire quien dedicó parte de sus reflexiones y escritos a tratar esta cuestión, afirmando la necesidad de pensar en la práctica: “La dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser plenamente vivida en los contextos teóricos de la formación...” (Freire, 1994b: 118). Toda vez que: “...pensar la práctica enseña a pensar mejor del mismo modo que enseña a practicar mejor” (*ibidem*: 126). Simplemente se trata de un problema que es continuo en la historia de la pedagogía y que sigue estando plenamente vigente. El carácter dual de la pedagogía, pues, como ciencia teórica y práctica simultáneamente, también coincidiría con esta concepción particular sobre el ser experto en educación.

⁷⁴⁰ En años recientes, algunas universidades privadas en México ofertan ya programas en el nivel de maestría que no requieren de la tesis o algún otro documento recepcional que involucre la investigación, para la obtención del grado académico, implican por así entenderlo una *graduación automática* por vía de los créditos.

cuna intelectual de grandes humanistas. No es extraño, por consiguiente encontrar este polo de identificación dentro de un modelo de pedagogo. En el caso de la FP de la UMI, encontramos que el *currículum* de la carrera aparecía organizado en siete áreas a saber: Sociocultural; Humanidades; Investigación e intervención; Psicopedagógica; Enseñanza; Autoaprendizaje; y Laboral, de las cuales como vemos una correspondía precisamente a *Humanidades* y contenía dentro de sí materias de filosofía, de historia y de teoría pedagógica como tal⁷⁴¹. Ser humanista, no obstante, como lo analizaremos en breve no parecía ser una categoría reivindicada necesariamente por todos lo que conformaban el grupo central de la CP existente en esta facultad, aunque por otra parte, no se le negaba su propio lugar en el plano de la formación general de los futuros pedagogos.

El último polo de identificación del modelo de pedagogo generado en la FP de la UMI, correspondería al *ser didacta*. La didáctica como hemos visto en otra parte de este trabajo, puede considerarse como una de las disciplinas aplicativas de la pedagogía, si no es que la más importante y reconocida, junto a la orientación educativa y la organización escolar, por ejemplo. Ser didacta implica, por una parte ser estudioso de la didáctica y por otra el *ser didáctico* en el aula. Esto es, la didáctica hereda por así entenderlo el carácter teórico – práctico de la pedagogía, pero lo deja circunscrito fundamentalmente a la actuación docente en el aula. Si bien reiteramos que la didáctica puede tener aplicaciones que van más allá de la educación formal en la escuela. En el caso de la FP de la UMI, el ser didacta se relacionaba mucho con el polo de identificación ser experto en educación⁷⁴², dado que la didáctica constituye una herramienta profesional del pedagogo orientada a la solución de los problemas de enseñanza y aprendizaje, que también son problemas educativos prácticos. Aunque no podrían considerarse simplemente lo mismo, pues el ser experto en educación es definitivamente más amplio que lo concerniente a los problemas ordinarios en el salón de clases. Ser didacta aquí, se traduciría idealmente en ser alguien que contase con los conocimientos y técnicas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, necesarios para enfrentar la tarea docente profesionalmente y con fuertes probabilidades de éxito. Pero también, en ser alguien que pueda ayudar a otros docentes —no pedagogos— a que también se beneficien de estos referentes conceptuales en su labor educativa, especialmente porque les resultan prácticos.

⁷⁴¹ Tal y como ocurre dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México. En la UMI, por su parte, se determinó a partir del 2006 conformar en un futuro próximo un Área de Humanidades, que aglutinaría las carreras de Filosofía, derecho, Teología y Pedagogía, como parte de una reorganización general de la institución.

⁷⁴² El ser experto en educación vendría a ser coincidente dentro de la TCP con el *ser competente* en el dominio propio de esta CP: “Funcionamos mejor cuando la profundidad de nuestro conocer se impregna de una identidad de participación, es decir, cuando podemos contribuir a conformar las comunidades que nos definen como conocedores” (Wenger, 2001a: 299). En tales casos en los que es reconocido y valorado positivamente el propio nivel de competencia, la satisfacción y el autoconcepto modifican su valencia favorablemente para el individuo, a la vez que se precia de ello la comunidad de pertenencia.

El éxito o fracaso relativo del modelo de pedagogo generado por esta FP, y reconstruido aquí a partir de parámetros analíticos proporcionados por el APD —para efectos de la interpelación lograda—, está representado en el cuadro VII.6 que aparece más abajo. En ese cuadro, se consignan, por una parte, cada uno de los cinco polos explicados atrás, aglutinados en torno al punto nodal *ser pedagogo*. Por otra parte, se considera aquí la eficacia del modelo en cada uno de los siete pedagogos que conformaban originalmente el grupo central de esta CP. Para ello, dentro del mismo cuadro, podemos visualizar con ayuda de las letras “X” ubicadas en las celdas, si los pedagogos en cuestión se atribuían o no explícitamente estas categorías, de acuerdo con el análisis de los registros de observación, efectuados en el lugar mismo de la investigación, y de las entrevistas realizadas.

**CUADRO VII.6. EFICACIA RELATIVA DEL MODELO DE PEDAGOGO PROPUESTO
EN LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UMI SOBRE LOS MIEMBROS
CENTRALES DE LA COMUNIDAD**

MIEMBROS	POLOS DE IDENTIFICACIÓN				
	Ser investigador	Ser formador	Ser experto en educación	Ser humanista	Ser didacta
Pedagogo a	X	X	X		X
Pedagogo b		X	X	X	X
Pedagogo c		X	X		
Pedagogo d		X	X	X	X
Pedagogo e		X	X	X	X
Pedagogo f	X	X	X		X
Pedagogo g	X	X	X		X

Fuente: Diseño original del autor.

En efecto, este cuadro permite visualizar el grado en que el modelo reconstruido, con su polo central y sus cinco polos secundarios, logró interpelar a los miembros centrales de la FP. Empezaremos por subrayar, como en los cuadros precedentes, la permeabilidad de las fronteras entre unos significantes y otros, y del mismo modelo en general, simbolizado aquí mediante el punteado entre las celdas. Un primer punto que resulta pertinente comentar, es que los siete participantes se asumían y eran identificados como pedagogos, formadores y expertos en educación. Seis de siete, se asumían también como didactas; otros tres como humanistas; y tres más como investigadores⁷⁴³. Aunque el modelo no se ha cosificado como tal dentro de la

⁷⁴³ Aclaremos que dentro de este conteo, estamos considerando a quien fuera el primer coordinador del Programa Institucional de Formación Docente (PIFD), el cual estaba adscrito a la FP, pero que dejó el

comunidad, sí existía, como parte del repertorio generado en la FP de la UMI, un perfil del docente y un perfil de egreso de la Licenciatura en Pedagogía que recogen diversos significantes; entre ellos los que aquí hemos seleccionado como los más característicos del conjunto⁷⁴⁴.

Una lectura más atenta del cuadro VII.6, nos permite extraer algunas inferencias a partir de estos resultados. Primeramente, encontramos que el ser pedagogo marcaba una categoría especial entre los demás profesionales de la facultad. Pues en los hechos, sólo los pedagogos ocupaban posiciones centrales de dirección y coordinación. Aunque por supuesto, este orden podría haber sido distinto —y explícitamente no se afirmaba lo contrario—⁷⁴⁵, pues habían existido ciertas épocas en que psicólogos y filósofos ocupaban también estos cargos dentro de la FP de la UMI; sin embargo, ello no había ocurrido durante la existencia de esta CP. Por otra parte, todos reivindicaban para sí el carácter de *formadores* y de *expertos en educación*, en los sentidos que ya se han comentado para estos significantes. Esta reivindicación no sólo podía ser expresada verbalmente como una afirmación clara y rotunda, sino en los hechos, porque la actuación también conlleva el uso de significantes y es en sí misma significativa, valga la redundancia. El carácter de formadores se observaba, entre otras manifestaciones, en los comentarios que hacían los pedagogos respecto a los estudiantes, y concretamente cuando se justificaban ciertas decisiones difíciles, como enviar o no a un alumno a examen extraordinario o a volver a cursar una materia, por haber sobrepasado su límite de faltas permitidas. En tales casos se utilizaban expresiones tales como: “es más formativo mandarle a extraordinario, que justificarle las faltas, porque así aprenderá a asumir las consecuencias de sus actos”. La categoría de expertos en educación podía percibirse, por ejemplo, en la gran cantidad de propuestas que todos hacían para resolver distintos problemas de orden práctico educativo, así como en el hecho mismo de ser licenciados en pedagogía, entre otros. Asimismo, casi todos parecían atribuirse la categoría de didactas —seis de siete—, ya fuese de manera verbal, o bien en los hechos, esto es, actuando didácticamente en el aula universitaria —diseñando un programa operativo para cada una de las materias que impartían, preparando sus clases, utilizando material didáctico, etc.—, pero no faltó entre ellos quien dijera que “no le gustaba la didáctica”, al menos “como teoría”, esto es, no le interesaba como materia de estudio, aunque por otra parte, sí reconocía la necesidad de proceder metódicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

cargo en junio del 2006. Quedando por el resto de nuestra investigación, sólo seis miembros centrales en esta comunidad de práctica.

⁷⁴⁴ Véase el anexo 5 al final de esta tesis, ahí se incluye el perfil de egreso de Licenciatura en Pedagogía generado por los miembros de la FP de la Universidad Misionera Internacional.

⁷⁴⁵ Esto, incluso, puede reconocerse como una categoría profesional no sólo deseable en los miembros de esta facultad, sino atribuible desde el exterior. Pues durante nuestra investigación, se dio el caso de un psicólogo que laboraba en el PIFD, el cual fue rechazado como *asesor pedagógico* en la misma Facultad de Psicología de la UMI por no ser pedagogo, entre otras razones.

Asimismo, dentro de los resultados consignados en el cuadro VII.6, encontramos que poco menos de la mitad se asumían como humanistas, expresando así su interés por estudiar y comprender los asuntos antropológicos —filosóficos, teológicos, religiosos, etc.—, así como cierto talante filantrópico de auxilio a los más necesitados, apoyando mediante servicios educativos o incluso materialmente, a personas que requerían ayuda. Por ejemplo organizando colectas de víveres para destinarlas a damnificados de huracanes, terremotos e inundaciones, entre otras contingencias. Quienes no parecían reivindicar para sí la categoría de *humanista*, e incluso se demarcaban respecto a la misma expresamente, lo hacían aduciendo razones religiosas, pues preferían personalmente asumirse simplemente como cristianos, calificando de antropocentrismo cualquier forma de humanismo. Otros, simplemente no consideraban el ser humanistas, pues su formación o sus convicciones eran otras, quizá más pragmáticas; aunque podía darse el caso, por ejemplo, de que asumieran algunos de los polos terciarios desprendidos de esta categoría, tales como el ser ético. Así, dentro del ser humanista, podría también distinguirse entre aquéllos que se asumen como humanistas cristianos y quienes consideraron que cristianismo y humanismo resultaban simplemente incompatibles. De cualquier modo, podemos agregar que el polo de identificación *ser cristiano* no formaba parte del modelo de pedagogo construido localmente, pues a pesar de que la práctica totalidad de los pedagogos de esta CP eran cristianos —aunque no católicos necesariamente—, se consideraba que la religión —si bien podría acompañar el desarrollo de prácticamente cualquier profesión—, en sí misma no podría ser considerada un componente profesional, salvo quizá en el ejercicio de la teología —y de cierta teología podría acotarse aún más—, aunque definitivamente no en el caso de las humanidades por sí mismas. En síntesis, puede subrayarse que el ser cristiano no era un requisito aquí para ser pedagogo.

Finalmente, poco más de una tercera parte, tres pedagogos de siete, se asumían personalmente como investigadores y llevaban a cabo labores de este tipo, dentro o fuera de la institución. Por ejemplo, tener contratadas horas de investigación, contar con ciertas publicaciones especializadas, dictar conferencias en congresos, etc. Sin embargo, nadie parecía considerar que el ser investigador no debiese formar parte de la identidad de un pedagogo. Y en los hechos, aun cuando no desarrollaran esta tarea directamente, en general participaban asesorando las investigaciones necesarias para las tesis de licenciatura de algunos estudiantes. Por último, consideramos importante llamar la atención sobre el hecho de que la asunción del modelo de identidad, es también algo idiosincrásico. Por lo que cada uno es interpelado con mayor o menor éxito, de manera ciertamente diferencial; aunque pueda ser paralelamente llamado a asumir un determinado mandato simbólico en común, con todas sus consecuencias prácticas. Para el caso, recordemos cómo el *ser esposa* o el *ser cristiana* podían resultar más importantes en un momento dado, en términos de la identidad global constituida,

que el mismo *ser pedagogo*, compitiendo junto a otros significantes flotantes que estaban presentes en esta CP al momento de llevar a cabo nuestra investigación.

Al preguntar a la directora y a los coordinadores de la FP de la UMI —todos pedagogos— sobre qué era aquello que consideraban como el factor central de cohesión e identidad de la comunidad local, todos sin excepción respondieron que se trataba de la formación. Lo cual es comprensible, pues se deriva precisamente de su dominio según lo hemos discutido en el inciso 6.3 y es, además, un polo de identificación presente en su modelo de pedagogo generado localmente. Sin embargo, tres de ellos agregaron que lo que les distinguía con respecto al resto de la institución era su modo de asumir la *inspiración cristiana*, en este sentido, su identidad, no ya como pedagogos, sino como personas e incluso como grupo, estaba marcada por ese mismo elemento:

Gabriel: *¿Qué consideras tú que es lo que mantiene unida a esta facultad como comunidad y le da identidad?*

Ana: *Que todos **educamos y formamos a los alumnos**, pero lo más radical así sería que somos católicos, **creemos en Cristo**. Yo creo que sí sería eso, básicamente (EFPUMI: 01 – II – 2006 / 9).*

Así, el “creer en Cristo” y el “ser cristianos” en consecuencia, fungía como una especie de pivote de su identidad, más allá de los límites de la UMI, adentrándose en otros espacio socio – simbólicos: familia, círculo de amistades, empleos simultáneos, etc. Pero conviene recordar que el *ser cristiano* no formaba parte en sí del modelo de identificación del pedagogo generado localmente, y reconstruido en este trabajo, aunque sí podía fungir como un polo de identificación de considerable importancia, para la mayor parte de los miembros pertenecientes a esta comunidad tomados individualmente. Por otra parte, una docente e investigadora de medio tiempo fue más explícita, aunque en este caso, su misma identidad de no participación con respecto al grupo central de esta CP, le permitió tomar mayor distancia con respecto a las opiniones manifiestas de los otros miembros:

Gabriel: *¿Qué es lo que desde tu punto de vista da identidad a la Facultad de Pedagogía y la mantiene unida?*

Cristina: *La **obediencia** férrea a un proyecto. Pero de por sí la identidad es muy difusa, prácticamente **no existe identidad**. No hay formación docente, el proyecto desapareció y sin formación **no hay identidad docente**...*

Gabriel: *No me refiero a la identidad de los docentes en general, sino de quienes trabajan aquí en las oficinas.*

Cristina: *¡**Afectos añejos!** La familiaridad en el trato, la amistad, la camaradería, pero no lo académico. ¡Lo maternal! Es tremendamente maternal todo aquí. **Es un matriarcado**, ¡puras mujeres! De no ser [nombra a la directora] y [alusión a otro docente y coordinador], aquí no hay academia, casi nadie tiene una buena formación... (EFPUMI: 06-XII-06 /5).*

Esto posee su propia lógica o explicación, pues ella no se identificaba propiamente con los pedagogos —de hecho no era pedagoga—, y por diversas circunstancias se hallaba marginada con respecto al grupo central. Por ello, más que aludir a una identidad claramente reconocible, esta persona optó por describir lo que era perceptible en primera instancia, la familiaridad, lo afectivo, el trato amistoso, y en este caso, entre mujeres fundamentalmente. Por otra parte, aunque dentro de este mismo orden de ideas, dos de las coordinadoras terminaron concluyendo que se trataba del factor formación lo que mantenía unida a la FP, pero lo hicieron desde un plano de alineación explícita, marcadamente institucional, una de ellas lo refirió así:

Gabriel: *¿Qué es lo que mantiene unida a la Facultad de Pedagogía desde tu punto de vista?*

Cecilia: *Yo creo que somos servidores de una institución, dedicados a cumplir un proyecto.*

Gabriel: *¿A qué proyecto te refieres?*

Cecilia: *Al proyecto de Ruth, [nombra a la directora por su nombre].*

Gabriel: *¿En qué consiste el proyecto?*

Cecilia: *Trabajamos en un proyecto que nos ha confiado la institución que **consiste en formar a nuestros alumnos...*** (EFPUMI: 24-VIII-2005 / 5).

La formación, *ser formadores* por un lado; y la inspiración cristiana, el *ser cristianos*, por otro, serían dos polos de identificación presentes en esta comunidad. Pero como lo hemos mostrado, no son los únicos significantes que estarían en juego en este espacio discursivo, sin embargo, destacaban sobre otros. Al hacerle la misma pregunta a una docente por asignatura, ella también respondió que la formación era lo que en general unía a toda la FP y no sólo a quienes trabajan en ella dentro de las oficinas, pero quizá por no tratarse de una coordinadora, no se consideró suficientemente confiada como para verter su opinión respecto a lo que tocaba al personal de tiempo —directora, coordinadores, investigadores, secretarías— y se limitó a expresar su parecer sobre la pertenencia general a la Facultad de Pedagogía.

Ahora bien, puede considerarse que este modelo de identidad del pedagogo presentado aquí para efectos de nuestra exploración analítica desde la perspectiva del APD, tiene su contraparte para efectos de las prácticas observadas en esta comunidad, lo cual queda conceptualizado dentro de la TCP como un *régimen de competencia* (Wenger, 2001a)⁷⁴⁶. Así, el ser pedagogo localmente, implicará de algún modo el *ser competente* como investigador, formador, experto en

⁷⁴⁶ Dentro de la TCP, se entiende que "...una comunidad establece lo que significa ser un participante competente, alguien ajeno o algo intermedio por medio de su misma práctica, no por medio de otro criterio. A este respecto, *una comunidad de práctica actúa como un régimen de competencia negociado localmente*. Dentro de un régimen como éste, conocer deja de ser algo indefinido. Se puede definir como lo que se considera una participación competente en la práctica. Esto no significa que sólo se pueda conocer lo que ya se sabe. El régimen de competencia de una comunidad no es estático. Incluso conocer algo totalmente nuevo y, en consecuencia, descubrir algo pueden ser actos de participación competente en una práctica" (Wenger, 2001a: 172, subrayado del original).

educación, humanista y didacta, así como en todas las acciones y roles que de ello se deriven en la misma práctica. Aproximarse al dominio de este régimen, pues, se traducirá también en formas de participación y en la generación de productos diversos, los cuales conformarán aquello que en este trabajo podría denominarse como *lo pedagógico*, y que dentro de la TCP coincide con lo que se reconoce como *repertorio compartido*; aunque sin desatender a las otras dos dimensiones que conforman a la CP en cuestión —la empresa conjunta y el compromiso mutuo—, esto es, todo lo que los pedagogos producen localmente o al menos reclaman como propio, dentro de la economía de significados local. Pero analizar las prácticas de los pedagogos de la FP de la UMI, será materia del siguiente inciso de esta tesis, por lo que de momento no nos detendremos más en este aspecto.

En otro orden de ideas, pero continuando con la exposición teórica emprendida en este subcapítulo, Žižek (1992) explica que el proceso de identificación ocurre cuando un individuo incorpora en sí mismo, los atributos que a favor de la constitución de una identidad le son propuestos mediante una interpelación⁷⁴⁷, y de esta forma es llamado a tornarse en sujeto de un orden discursivo dado. El cual puede ser una religión, un ideal de sociedad, una institución educativa o una CP, como en el caso que estamos analizando aquí, por incluir sólo algunas posibilidades. Mediante la interpelación, el designante rígido —significante maestro, punto nodal, significativo amo—, que podría tratarse de la investigación educativa, la formación, el humanismo cristiano, etc., es el punto mediante el cual se lleva a cabo un proceso de asunción de ciertos mandatos socioculturales, como puede ser aquí el ser pedagogo. Durante el proceso de investigación que efectuamos en la FP de la UMI, pudimos apreciar que ahí flotaban significantes diversos, tales como ser docente, ser sinodal, ser asesora de tesis, ser consultor, entre muchos otros⁷⁴⁸. Al ser sobredeterminada la cadena mediante un significativo maestro, como en este caso el ser pedagogo, las articulaciones entre tal ser pedagogo y los

⁷⁴⁷ Por interpelación se entiende aquí: "...el acto mediante el cual se nombra a un sujeto; es decir, es la operación discursiva... mediante la cual se *propone un modelo de identificación* a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de un discurso. Puede ser analizada como una propuesta vertida en distintas modalidades discursivas (lingüística, gestual, icónica, arquitectónica, de vestimenta, etc.) y como unidad significativa de mayor o menor complejidad (desde un enunciado simple o una combinación de imagen y enunciados, hasta una configuración extensiva de enunciados, imágenes, gestos, sonidos, etc., e.g. una película). Su carácter exitoso, o si se quiere su efectividad, se definirá en términos de que los agentes interpelados acepten la invitación que se les hace; es decir, incorporen en su identidad actual el modelo de identificación que se les ha propuesto y actúen consecuentemente. Así, interpelación es la práctica tendiente a la constitución de sujetos cuya eficiencia radicarán en la medida en que el discurso interpelador efectivamente constituya a los sujetos" (Buenfil, 1994: 20-21, subrayado del original). En este sentido, en la FP de la UMI, el modelo de pedagogo gestado comunitariamente interpelaba a los pedagogos con mayor o menor éxito, según los casos, aunque reiteramos que no hubo ningún pedagogo que pareciera encarnar el modelo en su totalidad, al menos no en el momento en desarrollábamos este trabajo.

⁷⁴⁸ Confróntese esto con el cuadro VII.2, en el que se incluye una gran variedad de significantes registrados mediante observaciones, entrevistas y análisis de documentos generados en la FP de la Universidad Misionera Internacional.

consiguientes polos: ser investigador, ser formador, ser humanista, ser experto en educación y ser didacta, pueden dar lugar la asimilación de ciertos mandatos externos, tales como la caracterización del ser pedagogo producida en contextos académicos y / o profesionales distintos —la UNAM, la ANEFEP, FIMPES, el Colegio de Pedagogos de México, etc.—, los cuales pueden incluir modelos de identidad que interpelen a los pedagogos de forma más o menos exitosa; llevándoles, entonces, a reivindicar ciertos roles y mandatos, por ejemplo: el ser ponente en congresos de pedagogía, educación y áreas afines; ser autor de artículos publicados en revistas del medio educativo; ser maestro o doctor, en el sentido de obtener estos grados académicos; ser formador de docentes; ser asesor de tesis, ser sinodal en exámenes profesionales y de grado; ser evaluador de programas académicos de pedagogía o educación; entre otros más. Todo lo cual tiene lugar a través de múltiples procesos de interacción, sobre una base de intercambios y negociaciones dentro de la cotidianidad de la vida en común, enfocada al desarrollo de diversas prácticas.

Antes de finalizar este subcapítulo, pero sólo como un complemento informativo, pues ya no se trató empíricamente, hemos de centrar la atención en la diferencia primordial entre identificación imaginaria⁷⁴⁹ e identificación simbólica⁷⁵⁰. La relación entre ambas —entre el *yo ideal* y el *ideal del yo*— es la que hay entre identificación *constituída* y *constitutiva*. Sintéticamente vendría a ser que: “...la identificación imaginaria es la identificación con la imagen en la que nos resultamos amables” (Žižek, 1992: 147), con la imagen que representa *lo que nos gustaría ser*, en cambio la identificación simbólica: “...es la identificación con el lugar *desde el que* nos observan, *desde el que* nos miramos de modo que resultamos amables, dignos de amor” (*idem*, subrayado del original). En síntesis, la identificación opera en dos niveles: imaginaria y simbólica. Por ejemplo, en los pedagogos de la FP de la UMI, la imagen de diversas figuras señeras de la historia de la educación o bien, de pedagogos destacados actualmente, especialmente si representaban algunos de los rasgos o polos de identificación consignados en el modelo reconstruido en las páginas precedentes (cuadro VII.5), coincidirían propiamente con su *yo ideal* —plano de lo imaginario—, con aquello que les gustaría ser. En contraste, el *ideal*

⁷⁴⁹ En la TCP, Wenger alude a la *identificación por medio de la imaginación*, señalando que: “...la identificación depende del tipo de imagen del mundo y de nosotros mismos que podemos construir” (2001a: 237). Consideramos que podría resultar pertinente discutir si la misma puede enriquecerse mediante la noción de *identificación imaginaria* que ha sido trabajada dentro de la perspectiva psicoanalítica lacaniana.

⁷⁵⁰ De nuevo, queda abierta aquí la posibilidad para discutir y enriquecer mediante la noción de *identificación simbólica* trabajada por el psicoanálisis lacaniano y el APD, la idea de *identificación por medio de la alineación* propia de la TCP: “Exigir o inspirar alineación es una forma de identificación porque el poder —individual o colectivo— para generarla extiende nuestra identidad hasta la energía de quienes se alinean” (Wenger, 2001a: 239). Pero se requiere aún de un proceso intenso de reflexión y argumentación, para definir de qué forma pueden ser compatibles ambas perspectivas, toda vez que Wenger no incluye dentro de las fuentes de su propuesta, al menos explícitamente, a ninguna escuela del psicoanálisis.

del yo —plano de lo simbólico—, no es ya una imagen ideal, sino más bien la identificación ya asumida, tal y como los pedagogos locales se miran y establecen una variedad de relaciones con la facultad y con la institución en la que su comunidad de pertenencia está enclavada. Los significados construidos y sostenidos, su inserción en las redes simbólicas de las prácticas pedagógicas reconocidas institucionalmente, tales como formación docente, diseño curricular, diagnóstico psicopedagógico, elaboración de materiales didácticos, comisiones específicas dentro de los diversos grupos de gestión, que institucionalmente atendían problemas concretos como tutorías, atención a estudiantes con bajo desempeño académico, titulación, entre otros. En síntesis, la identificación simbólica en este caso conlleva, en última instancia, el ser identificados, valga la redundancia, como miembros efectivos de la Facultad de Pedagogía.

Ahora bien, el rasgo o característica a partir del cual nos identificamos con alguien, habitualmente está oculto, y no se trata necesariamente de una característica atrayente. Lo que hay que dejar claro en esta distinción es que la identificación simbólica —el punto desde el que somos observados— es la que domina y determina la imagen, la forma imaginaria en la que nos resultamos amables. El *yo ideal* siempre está subordinado al *ideal del yo*. Esta interacción de identificación imaginaria y simbólica bajo el dominio de la identificación simbólica constituye el mecanismo mediante el cual el sujeto se integra en un campo socio-simbólico determinado: “...el modo en el que él / ella asume ciertos «mandatos»” (Žižek, 1992: 153). El sujeto está siempre ligado a un significante que lo representa para el otro, y mediante esta fijación carga un mandato simbólico, esto es, se le da un lugar en la red intersubjetiva de las relaciones simbólicas. El asunto es que este mandato es, en definitiva, siempre arbitrario, puesto que su naturaleza es performativa. No se puede explicar con referencia a las propiedades y capacidades “reales” del sujeto, pues éstas no existen. Así pues, cargando con este mandato, el sujeto se enfrenta automáticamente a un cierto “*che vuoi?*” —¿qué quiere el otro de mí?—, esto es, a una pregunta del otro. El otro se dirige a él, como si él poseyera la respuesta a la pregunta de porqué tiene este mandato, pero obviamente la pregunta no podrá nunca tener una respuesta plena y satisfactoria.

De acuerdo con lo expuesto a partir de esta última exploración, consideramos que una de las potencialidades analíticas que ofrece el enfoque teórico proporcionado por el APD, es aquella que nos permite efectuar una lectura del proceso de identificación, organizada a partir de dos dimensiones analíticas, la que corresponde a lo político y aquella que encaja en lo psíquico. Así, en cuanto al proceso identificatorio de los pedagogos —primeramente bajo un enfoque comunitario de sus prácticas particulares y después a partir de las dimensiones analítico - políticas apuntadas—, éste fue realizado distinguiendo esas mismas dimensiones: en el plano de lo político nos concentramos básicamente en el *modelo de identificación* y los *polos de identificación*; asimismo, dentro del plano de lo psíquico, aludimos a identificación imaginaria e

identificación simbólica. Y todo se ha efectuado bajo una óptica exploratoria orientada hacia el antiesencialismo (Fuentes, 2007 y 2005), en la que el sujeto es visto básicamente, como carente de una identidad originaria sobre la cual se pueda establecer cualquier orden socio - simbólico en un sentido natural o esencial del mismo; lo cual da pauta a lo que podría denominarse, de acuerdo con Stavrakakis (2007), una *política de la identificación*.

En suma, encontramos que los diversos elementos del orden socio - simbólico se tornan en puntos de referencia para los sujetos. La identidad, por consiguiente, también resulta heterogénea, precaria, inestable y está permanentemente abierta al cambio, toda vez que es de suyo imposible alcanzar la plenitud; si bien es cierto que la identidad como tal, admite alguna regularidad en su funcionamiento⁷⁵¹. Pues una inestabilidad radical, impediría toda posibilidad de significación y por consiguiente, no sería posible ninguna configuración discursiva. La identidad se construye mediante polos de identificación múltiples, sobredeterminados temporalmente por un punto nodal que funge como su eje de articulación. Por su parte, es un hecho que los procesos de identificación pueden durar la vida entera del individuo y de sus grupos de pertenencia, de ahí que la identidad se torne a su vez múltiple, pues como hemos visto en este caso, al mismo tiempo era factible: ser cristiana, ser madre de familia, ser esposa, ser investigadora y ser pedagoga, por ejemplo, posiciones entre las que se estableció un vínculo no esencial⁷⁵². Encontramos así, a través de esta exploración, que el espacio profesional de los pedagogos y sus dimensiones sociales, culturales y políticas, se construye a partir de la inserción en tramas discursivas muy diversas, que representan propuestas para contribuir a la construcción disciplinaria de su campo —dedicarse a la investigación pedagógica o al cultivo de la teoría educativa, por ejemplo—, y para la integración al desarrollo de prácticas pedagógicas específicas —formación docente y de nuevos pedagogos, educación de niños, adolescentes o adultos, diseño curricular, etc.—, así como de establecer *nexos de*

⁷⁵¹ Si no se diesen estos momentos de *quasi - identidad*, sería imposible aludir a la identidad, sin embargo: “Lo que tenemos, entonces, si queremos ser precisos y certeros, no son identidades sino identificaciones, una serie de identificaciones fallidas, o más bien, un juego entre la identificación y su fracaso, un juego profundamente político” (Stavrakakis, 2007: 350). Siendo además que: “La constitución de cada (finalmente imposible) identidad sólo puede intentarse mediante procesos de identificación con construcciones discursivas socialmente disponibles, tales como las ideologías, etcétera” (*ibidem*: 361). De este modo la imposibilidad de alcanzar *la* identidad real y verdadera, hace que los procesos de identificación sean constitutivos, y por otra parte, esto abre la puerta a la vida política.

⁷⁵² En este sentido, Mouffe es enfática al afirmar que: “Negar la existencia de un vínculo *a priori*, necesario, entre las posiciones de sujeto, no quiere decir que no haya constantes esfuerzos para establecer entre ellas vínculos históricos, contingentes y variables. Este tipo de vínculo que establece una relación contingente, no predeterminada, entre varias posiciones, es lo que designamos como «articulación». Aunque no existe un vínculo necesario entre las diferentes posiciones de sujeto, en el campo de la política siempre hay discursos que tratan de proveer una articulación entre ellas desde diferentes puntos de partida. Por eso cada posición de sujeto se constituye dentro de una estructura discursiva esencialmente inestable, puesto que se somete a una variedad de prácticas articuladoras que constantemente la subvierten y transforman” (1999: 112). En nuestro caso, la articulación local tenía como referente distintos espacios de interpelación (trabajo, familia, iglesia, comunidad de práctica, etc.).

multiafilación entre espacios las más de las veces caracterizados por su heterogeneidad, tales como la familia, la iglesia y la universidad.

7.2. LA PEDAGOGÍA Y LO PEDAGÓGICO COMO PRÁCTICA COMUNITARIA

En esta penúltima parte de la tesis, nos abocaremos a describir y analizar una serie de prácticas producidas dentro del ámbito universitario privado, mismas que fueron llevadas a cabo por los pedagogos que conformaban una CP. Esto nos permitirá dar respuesta a las preguntas: ¿qué hace un pedagogo en el ámbito universitario privado? ¿Qué es lo pedagógico? Pero antes de intentar dar una solución a estas interrogantes —en términos fundamentalmente locales—, primero deberemos considerar que aquello que un pedagogo pueda realizar en el ámbito universitario privado, en su calidad de prácticas pedagógicas identificables como tales, no ha de diferir necesariamente de lo que este mismo profesional de la educación, pueda o no desempeñar en el ámbito universitario público⁷⁵³. Esto es, las tareas probablemente serán las mismas, pero el contexto, siendo en principio distinto, condicionará su significado. Consideramos pertinente aclarar que el conjunto de prácticas aquí descrito y analizado, no agota en sí la riqueza del repertorio de la comunidad de pedagogos, que es objeto de nuestro estudio. Aunque resulta representativo de su gran diversidad, al mismo tiempo que no deja de ser lo suficientemente específico como para quedar circunscrito al campo de la pedagogía, al menos dentro de lo que usualmente se reconoce como *lo pedagógico*⁷⁵⁴.

⁷⁵³ Como lo hemos discutido desde el inicio de esta investigación, no desconocemos que la pedagogía como ciencia de lo humano y como profesión, difícilmente constituye un campo unitario y claramente reconocible como tal. Antes bien, su realidad histórica está signada por la ruptura, la polémica y la confrontación, tanto fuera como dentro de sus propias fronteras disciplinarias: “La búsqueda de identidad se presenta, entonces, como un proceso abierto y en continuo devenir, en el cual la pedagogía aparece caracterizada por una disponibilidad natural a dejarse «contaminar» por otros saberes, pero, al mismo tiempo, comprometida con elaborar sus propios y autónomos puntos de vista. Todo esto, utilizando conocimientos a veces provenientes de los saberes extrapedagógicos, pero interpretándolos y reorientándolos a la luz de lo que es el objeto constitutivo de la investigación pedagógica, la relación transactiva instrucción-educación-formación” (Frabboni y Pinto, 2006: 19; véase también Primero y Beuchot, 2006; Sarramona, 2000, entre otros). En sentido estricto, podemos afirmar que no existe una pedagogía así en singular y con sentido de universalidad. Lo que hay es una pluralidad de enfoques pedagógicos, ligados a distintas cosmovisiones e interpretaciones del mundo. Por otra parte, no descartamos que las distintas escuelas y corrientes pedagógicas, puedan compartir ciertas áreas problemáticas, por ejemplo: fines y objetivos, metodologías de la enseñanza y el aprendizaje, concepciones antropológicas, relaciones educativas, instituciones pedagógicas y otras más, como puntos de referencia para la indagación, la investigación, la reflexión y la discusión. Estos problemas, que en un momento dado pueden considerarse comunes al campo, representan el punto de partida que podría dar pie a tratar a la pedagogía como una disciplina relativamente autónoma e identificable para propios y extraños, ciertamente no acabada todavía, pero sí en proceso de construcción.

⁷⁵⁴ En su intento por delimitar lo pedagógico de lo educativo en general, Rosales sostiene que: “Lo pedagógico... se relaciona con los productos teóricos resultantes de los estudios realizados sobre lo educativo. Es decir, lo pedagógico responde a los distintos niveles de conceptualización surgidos de los procesos de reflexión e investigación en torno al complejo institucional, psíquico y cultural que implica el

Lo anterior significa que *lo pedagógico* en cuanto tal, en los términos en que esto mismo es comprendido usualmente por los autores de libros y tratados generales de pedagogía, en los artículos de investigación pedagógica, en los diversos eventos gremiales —congresos, encuentros, exposiciones, etc.—, y en suma, dentro del conjunto de las instituciones de educación superior que albergan estudios de pedagogía y / o ciencias de la educación, sean de pregrado o posgrado, puede considerarse en principio, como similar o muy similar en uno u otro ámbito de la educación superior. Aunque puede adquirir ciertos matices, dependiendo de la institución de que se trate; pues la disciplina y profesión en cuestión, es básicamente la misma. Si bien, suele aparecer reconstruida en diferentes versiones locales, las cuales son susceptibles de ser estudiadas en la especificidad de su significación comunitaria, principalmente desde perspectivas metodológicas de corte interpretativo como la que presentamos aquí.

En concordancia con lo anterior, podemos sostener que los estudios realizados bajo el paradigma interpretativo, y en específico aquéllos que caen dentro de la categoría de *etnográficos*, llevados a cabo en instituciones de cualquiera de los dos subsistemas —privado o público—, pueden arrojar nuevas luces sobre las diferencias o los tintes específicos, que las múltiples prácticas pedagógicas pueden adquirir al gestarse específicamente dentro de los ambientes que ambos tipos de instituciones —pese a su ya específica heterogeneidad—, son proclives a producir. En función de factores diversos: mayor o menor politización del

quehacer educativo, particularmente aquel que se desarrolla en los establecimientos escolares” (2006: 41, subrayado nuestro). Para este autor, lo educativo *en sentido estricto* es la educación escolar o formal, la que a su vez entiende como el: “...acto consciente y ordenado, planeado y validado desde el poder del Estado, orientado a formar y capacitar a los niños y a los jóvenes de determinada manera: con conocimientos, valores, creencias, símbolos, roles y funciones determinados” (Rosales, 2006: 41). Sostenemos, como lo hemos venido explicando a lo largo de esta tesis, que lo educativo sobrepasa las fronteras escolares, y que es educación tanto la que se recibe en el aula, cuanto la que implica cambios operados en el individuo como producto de su participación en distintos escenarios sociales, por vía de la interacción continua con diversos referentes en la vida cotidiana. Esto es, educación informal y no formal, además de formal, aunque los tres tipos pueden interrelacionarse y superponerse de hecho. Por otra parte, lo pedagógico no sólo corresponde a la etapa de creación de conocimientos, en torno a lo educativo, a la investigación pedagógica; sino también a la sistematización y aplicación de los mismos para resolver diferentes problemas educativos; así como también a la reflexión surgida dentro de estos procesos, lo cual puede conducir a la teorización, y de ahí nuevamente, a la aplicación, a la puesta a prueba y así sucesivamente en una espiral de investigación, aplicación, reflexión, teorización. Por otra parte, es pertinente subrayar aquí, que el tipo de conocimientos que una CP produce, no se derivan sólo de la investigación —a menos de que el dominio de la comunidad en cuestión fuese la investigación por sí misma—, sino de la resolución conjunta de los innumerables problemas prácticos que enfrentan en la vida cotidiana. Con esta investigación, queremos mostrar la gran variedad de conocimientos pedagógicos que una comunidad de pedagogos, valga la redundancia, puede generar en su participación diaria en un ámbito determinado, y con miras a la realización de una tarea conjunta o dominio, por vía del compromiso mutuo. En este proceso, la reflexión —individual y grupal— representa un elemento clave para generar tales soluciones. Pero si lo que se pretendiera fuese generar conocimiento científico como tal, entonces el dominio de la comunidad tendría que ser, repetimos, la investigación pedagógica, o bien, estudiar sistemáticamente lo que la comunidad lleva a cabo en el día a día; que ha sido, precisamente, lo que venimos efectuando con esta investigación, en la que hemos adoptado la técnica de observación participante como una vía de conocimiento.

estudiantado, laicidad o religiosidad, tipo de financiamiento, formación del profesorado, relación con el sector empresarial y productivo, inversión en investigación, entre otros. Así, los significados construidos en estos espacios académicos, serán probablemente distintos entre un tipo de institución y otra. Aunque posiblemente, también deberán asemejarse en más de un aspecto, pues al menos en teoría, ambas instituciones persiguen fines equiparables, cuando no enteramente compatibles de cara a la sociedad. De este modo, una mirada cercana a los procesos pedagógicos dentro de los confines de una institución de educación superior privada, constituye ya en principio una oportunidad para otear un ámbito que suele presentar fuertes resistencias para ser estudiado, y que sólo por tratarse de un fenómeno que en fechas recientes ha empezado a despertar el interés de los investigadores —dada su progresiva expansión a lo largo de las últimas tres décadas—, puede representar la ocasión esperada o propicia para discutir las posibles divergencias y convergencias entre uno u otro subsistema en el contexto mexicano; ya sea por vía de la comparación a partir de estudios semejantes, sea por medio de la descripción e interpretación de lo observado en sus propios términos, sea a través de la reflexión conjunta y la crítica⁷⁵⁵. Consideramos, no obstante, que cualquiera que pudiera ser el objetivo de estos estudios, su realización por sí misma —por tratarse de un terreno prácticamente virgen para las exploraciones e indagaciones—, constituye ya por principio de cuenta, una aportación original al conocimiento educativo de estos espacios, por muy modestos y limitados que estos estudios puedan resultar en sus inicios.

En este caso concreto, el investigador ha tenido la oportunidad, nada común, de contar con un acceso libre para observar de manera directa a una institución de educación superior del sector privado; y en específico para estudiar ahí aquéllas prácticas reconocibles como pedagógicas —

⁷⁵⁵ Bauman especifica que la tarea del observador de las culturas o etnógrafo, puede entenderse como una singular labor de *traducción*, en la que: “Para llevar a cabo correctamente su trabajo, el traductor debe acercarse lo más posible a esas significaciones, pero cuando la meta parece al alcance, cuando ha llegado bastante cerca, podría caer literalmente dentro y sus locuciones resultarían tan ilegibles para los lectores destinatarios de su traducción como las experiencias mismas que se ha propuesto traducir” (2002: 82; véase también Geertz, 1996; Woods, 1993). Todo esto nos demanda tomar las previsiones de las que ya nos hemos ocupado en otro lugar, y que tienden a disciplinar la subjetividad, mas no a eliminarla por principio; lo cual, además de que sería imposible de cumplir, implicaría perder el lenguaje de referencia. Esto es, supondría la ilusión de la neutralidad, de la objetividad pura y adoptar la falacia racionalista de la comunicación transparente por sí misma, supuestamente libre desde el principio de todo rastro de afectividad y valoraciones idiosincrásicas. Antes que eliminar la subjetividad, aquí hemos buscado *rescatarla* y *explotarla*, haciendo explícitas las reflexiones y opiniones que el investigador iba teniendo a lo largo del proceso de observación de la realidad socialmente construida. Aclarando, siempre que se consideró pertinente, el origen de los datos empíricos que se empleaban como apoyo de las explicaciones teóricas, sin desdeñar las propias experiencias de participación, aunque sin limitarse a éstas; y sometiendo a un proceso de análisis permanente sus registros de lo observado, tanto como sus discurrecimientos. En la teoría y en la práctica, esto supone reconocer, como bien lo indica Woods, que: “En cierto sentido, iremos a parar a donde queramos. Por tanto, la tarea se vuelve un esfuerzo para asegurar que nuestros métodos sean lo más rigurosos posibles. Entonces podremos beneficiarnos de las ventajas de uno y otro lado” (1993: 23). Esto es, de estar en ambos lugares, de conservar el doble papel de investigador y participante, pero sin dejar escapar nunca la perspectiva crítica.

de acuerdo con sus objetivos—, lo cual abre posibilidades de acercarse a estos espacios para otros estudiosos, porque sienta un precedente, apunta una estrategia y ofrece un estudio original que puede servir como referente. Esto ha sido posible, entre otras razones, porque el investigador, mismo que suscribe estas líneas, ha fungido ahí no sólo como observador, sino como un participante de pleno derecho en su calidad de miembro de la CP⁷⁵⁶ que constituye nuestro caso y objeto de estudio en este trabajo. Lo cual suponía el hacerse cargo de lo que esta implicación involucraba como limitante y como potencial para el conocimiento social en general y pedagógico en particular⁷⁵⁷; laborando ya fuese como docente, coordinador, asesor e incluso como investigador, lo cual tornaba prácticamente *invisible*⁷⁵⁸ su presencia. Pero registrando y reflexionando sobre todo ello, con ayuda de la teoría y de la metodología interpretativa. Queda a juicio del lector valorar la medida en que hayamos logrado aproximarnos a la dinámica característica de las prácticas que describiremos a continuación, sin desvirtuar, más allá de lo estrictamente necesario, su rica especificidad cultural —por lo demás en permanente estado de cambio—, y su carácter de experiencia vivida directamente por sus protagonistas: los pedagogos de la FP de la Universidad Misionera Internacional.

Una última aclaración, antes de entrar a los siguientes apartados, nos parece pertinente. Las prácticas generadas en cualquier espacio social, como lo es de hecho una CP, son por demás

⁷⁵⁶ Consideramos que ésta podría llegar a ser una estrategia recomendable y común, para continuar investigando en estos espacios educativos, dado el hermetismo que generalmente les caracteriza. Pues de esta forma, el problema del acceso resultaría reducido en un grado significativo. Con el tiempo, este tipo de estudios contribuiría al conocimiento sistemático de un campo que, como lo hemos señalado repetidas veces, todavía es poco conocido en la investigación educativa.

⁷⁵⁷ A este respecto, Geertz señala de modo revelador que: “Uno debe encontrar a sus amigos entre sus informantes y a sus informantes entre sus amigos; uno debe considerar ideas, actitudes y valores como otros muchos hechos culturales y continuar actuando en términos de los que definen sus propios compromisos; uno debe contemplar la sociedad como un objeto y experimentarla como un sujeto” (1996: 61). En mi caso particular, no sólo tuve que empeñarme en vivir como un *nativo*, pues de hecho lo era, sino en esforzarme en pensar al mismo tiempo como un investigador, y a la vez tomar cierta distancia respecto a lo observado. Pues tampoco podría desconocer, que cuando las cosas empiezan a verse con total familiaridad, muy frecuentemente se pierde la perspectiva crítica.

⁷⁵⁸ La hipotética *invisibilidad* del observador, cual si se tratara de una “mosca en la pared” (Woods, 1993) constituye una de las trampas más frecuentes en la investigación interpretativa – constructivista, no exenta de cierta dosis de positivismo decimonónico. En este trabajo, cuando aludimos a la invisibilidad del observador, queremos remarcar más bien, el carácter naturalista con el que están teñidas las observaciones efectuadas en campo, que hemos emprendido como parte de nuestras pesquisas. En las que, gracias al valor de la participación *in situ*, hemos sido capaces de penetrar la cultura haciendo explícitos nuestros juicios, sin descartar al mismo tiempo nuestros posibles prejuicios, en vez de pretender una neutralidad y objetividad absolutas, pues: “Incluso cuando el investigador no toma parte de la interacción, el solo hecho de saber de su presencia, puede tener efectos significativos” (Hammersley y Atkinson, 1994: 127). Esto ocurre con bastante frecuencia, por no afirmar sin más, que pasa la mayor parte de las veces. En nuestro caso, el conjunto de los pedagogos que aparecen como sujetos de nuestra investigación, siempre estuvieron conscientes de lo que yo estaba realizando ahí. Simplemente, ya de entrada, todos fueron entrevistados y grabados, a veces en más de una ocasión. Lo cual hacía imposible que yo pasara desapercibido totalmente, y ello a pesar de que me conocían personalmente, al menos desde dos años y medio antes de emprender este trabajo.

ricas y variadas. Sería improbable, por lo tanto, abarcarlas de una sola mirada. Vamos, ni siquiera sería sensato considerar que sea factible —bajo cualquier estrategia, por ingeniosa y compleja que ésta pudiera resultar—, dar cuenta por completo, de lo que ahí ocurre. Simplemente, ya por principio resultaría imposible registrarlo todo. Por ello, hemos seleccionado para esta última parte de nuestro trabajo, un total de siete prácticas pedagógicas observadas *in situ*; algunas más amplias y abarcadoras del conjunto, otras más específicas y limitadas. Pero consideramos que entre todas ofrecen un cuadro suficientemente representativo del intrincado *collage* cultural, que conforma el repertorio de esta CP, lo cual nos permitirá responder específicamente a la pregunta: ¿qué hacen los pedagogos en el ámbito universitario privado? La respuesta que ofreceremos aquí, mediante un estudio de caso, es ciertamente parcial, pero al fin y al cabo válida dentro del mismo contexto del trabajo. Pero quizá lo más importante, sería considerar que ésta pueda llegar a convertirse en una referencia clave en la investigación educativa, por su calidad de estudio pionero. De este modo, más adelante sería factible establecer un parangón entre estudios que persiguieran objetivos similares —lo que a su vez ampliaría la visión de conjunto sobre las tareas cotidianas de los pedagogos en la educación superior privada—, lo cual supone un recurso más para comprender los alcances y aportaciones sociales de esta profesión en México, así como de su proyección en el mundo contemporáneo.

Si bien hemos tratado ya el carácter práctico de la pedagogía, al abordar lo concerniente a la intervención educativa en el primer capítulo, consideramos pertinente efectuar algunas acotaciones conceptuales, antes de entrar propiamente al análisis de lo pedagógico como práctica de una comunidad conformada por pedagogos, valga la redundancia. Así, empezaremos por subrayar, que la educación como fenómeno social, constituye por sí mismo un terreno fundamentalmente práctico —aunque susceptible de ser investigado y teorizado—, que está discursivamente construido, y también está condicionado históricamente; que demanda un tratamiento holístico, multirreferencial, puesto que sus problemas más característicos son complejos, y por consiguiente no son reductibles a simples cuestiones de aplicación de saberes especializados; esto es, desarrollados por aquellas disciplinas supuestamente puras como la filosofía, la psicología, la biología, la sociología o la historia.

Por otra parte, la pedagogía como ciencia de la educación general, se concentra en las cuestiones sobre la forma en que constituimos a un individuo en sujeto de un discurso concreto, esto es, en cómo le educamos y contribuimos a la formación de una determinada identidad; pues la educación supone un proceso de interpelación que llama al individuo a constituirse en sujeto de un determinado orden discursivo. Ahora bien, cabe preguntarse: ¿cuándo es posible pensar en pedagogía o en términos pedagógicos? O expresándolo con otros términos: ¿cuándo se convierte la educación en un problema de interés social y demanda un aparato conceptual

específico? Es posible argumentar que la educación se convierte en dicho problema social, cuando la sociedad alcanza tal grado de complejidad, que ya no le es factible dotar a las nuevas generaciones de los conocimientos necesarios para la supervivencia, por vía de la simple socialización cotidiana; sino que es preciso crear un sistema educativo que haga factible la continuidad cultural entre una generación y otra. Esto supone escindir los procesos de producción y los de reproducción social, lo cual representa no otra cosa, que la educación escolarizada (Durkheim, 1998; Kemmis, 1993; Lundgren, 1997)⁷⁵⁹. De este modo, la teoría y la

⁷⁵⁹ A este respecto, Lundgren (1997) es suficientemente claro cuando señala que un problema central que exige la máxima atención pedagógica, es el de la representación. El cual aparece, precisamente, cuando una sociedad busca una instancia desde la cual pueda organizarse, para permitir que los conocimientos lleguen a las generaciones futuras. En este sentido, la educación formal se presenta como una tarea social característica. Esto es, cierta institucionalización reconocible y especializada de los procesos educativos, que los distingue de los procesos más generales de la vida en común que constituyen la sociedad. A partir de este momento, es cuando la socialización y la educación comienzan a distinguirse conceptualmente: “Cuando los procesos de producción y de reproducción están unidos, sólo existe un contexto social único en el que ambos se forman. Cuando los procesos de producción están separados de los de reproducción, se forman dos contextos sociales: uno para la producción y otro para la reproducción” (*ibidem*, 19). Empero, la distinción se efectúa entre ambos órdenes de estructuración de la vida social, y no tanto entre sus diferentes formas, por lo que en los casos concretos, podría producirse fácilmente un solapamiento entre estos órdenes. Las formas típicas de imbricación de estos órdenes de estructura y actividad, pueden incluir todas aquellas actividades educativas que socializan simultáneamente a profesores y alumnos. Pero también sucede, cuando las personas aprenden sobre la marcha en su trabajo, como un aspecto inherente a su participación en el mundo laboral, y así consecuentemente. Por su parte, Wenger (2001a) señala que la educación formal tiene que atender a los procesos de cosificación y participación simultáneamente, cuando lo que se pretenda sea la construcción del significado en los procesos de aprendizaje. Pues muy frecuentemente, la sola cosificación (descontextualizada) conduce a la reproducción cultural pasiva y carente muchas veces de significado para la persona, en estos casos: “Los estudiantes que establecen una relación literal con una materia pueden reproducir el conocimiento cosificado sin intentar apropiarse de su significado” (Wenger, 2001a: 313). Si el aprendizaje de conocimientos y habilidades necesarios para la producción, tiene lugar en el contexto de la misma producción, donde éstos serán empleados en última instancia, entonces la relación entre el conocimiento y las destrezas, y los procesos de producción es ya de suyo clara. Pero si se decide que este aprendizaje deba realizarse en otro lugar, distinto al contexto de producción —como la escuela, por ejemplo—, entonces surgirán dos problemas: 1) el de la descontextualización del conocimiento y las habilidades en relación con el contexto de producción; y 2) el problema de la recontextualización del conocimiento y las habilidades en la vida y el trabajo, en el terreno del aprendizaje; lo que exige el diseño concreto de estrategias que faciliten la apropiación de esos conocimientos y habilidades, en el marco de la enseñanza. Esto es, lejos del contexto y de los procesos de producción, donde éstos son evidentes. Así: “Cosificar el conocimiento con fines educativos ofrece algo visible y fijo para que los principiantes se esfuercen por alcanzar una afiliación plena, pero no garantiza el acceso a las formas pertinentes de participación. En realidad, al reducir el conocimiento a elementos cosificados, la codificación del conocimiento puede crear la ilusión de una relación sencilla, directa y fácil entre los estudiantes como individuos y los elementos de una materia. Puede parecer que la cosificación extraiga el conocimiento de la práctica, evidenciando así la necesidad y las complejidades de la participación. Pero, aun así, el significado que acaba teniendo la materia en la vida de los estudiantes depende de las formas de participación que tengan a su disposición” (Wenger, 2001a: 313). Por ello: “En la medida en que el diseño educativo genere sus propias prácticas, éstas tenderán a tener sus propios localismos, sus propios regímenes de competencia e incluso sus propios encuentros generacionales internos. [En este sentido] El aprendizaje escolar no es más que aprendizaje de la escuela” (Wenger, 2001a: 316). La socialización podría formar parte de la educación formal, sólo si las personas controlasen más conscientemente los procesos de aprendizaje, que se producen cuando realizan prácticamente cualquier

práctica de la educación se transforman en una necesidad, y este desarrollo requiere primero de un lenguaje sobre educación y después de una ciencia de la educación. La teoría pedagógica es, entonces, resultado de múltiples esfuerzos que implican largos procesos de investigación y reflexión. Pero ésta es sólo una solución provisional a la pregunta o como máximo un intento de aproximación a su respuesta, porque apenas se estaría apuntando a la educación formal, y la educación, como lo hemos discutido, no termina dentro de los estrechos confines de un aula cualquiera, es mucho más ubicua y permanente.

Si bien en su historia la pedagogía nace vinculada a la escuela como institución social (Furlán, 2006; Esteve, 2003; Avanzini, 1990), la educación no se reduce a sus manifestaciones formales, sino, como hemos visto, incluye tanto aspectos no formales, como informales; y por consiguiente, la pedagogía últimamente ha tendido a ampliar sus horizontes de posibilidad. De este modo, fenómenos como la socialización, la educación o el aprendizaje, tal y como lo hemos discutido ampliamente en el primer capítulo, se hallan estrechamente relacionados y por ende, sería muy difícil establecer una frontera del todo nítida entre los mismos. En este sentido, las siguientes palabras de Wenger pueden ayudarnos de nuevo a clarificar la cuestión:

La formación de la identidad es un proceso que dura toda la vida y cuyos ritmos y etapas cambian a medida que cambia el mundo. Desde esta perspectiva, no debemos concebir la educación únicamente en función de un período inicial de socialización en la cultura, sino concebirla, de una manera más fundamental, en función de los ritmos por los que las comunidades y los individuos se renuevan continuamente. En consecuencia, la educación se convierte en un proceso de desarrollo mutuo entre comunidades e individuos que va más allá de la mera socialización. Es una inversión de una comunidad en su propio futuro, pero no como una reproducción del pasado mediante la transmisión cultural, sino como la formación de nuevas identidades que puedan hacer progresar su historia de aprendizaje (2001a: 311 – 312).

La elaboración de aquello que hemos denominado *lo pedagógico* en este trabajo, implica una gran variedad de prácticas producidas en común, en este caso por un grupo de pedagogos que conformaban una CP. Todos ellos poseían ideas propias y comunes sobre esa misma realidad, la cual, según hemos revisado, constituía un repertorio variopinto, abigarrado y muchas veces difícil de discernir, al menos a primera vista. Pues su reconocimiento y documentación, nos exige prestar atención tanto a los aspectos más generales y explícitos, cuanto a los detalles aparentemente más simples y triviales; así como también demanda de un análisis permanente,

actividad. Pero esto no siempre es posible, y ni siquiera sería lo más deseable; pues aprender es algo básicamente natural y espontáneo, prácticamente inevitable, y por ende, no es recomendable intentar reducirlo a las situaciones controladas, dentro de los espacios supuestamente idóneos que representan las escuelas. Por esto resulta ilusorio, cuando no puramente ingenuo, pretender que lo plasmado en el diseño curricular, será lo mismo que se verifique en el orden más amplio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, que además se superpondrán a otros procesos de educación y socialización.

en confrontación directa con los distintos puntos de vista que localmente se vertían sobre el particular. Para acceder a esta práctica local en específico, fue preciso comprender que los pedagogos no producían la realidad pedagógica de un modo totalmente intencionado y directo, sino que gran parte de lo que era generado ahí en última instancia, se daba dentro de un proceso dinámico de avances, retrocesos y momentos de relativo estancamiento, respecto a la consecución de sus propias metas⁷⁶⁰. En efecto, todo esto constituye una característica atribuible a la mayor parte de las COPS, como entidades sociales vivas y en permanente estado de evolución, pues siempre es posible observarlas en situación de cambio, a la vez que es factible reconocer algunas de sus producciones más acabadas. Otras prácticas en cambio, requieren de más estudio a fin de ser comprendidas, pues ni siquiera son totalmente conscientes para sus protagonistas; y lo que es más importante quizá, esto mismo entra a formar parte de las identidades ahí constituidas. Podemos aceptar entonces que en lo que atañe a las comunidades de práctica:

Esta gente no trabaja reunida todos los días necesariamente, pero se procuran porque hallan un valor en sus interacciones. Mientras pasan tiempo juntos, comparten típicamente información, entendimiento y consejo. Ellos ayudan a los otros a resolver problemas. Discuten sus situaciones, sus aspiraciones, sus necesidades. Meditan asuntos comunes, exploran ideas y actúan como caja de resonancia. Pueden crear herramientas, estándares, diseños generales, manuales y otros documentos —o simplemente pueden desarrollar una comprensión tácita de aquello que comparten. Aun cuando acumulan conocimientos, resultan informalmente relacionados por el valor que encuentran en aprender juntos. Este valor no es meramente instrumental para su trabajo. También se acumula en cuanto a la satisfacción personal de conocer a colegas que comprenden las perspectivas de los demás, así como en la pertenencia a un grupo interesante de personas. Con el tiempo, desarrollan una perspectiva única sobre su tópico, así como un cuerpo común de conocimientos, prácticas y enfoques. También desarrollan relaciones personales y modos aceptados de interactuar. Ellos incluso pueden desarrollar un sentido de identidad en común. Se convierten en una comunidad de práctica (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 4 – 5, traducción nuestra).

Hemos observado que esta sucinta caracterización de una CP aportada por Wenger, McDermott y Snyder, coincide con el tipo de configuración social construida localmente por los pedagogos de la FP de la UMI. Pero aquello que éstos entendieron como lo específicamente

⁷⁶⁰ Señala Lave: “El conocimiento está por lo general en un estado de cambio y no de estancamiento y transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, involucrando a personas que se vinculan de maneras múltiples y heterogéneas. La posición social, los intereses, los motivos y las posibilidades subjetivas de estas personas son diferentes, y ellas improvisan luchas de maneras situadas respecto al valor de determinadas definiciones de la situación, en términos tanto inmediatos como amplios” (2001: 29). Los pedagogos de la FP de la UMI, no experimentaban en todo momento el éxito y la satisfacción conjunta de resolver problemas comunes, sino que también extraían del fracaso, como experiencia individual y colectiva, ciertos aprendizajes significativos para su práctica. Puede inferirse por lo tanto, que siempre estaremos aprendiendo mientras participemos en empresas estimadas como valiosas, y ello podrá ocurrir dentro de los más variados contextos sociales.

pedagógico no implicaba que en su expresión más general quedasen englobados todos los puntos de vista involucrados en estas prácticas. Antes bien, lo que sucedía es que cada miembro de la facultad solía poseer, con mayor o menor grado de explicitud, una idea propia acerca de lo que pudiera ser la pedagogía, lo que un pedagogo habría de ser, así como también sobre aquello que bajo ciertas condiciones pudiera llevar el rótulo académico - cultural de *pedagógico*. Pero definitivamente, no existía ahí un consenso sobre estos tópicos, por una parte tan estrechamente interrelacionados y por otra, tan escasamente asociados con el necesario nivel de análisis. Pues de hecho encontramos que, en general, en la teoría educativa no existe una relación directa y claramente reconocible entre el ser pedagogo, la pedagogía y lo pedagógico; aunque puede argumentarse a su favor, siempre y cuando este vínculo sea contextualizado social, cultural e históricamente bajo cierta lógica discursiva.

En consecuencia, es preciso anotar que aquello que los pedagogos de la FP de la UMI, produjeron como parte de un repertorio específicamente pedagógico, se hallaba en estrecha vinculación con lo que Wenger (2001a) denomina un *régimen de competencia*, el cual implica que el conocer concebido como proceso, se puede considerar certeramente como una *participación competente en la práctica*, lo cual es también traducible en términos de identidad como *ser competente* en el desempeño de cierta práctica. Aunque ya hemos aludido a esto mismo en otros lugares de la tesis, consideramos pertinente especificarlo todavía más con ayuda de nuevas acotaciones, válidas por lo demás para el resto del capítulo. Así, un régimen de competencia de este tipo, incluiría al menos los siguientes tres aspectos relacionados con las dimensiones de toda comunidad de práctica:

- 1) *un compromiso mutuo*: la capacidad de comprometerse con otros miembros y responder de acuerdo con sus acciones y, en consecuencia, la capacidad de establecer relaciones donde esta mutualidad sea la base para una identidad de participación;
- 2) *responsabilidad en relación con la empresa*: la capacidad de comprender la empresa de una comunidad de práctica con la profundidad suficiente para asumir un poco de responsabilidad en relación con ella y contribuir a su consecución y a su negociación continua por parte de la comunidad;
- 3) *un repertorio negociable*: la capacidad de hacer uso del repertorio de la práctica para dedicarse a ella. Esto exige una participación (personal o indirecta) en la historia de una práctica suficiente para reconocerla en los elementos de su repertorio. En consecuencia, exige la capacidad —y la legitimidad— para hacer que esta historia vuelva a ser significativa (Wenger, 2001a: 172).

De este modo, en la FP de la UMI —como correspondería a cualquier CP—, los miembros se vieron obligados a establecer lo que significaba ser un participante competente, o lo que era lo mismo, *ser un pedagogo competente*, así como aquello que pudiera considerarse como ser alguien *ajeno* a la práctica —parte de la distinción nosotros / ellos— o al menos *intermedio* —en

situación limitánea—, a través de la realización de su misma práctica, y no tanto de acuerdo con cualquier otro criterio. Aunque tampoco se puede permanecer sin más, cerrado permanentemente a las influencias externas, toda vez que el régimen de competencia⁷⁶¹, por lo regular está negociado localmente. Ser competente como pedagogo, localmente demandaba, pues, el ser capaz de definir a la pedagogía, así como de distinguir lo pedagógico de lo que no lo era. Recordemos, por otra parte, que los miembros de una CP no siempre mantienen un equilibrio entre las tres dimensiones antes aludidas; sino, antes bien, pueden optar por hacer hincapié en alguna de ellas, ya sea identificándose más con el *compromiso mutuo*, asumiendo una responsabilidad más fuerte frente a la *empresa conjunta*, o bien, participando intensamente en la negociación del *repertorio compartido*, todo lo cual forma parte del mismo régimen de competencia local, pudiéndose dejar en segundo plano otros elementos.

7.2.1. CONCEPCIÓN LOCAL SOBRE LA PEDAGOGÍA Y LO PEDAGÓGICO

Los pedagogos de la FP de la UMI, han negociado entre sí su concepción local de la pedagogía sobre una base cotidiana; así como todo aquello que, en términos generales, puede calificarse como pedagógico. Sin embargo, pese a lo que había de construido en común, debe aclararse que no todos tenían una misma idea sobre su campo disciplinario. La reflexión sobre lo que era la pedagogía no era una preocupación cotidiana, sino una necesidad coyuntural. Para algunos, la pedagogía entrañaba una misión formativa, que se sustentaba en un régimen de conocimientos teóricos sobre la educación y un bagaje de conocimientos prácticos útiles para la acción educativa. Para otros, la pedagogía adoptaba una investidura más administrativa sobre los procesos e instituciones propiamente escolares. Mientras que para la mayoría, la pedagogía era ante todo la ciencia de la educación, entendida esta última como el estudio y sistematización de todo lo concerniente al proceso de enseñanza y aprendizaje; esto es, educación y proceso de enseñanza y aprendizaje eran equiparables, sin entrar ya en mayores discusiones⁷⁶². Aunque esta clasificación de las concepciones locales sobre la pedagogía se

⁷⁶¹ Es preciso subrayar que este régimen de competencia, es de suyo dinámico y se halla en permanente estado de evolución, así como de consecuente equilibración con su entorno social: “El régimen de competencia de una comunidad no es estático. Incluso conocer algo totalmente nuevo y, en consecuencia, descubrir algo pueden ser actos de participación competente en una práctica” (Wenger, 2001a: 172). En efecto, existen prácticas donde la innovación es lo más característico, y por lo tanto el ser competente ahí suele significar el ser capaz de cambiar y evolucionar constantemente. Pensemos, por ejemplo, en todos los terrenos relacionados con la investigación científica o tecnológica de frontera, o los campos de arte de vanguardia, o simplemente en el ámbito de la publicidad y otros medios de comunicación, en los cuales se exige *ser creativo*. Por nuestra parte, consideramos que la labor educativa en general —formal y no formal— y la docente en particular, también pueden considerarse ámbitos donde el cambio y la creatividad constituyen muchas veces una exigencia cotidiana. Aunque esto no necesariamente se verifique siempre y en toda circunstancia, ni implique una innovación permanente, antes bien, el campo de la educación se caracteriza frecuentemente por su acendrado tradicionalismo.

⁷⁶² Y si es que establecer una distinción entre la educación realidad / concepto; y el proceso de enseñanza y aprendizaje realidad / concepto, era algo que usualmente no se discutía a nivel local. Por lo

desprende del conjunto de las observaciones efectuadas y de la reflexión y el análisis de los datos, la inclusión de algunas viñetas extraídas de entrevistas con miembros de la facultad, aunadas a las descripciones generales derivadas de los registros en el diario de campo, pueden ayudarnos a entender mejor estas diferencias, que en no pocos aspectos resultan bastante sutiles, pero que al fin y al cabo eran reales y tenían efectos tangibles en la práctica⁷⁶³.

Una primer concepción local que documentamos sobre la pedagogía, era la que correspondía a la definición de ésta como ciencia de la educación, enfocada a la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los cuales esta disciplina incide directamente. Esta noción era compartida básicamente por dos de los miembros, la directora y un coordinador. Aunque es preciso aclarar que el resto, los otros cuatro, no se pronunciaban necesariamente en contra de esta caracterización, simplemente la visualizaban de otra forma —que podría resultar complementaria—, haciendo énfasis en aspectos más prácticos. En la vida cotidiana, encontramos que esta manera de concebir a la pedagogía, era básicamente compatible con la caracterización que, de un modo bastante generalizado en cierta literatura especializada, se tiene sobre la disciplina en torno a este mismo punto (Frabboni y Pinto, 2006; Benner, 1998). Toda vez que, además de las concepciones particulares, estaba aquella de carácter más común, que nos daremos a la tarea de revisar sólo tras analizar las primeras. La siguiente viñeta resume con suficiente claridad, pero sin perder profundidad, esta primera versión:

Gabriel: *Doctora Montes, ¿cuál es su concepción sobre lo que es pedagogía?*

Dra. Montes: *Bueno es, **es una disciplina** que interviene directamente en el fenómeno educativo, **a nivel de impactar en el proceso de enseñanza – aprendizaje** y lo hace **considerando** pues, **las investigaciones** que se han hecho dentro de la línea, prácticamente referidas a esta cuestión de la enseñanza – aprendizaje, pero **siempre tomando en cuenta el contexto en el cual está el fenómeno educativo**, entonces, pues, de alguna manera específica, podríamos decir que ésta es la pedagogía.*

Gabriel: *¿Y que será un pedagogo?*

Dra. Montes: ***Pues un pedagogo es una persona que ve el fenómeno educativo, lo analiza e interviene en ese fenómeno** buscando tener un cambio positivo en lo que es el proceso enseñanza – aprendizaje. **Podemos decir que básicamente, el pedagogo tiene que tomar los elementos que le dan otras disciplinas, pero específicamente su función como pedagogo es precisamente, el tener un***

que el uso, por una parte indistinto de ambas acepciones y por otra, su utilización simultánea, hacían muy difícil a los ojos del observador, el poder establecer una distinción nítida entre ambas realidades tan cercanas. Simplemente apuntamos que ahí estaban ciertamente relacionadas.

⁷⁶³ Obsérvese cómo la caracterización local de la pedagogía —y consecuentemente de lo pedagógico—, tanto en sus versiones particulares, como en la más general y común, resulta en más de un aspecto compatible con lo que hemos tratado ya sobre la identidad del pedagogo en el apartado anterior —y aun más atrás mientras efectuábamos la revisión de algunas publicaciones y escritos recientes sobre los pedagogos—, pues las categorías aquí presentes son, tal y como veremos en breve, la investigación, la formación, la educación como objeto de estudio, el humanismo, entre otras que nos resultan ya, hasta cierto punto, familiares como parte del modelo local del pedagogo reconstruido aquí.

impacto en la enseñanza y el aprendizaje.

Gabriel: *Bien, ¿cuál sería la labor o las tareas o funciones que llevan a cabo los pedagogos que trabajan en esta facultad para la universidad, para esta institución?*

Dra. Montes: *Directamente, bueno esta es la cuestión, lógicamente **la docencia**, ¿sí? Está la cuestión de **apoyo a todos los procesos educativos**. En este momento tenemos este programa de **formación docente**, ¿sí? Pero también está... [pausa] ¿Te refieres a los pedagogos en general?*

Gabriel: *A los pedagogos de esta facultad, que trabajan en esta facultad.*

Dra. Montes: *Sí, o sea, han hecho trabajo por ejemplo de **apoyo en algunas actividades en gestión** que hay aquí, entre ellas está la cuestión de la **docencia**, estuvo la de la **investigación**, está la cuestión de **los estudiantes con incapacidades o problemas del aprendizaje**⁷⁶⁴. Entonces el trabajo, yo sé, específicamente de las personas que están aquí, ha sido precisamente pendiente de **apoyar el que sea la pedagogía la que guía** de cierta manera **los procesos y que no solamente sean considerados como una cuestión administrativa**, o sea, que todo este **proceso enseñanza – aprendizaje a nivel universitario**, no sea solamente visto desde, como conformarlo desde la administración o desde a la mejor desde, desde un programa institucional amplio, sino precisamente **el aterrizaje**, el traducirlo en **acciones específicas**, particulares y concretas, desde mi punto de vista particular (EFPUMI:29-VIII –2007/1-3).*

Estamos, pues, considerando aquí dos cuestiones, por una parte la concepción particular que guarda esta pedagoga sobre la pedagogía; y al mismo tiempo, la que ella misma tiene sobre lo que es y lo que hace un pedagogo —o si se prefiere en plural, lo que son y hacen los pedagogos—, lo cual coincidiría precisamente con lo que podría entrar dentro de la categoría de *lo pedagógico*. Para ella, la pedagogía es una disciplina científica “que interviene directamente en el fenómeno educativo”, esto es, tiene el propósito de “impactar en el proceso de enseñanza – aprendizaje”, pero visto éste de manera contextual⁷⁶⁵. Asimismo, la pedagogía queda situada aquí dentro de un entorno interdisciplinario, donde el pedagogo precisamente “tiene que tomar los elementos que le dan otras disciplinas” lo cual demanda de cierta apertura, con el fin de “tener un impacto en la enseñanza y el aprendizaje”, el cual supone “un cambio positivo”. Los pedagogos en la práctica trabajan localmente con ambos actores educativos, con los docentes y con los discentes, para los primeros existe, por ejemplo, un programa de “formación docente”, para los segundos corresponde la docencia en general, así como la atención a los estudiantes “con problemas del aprendizaje”. Asimismo, esta pedagoga señala

⁷⁶⁴ En este caso ella se refiere a los estudiantes que se denominan dentro de la institución *alumnos con bajo rendimiento académico*, para quienes se crearon estrategias específicas de atención dentro del período de nuestra investigación, en las cuales participaron algunos pedagogos, entre otros docentes de diferentes especialidades. Nos llama la atención, que esta atención no es sólo psicológica, sino también pedagógica, pues busca un cambio favorable por vía de la enseñanza y el aprendizaje.

⁷⁶⁵ En cuanto a la forma de entender el contexto, puede señalarse que no es lo mismo verlo como algo ya dado en lo que se inscribe la práctica sociocultural (Lave, 2001; Fuhrer, 2001), que visualizarlo como un orden de comportamiento del que la práctica sociocultural forma parte, contribuyendo a crearlo. Dada la perspectiva naturalista de esta pedagoga sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje y la investigación educativa, parece ser que la segunda concepción sobre el contexto es la que mejor correspondería a la pedagogía en este caso.

que los pedagogos deben orientar el proceso de enseñanza – aprendizaje más allá de la gestión puramente administrativa, pues de lo que se trata es de que lo traduzcan en “acciones específicas, particulares y concretas”. Por otra parte, esta concepción de la pedagogía de carácter teórico y práctico, así como del pedagogo como teórico y práctico, valga la redundancia, es compartida por diversos autores pedagógicos nacionales y extranjeros, por lo que no se trata únicamente de una postura local o meramente particular (Frabboni y Pinto, 2006; Primero y Beuchot, 2006; Sarramona, 2000; Benner, 1998; entre otros)⁷⁶⁶, sino de una caracterización con alcances más amplios, aunque definitivamente no de validez universal⁷⁶⁷. Simplemente, el hecho de que localmente puedan coexistir distintas versiones de la misma disciplina, las cuales a su vez entrañan referencias a otros contextos académicos y de investigación, es por una parte, síntoma de un estatuto científico controvertido y por otra, evidencia de un clima cultural de apertura por parte de la comunidad pedagógica local.

La segunda concepción particular sobre la pedagogía que documentamos para este trabajo, era la que podría considerarse como mayoritaria, pues la compartían cuatro de los siete pedagogos locales. En sentido estricto, no se trataba propiamente de una concepción teórica como tal, pues no se desprendía de una reflexión sistemática o de un *corpus* teórico fácilmente reconocible; sino, más bien, de una reflexión desde y para la práctica, aunque informada de cierto humanismo. Ésta consistía en visualizar a la pedagogía y a las prácticas pedagógicas profesionales, como básicamente abocadas a la formación integral del educando, ya se tratara éste de un estudiante, de un docente, o bien, del ser humano en general. El siguiente fragmento extraído de una entrevista, es suficientemente conciso e ilustrativo de esta postura:

⁷⁶⁶ Recordemos aquí que la práctica, como la identidad, en una CP entraña una interacción entre lo local y lo global: “El hecho de centrarse en el nivel de las comunidades de práctica no equivale a glorificar lo local, sino a ver que estos procesos —la negociación de significado, el aprendizaje, el desarrollo de prácticas y la formación de identidades y configuraciones sociales— suponen interacciones complejas entre lo local y lo global” (Wenger, 2001a: 167). En nuestro caso, una concepción particular sobre la pedagogía construida localmente, no implica ningún aislamiento respecto de lo global; antes bien, incorporadas en la identidad vienen ambas dimensiones, como expresiones de una trayectoria que involucra aprendizajes múltiples en contextos variados, y a partir de referencias también diversas. En una CP esto resulta fundamental, pues los miembros usualmente son portadores de referentes culturales provenientes de otros contextos, los cuales tienen el potencial de contribuir al enriquecimiento de las prácticas locales. De hecho, a menudo los miembros son admitidos en una CP, por ser portadores de tales referentes culturales generados en otros espacios socioculturales. Aunque, los conocimientos generados en otros espacios, no necesariamente son bien recibidos en las distintas comunidades.

⁷⁶⁷ Las palabras de Benner pueden ser ilustrativas al respecto: “El cometido de la pedagogía sistemática es desarrollar una concepción pedagógica fundamental que clarifique la estructura de la reflexión y la acción pedagógicas, los planteamientos de la ciencia de la educación en el sentido de una teoría de la acción y el nexo entre praxis pedagógica, teoría de la acción pedagógica e investigación científico-educativa. [Sin embargo] No hay, para la época actual, una pedagogía sistemática generalmente aceptada que cumpla estos fines” (1998: 39). Podríamos agregar que, en efecto, no existe hoy por hoy una concepción unitaria y reconocida de la pedagogía, lo que hay, como hemos señalado, son distintas versiones de la pedagogía, muchas de carácter estrictamente local, institucional, con mayor o menor grado de aceptación tanto dentro, como fuera del propio gremio de los pedagogos.

Gabriel: ¿Qué significa para ti pedagogía y cómo concibes el ser pedagogo?

Ana: Ser pedagoga y pedagogía, hombre, una difícil. Es una pregunta bastante amplia. Es, **siempre lo he considerado como una construcción del, de ir formando al ser humano en las diferentes etapas de la evolución. Eh, no nada más en cuestiones académicas, sino también en el área y la parte formativa, como sería la parte emocional, en cuestiones de valores, en todo lo que conlleva a un ser humano integral...** (EFPUMI:01-II -2006 /1).

En primer término, esta concepción al igual que la anterior, tampoco es del todo inusual en el ámbito de la literatura pedagógica, o al menos de cierta literatura de cuño humanista – cristiano (Tejada, 2001; García Hoz, 1993a; González – Simancas, 1992; Altarejos, 1986; Göttler, 1967; entre otros). De hecho, el resto de los pedagogos de la FP, no la descartaban como posible modo de entender a la pedagogía, pues el pedagogo se visualizaba ahí como formador, aunque mantenían otro modo de caracterizarla. En este caso particular, la reiterada mención del “ser humano”, el énfasis puesto en la “formación” y la consideración de los “valores”, son reveladores de esa visión humanista de larga data. Puede rescatarse de aquí, entre otros aspectos, el interés por atender a las “diferentes etapas de la evolución”, no sólo la infancia, lo que hace suponer que esta persona también admite que la educación puede verificarse en otras instancias sociales que no corresponden únicamente a las de tipo escolar. De hecho, dentro de la misma entrevista, ella me aclaró que había trabajado en empresas en lo concerniente a capacitación. De esta manera, la *pedagogía infantil*, puede acompañarse de una *pedagogía de la adolescencia* o de una *pedagogía de la adultez*; o la *pedagogía escolar*, se podría contrastar con una *pedagogía empresarial* o una *pedagogía social*, entre otras. Ahora bien, esta visión de la pedagogía en general y del pedagogo en particular, coincide parcialmente con la caracterización de la identidad del pedagogo que hemos elaborado en el apartado anterior de este mismo trabajo, en cuanto a la identificación de éste como formador y humanista. De hecho, puede extraerse como corolario de esta concepción particular y local, que lo propiamente definible como *pedagógico* no sería algo más, que lo de suyo formativo⁷⁶⁸. Así,

⁷⁶⁸ La formación, desde una visión humanista, sería coincidente con la siguiente descripción aportada por González - Simancas: “...el modelo humanista persigue, esencialmente, el desarrollo total, unitario, de la persona en sí, y no sólo el desarrollo de algunos aspectos o facetas determinadas. Lo que interesa en este modelo son las *acciones* u *operaciones* inmanentes que desarrollan y configuran a la persona y a su personalidad a lo largo de la vida, en torno al decisivo factor de la libertad creadora, que no permite la definición y previsión de unos objetivos en todos sus pormenores” (1992: 140, subrayado del original). Asimismo, el mismo autor añade de inmediato: “Este enfoque opta por un cultivo global del espíritu que no se produce por el logro de unos objetivos comportamentales, escalonados técnicamente. El proceso de educación humanista se parece más a exploración de un amplio territorio con la ayuda de un guía, que a subir una escalera por escalones sucesivos. El proceso se va produciendo al ritmo en que el intelecto, la voluntad y la afectividad se enriquecen y pueden así generar *hábitos* —modos estables de ser y de actuar— que conforman la intimidad personal de un modo único, irrepetible y fundamentalmente imprevisible” (*idem*). Cabe aclarar también, que los enfoques humanistas sobre la educación, generalmente se desprenden de puntos de vista filosóficos esencialistas, donde la *vocación docente* constituye el germen sobre el que se finca la intervención educativa.

la pedagogía tiene el fin de sistematizar la formación y el pedagogo el de llevarla a cabo para formar “un ser humano integral”. Se trata de una concepción fundamentalmente empírica, fruto de la experiencia formativa de la propia docente, más que de una versión de la pedagogía como algo conceptualmente claro.

Una tercer concepción local, pero definitivamente particular, sobre la pedagogía, es la que otorga a esta disciplina un carácter básicamente administrativo⁷⁶⁹. Se trata ésta de una visión marginal, o al menos atípica, por lo que respecta al conjunto de los sujetos que conformaban el caso reconstruido en esta tesis; quienes en su mayoría no compartían esta definición de la pedagogía y del actuar pedagógico, e incluso, como aparece explícito en la primer viñeta de este inciso, refutaban semejante percepción, apartándose de lo que podrían considerarse reduccionismos administrativos⁷⁷⁰. Cabe agregar que sólo una persona explicó la pedagogía de esta forma:

Gabriel: *¿Cuál sería tu concepción o explicación de lo que significa pedagogía y cómo se relaciona esto con el ser pedagogo?*

Cecilia: *Ser pedagoga, ser pedagogo para mí es la persona que está, trabaja dentro del fenómeno educativo, ya sea en una educación, en una institución de educación superior. En esa me desarrollo como coordinadora administrativa, en esta, en esta, en esta función el pedagogo trabaja cuestiones como de gestión, de administración, la coordinación administrativa, cosas de administración, perdón la redundancia, pero es, son cuestiones de planeación, de seguimiento, de control, de organización, entonces en ese sentido un pedagogo, así como se puede coordinar una facultad en la que hay una dirección, bueno, uno puede ser un apoyo importante en cualquier institución educativa en la parte organizativa y estructural (EFPUMI:22-VII-2006/1).*

En primer término, conviene aclarar que la ubicación de los casos atípicos constituye una recomendación de diversos autores sobre métodos cualitativos en ciencias sociales y

⁷⁶⁹ Pero además de una posición teórica de la pedagogía como disciplina administrativa, está el hecho de que en la práctica habían pedagogos en la FP cuyas actividades eran de naturaleza básicamente administrativa, y para quienes, además, quizá por su propia forma de ser preponderantemente ordenada y organizada, les resultaban muy acordes estas descripciones.

⁷⁷⁰ Recuérdese que dentro de una CP, la identidad construida por los miembros, tanto sobre sí mismos, esto es, como individuos, y como grupo, en lo que concierne a su tarea conjunta, no implica una homogeneidad absoluta: “...la afiliación a una comunidad de práctica se traduce en una identidad como una forma de competencia. En este sentido, una identidad es relacionarse con el mundo con una mezcla particular de lo familiar y lo ajeno, lo evidente y lo misterioso, lo transparente y lo opaco. Nos experimentamos y nos manifestamos por medio de lo que reconocemos y lo que no, lo que comprendemos de inmediato y lo que no podemos interpretar, aquello de lo que nos podemos aprovechar y lo que nos aliena, lo que podemos utilizar y lo que no, lo que podemos negociar y lo que queda fuera de nuestro alcance. En la práctica, sabemos quiénes somos por lo que nos es familiar, comprensible, utilizable, negociable; y sabemos quiénes no somos por lo que nos es ajeno, opaco, difícil de manejar, improductivo” (Wenger, 2001a: 192). Las identidades en una CP involucran trayectorias tanto convergentes, cuanto divergentes. En este sentido, no todas las perspectivas existentes dentro de una comunidad son igualmente aceptadas por los distintos participantes.

humanidades (Hammersley y Atkinson, 1994; Woods, 1993; Taylor y Bogdan, 1992)⁷⁷¹, toda vez que éstos ayudan a explicar los datos más coincidentes y semejantes entre sí, señalando posibles excepciones y contrastes, pues además de que se gana en profundidad por esta vía, se documentan nuevas categorizaciones. Encontramos pertinente observar también, que esta tercera caracterización local de la pedagogía, se deriva en buena medida del propio trabajo que desempeñaba esta persona, quien afirmó “me desarrollo como coordinadora administrativa”. De esta forma, su definición de pedagogía y del pedagogo resultaron coincidentes con el cumplimiento de sus propias funciones dentro de la FP: “de planeación, de seguimiento, de control, de organización”, referidas además a una “institución de educación superior”, en este caso la misma UMI⁷⁷². Sin embargo, esta coordinadora, al igual que el resto de los pedagogos de la facultad, reconoció que el pedagogo “es la persona que *está*” y “*trabaja* dentro del fenómeno educativo”, en términos generales, lo cual resulta más inclusivo que la sola dedicación a las tareas de índole administrativa⁷⁷³. Por otra parte, no puede obviarse el hecho de que ella no intentó, o al menos no dentro del período de nuestra investigación, imponer esta visión particular de la pedagogía a los demás miembros.

Por último, antes de entrar al análisis de otra de las prácticas seleccionadas, revisaremos la concepción general que se tiene de la pedagogía en esta CP, la cual hemos retomado del documento interno que contiene el diseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía, vigente al momento de efectuar nuestra investigación (plan 2003), y que puede considerarse, en opinión de sus distintos miembros, como una clara obra colectiva; dado que todos los que ahí trabajaban, sin excepción, participaron de una forma u otra en su elaboración, a lo largo de tres años. Del documento institucional referido, se pueden extraer diversas visiones de interés para este apartado. Entre otras ideas similares, pudimos leer ahí lo siguiente:

⁷⁷¹ En este caso, Taylor y Bogdan señalan claramente: “Se deben analizar los casos negativos para profundizar la comprensión de las personas que se están estudiando. Los casos negativos son con frecuencia una fuente fructífera de comprensiones” (1992: 169 – 170). Sin embargo, puede apuntarse que los investigadores en su mayor parte, tratan de alcanzar conclusiones razonables e interpretaciones plausibles, a partir de cierta preponderancia y consistencia en los datos.

⁷⁷² Es pertinente aclarar que la pedagogía, según hemos revisado en la primera parte de esta tesis, no es ajena a los tratamientos administrativos (Sarramona, 2000; García Hoz, 1990; Ferrández y Sarramona, 1985), pues una de sus ramas es precisamente la organización escolar. No obstante, esto último no puede ser razón suficiente para resumirla sólo en estos aspectos, y no hallamos de hecho ningún autor que la concibiera sólo en términos administrativos.

⁷⁷³ De nuevo citamos a Taylor y Bogdan, quienes revelan que: “Debe esperarse que la gente a veces haga y diga cosas que van en contra de lo que ella cree” (1992: 169), lo cual se deriva en parte de la misma complejidad de la vida social. No hay que descartar tampoco el temor que puede provocar en el entrevistado, el hecho de ser interrogado y grabado al mismo tiempo, lo cual probablemente alterará los resultados. Aunque en este caso había cierto nivel de confianza entre entrevistador y entrevistado, sin embargo, detecté cierto nerviosismo por parte de la pedagoga entrevistada, valga la redundancia; lo cual quizá la condujo hacia la formulación improvisada de la pedagogía, a ofrecer una visión parcial, derivada probablemente de su propia experiencia administrativa.

Como otras muchas disciplinas, **la pedagogía tiene como objeto de estudio a la educación**; sin embargo, lo que la hace particular es que **se aboca a** los aspectos que se relacionan con el **proceso de enseñanza – aprendizaje**, sea en **un contexto micro o en el macro**. Este objeto **puede ser estudiado**, pero también se **puede intervenir en él**. De aquí que el enfoque puede abarcar **lo científico, lo filosófico o lo praxiológico**. De esta posibilidad de enfoques o posturas de construcción se han derivado, sobre todo, **múltiples discusiones sobre la “cientificidad”** de la pedagogía (DIFP1)⁷⁷⁴.

Este fragmento contiene a grandes rasgos, esa concepción común construida localmente sobre aquello que es la pedagogía. Por un lado, se rescata la parte científica que es correspondiente con la investigación, y por otro la parte de la intervención. Se considera aquí que el “objeto de estudio” de esta “disciplina” es la educación y más específicamente el “proceso de enseñanza – aprendizaje”. Se reconoce, no obstante, que la “cientificidad” de la pedagogía involucra “múltiples discusiones”⁷⁷⁵, entre otras razones porque admite distintos “enfoques o posturas”. Además de esta sucinta descripción, y tras reconocer que “no hay una definición única de la pedagogía”, el mismo documento incluye lo que ahí se denomina una “definición operativa” de la pedagogía, la cual es compartida y consensuada entre quienes construyeron el plan de estudios. A continuación, reproducimos esa definición operativa, para inmediatamente después comentarla:

La pedagogía es un **conjunto de saberes teórico-prácticos** (en donde se incluyen contenidos de Teoría Pedagógica, Teoría Curricular y Didáctica, entre otros) **que dirigen la actividad** del pedagogo **hacia** dos vertientes: **la reflexión** en dos niveles (normativa y explicativa) **y hacia la intervención**. Ambas **inciden sobre y en el estudio del fenómeno educativo** y específicamente, en el **proceso de enseñanza-aprendizaje**. Para su mayor contextualización, **las disciplinas** como la antropología, filosofía, historia, sociología y psicología la **auxilian** en la comprensión del proceso de Enseñanza – Aprendizaje, **promoviendo y requiriendo el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes** que produzcan un **impacto** en tres dimensiones: **individual, social y del conocimiento**, los cuales sirven a su vez para la construcción, desarrollo e **identidad del pedagogo** (DIFP1).

⁷⁷⁴ Este es el código asignado en este trabajo a los documentos institucionales, donde “DI” significa *documento institucional*, “FP” quiere decir *Facultad de Pedagogía*, y el “1” representa el número asignado al documento (ver anexo 10).

⁷⁷⁵ Obsérvese que la apertura necesaria para debatir problemas de interés común, es una cualidad deseable actualmente en las ciencias sociales y humanidades: “Lo que define a la ciencia hoy por hoy, más que otra cosa, es esa *disposición para discutir*, para comparar una interpretación con otra y todas ellas con los datos que ofrece un mundo nunca enteramente explicado. Como condición formal, esto es acaso lo más a lo que podemos llegar” (Escalante, 1999: 43, subrayado nuestro). En general, hemos observado que los pedagogos de la FP de la UMI, debatían libremente sus propias opiniones sobre lo que pudiera ser la pedagogía, sin intentar, en general, imponer su propia opinión al resto. Pero no se trataba, por otra parte, de una preocupación permanente, sino en todo caso, de algo fundamentalmente coyuntural: el diseño curricular.

Aunque esta definición es similar, en más de un aspecto, a la previa caracterización extraída del mismo documento, puede comentarse en primer término, que ahora se presenta una vinculación más explícita entre la definición de la disciplina y la identidad del pedagogo. Se reivindica, además, el talante teórico – práctico de la pedagogía, construido en torno al estudio del fenómeno educativo y en específico del proceso de enseñanza – aprendizaje. Lo cual exige la promoción y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes concretas, entre los cuales persiguen un impacto en tres dimensiones: individual, social y del conocimiento⁷⁷⁶. En la práctica, esta definición operativa se expresa directamente en la propuesta de plan de estudios vigente de Licenciatura en Pedagogía (plan 2003), así como en el perfil de egreso de la misma; y por supuesto, en las múltiples acciones tendientes a la formación de nuevos licenciados en pedagogía. Lo cual, por otro lado, coincide con la empresa conjunta —en uno de sus cuatro niveles identificados en el capítulo previo— de esta CP. Pero todo esto podrá entenderse mejor en el siguiente apartado, cuando se analice precisamente lo concerniente al *currículum* de la Licenciatura en Pedagogía.

La definición de la pedagogía, de lo que es un pedagogo y de todo aquello en lo que podía consistir lo pedagógico como tal, no era una preocupación habitual, aunque sí una exigencia coyuntural para los miembros de la FP de la UMI; la cual se hizo explícita ante el reto de ofrecer una concepción de la disciplina, en la fundamentación de un nuevo diseño de plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía⁷⁷⁷. La reflexión conjunta sobre estas cuestiones, permitió diversos *aprendizajes significativos de la comunidad*⁷⁷⁸, entre los cuales pueden subrayarse los siguientes, de cara a los propósitos y referentes teóricos de este trabajo: a) para los pedagogos resulta muchas veces difícil explicar ante propios y extraños lo que es la pedagogía; b) el pedagogo es visto como un profesional de la educación con una misión formativa hacia la humanidad; c) la pedagogía implica en la práctica diversas formas de intervención docente, tutorial y administrativa; d) la investigación constituye una fuente primordial para el conocimiento pedagógico; e) la exigencia de claridad conceptual en torno a

⁷⁷⁶ Consúltense el anexo 5 donde incluimos el perfil de egreso de la Licenciatura en Pedagogía de la UMI (plan 2003), en él se consignan estos conocimientos, habilidades y actitudes. Ese mismo perfil, ha sido, por otra parte, un referente del modelo local de pedagogo.

⁷⁷⁷ Todo plan de estudios de licenciatura, maestría o doctorado demanda, precisamente, un planteamiento general sobre la disciplina en cuestión. En el próximo apartado exponemos lo concerniente a este diseño curricular, y el significado que la práctica por sí misma tenía para los miembros de la CP existente en la FP de la Universidad Misionera Internacional.

⁷⁷⁸ Entendemos aquí mediante el concepto de *aprendizajes significativos de la comunidad*, una noción muy cercana y deudora del concepto de *aprendizaje significativo* acuñado por Ausubel (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Amigues y Zerbato - Poudou, 1999), en el que un aprendizaje es significativo cuando coincide con las experiencias y conocimientos previos de los aprendices, valga tanta redundancia; pero en este caso, con especiales connotaciones sociales, al darse de forma grupal en el seno de una CP (Wenger, 2001a). En este proceso comunitario, los nuevos aprendizajes encajan con la experiencia y cometido de la misma práctica, y de ahí adquieren su posible significatividad para el grupo, dentro de su historia compartida de aprendizaje.

una propuesta curricular profesional, demanda en la práctica una concepción de la pedagogía y del ser pedagogo; f) lo pedagógico está relacionado en la teoría y en la práctica con las tareas educativas; g) la pedagogía es una profesión susceptible de ser aplicada en ámbitos educativos formales y no formales. Antes de pasar al siguiente apartado, consideramos pertinente subrayar que para los pedagogos locales no parecía ser una tarea cotidiana el esclarecer el contenido y significado de lo que fuese la pedagogía, lo pedagógico o el ser pedagogo. Esto es algo que más bien se daba por sentado, algo implícito, que afloraba sólo en ciertos momentos de reflexión o de cuestionamiento sobre el asunto en particular, sin que se produjese habitualmente ningún sentimiento de duda o de extrañamiento ante la indefinición característica del propio campo. Empero, nuestras preguntas de investigación exigían por principio rescatar estos tópicos y hacerlos explícitos.

7.2.2. EL DISEÑO CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Puede señalarse al diseño de su actual plan de estudios, como una práctica pedagógica fundamental para la FP de la UMI⁷⁷⁹. En efecto, ésta ha sido una clara obra de la comunidad en su conjunto, quizá el producto mejor acabado y visible, algo que les demandó tiempo y esfuerzo producir, un objeto que percibían como muy propio. Empero, puesto que nuestro problema de investigación no versa directamente sobre cuestiones de diseño curricular, procuraremos limitarnos sólo a describir el *curriculum*, abocándonos en específico a la competencia de los miembros en el desarrollo de esta práctica y a su significado, y no tanto a las discusiones teórico - curriculares sobre la propuesta local de Licenciatura en Pedagogía.

El documento que comprende la propuesta curricular⁷⁸⁰ de Licenciatura en Pedagogía, abarca dos amplios volúmenes que se guardaban engargolados en las oficinas, además de en versión

⁷⁷⁹ Véase en el anexo 9, el plan de estudios vigente de la Licenciatura en Pedagogía de la UMI (plan 2003), el cual traduce la definición operativa de la pedagogía producida en esta CP, en un diseño curricular con diversos efectos prácticos y significados compartidos.

⁷⁸⁰ Aclaramos que en este trabajo estaremos empleando el término latino *curriculum*, y no su castellanización *currículo*, por ser el primero más reconocido y empleado internacionalmente. Por otra parte, podemos agregar que el *curriculum* es una realidad pedagógica, que involucra diversas instancias y perspectivas, entre las que sobresalen las del discente —requisitos para alcanzar un nivel o grado, fases por transitar, entre otros—, las del docente —fungiendo en este caso como marco pedagógico de su actuación profesional y todo lo que de ello se deriva—, las del propio centro educativo o escuela —que hace hincapié en su gestión—, y las del sistema educativo en sí, aspectos legislativos y normativos, por ejemplo. De cualquier modo, su significado no es unívoco. Para efectos prácticos, por *curriculum* entenderemos en este trabajo: “...el eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas” (Coll, 1995: 21, véase también: Lundgren, 1997; Kemmis, 1993; Stenhouse, 1991; entre otros). Sin embargo, debe reconocerse que a excepción de los ambientes más próximos a los estudios pedagógicos y a la investigación educativa, tratar de *curriculum* no resulta algo común; de ahí en parte, las dificultades para comprender la noción. Por otro lado, Zabalza aclara que: “El *currículo* es el proyecto formativo que se pretende llevar a cabo en

electrónica —aunque por estipulación de la SEP, el documento en sí no aparece foliado—, por consiguiente, sería imposible intentar abarcarlo aquí por completo. Lo que presentamos ahora, sin embargo, constituye una selección de aquellos aspectos curriculares que consideramos más relevantes, respecto a la práctica cotidiana de esta comunidad de pedagogos. En especial, el plan de estudios, pues éste constituía un punto de referencia para muchas otras prácticas locales. Para facilitar la exposición, revisaremos en sus rasgos más generales el diseño curricular⁷⁸¹, para concluir con la presentación del plan de estudios, que por sí mismo constituyó una cosificación central que daba pauta a múltiples procesos de participación en esta comunidad de práctica.

El *currículum* de la Licenciatura en Pedagogía constituye, por así entenderlo, la gran producción de la FP de la UMI. Una propuesta que todos los involucrados recordaban frecuentemente como un logro. De hecho, consideramos que fue durante su elaboración, que se generaron las bases para convertir a esta FP en una CP, pues se visualizó entonces con gran claridad un proyecto común. Su construcción ha sido íntegramente una obra colectiva, algo de lo que los pedagogos locales se enorgullecían, si bien lo reconocían al mismo tiempo como perfectible y no estático, esto es, que demandaba actualización permanente. Este *currículum* era visualizado, con ayuda de otros referentes institucionales, como una “hipótesis” que conforma una propuesta formativa, en este caso orientada a la formación de nuevos pedagogos. Repetimos, no se veía como algo petrificado e inamovible, sino como algo más bien dinámico, una condición o instancia imprescindible para el trabajo docente, el cual denotaba la invitación para que los profesores aportasen su particular concepción en torno a las diferentes

una institución formativa...” (2003: 21, subrayado del original). Con esto se quiere significar que el *currículum* actúa como una especie de hipótesis formativa, una guía entre la planificación y su realización. Aunque de hecho, involucra mucho más que esto, pues sus grandes núcleos problemáticos abarcan desde los objetivos, los contenidos y la metodología, hasta la misma evaluación. El *currículum*, incluye, además de sus dimensiones explícitas y reconocibles, otras de carácter “oculto”, pues existe siempre una distancia entre lo planificado y los resultados efectivamente alcanzados, derivada en parte de la imposibilidad fáctica de controlar todos los factores intervinientes, por lo demás muy numerosos; de ahí se deriva una gran complejidad. De hecho, ha sido Jackson (1991) quien ha reconocido la existencia del llamado “*currículum* oculto”, una cuestión hoy ampliamente debatida (Torres, 1996; Giroux, 1990; Apple, 1986; Eggleston, 1980), por referirse a los diversos efectos no deseados, o al menos no del todo conscientemente buscados, dentro de la operación regular de los sistemas educativos. Los cuales actúan a favor de la reproducción social del sistema de poder hegemónico, a partir de la interacción de una multiplicidad de mecanismos de recompensas y de acciones micropolíticas en el aula, que se enfrentan, a su vez, con diversas clases de resistencia, todo lo cual torna imprevisibles sus posibles consecuencias.

⁷⁸¹ Los componentes fundamentales de toda propuesta curricular son los contenidos, los objetivos, la metodología y la evaluación (Díaz Barriga, 1997; Coll, 1995). Sin embargo, aquí sólo vamos a describirlos en términos generales, y no efectuaremos propiamente un análisis del diseño curricular en términos pedagógicos exhaustivos, sino que lo describiremos y rescataremos el significado que éste tenía en las prácticas cotidianas. Para ello introduciremos ciertamente algunos elementos analíticos, sobre todo dentro del aparato crítico, aunque ese no es nuestro propósito central. En suma, vamos a tratar aquí en especial, el significado práctico de este diseño curricular para los pedagogos de la FP de la Universidad Misionera Internacional.

asignaturas, por vía de la libertad de cátedra y la necesaria creatividad en su labor docente⁷⁸². Por consiguiente, el documento que contiene la propuesta, incluye en sí mismo la concepción que localmente se mantenía sobre la pedagogía y sobre el ser pedagogo, expresado este último en un perfil de egreso. Por su parte, encontramos que la idea general que ahí se guardaba sobre la pedagogía, era coincidente en líneas generales con lo que diversos manuales de pedagogía entienden usualmente por ésta, y con lo que diferentes autores revisados durante nuestra investigación interpretan sobre la misma (Frabboni y Pinto, 2006; Sarramona, 2000; Benner, 1998; entre otros). Lo cual significa que, en términos muy generales, nuestra disciplina era visualizada aquí como una ciencia a la vez teórica y práctica, que versa sobre la educación, la cual comprende su objeto de estudio. El pedagogo está caracterizado de manera tradicional aludiendo a los tres dominios de los contenidos, tal y como son organizados en la pedagogía por objetivos: el cognoscitivo, el psicomotor o de habilidades y el afectivo – actitudinal, a través de los mismos se expresa un perfil de egreso⁷⁸³; entre los que se visualiza también ese mismo carácter teórico – práctico apuntado en las líneas precedentes para la pedagogía⁷⁸⁴. El *currículum* representa además, una referencia clave para el trabajo cotidiano de los pedagogos de esta institución; pues a partir de éste se justificaban innumerables decisiones y en torno al mismo se entretajían diversas prácticas. Como la docencia, la calendarización general de las actividades de la FP o la organización de la formación docente; pues parte de los materiales elaborados o acopiados con relación a éste, por ejemplo, podían emplearse posteriormente en otras prácticas, como ocurrió ocasionalmente con las *guías de autoaprendizaje* preparadas para el sistema semi escolarizado, que constituían materiales didácticos susceptibles de ser empleados para impartir cursos de formación docente, o bien, de asesoramiento personalizado en la licenciatura, para atender a alumnos irregulares.

Tras el diseño curricular de la licenciatura, el cual fue aprobado por la SEP durante el primer semestre del 2003, otros diseños curriculares se han desprendido del mismo; principalmente el sistema semi escolarizado de Licenciatura en Pedagogía, el cual se venía planificando desde

⁷⁸² En la nota técnica titulada “El currículum”, misma que fue redactada por la coordinadora del *Programa Institucional de Diseño y Evaluación Curricular*, se lee precisamente que el *currículum* puede entenderse, entre otros aspectos, como una “hipótesis”. Esta nota técnica sirvió de base a los miembros de la FP para el nuevo diseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la UMI, plan 2003, al cual nos referimos en este inciso.

⁷⁸³ Requerido por lo demás en estos mismos términos por la Secretaría de Educación Pública, para otorgar el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de cualquier licenciatura o posgrado. De ahí que, a pesar de que el plan asume una postura constructivista, no elude cierto conductismo.

⁷⁸⁴ Durante el 2007, con motivo de un proyecto de innovación curricular que exigía la actualización de este plan de estudios, se generó localmente un *perfil del docente*, estructurado también por conocimientos, habilidades y actitudes; el cual presentamos al lector en el anexo 6 de la tesis. Es importante llamar la atención sobre el punto de que este perfil, lo mismo que ocurre con el perfil de egreso de licenciatura (anexo 5), representa hasta cierto punto un modelo de identificación del pedagogo, del cual nos hemos servido para reconstruir el modelo local de pedagogo que hemos analizado en el subcapítulo anterior.

el 2005, y se concluyó hasta el otoño del 2006. Esto muestra no sólo un producto tangible, documental y experimentalmente, sino una forma de trabajo colectivo en el que las capacidades de unos y otros miembros, se unen para conformar una sinergia⁷⁸⁵, y de este modo logran incrementarse substancialmente. Pues localmente se consideraba que diseñar un *currículum* cualquiera, siempre implica idealmente involucrar a distintos actores, especialmente quienes se encargarán de su instrumentación. En este último caso, el del sistema semi escolarizado, encontramos que si bien la directora y los coordinadores de la FP representaban actores clave —integrantes del grupo central de esta CP—, también se contaba con la participación de los profesores por asignatura, sin cuya intervención probablemente hubiera sido necesaria una mayor inversión de tiempo y esfuerzo por parte del grupo central.

Una determinada organización del trabajo, es lo que en última instancia facilitaba el cumplir con la misión de llevar a su término un nuevo diseño curricular. Pero ha de entenderse que una acción de este tipo implica, entre otros aspectos, una asignación de responsabilidades y una distribución de las diversas tareas, que por sí misma representa ya una capacidad producida localmente⁷⁸⁶. Lo anterior significa que el conocimiento que unos y otros tienen sobre el trabajo de los demás, viene a facilitar la división de tareas. Esto conlleva maneras usuales de organizar el trabajo, las cuales inicialmente fueron experimentadas por el grupo —al diseñar un primer *currículum* de forma conjunta, por poner el caso—, y más tarde fueron de nuevo aprovechadas por tratarse de capacidades ya probadas y reconocidas⁷⁸⁷.

Por ejemplo, el diseño de una *guía de autoaprendizaje* sobre una materia específica, exigía lógicamente que fuesen aquéllos que conocían mejor los contenidos, quienes se hicieran cargo

⁷⁸⁵ Señala Ander-Egg respecto de la sinergia: “Dentro de un grupo o comunidad, es la energía total que existe como consecuencia, no sólo de la que aporta cada individuo, sino por lo que resulta de la mutua interacción y cooperación de todos y cada uno. Esta interacción / cooperación, con todo lo que ello conlleva de reacción y retroalimentación, libera energías latentes y potencialidades que, estando disponibles, no se hacían efectivas” (1999: 263). Esto es así, por la integración de talentos que siempre supone una experiencia práctica comunitaria. Aunque en este caso, también tiene que aceptarse que las limitaciones existentes en los miembros del grupo, podrían tornarse por igual en un obstáculo para el desarrollo y evolución de una CP. Pues ésta no sólo supone la suma e integración de capacidades, sino también de incompetencias y limitaciones, las cuales requieren nuevamente del trabajo en común para superarse o transformarse en nuevas posibilidades de acción conjunta.

⁷⁸⁶ En este sentido, aclara Wenger que: “El compromiso mutuo no sólo supone nuestra competencia, sino también la de los demás. Se basa en lo que hacemos y en lo que sabemos, además de en nuestra capacidad de relacionarnos significativamente con lo que no hacemos y lo que no sabemos, es decir, con las contribuciones y el conocimiento de los demás” (2001a: 103). Es este conocimiento mutuo, particularmente intenso en una comunidad de este tipo, el que posibilita la repartición de las diversas tareas, tomando en cuenta las potencialidades y limitaciones de cada miembro, lo cual facilita la verificación de una sinergia muy difícil de lograr por la sola vía de la racionalidad administrativa.

⁷⁸⁷ En este sentido, dentro de una CP los miembros veteranos son usualmente capaces de responder con bastante seguridad a la pregunta: *¿quién es bueno en esto?*, lo cual es posible, entre otros factores, por la familiaridad en el trato que caracteriza a este tipo de grupos (Wenger, 2001a; Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Unos y otros miembros se convierten así, en recursos de aprendizaje para los demás.

de su planificación y redacción. Así, este tipo de actividades se ha desarrollado y distribuido en función del conocimiento que unos y otros tenían sobre sí mismos como grupo. Algo que fue generándose paulatinamente, durante el proceso de diseño curricular de 1999 a 2003, según recordaban diferentes miembros. De modo que para el último tercio del 2006, fue factible concluir y presentar a revisión ante las autoridades locales competentes, una versión no escolarizada, o más precisamente semi escolarizada, de su plan de estudios vigente de Licenciatura en Pedagogía⁷⁸⁸.

No daba lo mismo que cualquiera diseñara un material curricular en concreto, sino que se requería comúnmente la pericia del que era considerado como especialista, o simplemente del mejor entendido entre los miembros de la localidad; al menos para lograr así, el objetivo de producir un documento epistemológica y didácticamente pertinente. Y en este caso, reconocer quién era bueno para qué, formaba sin duda parte del bagaje local de conocimientos y / o capacidades producidas, y eso mismo es lo que facilitaba la división el trabajo; el cual, al ser coordinado, permitía lograr los objetivos comunes. En cuanto a los aspectos del *currículum* de la Licenciatura en Pedagogía que nos interesa revisar aquí principalmente, nos abocaremos a la descripción general del diseño del plan de estudios, y posteriormente nos detendremos en el significado de esta práctica para los miembros de la FP de la Universidad Misionera Internacional⁷⁸⁹.

Empezaremos por señalar que el plan está estructurado en *líneas, fases y áreas*, de acuerdo con los lineamientos que un grupo de asesoras pedagógicas que laboraba en el Programa Institucional de Diseño y Evaluación Curricular de la UMI. Con la ayuda de dos notas técnicas⁷⁹⁰

⁷⁸⁸ Este diseño que se desprendía íntegramente del plan de estudios escolarizado 2003, no fue aprobado de hecho por los miembros del Programa Institucional de Diseño y Evaluación Curricular, mismos que anteriormente aprobaron el otro plan de estudios vigente mientras duró esta investigación, y que constituía la base de aquél. Un hecho que fue interpretado por varios miembros, como un asunto de política interna institucional, y en concreto de cierta rivalidad entre dos grupos de pedagogos involucrados en el mismo proyecto. Siendo que uno de los dos tenían la facultad no sólo de evaluar el diseño curricular de todas las UADS, sino de vetarlo en un momento dado, si no se ajustaba a sus lineamientos, lo cual producía inevitablemente una sustancial concentración de poder a favor de uno de los dos grupos; y ello pese a que como lo hemos aclarado, el plan en sí era visualizado localmente como *perfectible*, lo cual era plenamente aceptado y asumido por los miembros de la FP de la Universidad Misionera Internacional.

⁷⁸⁹ En el anexo 9 al final de la tesis, el lector podrá encontrar el mapa curricular organizado por líneas, áreas y fases, tal y como será descrito en estas páginas.

⁷⁹⁰ Encontramos difícil discernir la concepción o el enfoque curricular concreto en el cual podría inscribirse la propuesta contenida en tales notas técnicas. Por una parte, es factible identificar que existen elementos de lo que podría ser un *enfoque de instrucción*, puesto que incluye un conjunto de elementos que entran en el proceso de enseñanza y aprendizaje: objetivos, contenidos, actividades y estrategias e evaluación, así como sus mutuas relaciones. Un *currículum* así entendido demandará una planificación racional del proceso instructivo. Pero también es factible reconocer algunos elementos del *currículum* concebido como *experiencias de aprendizaje*, porque se pone énfasis en las experiencias del alumno, tanto dentro, como fuera del aula. E igualmente del *currículum* como *solución de problemas*, dado que se ve a éste como un proyecto global, integrado y flexible (Gimeno y Pérez, 1983). En todo caso, al final

elaboradas por la coordinadora del mismo programa, nos permitiremos señalar a qué se refiere cada uno de estos aspectos, antes de darnos a la tarea de describir y explicar el plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía, vigente en la FP de la UMI al momento de realizar esta investigación. Las *líneas* son el conjunto de contenidos que marcan los niveles de logro, en la adquisición de los mismos por parte de los alumnos. Las líneas curriculares se desarrollan a lo largo del plan de estudios, otorgando una organización diacrónica que permite agrupar al conjunto de estructuras de contenidos, que de acuerdo a su tratamiento conceptual, el desarrollo de habilidad y / o actitudes profesionales, los estudiantes llevarán de manera secuencial en el transcurso de su formación. Las líneas curriculares ponderan, según la estructura del perfil y sus fundamentos, si la formación deberá ser teórica o práctica, instrumental o metodológica, básica o complementaria. Por su parte, las *fases* curriculares cortan al plan de estudios en sectores conceptuales sincrónicos, lo que remite a su vez a estructuras conceptuales – metodológicas simultáneas en el tiempo, y determina o señala tanto la naturaleza, como el tratamiento que los contenidos deberán recibir, según su ubicación en el contexto general del plan: introductorios, de profundización, de especialización; permitiendo, entonces, generar los enlaces, interlíneas curriculares y abrir espacios a la interdisciplinariedad.

Por último, la intersección entre líneas y fases dará como resultado un *área*, pero esto dependerá del nivel de las problemáticas que presenten los contenidos en la intersección. Las áreas aluden a la pluralidad del pensamiento, pues el *currículum* idealmente debe contemplar la formación en los distintos campos del saber humano: las artes, las ciencias, la técnica, la comunicación, el deporte, las humanidades. Y estos campos del saber, han de estar dispuestos en conformidad con el tipo de habilidades, capacidades y actitudes que el profesionalista requiere dentro de su especialidad. Asimismo, dentro de la estructura curricular⁷⁹¹ deben quedar

parece que se trata de un *modelo ecléctico*. Y en este sentido, encontramos también mezclas aquí diversas perspectivas educativas como la personalista, puesto que se presta atención a las experiencias del estudiante; la socio – crítica, porque se ve la interacción entre docente y discente en términos del pensamiento liberador; y de la pedagogía tecnológica, porque se considera tanto la planificación previa, cuanto el control posterior del proceso aplicativo (Lundgren, 1997; Gimeno, 1996; Kemmis, 1993; Giroux, 1990). Pero aclaramos que cierto eclecticismo en la práctica del diseño curricular, e incluso en la teoría, no es del todo extraño en los medios pedagógicos, donde usualmente se buscan atender situaciones de suyo muy complejas, que demandan la consideración de perspectivas múltiples para alcanzar una mejor comprensión de los problemas involucrados en cada caso.

⁷⁹¹ Entendemos aquí que: “El concepto de *estructura curricular* se refiere a cómo la institución educativa ha organizado y propiciado la *interacción* entre los principales elementos curriculares: los contenidos (entendidos en un sentido muy amplio, como los diferentes objetos de la interacción de maestros y alumnos con el conocimiento: conocimientos, actitudes, valores, destrezas, habilidades), su selección, ordenamiento, secuenciación, dosificación, pero no sólo los contenidos, sino también en función de ellos, la asignación de maestros y el establecimiento de condiciones institucionales para el mejor desarrollo de las estrategias educativas pertinentes, la asignación de tiempos y espacios, la dotación de recursos materiales y didácticos y finalmente los procedimientos y las exigencias que establecen la evaluación, certificación y acreditación” (De Ibarrola, 1994: 6). Este concepto permite a su vez, establecer un parangón entre los elementos curriculares por una parte, y los momentos y elementos didácticos por otra;

establecidas aquellas áreas de apoyo o complementarias que permitan atender aspectos de nivelación o desarrollo de los alumnos, sin menoscabo de la formación general, por ejemplo actividades para aquellos estudiantes que presenten problemas en áreas científicas o bien, actividades para estudiantes que por sus habilidades pueden desarrollarse más en el campo de una determinada especialidad. Sólo una vez que haya quedado establecida la estructura curricular que marca la jerarquía de los contenidos, y se rige por los principios de secuencia, amplitud y profundidad, es que puede llevarse a cabo la lógica de selección y organización de los contenidos; esto es, se parte de la intersección y se formula el programa general, por ejemplo, por asignatura o por módulo.

Entrando ya a las particularidades del plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía de la UMI⁷⁹², encontramos que éste se encuentra constituido básicamente por dos líneas: a) la *línea teórica*; y b) la *línea teórico - metodológica*. Éstas permiten organizar desde un principio la estructura curricular, y en específico los contenidos, de forma diacrónica - secuencial. Las líneas se han derivado de la discusión de diversos aspectos conceptuales, filosóficos y epistemológicos, como por ejemplo, los descritos en el inciso anterior de este mismo capítulo, al tratar la concepción local que se tenía sobre la pedagogía. La *línea teórica* la constituyen los contenidos de saberes humanísticos que le otorgan al estudiante un marco antropológico, filosófico e histórico con referencia al campo de la educación. Es importante puntualizar, que todos ellos son saberes que permiten entender el contexto y las implicaciones de las decisiones pedagógicas. En la fundamentación del proyecto se reconoce que, mediante estas referencias, se están cubriendo aquellos saberes teóricos que permiten cumplir este propósito. Sin embargo, sigue siendo necesario atender a los demás saberes que ya han ganado importancia para la comprensión y explicación del fenómeno educativo y que provienen de otras áreas del conocimiento⁷⁹³. Por otra parte, la *línea teórica-metodológica* la conforman conocimientos provenientes de distintos campos discursivos, tales como la sociología, la psicología o la didáctica. Se consideraba que todo este bagaje de conocimientos, permitiría formar en los

pues el *currículum* opera en última instancia en la relación entre docente y discente en el aula, con los contenidos transportados por una metodología, en función de ciertos propósitos, dentro de un espacio institucional y un tiempo determinados, y con auxilio de recursos materiales concretos.

⁷⁹² En las siguientes páginas efectuaremos una descripción fiel del plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía en cuanto a su estructura por líneas, fases y áreas, respetando los mismos términos y explicaciones que aparecen en el documento que contiene la fundamentación —salvo que de forma sintética—, del plan 2003, que es el mismo que se encuentra aprobado por la Secretaría de Educación Pública. En todo caso, sólo nos hemos permitido corregir algunas imprecisiones en la redacción para ganar mayor claridad, en específico al tratar lo concerniente al *área de humanidades*, cuya lectura era difícil de seguir en los mismos términos en que estaba planteada en el documento original.

⁷⁹³ Véase, por ejemplo, en el capítulo 1 de esta tesis, la propuesta relativa a la clasificación de las ciencias de la educación, donde se contemplan diversas disciplinas, no sólo las de índole humanística, que coadyuvan a explicar y sistematizar los procesos educativos. En la propuesta de la FP de la UMI, se muestra que la comunidad pedagógica local, advirtió este problema y trató de enfrentarlo efectuando algunas recomendaciones en el nivel de los propósitos y contenidos.

estudiantes un conocimiento crítico - reflexivo con el que podrían intervenir eficazmente en diversas situaciones educativas.

En la propia fundamentación del plan de estudios de esta Licenciatura en Pedagogía, se subraya la importancia de que lo teórico sea concebido por el estudiante de pedagogía como un aspecto de lo metodológico. Las implicaciones epistemológicas de lo anterior, se derivan de los estudios en cognición que confirman que no es posible acceder a un nuevo conocimiento sin considerar un conocimiento previo (Díaz – Barriga y Hernández, 2002; Delval, 2000; Arroyo, 1992). Se considera ahí mismo que la crítica a la *tabula rasa*, obliga a hacer más evidente que el estudiante de pedagogía no puede apoyarse sólo en su conocimiento informal —o preconceptos—, que es necesario romper con esto desde los inicios de la formación universitaria, y enfatizar que el trabajo pedagógico se hace considerando la teoría que se ha desarrollado en este campo, pues los pedagogos no son simples agentes prácticos. También se afirma que es conveniente atajar las viejas creencias de que la pedagogía es un “arte” —en el sentido vulgar y limitado del término— o que el trabajo educativo se realiza por simple intuición. Y es que si bien es cierto que la intuición no puede ser eliminada ni desdeñada, un pedagogo no puede apoyarse solamente en ella. Para hacer evidente y explicar lo anterior, se consideró importante resaltar que, aún cuando la pedagogía tiene un carácter práctico, se requiere que dicha práctica sea fundamentada. Así, la metodología —que es el *know how*— está fuertemente ligada con la teorización. En este sentido, el plan refleja también estructuras conceptuales – metodológicas específicas, considerando que a este nivel se cubren las formas de organización lógica y psicológica en cuanto a la presentación del contenido, que son necesarias para su aprendizaje. De este modo, los saberes de esta línea han surgido de una reflexión y construcción de *lo pedagógico*. Sintetizando, estas líneas subyacen a la definición operativa de pedagogía expuesta en el documento referido. A continuación se presenta el propósito de cada una de las mismas:

a) *Línea teórica*: el propósito de ésta es conformar un ambiente de aprendizaje y de formación profesional, que le permita al estudiante construir un marco de referencia teórico sobre el fenómeno educativo.

b) *Línea teórica - metodológica*: el propósito de esta línea es presentar situaciones de aprendizaje al estudiante, que le posibiliten la intervención pedagógica crítica, asertiva y fundamentada.

Por otra parte, las fases del plan de estudios de pedagogía tienen la finalidad de organizar los contenidos según el nivel de apropiación del conocimiento:

a) La *fase de organización* permitirá sentar las bases de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes del futuro profesional de la educación. Se puede decir que la función de los dos primeros semestres, es la de presentarle al estudiante un esquema conceptual inicial que le permita asimilar en forma organizada y lógica los nuevos contenidos; incluyéndose en esto conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Aquí se aprecia cierta relación con las líneas explicitadas más arriba, en cuanto a lo teórico y lo teórico - metodológico.

b) La *fase de profundización*. Considerando como base la primer fase, en ésta se amplía el contenido. Es importante enfatizar que se considera *de profundización*, dado que el proceso de intervención y la presentación de nuevos contenidos, están presentes para permitir la construcción de anclajes. Del tercero al sexto semestre se conforma la fase de profundización en los diversos contenidos que preparan al estudiante para el ejercicio de la reflexión e intervención en el campo educativo.

c) La *fase de acentuación*. En ésta el estudiante sintetiza, analiza, profundiza, reflexiona e interviene sobre situaciones prácticas, auxiliado y apoyado por diversas metodologías y contenidos que fortalecen su identidad profesional. La constituyen el séptimo y el octavo semestres. La diferencia sustantiva con la fase anterior, es que la intervención se abre a una mayor cantidad de espacios y situaciones, y facilita la reflexión y fundamentación con un marco teórico también más amplio.

Se puede subrayar que mientras en la fase organizativa los cuatro tipos de aprendizaje — conocimientos, habilidades, valores y actitudes— están claramente definidos entre sí, en la fase de profundización la combinación ya se da dentro de las líneas. Sin embargo, será hasta la fase de acentuación —cuando los cuatro tipos de aprendizaje estén ya debidamente apropiados—, que la integración de los mismos sea una parte sustantiva del perfil de egreso.

La descripción de líneas y fases arriba presentada, refleja tanto la concepción del aprendizaje constructivista que subyace a este plan de estudios, como los tipos de aprendizajes propuestos por la UNESCO, los cuales se asumen como altamente recomendables de ser atendidos en la educación en el siglo XXI (Delors, 1997). El plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía está constituido a su vez por siete áreas: sociocultural; humanidades; investigación e intervención; psicopedagógica; enseñanza; autoaprendizaje; y laboral. Se considera que todas conforman un conjunto de saberes, que permiten reflexionar e intervenir en el fenómeno educativo; y específicamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. A continuación se sintetizarán las siete áreas que conforman el plan de Licenciatura en Pedagogía 2003 en su modalidad escolarizada, así como sus propósitos.

El *área sociocultural* contempla entre sus propósitos el abordaje de la problemática de la relación entre el conocimiento —particularmente en la forma en que es recuperado por las instituciones educativas, e impartido y recreado en sus espacios y momentos característicos— y los procesos sociales. Pretende introducir al estudiante a las posibilidades de un análisis sociológico de los procesos que llevan al establecimiento de un contenido escolar, y a seguir su trayectoria dentro de los procesos educativos institucionalizados. El área sociocultural busca ofrecer un espacio curricular para la exploración de la problemática educativa contemporánea y los procesos socioeconómicos y políticos que le precedieron; de manera que el estudiante se encuentre en la posibilidad de contextualizar los contenidos y las habilidades que debe desarrollar dentro del área de enseñanza y laboral. El propósito de esta área es que el futuro pedagogo, planee y lleve a cabo su actividad educativa dentro de distintos ámbitos —familiares, escolares, empresariales, etc.—, considerando las transformaciones que se han dado en las últimas décadas en el mundo, mediante un conocimiento de sus principales causas e implicaciones educativas, sociales y éticas⁷⁹⁴.

El *área de investigación e intervención*, busca atender de modo directo el trabajo extraescolar del proceso socioeducativo. Cuando se alude a trabajo extraescolar, se está haciendo referencia a la actividad de integración y de construcción *in situ* en que el alumno requiere participar en forma activa para vincular los fundamentos teóricos de la pedagogía con la realidad fáctica. Se aclara que *lo empírico pedagógico* no existe *a priori*, sino que es una realidad que requiere ser construida por el propio estudiante. En este proceso, el estudiante necesita estar consciente de su participación en esta construcción. Si dicho proceso no se diera, sería difícil generar una identidad profesional. Dado que por investigación se entiende ahí el proceso sistemático de identificar y responder preguntas que abordan problemas teóricos y / o empíricos; en el plan se considera que es posible hacer un uso de ésta como herramienta didáctica, y a la vez como contenido curricular. Y puesto que en el nivel de licenciatura no se busca formar investigadores, es posible orientar la investigación tanto hacia la teoría, como hacia lo empírico. Puede afirmarse de forma general, que la vinculación principal que tiene esta área con las demás, es que enfatiza los conocimientos, valores, actitudes, capacidades y habilidades propias de la profesión, construyendo así una identidad profesional más clara⁷⁹⁵.

⁷⁹⁴ No fue factible identificar en nuestro estudio una postura claramente definida dentro de la propuesta curricular, respecto al enfoque de los contenidos del área sociocultural. Aunque no puede englobarse sin más dentro un eclecticismo dentro del área, tras revisar los programas oficiales de las asignaturas encontramos representada una pluralidad de enfoques: funcionalistas, estructuralistas, fenomenológicos, críticos, socioconstructivistas, entre otros (Escalante, 1999; Lamo, González y Torres, 1994). En todo caso, consideramos que es posible inclinarse por señalar una clara apertura y pluralidad como características de esta parte del plan, lo cual por otra parte, nos parece un resultado lógico de la participación de distintos miembros en su diseño y redacción.

⁷⁹⁵ Dentro de esta área del área de investigación e intervención, los contenidos son de suyo plurales, pues en términos generales se consideran dentro de los programas tanto los planteamientos positivistas,

El *área de humanidades* se justifica en la necesidad de proponer una interpretación del ser humano para el trabajo pedagógico, en la que sea posible considerar al hombre como un ser perfectible. En donde su humanidad se vincule con un nuevo naturalismo a través de las manifestaciones culturales y sociopolíticas; quedando inserto en un mundo donde su particularidad sea parte de la naturaleza social e histórica, es decir, un mundo de producción de signos netamente humano, en el cual todo lo producido está cargado de significación y tiene un para qué, esto es, una intención que es encausada hacia una ampliación de su horizonte temporal. Un ser humano que se encuentra en una situación concreta, en un mundo que le permite apropiarse de los sentidos y proponer alternativas que incluyan a la razón como una capacidad que observa, abstrae, deduce y argumenta, permitiendo así su crecimiento y mantenimiento en el mismo. El propósito de esta área se centra en la reflexión y el análisis de diferentes teorías que han postulado una imagen de ser humano (antropologías filosóficas); así como del desarrollo del conocimiento; de diversas ideas de la historia que sirven de contexto a los diferentes momentos en las culturas; tanto como de una concepción de la conciencia del sujeto respecto a su relación social (ética social), esto es, de la conciencia de su relación con el otro, bajo una concepción filosófica hermeneútica de la realidad. Con base en lo señalado, la preocupación central del área es que el estudiante de pedagogía se apropie de un conjunto de ideas representativas de la denominada *línea teórica*, mismas que le permitan dar sentido a su proceso de conocimiento sobre lo educativo, que a su vez le facilite desarrollar una actitud diferente ante el otro y su entorno; que le ayude a vislumbrar el alcance de su práctica profesional; que le invite a comprender el sentido y significado del mundo que le rodea; y que le permita reconocer los distintos momentos por los que ha pasado la educación en la historia de la humanidad. El área de humanidades pretende ofrecer en esta propuesta, una visión integral del proceso educativo, así como facilitar al estudiante una visión de conjunto respecto al campo de estudio de la pedagogía. De este modo, la relación con el resto de las áreas —sociocultural, investigación e intervención, psicopedagógica, enseñanza, autoaprendizaje y laboral— resulta imprescindible, pues facilita la elaboración de la deseable síntesis en el conocimiento pedagógico⁷⁹⁶.

como los interpretativos (Chalmers, 1992 y 1984), si bien observamos que existía una clara inclinación hacia estos últimos, y la estadística incluso era vista como un recurso para las mismas investigaciones interpretativas.

⁷⁹⁶ Al igual que lo hemos señalado respecto al área sociocultural, para el área de humanidades no existía tampoco una postura teórica del todo clara, pues la filosofía y la historia, siendo las disciplinas que dominaban al conjunto de las asignaturas incluidas en la propuesta (ver plan e estudios en el anexo 9), no representan explícitamente ningún punto de vista; si bien algunos contenidos podían reconocerse como típicamente filosófico realistas, otros eran más críticos y otros hermenéuticos (Colom y Mèlich, 1994; Feroso, 1985; Fullat, 1983). Sin embargo, si hemos de extraer de este somero análisis algunas inferencias útiles para una “descripción densa” (Geertz, 1995), podemos apuntar que en esta área del plan de estudios prevalecía cierta visión esencialista de la realidad, aunque sin menoscabo de algún margen de pluralidad y apertura hacia diferentes corrientes y enfoques de pensamiento clásicos o

El *área psicopedagógica*, se desprende de la concepción de la pedagogía como un conjunto de conocimientos y saberes teórico - prácticos, que requiere del apoyo de disciplinas afines que le auxilien en el conocimiento y explicación del fenómeno educativo. Tal es el caso de la psicología, disciplina compuesta por diferentes corrientes, escuelas y posturas que explican la *psique* humana y ayudan a comprender el aprendizaje. En este plan de estudios se concibe a la pedagogía como una profesión de intervención para la solución de problemas educativos, por lo tanto, el futuro profesionalista debe adquirir diferentes teorías y metodologías que le auxilien en su trabajo. Tal es el caso de las bases psicológicas del comportamiento y del aprendizaje, consideradas herramientas indispensables para el desempeño eficiente en las labores pedagógicas. Por tales razones, es que el área psicopedagógica se encuentra ubicada dentro de la línea teórica – metodológica y se proyecta a lo largo de las tres fases que comprenden los niveles de apropiación del conocimiento de este plan de estudios: organizativa, profundización y acentuación. El área psicopedagógica se estructura a partir de una lógica de construcción secuencial y de profundidad, con base en los propósitos establecidos para cada fase⁷⁹⁷.

El *área de enseñanza* se ubica en la *línea teórico - metodológica* del *currículum* de la Licenciatura en Pedagogía, precisamente por ese carácter teórico – práctico al que se aludía anteriormente. Esta área impregna todo el *currículum*, haciéndose presente en cada semestre⁷⁹⁸. El área de enseñanza incluye pues, contenidos en tres niveles de profundidad o *fases*, a saber: *organización*, *profundización* y *acentuación*. Se ha considerado pertinente que durante los primeros semestres se proporcionen al estudiante los principales contenidos *organizativos*, y posteriormente que se *profundice* y se *acentúe*, conforme se avance en el transcurso de los ocho semestres. Dicha estrategia formativa, es paralela con el programa de prácticas organizado desde el área de investigación, el cual parte de la *observación* para alcanzar en sus últimas etapas la *intervención*; y en este sentido, ambas áreas pueden reforzarse mutuamente. El área de enseñanza comprende distintos contenidos que confluyen en procesos de formación ubicados en un marco institucional, sea éste la escuela o la empresa,

contemporáneos, el cual podía ser complementado por planteamientos alternativos, también presentes en otras áreas del *currículum*.

⁷⁹⁷ A diferencia de lo que ocurre con las áreas sociocultural y humanística que no presentan aquí una adscripción teórico - disciplinaria del todo clara, en el área psicopedagógica prevalece una postura fácilmente reconocible como constructivista y evolutiva en los contenidos de la propuesta (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Amigues y Zerbato – Poudou, 1999). La concepción constructivista del aprendizaje pondera la participación activa del sujeto cognoscente, siendo además que el proceso por el cual se alcanza un nivel de aprendizaje comprensivo y crítico, no difiere básicamente del que es usualmente adoptado en la investigación científica.

⁷⁹⁸ En concordancia con los planteamientos del área psicopedagógica, en el área de enseñanza existía también una preferencia por los planteamientos de enfoque constructivista (Perkins, 1999; Delacôte, 1997; Torres, 1992), a la vez que conservaba cierta pluralidad y se incluían planteamientos didácticos tradicionales, paralelos al uso y crítica de las nuevas tecnologías en la educación, no sólo dentro de los espacios educativos formales, sino también en los procesos educativos no formales. Vemos, por otra parte, que esta área se relaciona con el área laboral, a la cual aporta sustento didáctico.

sin que esto se constituya un impedimento para aportar en otros ámbitos de intervención pedagógica, como puede ser el trabajo en la comunidad, la educación familiar, los medios de comunicación, las instituciones de salud o los centros destinados a la readaptación social, entre otras. El área de enseñanza incluye la didáctica; la teoría curricular; las nuevas tecnologías en educación; la administración y organización de los centros de enseñanza; así como la formación en la empresa, esta última como un campo nuevo de aplicación de los conocimientos y habilidades de orden didáctico, pues se consideraba localmente que la capacitación es de algún modo una forma de docencia, pero en vez de darse en la escuela como es lo más tradicional, en este caso tiene lugar dentro del ámbito de la empresa, pudiendo ser ésta por lo demás tanto pública, como privada.

El *área de autoaprendizaje* busca dotar a los estudiantes de las herramientas teórico - metodológicas necesarias para un óptimo aprovechamiento de este *currículum*, tal y como está estructurado en sus líneas, fases y áreas⁷⁹⁹. El área de autoaprendizaje proporciona al área de enseñanza, un conjunto de herramientas teórico - prácticas necesarias para una configuración didáctica, congruente con una concepción del aprendizaje como construcción y reconstrucción progresiva de un objeto, dentro de un contexto histórico y cultural determinado. Con el área psicopedagógica, el área de autoaprendizaje se relaciona recibiendo sustento teórico y fundamentos de orden práctico para la intervención fundamentada, y por otro lado, proporciona en reciprocidad, las herramientas para una adecuada construcción del aprendizaje en las distintas asignaturas. Con el área de humanidades, el área de autoaprendizaje también se vincula en una doble dinámica del *toma y daca*, por una parte es depositaria de una visión y un sentido del hombre en la historia, como sujeto activo, co - creador de la sociedad en la que le ha tocado existir, y por otro, ofrece de nueva cuenta herramientas teórico - metodológicas necesarias para una mejor asimilación de los bloques de contenido que se proponen en el área. Con el área de investigación e intervención, el área de autoaprendizaje mantiene un lazo especialmente estrecho, pues no es factible pensar en una investigación o una intervención, que no requieran habilidades para trabajar la información provista por el entorno cultural del sujeto que aprende. Asimismo, sería imposible aplicar estas habilidades de pensamiento sin anclaje en determinados contenidos, pues se aprende a leer, a escribir, a argumentar y a trabajar de forma cooperativa sobre los mismos contenidos. Y puesto que se está pensando aquí en un tipo de aprendiz activo, entonces la investigación constituye una base fundamental

⁷⁹⁹ Encontramos que de igual modo a como ocurría con las áreas psicopedagógica y de enseñanza, en el área de autoaprendizaje prevalecían los contenidos seleccionados desde posturas de corte constructivista, en especial respecto del *aprender a aprender* —aunque también del *aprender a enseñar*, del *enseñar a aprender* y del *enseñar a enseñar*, según fuese el interés didáctico concreto de la asignatura—, que están más próximos a la concepción del aprendizaje significativo de Ausubel (Díaz – Barriga y Hernández, 2002; Perkins, 1999; Delacôte, 1997; Torres, 1992), así como a los planteamientos de Novak y Gowin (1999), en los que la metacognición constituye un propósito explícito del proceso de enseñanza y aprendizaje.

para intervenir del modo más creativo posible. Las habilidades de pensamiento son habilidades que conectan con la creatividad, y la creatividad es un objetivo y un requisito de la investigación e intervención pedagógicas, además de la disciplina y el respeto hacia las tradiciones académicas y gremiales. El área de autoaprendizaje, por otra parte, termina donde comienza el área laboral, pero en realidad ambas áreas forman un continuo en el plan de estudios —el área de autoaprendizaje va del primer al cuarto semestre, y el área laboral va del quinto al octavo semestre—, no se interrumpen, sino que perfilan en un principio y terminan de modelar al final, buscando desde el inicio proporcionar algunas herramientas básicas de pensamiento, para desarrollarlas más tarde, proyectándolas en los ámbitos de la educación formal y no formal.

Con el *área laboral* se considera la amplitud del campo educativo y la diversidad de posibilidades del desempeño profesional del pedagogo en dicho campo; encontrando conveniente que el estudiante de Licenciatura en Pedagogía tenga un espacio específico de formación, en el cuál pueda enfrentarse abierta y explícitamente a esta situación⁸⁰⁰. Expresado de otra forma, el campo educativo, al ser parte del modo como se construye una cultura y una sociedad, difícilmente puede ser reducido a una parte del mismo. Al contrario, mientras más compleja es y más avances presenta una sociedad, el proceso cultural se hace a la vez más específico y más sofisticado. Esta situación requiere entonces de un trabajo profesional concreto y enfocado a apoyar, seguir, evaluar, fundamentar y cuestionar el avance de la práctica educativa. Los elementos de formación —conocimientos, habilidades, valores y actitudes— requeridos para el área laboral, sólo pueden llegar a ser suficientes hasta que el alumno cuenta con una cierta organización sobre lo que constituye la disciplina. La vinculación entre la teoría y la práctica, puede ser mejor entendida en un espacio relativamente estructurado. Con este propósito, la profundización de la integración se realizará en un espacio de educación formal. La educación formal, como se señaló anteriormente, puede ser abordada desde otras áreas, pero es en la intervención cuando el estudiante profundizará en el sistema educativo mexicano contemporáneo. Se considera dentro del plan, que la búsqueda y el análisis de documentos oficiales, contrastados con proyectos educativos reales y mediados por el acercamiento del alumno, permitirá a éste tener una intervención más significativa y efectiva en el mundo de la educación.

Además de los elementos expuestos arriba, en este plan de estudios la *flexibilidad* es considerada una estrategia didáctica. La propuesta sostiene que la libertad está orientada a la

⁸⁰⁰ Los contenidos de esta área del plan de estudios de Licenciatura en pedagogía, incluían aspectos descriptivos, analíticos y propositivos del campo de acción del pedagogo en sus distintos ámbitos de trabajo, fuesen éstos de tipo formal o no formal (Delval, 2000, Sarramona, 2000; Perkins, 1999; Delacôte, 1997; Torres, 1992). Se trataba de un área especialmente práctica dentro del plan de estudios, aunque no se descartan las bases teóricas que le aportaba, por ejemplo, el constructivismo desde otras áreas del plan de estudios, tales como la de enseñanza o la psicopedagógica.

creación de nuevas relaciones conceptuales, a la profundización en conceptos específicos y a la aplicación de propuestas en situaciones novedosas. Sin embargo, debido a que la pedagogía es un saber relativo a un fenómeno amplio, abierto y sensible como lo es el educativo, en el plan se considera que el estudiante se podrá beneficiar partiendo de una presentación estructurada en la que ya exista una trayectoria ideal. Esta libertad de movimiento, pues, sustituye la necesidad de múltiples asignaturas optativas, más de las consideradas como necesarias. La opción en cambio, estaría aquí en la atención a intereses específicos, en las transferencias de conocimientos, entre otras alternativas posibles, que el estudiante desarrolla sobre su propio proceso de aprendizaje.

Con respecto a los propósitos de este diseño curricular⁸⁰¹, podemos apuntar que éstos son en principio muy amplios y variados, no obstante y por razones de espacio, es factible rescatar sólo el objetivo general, como representativo del conjunto expresado en el documento que contiene la propuesta del plan de estudios 2003. De este modo, el objetivo general busca promover un proyecto académico para la formación de profesionales de la pedagogía capaces de: a) analizar e integrar saberes que explican y contextualizan el fenómeno educativo; b) analizar, planear, desarrollar y evaluar estrategias de intervención tanto en la educación formal —escuelas, universidades—, como en la educación no formal, museos, bancos, hospitales y otros sitios; c) evaluar y valorar las implicaciones sociales y de cambio de las intervenciones pedagógicas, en cuanto al respeto por los valores y la dignidad humana; y d) analizar los procesos de enseñanza – aprendizaje que subyacen a los proyectos pedagógicos.

Por otra parte, considerando la epistemología de la disciplina, así como los aspectos contextuales correspondientes, el plan se aboca a definir la forma de abordar el proceso formativo de los profesionales de la pedagogía. En este sentido, se considera en el mismo que la orientación que mejor puede apoyar en esa comprometida y ardua tarea es la constructivista,

⁸⁰¹ Nos parece pertinente observar que en la fundamentación de este plan de estudios, se alude tanto a propósitos, como a objetivos. Podemos aclarar, además, que por propósitos entendemos aquí una forma de plasmar en términos muy generales la intencionalidad de una propuesta didáctica, marcando una *tendencia* general para el proceso de enseñanza y aprendizaje, mas no un punto de llegada inamovible. En cambio, los objetivos persiguen el logro de conductas específicas, observables y mensurables, están cargados usualmente del funcionalismo que caracteriza a la psicología conductista que sirvió como referente teórico a la llamada en un tiempo *didáctica tecnológica* (Lundgren, 1997; Díaz Barriga, 1997; Gimeno, 1997; Stenhouse, 1991; Pansza, Pérez y Morán, 1987), que desencadenó una gran crisis en la enseñanza, al fraccionar el aprendizaje en un cúmulo de conductas observables y cuantificables, pero inconexas y carentes muchas veces de significatividad para los estudiantes (Perkins, 1999). No obstante, en la fundamentación de esta Licenciatura en Pedagogía, ambas acepciones estaban presentes, pues mientras el plan adoptó como propia una postura abiertamente constructivista y por consiguiente la formulación de unos propósitos generales le resultaba del todo compatible; la SEP exigía a la vez, como un requisito para otorgar su RVOE, la inclusión de objetivos de aprendizaje generales y particulares (al menos). De ahí que en este diseño curricular, y pese a su evidente contradicción, se presentasen simultáneamente los propósitos y los objetivos.

específicamente en su vertiente sociocultural y cognitiva, pues es altamente reconocido el aporte de este enfoque al desarrollo educativo, especialmente si se toma en cuenta que en esta línea, la investigación ha sido realmente fructífera en las últimas décadas del siglo XX y los inicios del siglo XXI, y sus resultados han impactado favorablemente la práctica pedagógica⁸⁰².

Aunado al modo en que se atenderá el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación en pedagogía, el plan señala que se cubrirán cuatro niveles o pilares que componen un aprendizaje integral desde la propuesta de la UNESCO (Delors, 1997; véase también Monclús, 2004). En la propuesta se aclara que este enfoque ha sido retomado por ser afín al ideario institucional y a los requerimientos de una formación permanente. De este modo, los cuatro pilares o tipos de aprendizajes para el siglo XXI, fueron considerados como lineamientos a atender en el proceso del diseño del plan de estudios 2003. A continuación se presentarán en forma breve dichos pilares y su relación con la formación en pedagogía tal y como se los visualiza formalmente en el proyecto:

a) *Aprender a conocer*: Este aprendizaje posibilita reforzar el nivel de adquisición de información, dado que abarca en forma explícita la forma de organizar y estructurar el conocimiento. Si bien es conveniente tener un esquema general organizado y lógico sobre la pedagogía, se considera que también es necesario contar con las habilidades para profundizar en conocimientos específicos.

b) *Aprender a hacer*: Este pilar es indisociable del anterior, y está fuertemente relacionado con la formación profesional, en la cual los aprendizajes deben evolucionar no sólo para adaptarse al medio, sino para transformarlo. Esta situación rebasa la *calificación profesional*, toda vez que se extiende para enfrentar diversas situaciones. Aquí surge el concepto de *enseñanza por*

⁸⁰² En términos generales, respecto al constructivismo puede sostenerse que éste engloba: "...la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales: de los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver y de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto" (Carretero, *cit. por* Díaz - Barriga y Hernández, 2002: 27). De estos mismos autores —que fueron invitados a impartir cursos y talleres en el marco del Programa Institucional de Formación Docente de la UMI—, el plan retoma la caracterización sistemática que hacen a partir los postulados de los principales enfoques constructivistas. Por otra parte, se considera que estos planteamientos son congruentes tanto con los principios rectores de la institución, como con la perspectiva epistemológica de la pedagogía asumida en el plan, así como también con el perfil de egreso que se pretende lograr.

alternancia, el cual requiere de un aprendizaje significativo, congruente al planteado desde el constructivismo.

c) *Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás*. Este pilar se plantea cumpliendo diversas necesidades actuales: atender la pluralidad, la comprensión mutua, la paz entre los pueblos, así como las demandas de interdisciplinariedad. Estas necesidades son parte medular del perfil del pedagogo. Aun en los casos en los cuales aparentemente no exista una relación *uno a uno*, el impacto de las decisiones pedagógicas siempre tiene una repercusión *en el otro* y *con el otro*.

d) *Aprender a ser*. Este pilar refleja claramente el impacto del proceso educativo en la formación. En este caso, el pilar es fundamental en tanto que lo que se pretende es el desarrollo de una identidad profesional sólida⁸⁰³, lo cual conseguirá que la formación ofertada por este plan de estudios, sea en gran parte significativa.

Después de la descripción previa de las líneas, fases y áreas, el mismo documento resalta algunos de los atributos generales que caracterizan a este plan de estudios: a) refleja los tres principios rectores de la institución; b) considera la lógica de construcción de este saber teórico - práctico en espacios de formación teórico - prácticos; c) presta atención directa a la concepción constructivista del aprendizaje; d) contempla los cuatro tipos de aprendizajes marcados por la UNESCO; e) incluye una concepción epistemológica del saber práctico; f) manifiesta una postura clara sobre el pedagogo como profesional, que no sólo critica y reflexiona sobre los procesos pedagógicos, sino que interviene con propuestas viables y fundamentadas; g) establece una vinculación directa con el fenómeno educativo, el cual está en movimiento constante; h) enfatiza la necesidad de atender a este movimiento constante; i) incorpora la atención al propio proceso de aprendizaje de forma individual y grupal, sin lo cual difícilmente se puede atender el proceso de aprendizaje del otro.

A partir de la exposición que acabamos de presentar y antes de entrar propiamente al estudio de los significados locales que existían en la FP de la UMI respecto al plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía, se podrían destacar algunas características generales de su operación, como notas definitorias de la propuesta curricular de esta comunidad en torno a la formación del pedagogo, y que ciertamente involucran una forma de comprender la disciplina y la profesión:

⁸⁰³ No se explicita en el documento que contiene la propuesta de plan de estudios la concepción que se tiene sobre la identidad, y el adjetivo de *sólida* puede representar por lo tanto un mero ideal y / o una tendencia, cuanto de igual modo, una visión esencialista. Sin embargo, pudiera ser que el mantener una postura constructivista sobre la enseñanza y el aprendizaje, permitiese también adoptar de forma complementaria, una concepción de la identidad como un proceso continuo y nunca acabado.

1. El *curriculum* de Licenciatura en Pedagogía revisado, supone un proyecto al servicio de la actividad educativa universitaria, y como tal el diseño implica un diagnóstico de necesidades de formación y una planificación previa del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el documento que contenía la propuesta del plan de estudios 2003, constituía un referente para el trabajo cotidiano del grupo de pedagogos que coordinaban y dirigían la FP de la UMI, así como para otros actores clave en este proyecto, principalmente docentes y estudiantes. Y no es que la fundamentación fuese en sí continuamente consultada, aunque de hecho implicaba una orientación determinada sobre las acciones a emprender; sino que era un referente que se sabía disponible para ser consultado. Frente al cual existía, además, la suficiente familiaridad, derivada de la propia participación en el proceso de su diseño y construcción, como para que el proceso habitual de toma de decisiones fuese casi automático. Teniéndose, entonces, la seguridad de que actuaba sobre una planeación lo suficientemente detallada, como para orientar las acciones, a la vez que este conocimiento facilitaba un amplio margen de acción, y no se contraponía con la creatividad de docentes y estudiantes. La primera generación (2003 – 2007) de este plan de estudios egresó en el 2007, y los pedagogos locales se sentían muy orgullosos con los resultados alcanzados: un 90% de los estudiantes habían terminado la carrera con la tesis concluida y dentro de los tres primeros meses posteriores a su egreso, ya habían tres estudiantes recibidas con mención honorífica⁸⁰⁴. Además, se tenía la fuerte convicción de que esta generación estaba especialmente bien formada, gracias a la congruencia de la estructura curricular propuesta y a la competencia de los docentes.

2. La planificación desarrollada resultaba lo suficientemente flexible como para poder dar respuesta a situaciones diversas, no todas previsibles. Si bien el programa contaba con un registro de validez oficial de estudios por parte de la SEP, ello no significaba que en la práctica este plan tuviera que cumplirse tal y como se hallaba estipulado en la fundamentación del proyecto. En principio, los docentes de la Licenciatura en Pedagogía tenían un margen de libertad para modificar los programas oficiales, pues éstos constituían sólo un punto de partida para el diseño de lo que localmente se ha llamado *programa operativo*, sobre el cual no nos detendremos de momento, pues es materia propia de un inciso posterior⁸⁰⁵. Pero podemos

⁸⁰⁴ De hecho puede apuntarse que en la FP de la UMI existía un grado de eficiencia terminal por vía de la elaboración de tesis, superior al de otras unidades académicas dentro de la misma institución. Sin embargo, aunque en teoría casi todos terminaban la tesis, no todos se recibían.

⁸⁰⁵ Esta dimensión de la programación didáctica, es uno de los niveles de concreción máxima a los que se puede llegar en el diseño curricular; aunque de hecho existe un nivel aún más específico, el denominado *plan de sesión*. Sólo que en este caso, tal grado de puntualización y especificidad no era exigido en la FP de la UMI. Si bien, observamos que algunos docentes sí lo contemplaban y lo llevaban a cabo de forma explícita. Niveles previos son, por su parte, la propuesta curricular oficial, a nivel del sistema educativo, y la propuesta institucional (Díaz Barriga, 1997; Arroyo, 1992). Estamos, pues, aludiendo al menos a cuatro niveles de concreción del diseño curricular: sistémico, institucional, de asignatura y de clase o sesión, los dos últimos pueden ser exigibles para el docente, ya sea de forma colegiada, o bien, individualmente. Los dos primeros corresponden, en cambio, a instancias más amplias

señalar que de hecho, los docentes eran aquí evaluados, en cierta medida, a partir de los programas operativos que debían presentar durante las dos primeras semanas de clases de cada semestre. La elaboración de estos programas operativos partía de la propuesta oficial, pues no la descartaba en modo alguno, aunque buscaba enriquecerla y ajustarla a la experiencia del mismo docente, y a los intereses de los estudiantes. Asimismo, existía localmente un interés constante por favorecer la discusión colegiada entre los docentes —por vía de juntas y reuniones diversas—, para que a partir de ello se pudiesen vincular diversos proyectos y prácticas a lo largo del semestre⁸⁰⁶.

3. Aunque se trataba de un proyecto explícitamente dirigido al ámbito universitario institucional, éste no desconocía ni descartaba el contexto extraescolar de la propuesta, a fin de conseguir resultados educativos, esto es, aprendizajes que fueran significativos para el estudiante⁸⁰⁷. En efecto, dentro del diseño mismo se alude a la necesidad de instrumentar diversas prácticas extraescolares como un complemento idóneo, por no afirmar necesario, de la formación recibida en el aula. Además, recordemos que la filosofía institucional incluía el principio rector de *orientación social*, con el cual se buscaba ser congruente desde este plan. De este modo, los estudiantes semestralmente participaban en distintas *prácticas pedagógicas* —que por otra parte, a partir del sexto semestre se complementaban con la realización del servicio social como requisito oficial—, en las que se ofrecía algún apoyo o servicio educativo a la comunidad, por

y abarcadoras. Todo diseño curricular dentro de cualquiera de los cuatro niveles, habrá de considerar al resto de los niveles en cuestión, con el fin de asegurar un mayor grado de efectividad en su desarrollo.

⁸⁰⁶ A su vez, se hace preciso reconocer que en la enseñanza, la planeación no lo es todo; pues la experiencia confirma continuamente, que lo realizado tiende a diferir de lo planificado. Y por consiguiente, no se trata de realidades isomórficas. Ni tampoco parece deseable en aras de la creatividad, de la espontaneidad o de la consideración de lo imprevisible de las situaciones educativas reales, el tratar de que ambas experiencias resulten exactamente iguales (Jackson, 2002; 1999 y 1991; Zabalza, 2002; Astolfi, 2001). Simplemente, la planeación constituye una pauta de actuación para el docente y el discente en el aula universitaria, que permite someter bajo cierto control la improvisación por sistema. Mas no representa una receta inmodificable o infalible para el éxito. Empero, desde una concepción didáctica de la enseñanza y el aprendizaje, se considera frecuentemente, que una planeación cabalmente cumplida, contribuye a elevar el nivel de aprovechamiento académico en los estudiantes.

⁸⁰⁷ En este sentido, Zabalza subraya que en España: “El partenariado entre instituciones y centros de trabajo ha presentado un incremento progresivo en los últimos diez años a medida de que se iba reforzando la idea de que la formación universitaria tenía que estar más vinculada a la profesionalización. Pocas carreras universitarias se conciben hoy como experiencias puramente académicas. Casi todas ellas integran fórmulas formativas mixtas a través del *prácticum*, de prácticas en empresas, de modalidades de formación compartida o cooperada, de realización de proyectos, etc.” (2002: 174). El reto radica en no dejar desvinculadas las prácticas, respecto a los contenidos trabajados en las otras materias del *currículum*; pues éstas deberían percibirse como ancladas en la realidad. Aunque también las prácticas profesionales requieran, por otra parte, de la formación teórica. Un pedagogo no es concebido aquí, pues, como un profesional sólo abocado a la intervención educativa. Sino como alguien que cuenta con una fundamentación teórica para la toma de decisiones, y que además es capaz de contribuir mediante la investigación, al desarrollo de su disciplina. En la FP de la UMI, se trataba siempre de vincular a más de una materia a la vez en el desarrollo de la *práctica pedagógica* de cada semestre, lo cual constituía una muestra de su flexibilidad y de la claridad en estos aspectos por parte de sus miembros y autoridades.

ejemplo: un curso sobre sexualidad y paternidad responsable impartido en una secundaria pública; una escuela para padres dentro de una escuela primaria; prácticas de estimulación temprana en casas cuna del mismo barrio; planeación didáctica dentro de un centro de atención a migrantes indígenas; orientación educativa en un centro de autismo aledaño a la UMI; participar en un curso de alfabetización de adultos; entre otras posibilidades de realización. Durante una entrevista con una coordinadora de la FP, ésta me refirió lo siguiente:

Gabriel: *En esta facultad, ¿tú has observado que existan prácticas de formación, prácticas escolares o de algún tipo de intervención donde los estudiantes tengan contacto con la realidad social a la cual se van a enfrentar?*

Josefina: *Sí, por supuesto, ese **es uno de los objetivos muy claros de la facultad, es la práctica, la práctica docente en los diferentes niveles.** Porque ellos se van a enfrentar con infancia, con adolescencia, con adultos mayores. **Se procura que ellos se enfrenten a la realidad,** que no es con los contenidos que uno les pueda decir o lo que con las experiencias, la función de las experiencias de los docentes, sino que ellos se puedan enfrentar a, **y que hagan la reflexión, pero ubicados en la práctica,** en la práctica diaria, en la práctica real. Aunque siempre es muy diferente cuando uno estudia, que cuando uno ya está en el campo laboral, pero creo que **la facultad sí ha tenido ese cuidado de seguir manteniendo esa posibilidad de que los alumnos practiquen y reflexionen en los sitios reales de docencia o de empresa a la cual puedan asistir años más tarde** (EFPUMI:15-X - 2005/ 5).*

Esta pedagoga facilita con su respuesta, el comprender de qué modo la práctica pedagógica constituía una clara estrategia de formación dentro de la propuesta curricular de la FP: “es uno de los objetivos muy claros de la facultad”. Y también nos permite visualizar el carácter teórico y a la vez práctico en la formación de los futuros pedagogos: “y que hagan la reflexión, pero ubicados en la práctica”. En este sentido, la propuesta parecía concordar con algunos planteamientos curriculares contemporáneos que postulan, como otras veces en la historia de la educación, la necesidad de experimentar más allá de los estrechos muros del aula.

4. Este diseño curricular comprende tanto las exigencias sociales respecto a la formación universitaria, cuanto las necesidades específicas de los alumnos inscritos. En este sentido, observamos que dentro del mismo documento oficial del plan de estudios, la propuesta contaba como parte de su justificación, con una detección de necesidades elaborada a partir de múltiples referentes sociales: empleadores, estadísticas del sistema educativo, sugerencias de los exalumnos, etc. Al mismo tiempo que, como parte de la flexibilidad propia del plan de estudios, los estudiantes eran por lo regular considerados como una instancia clave para hacer ajustes en los programas operativos de las distintas materias, así como para planificar las mismas prácticas pedagógicas en función de los intereses de cada grupo.

5. Por último, este diseño curricular implicaba un marco de actuación profesional para el docente, al tiempo que constituía un ámbito de reflexión para la investigación y la formación permanente. Esto significa que el plan de estudios era una referencia clave para la actuación docente cotidiana. Pues el perfil de egreso de la licenciatura, junto con los programas oficiales, marcaban una orientación fundamental para la planificación didáctica. Y esta planificación por sí misma, era vista como un punto de partida en la profesionalización del docente universitario. Asimismo, no faltaban los proyectos de investigación llevados a cabo ya fuese por los pedagogos del equipo coordinador de la FP, o bien, por los docentes por asignatura, quienes retomaban algún aspecto del *curriculum* como objeto de estudio. Por ejemplo, la coherencia entre los programas y la filosofía institucional; medios de evaluación del aprendizaje; el malestar docente; la didáctica de la pedagogía; o el significado de las prácticas pedagógicas, entre otros. A la hora de actualizar un plan de estudios, la comunidad como un todo participaba en el proceso del diseño curricular, e incluso los profesores por asignatura eran invitados frecuentemente a sumarse a los esfuerzos locales, al ser visualizados como sus futuros protagonistas al lado de los estudiantes.

Tras la revisión panorámica del plan de estudios 2003 de la Licenciatura en Pedagogía de la UMI, podemos entrar entonces al análisis del significado de las prácticas ligadas a este producto concreto de la CP que conforma el caso en esta investigación. Empezaremos por señalar que todos los pedagogos integrantes de la FP, aunque también en cierta forma los representantes de otras profesiones que han laborado en esta UAD⁸⁰⁸, se percibían y eran percibidos por sus pares como *competentes* para llevar a cabo las tareas de diseño, desarrollo y evaluación curricular⁸⁰⁹. En este sentido, todos sin excepción habían participado de un modo u otro en la realización de este diseño, y posteriormente —una vez que el equipo de pedagogos del Programa Institucional de Diseño Curricular autorizó la propuesta, y habiéndose obtenido ya el registro de validez oficial de estudios con el apoyo del Departamento de Servicios Escolares de la institución—, en su puesta en marcha durante cuatro años. Sobre todo impartiendo clases, aunque también llevando a cabo otras tareas ligadas al *curriculum*, principalmente las relativas a la evaluación del mismo proyecto, vía los mecanismos institucionales previstos para tal efecto; o bien, mediante el uso de algunos instrumentos producidos localmente, tales como guías de observación, cuestionarios y reportes, entre otros. Además, a partir de esta experiencia, que en

⁸⁰⁸ Cuando se llevó a cabo el trabajo de diseño curricular, laboraban también dentro de la FP como personal de tiempo completo o de medio tiempo, un filósofo, un psicólogo y una socióloga, además de otros profesionales que prestaban sus servicios como docentes por asignatura.

⁸⁰⁹ Por ejemplo, dentro del plan de trabajo quinquenal de la FP (2003 – 2008), existía una parte reservada al diseño curricular, y en la misma fue factible constatar que la directora, junto con dos de los coordinadores, fungían como responsables del mismo, sin que esto anulara u obstaculizara la participación de otros miembros. Aunque por otra parte, siendo relativamente escaso el personal de la FP, todos los miembros debían apoyar formalmente al resto de los programas del mismo plan quinquenal en calidad de *corresponsables*.

suma visualizaban como un éxito para la FP, se pretendían instrumentar en un futuro próximo algunos diseños adicionales, como por ejemplo una nueva modalidad semiescolarizada para atender otro tipo de demandas educativas.

Es importante destacar que el diseño del plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía, articulaba de un modo notable a la mayor parte de las prácticas desarrolladas en esta FP, las cuales por lo demás se hallan comúnmente interrelacionadas. Como lo hemos indicado y ahora volvemos a subrayarlo, este plan representaba una de las más grandes obras de la CP —en todas sus dimensiones y momentos, no sólo en su diseño—, si no es que el proyecto principal, y en torno al mismo se construyó la tarea conjunta en la que cotidianamente se comprometían los miembros de la facultad.

Horarios y calendarios pendían del diseño mismo —como por lo demás ocurriría también con el diseño en otras carreras e instituciones por supuesto—, y así la historia de esta CP, que se remonta por lo menos al año de 1998 en que ingresaron los primeros miembros, está signada por el diseño, desarrollo y evaluación de sus planes de estudio⁸¹⁰. Ya para el año de 1999 se iniciaron las labores de diseño del plan de estudios vigente, el cual se culminó hasta el 2003. Y desde entonces, los pedagogos locales se han referido al mismo como algo que les resultaba muy propio. Aun cuando en sentido estricto, el diseño fuese legalmente una propiedad intelectual de la UMI, por el cual esta última tenía contratados a quienes laboraban en esta UAD. Esto mismo es en sí, una simple muestra de la relación entre lo estrictamente local y lo institucional, la cual subyace en muchas comunidades de práctica.

Esta relación entre comunidad e institución constituye un fuerte condicionante para toda CP. Sin embargo, es factible distinguir que, en sentido estricto, la comunidad como tal no pertenece a la institución, sino a los miembros, y por ello es que éstos pueden considerar como propias sus producciones; sin que ello haga mella necesariamente en los derechos legales de la institución (Wenger, 2001a; Saint Onge y Wallace, 2003; Wenger, McDermott y Snyder, 2002)⁸¹¹. En este

⁸¹⁰ Antes de entrar en operación el plan de estudios 2003, se trabajaba con el plan 1995. Sin embargo, ninguno de los miembros que laboraban en la FP mientras realizábamos esta investigación, había participado en el diseño del plan anterior, por lo que no lo consideraban como algo propio, aun cuando ese plan previo también fungiera como eje de su vida académica y comunitaria local. Por supuesto, en la historia de la UMI existieron también otros planes previos. En un principio, dado que la institución se encontraba incorporada a la UNAM, se llevaba el mismo plan que se desarrollaba en esta última. Posteriormente en 1987, se produjo un nuevo plan de estudios, el cual en su momento fue registrado ante la Secretaría de Educación Pública.

⁸¹¹ Es por ello que Wenger sostiene que: “Si el aprendizaje supone la capacidad de negociar nuevos significados y de convertirse en una nueva persona, entonces también supone nuevas relaciones de identificación y de negociabilidad, nuevas formas de afiliación y de propiedad de significado y, por lo tanto, posiciones cambiantes dentro de las comunidades y economías de significado” (2001a: 264). La propiedad del significado es la clave aquí, y no es la institución usualmente la que impone los significados

caso, el diseño como tal podía pertenecer a la institución como una realidad codificada, pero el conocimiento generado en su producción no. Éste pertenecía a la comunidad y sus portadores eran los miembros, pues sin ellos la institución perdería una parte de su capital intelectual.

Volviendo a las implicaciones prácticas del trabajo de diseño curricular, no puede descartarse que, después de todo, resulta muy difícil cumplir con el desarrollo de un *curriculum* cualquiera, cuando no se comprende desde su misma génesis, ni se ha participado en su construcción de manera directa. Toda vez que el sentido de éste, su intencionalidad, implica, entre otros factores, el interés del cuerpo docente. De ahí que sea recomendable concebirlo desde una comunidad educativa, y la vía idónea para lograrlo pasa necesariamente por la participación directa en su diseño. En este caso, los pedagogos se percibían mutuamente como competentes en cuanto al diseño curricular y apreciaban a éste como una propiedad común. Además, encontramos que los pedagogos de esta comunidad, muy frecuentemente consideraban al diseño curricular como un trabajo propiamente pedagógico. Y por ello no aceptaban fácilmente que otros profesionales —como psicólogos, sociólogos o filósofos—, intervinieran en él dando lineamientos; aunque admitían su participación en la investigación curricular, la cual parecían no sólo dispuestos a aceptar, sino que, de hecho, reconocían con la mayor naturalidad los aportes provenientes de otros campos.

Otro aspecto que podemos resaltar sobre el significado que tenía el diseño del plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía para los miembros de la FP de la UMI, radicaba en el hecho de que para todos sin excepción, el plan organizaba una parte sustancial de su trabajo y de sus tiempos; toda vez que la docencia en torno al mismo constituía una de sus tareas más intensas. Y aún sin detenernos a discutir sobre este punto, que será tratado más adelante dentro de un apartado especial, sí podemos rescatar para efecto de este inciso, que el *curriculum* por sí mismo era considerado una herramienta de trabajo, tanto en el nivel de su fundamentación general, cuanto en los detalles de su concreción en la elaboración de los programas operativos; otro punto que reservamos también para más tarde. En la vida cotidiana, esto significó que siempre se trabajaba bajo el supuesto de estar contribuyendo a la realización de un proyecto de formación. Un proyecto distinto en diferentes aspectos al de otras escuelas de la misma universidad e instituciones de educación superior. Pero que también podía ser reconocido específicamente como pedagógico, no sólo por estar dirigido a la formación de nuevos pedagogos, valga la redundancia, sino porque la docencia, el diseño curricular y la elaboración de los programas, eran prácticas consideradas localmente como características de una

dentro de una CP —así como tampoco los crea—, aunque sí los puede condicionar. Y es que se trata de algo bastante común, que los miembros de una CP perciban sus producciones como algo propio, algo en lo que su persona está involucrada, algo que forma parte de su identidad, pese a los formalismos del entorno.

formación pedagógica. Pese a que comúnmente se tratara de tareas que podían ser realizadas por académicos de diversa índole, con o sin una formación pedagógica previa de por medio. Máxime cuando la educación y la docencia representan algo sobre lo cual muchos se sienten no sólo inclinados, sino capacitados para opinar sin mayores requisitos⁸¹².

Asimismo, consideramos pertinente resaltar que este diseño curricular refleja en buena parte el modelo de pedagogo que hemos reconstruido en el subcapítulo anterior. Las alusiones a la investigación como una práctica pedagógica, al humanismo, al didacta, al formador y al experto en educación, son evidentes y no requieren en sí mayores aclaraciones. Simplemente tómese en cuenta que su perfil de egreso (ver anexo 5), es ya de suyo un modelo de pedagogo construido por esta misma CP; el cual es coincidente, a su vez, con el modelo de identificación del pedagogo experimentado localmente por los distintos miembros.

Otro aspecto de interés pedagógico a considerar sobre el *curriculum*, es la necesidad de que éste sea actualizado continuamente, y no me refiero sólo a una actualización formal que en sí conduzca, por ejemplo, a un reconocimiento por parte de la SEP, sino a la posibilidad o conveniencia de que por vía de la actualización y experiencia del docente mismo —quien es el responsable directo del programa de la asignatura que imparte—, el plan en cuestión permanezca también actualizado⁸¹³. Esto es así dado que es por medio del continuo diseño y

⁸¹² En este sentido, sostiene Rosales que: "...por lo regular quienes opinan sobre educación lo hacen sin conocimiento de causa. A menudo, lo que en realidad manifiestan esas opiniones son los intereses y aspiraciones que los distintos sujetos sociales pueden tener en relación con lo educativo" (2006: 60; véase también Zabalza, 2001; Jackson, 1991, entre otros). Esto vale también para muchos funcionarios educativos y directores escolares, que no cuentan con una formación pedagógica pero se atreven, investidos por la autoridad que conlleva el mismo cargo que ocupan, a orientar la labor docente o el diseño de proyectos curriculares, por referir sólo dos ejemplos. Pero esta observación incluso puede ser pertinente para muchos docentes universitarios y preuniversitarios, que sin una preparación didáctica específica se dedican a la enseñanza y no admiten por lo regular que se les evalúe o que se les exija un programa operativo, por ejemplo, como requisito para impartir clases: "Es del dominio común que los profesores universitarios desempeñan de facto la función docente, sin que la formación inicial que recibieron tenga algo que ver con esa función y que su ingreso a la misma responde a una diversidad de circunstancias de orden económico, político, sindical, familiar y afectivo, etcétera" (Rosales, 2006: 48; véase también Hernández y Sancho, 2002). Por eso no se considera que, en general, los docentes universitarios estén capacitados *per se* para ejercer la docencia. Pues muchas veces no se trata propiamente de profesionales de la educación —aunque dominen los contenidos de su materia—, porque no es lo mismo conocer algo, que saber enseñarlo de manera provechosa y significativa para los estudiantes. En suma, los docentes universitarios con cierta frecuencia desconocen la didáctica especial de su asignatura, y no se interesan por mejorar su práctica docente, ni por ayudar a los estudiantes en su aprendizaje. Y esto por sí mismo, representaba una opinión muy extendida entre los pedagogos de la FP de la Universidad Misionera Internacional.

⁸¹³ En su tesis doctoral de pedagogía, Angulo (2004) alude precisamente a la *estructura conceptual científico didáctica* del docente universitario, que permanece actualizado en su campo de conocimiento y en materia de didáctica, como un medio eficaz a través del cual la Escuela Regional de Ciencias de la Tierra de la Universidad Autónoma de Guerrero, México, conservaba un prestigio a nivel nacional e internacional en materia de formación de nuevos geólogos. Y esto a pesar de los fuertes condicionamientos institucionales, que impedían un cambio formal en el plan de estudios de la carrera de

rediseño de un programa operativo sobre la(s) materia(s) que tenga a su cargo el docente, que un plan de estudios cualquiera podrá permanecer actualizado. De ahí la importancia pedagógica de la formación docente para toda institución de educación superior. Toda vez que los profesores actualizados en su área de conocimientos y a su vez estén capacitados didácticamente en su materia, representan una condición, si bien no absoluta, para la vigencia e innovación curricular. Y por esto mismo es que, entre otras razones de peso, se justificaba localmente la formación docente, pues se concebía como una condición para el éxito de los programas vigentes.

Acorde con una vía didáctica para la actualización curricular permanente como la referida arriba, hallamos precisamente que el plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía de la UMI, o más exactamente la gestión del mismo, resultaba flexible en virtud de que su estructura curricular permitía un margen de acción amplio para el docente, quien en función de su experiencia, intereses, necesidades de aprendizaje detectadas, etc., podía efectuar los ajustes que considerase pertinentes, a la propuesta contenida en el programa de asignatura oficial, la cual sólo constituía un punto de partida⁸¹⁴. Por otra parte, y como complemento de lo anterior, en la FP de la UMI se procuraba que los docentes contaran como mínimo con el grado de maestría —aunque hubo un tiempo en que algunos de los miembros o no estaban titulados de licenciatura o no habían obtenido aún ese grado—, además de que se les instaba a participar en congresos y seminarios, con el fin de mantener al día sus conocimientos. De esta manera, el *curriculum* podría conservarse indirectamente actualizado y se podría proporcionar, en teoría, una mejor formación a los estudiantes de licenciatura, que eran la razón de ser para esta unidad académica de docencia⁸¹⁵.

Geología, cuyo diseño databa de 1985, esto es, de casi dos décadas atrás. Siendo que la Geología por lo demás, es un campo de investigación científica en el que el conocimiento avanza de hecho día con día, y que por consiguiente, su estudio profesional requiere actualización permanente.

⁸¹⁴ Este punto de partida incluye formalmente el nombre de la asignatura y su número oficial de referencia curricular, objetivo general, temas y subtemas, actividades de aprendizaje con ayuda del docente y sin docente, número de horas totales de las actividades, criterios y porcentajes de evaluación y bibliografía básica —un mínimo de tres referencias actualizadas, esto es, publicadas dentro de los cinco últimos años— disponible teóricamente en la Biblioteca de la institución.

⁸¹⁵ Incluso en los últimos momentos en que este trabajo era realizado, observamos los casos de dos pedagogas egresadas de la Licenciatura en Pedagogía de la UMI, con varios años de experiencia profesional de por medio, que tenían ya cubiertos los créditos correspondientes a las asignaturas de las maestrías que habían estudiado dentro de ésta u otra universidad, pero que por diversas causas no habían hecho todavía su tesis de grado. Esto conducía a que de manera ocasional, sobre todo durante los tres últimos semestres de nuestro estudio, y como un apoyo para su titulación, se les eximiera de impartir clases, quedándose sólo con su trabajo de coordinación, etc. Además, la dirección de la facultad les ofrecía asesoría y trataba de motivarlas de diversas maneras. Así, una de estas docentes había concluido la Maestría en Educación Especial en la UMI, y otra la Maestría en Administración Educativa en la Universidad La Salle, y como no estaban tituladas, para efectos legales seguían siendo licenciadas. Sin embargo, las dificultades financieras por las que atravesaba la institución y por consecuencia la FP, contribuyeron a que ambas fuesen de nuevo empleadas en la docencia con el objeto de ahorrar gastos adicionales relativos a horas contratadas a profesores por asignatura.

Cada docente en la FP contaba, entonces, con la libertad y confianza necesarias para elaborar su(s) propio(s) programa(s) operativo(s), por ello es que afirmamos que el *currículum* resultaba flexible, entre otros factores, pues el docente estaba facultado para diseñar en principio y después para realizar sobre la marcha las modificaciones que considerase pertinentes a su programa, en función de las necesidades de enseñanza y aprendizaje que fueran surgiendo a lo largo del semestre. De hecho, prácticamente no se presentaban casos en la FP de docentes que se ciñeran estrictamente a los programas oficiales, salvo raras excepciones. Un problema, empero, que podría darse y que sucedía ocasionalmente en esta facultad, era que algunos docentes con varias asignaturas por impartir —ya fuese en una sola o más UADS en la misma institución—, cayeran en la saturación y de ahí en la improvisación, en la rutina, en la indiferencia hacia los estudiantes y ante su(s) asignatura(s), en tratar de “quedar bien” con los alumnos a través de distintas estrategias como ponerles buenas calificaciones, ser su amigo(a), platicarles sobre su propia vida, darles permiso para faltar, ser su aliado en asuntos académicos generales, prestarles la computadora, traerles alimentos al aula, dejarlos fumar, etc., pero sin impartir necesariamente clase, o darla de una manera muy limitada, ajustándose a un solo libro de texto, etc. En tal(es) caso(s), si bien existía flexibilidad y libertad de cátedra, no se daba necesariamente solidaridad con los objetivos, con el perfil de egreso, con el compromiso de la FP, y cuando esto se detectaba los docentes podían ser despedidos o, más precisamente, no vueltos a contratar.

Al ser considerado como una creación de la FP, una propiedad de ésta, el *currículum* era pues, un objeto muy apreciado, un motivo de orgullo, la seguridad que representaba un punto de partida lo suficientemente definido, como para estructurar el trabajo cotidiano, una buena propuesta de formación, algo que permitía trabajar a los pedagogos y otros docentes con la tranquilidad de *hacer las cosas bien*. Pero no porque fuese algo considerado perfecto, repetimos, sino porque se trataba de una obra colectiva, producto de decisiones colegiadas, algo reflexionado y discutido, resultado de una experiencia formativa acumulada. Al menos así parecía percibirse, y en general se procuraba llevarlo a cabo con sumo cuidado y compromiso.

Lógicamente, al tratarse el *currículum* de un objeto tenido en gran estima, representaba también un punto de gran sensibilidad para la comunidad de pedagogos locales, sus diseñadores directos. En este sentido, personalmente se sentían aludidos ante cualquier crítica o elogio hacia el diseño como tal. Las críticas a este plan de estudios provenían usualmente de la misma fuente, un grupo rival de pedagogos. En efecto, el equipo del Programa Institucional de Diseño y Evaluación Curricular —conformado también por pedagogos que estaban facultados para supervisar y detener los trámites de registro de nuevos planes de estudio ante la SEP y Servicios Escolares de toda la institución—, era visto frecuentemente como adversario e incluso como enemigo, y en ese sentido frecuentemente se recibían críticas sobre el proyecto en

cuestión, aduciendo que el plan carecía de sustento disciplinario, de conceptos claros sobre la propia disciplina, que no tenía mecanismos de evaluación satisfactorios, etc. Al punto de que históricamente, la directora general académica de la UMI, tuvo que dar la orden en su momento para que el programa pasara a trámites de registro ante la SEP —por vía de Servicios Escolares— según recordaba una coordinadora. Y entonces se obtuvo el reconocimiento de validez oficial de estudios en el 2003, para sorpresa de los mismos miembros del programa de diseño curricular; aunque éstos, de cualquier modo, continuaron vertiendo críticas hacia el proyecto desde diversos foros, mismas que llegaban usualmente por vía de terceros hasta la Facultad de Pedagogía⁸¹⁶.

Haber terminado el proceso de diseño curricular tras un lapso de tres años de trabajo continuo, al tiempo que seguían cumpliéndose las actividades habituales de la FP, significó un *motivo de seguridad* para los miembros de la FP; pues durante el proceso no habían contado con el apoyo del Programa Institucional de Diseño y Evaluación Curricular, sino con sus críticas permanentes, una exigencia continua de correcciones y ajustes. Siendo por entonces la definición de la pedagogía, su orientación teórica, la conformación del mapa curricular, los contenidos y referencias bibliográficas de los programas, un motivo de discusión y de disputa

⁸¹⁶ De esta forma, en cuanto los miembros del Programa Institucional de Diseño y Evaluación Curricular tuvieron la oportunidad para hacerlo —así parecía ser percibido en la FP—, tomaron represalias contra la FP, negándose a otorgar su autorización para continuar trámites oficiales de otro diseño desprendido íntegramente del proyecto original: la versión semi escolarizada del plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía, a la que hemos aludido algunas páginas atrás. Lo paradójico de este caso es que mientras las autoridades institucionales presionaban para que la FP tuviera listo este proyecto —y de hecho el mismo fue concluido—, con la esperanza de incrementar la matrícula, a la vez facultaban al Programa Institucional de Diseño y Evaluación Curricular para vetar los proyectos, sin parecer percatarse del juego político que existía de por medio. En el que algunos miembros de ambos grupos, otrora pertenecientes a una misma UAD, la FP, misma en la que generaron sus diferencias, permanecían veladamente inconformes ante sus pares, mostrándose usualmente cordiales entre sí, aunque efectivamente distanciados en la práctica. De hecho, parece de posible interés incluir aquí una referencia un poco más detallada al *currículum* como *campo en disputa* entre dos grupos de pedagogos, el de la FP de la UMI y el del Programa Institucional de Diseño y Evaluación Curricular. Hay que entender que la rivalidad entre ambos contingentes tenía lógicamente una génesis histórica, pues como hemos visto en un inicio, el programa de diseño dependió formalmente de la FP en sus primeros tiempos (1999). Posteriormente, la coordinadora del programa de diseño se ganó la confianza de la directora académica (2000 - 2001), de quien a su vez dependía la FP, y consiguió pasar a depender directamente de la primera (2004). Siendo que tanto la directora de la FP de la UMI, como la coordinadora del programa de diseño curricular eran ambas pedagogas, con un nivel similar de estudios y estando las dos al frente de equipos conformados por pedagogos dentro de la misma institución —quienes a su vez mostraban en algunos casos antipatías entre sí—, resulta comprensible la competencia, la escisión y el haberse convertido en adversarios, cuando no en enemigos; y no obstante que hubo momentos en que algunos miembros de los dos grupos trabajaban en ambas instancias simultáneamente. Un dato singular que puede contribuir a explicar esto, era el hecho de que la esposa de un ex miembro de la FP y del programa de diseño curricular que fue despedido de la primera, fue contratada para trabajar en este último y se convirtió en la responsable directa de asesorar a la facultad. El Programa Institucional de Diseño y Evaluación Curricular puede considerarse como dominante en esta lucha, toda vez que desde éste se llegó a coordinar un importante Proyecto de Innovación Curricular (PIC) a nivel institucional, que subordinaba a todas las UADS a sus decisiones, mismo que comentaremos antes de finalizar la tesis.

permanentes entre los miembros de ambos equipos. Cuando el programa fue aprobado por la SEP en el primer semestre del 2003, el equipo quedó separado, tres miembros del programa de diseño curricular salieron de la FP y ambos grupos no se volvieron a mezclar, o al menos no durante el período de esta investigación. La seguridad de los miembros de la FP se vio reforzada con la obtención del registro de validez oficial de estudios, puesto que tratándose de un equipo de pedagogos, a los ojos de otros grupos profesionales en la UMI era inconcebible que su plan de Licenciatura en Pedagogía, un plan diseñado supuestamente por expertos en *curriculum*, no fuese aprobado⁸¹⁷. Sin embargo, al conseguirse el registro oficial, los miembros de la FP quedaron a la par de otras instancias que ya habían concluido su propio proceso de diseño curricular —como filosofía y psicología, que usualmente son disciplinas desde las que se mira con cierto recelo y desprecio a los pedagogos. Pero finalmente, el proceso del trabajo de diseñar el *curriculum*, de enfrentar juntos la adversidad de las críticas desde otras instancias y los obstáculos interpuestos administrativamente, hasta conseguir el reconocimiento oficial de la SEP, generó un fuerte sentimiento de triunfo, así como un sentido de confianza recíproca y de compromiso mutuo entre los miembros de la FP. En efecto, el logro contribuyó a despertar un reconocimiento y aprecio entre unos y otros, que los integró no sólo como equipo, sino que sentó las bases para que de modo espontáneo surgiera con el tiempo una CP. Eran de nuevo pues, *pedagogos competentes* en materia de *curriculum*.

Por otra parte, en gran medida el sentido del diseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía, se derivaba de que éste fuera visto localmente como una propuesta formativa; un medio, una estructura, una plataforma necesaria para formar nuevos pedagogos. Algo que interpretaban o percibían congruente con los propósitos y con la misión de la FP y de la UMI, cuyo dominio en términos de la TCP pasaba por la formación de estudiantes y docentes de modo más directo, pero también idealmente por la formación de las personas en general. Esto es, el diseño del plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía permitía definir acciones, seguir una trayectoria, seleccionar los medios pertinentes, en fin, conformar una estructura idónea para cumplir con la tarea formativa que tenía la FP como su cometido. Al tratarse de una obra conjunta pues, el diseño curricular ha significado la oportunidad y la ocasión propicia para que los miembros de la FP de la UMI se conocieran entre sí y pudieran apreciar mutuamente sus competencias respectivas; pues cada uno tuvo la oportunidad y ocasión de aportar su experiencia y conocimientos para resolver los múltiples problemas que el diseño curricular planteó dentro del marco de su vida cotidiana. Esta experiencia se capitalizó más adelante para la construcción de otros planes de estudio, y en los últimos momentos de esta investigación, para desarrollar una actualización de su plan de estudios prevista para el 2008.

⁸¹⁷ Consideramos que las críticas vertidas desde el Programa Institucional de Diseño y Evaluación Curricular, contribuyeron de hecho a despertar ciertas sospechas por parte de las autoridades académicas, sobre la competencia de los miembros de la FP de la Universidad Misionera Internacional.

En suma, el plan de Licenciatura en Pedagogía 2003, era visto localmente como un plan *básicamente nuevo*, de reciente diseño, y por eso mismo actualizado. Los miembros de la FP, en este sentido, consideraban que era lógico que primero hubiesen egresado tres o cuatro generaciones, antes de pensar en actualizarlo de nuevo. Sin embargo, la innovación curricular como reingeniería total en la UMI, empezó por exigir que todos los planes de estudios de la institución fuesen actualizados en el plazo máximo de un año, pero sobre este punto no nos detendremos sino hasta el final de la tesis⁸¹⁸. Y no es que los miembros de la FP vieran su plan de estudios como algo estático, repetitivo, es sólo que ellos pensaban que un diseño de este tipo tendría que actualizarse cada cinco o seis años, aunque en este caso, a sólo tres años de haberse rediseñado, empezaron los trabajos ligados a la innovación curricular⁸¹⁹.

Por último, entre los *aprendizajes significativos de la comunidad* surgidos a partir de la experiencia derivada del mismo diseño curricular, podemos destacar los siguientes: a) el trabajo de diseño curricular se facilita cuando se realiza de forma grupal; b) el diseño curricular es un referente para la enseñanza y el aprendizaje, pero no una pauta de acción inflexible; c) la participación en el diseño curricular contribuye a lograr la identificación de sus constructores con el mismo proyecto, tanto en su posterior desarrollo, como en seguimiento; d) la repartición de las distintas tareas que implica el diseño curricular en un contexto comunitario, es posible porque los diseñadores conocen mutuamente sus competencias personales y grupales; e) la práctica de diseño curricular por sí misma, representa una oportunidad para el conocimiento mutuo de los miembros de la comunidad que participan en su realización, de tal modo que es factible distinguir fortalezas, debilidades y oportunidades para el trabajo en común; f) la experiencia en diseño curricular se puede dominar a través de la práctica continua y no tiene porque convertirse en una tarea complicada por sí misma; g) el diseño curricular está condicionado por diversos factores sociales e institucionales, mas no está determinado por ellos; h) el diseño curricular es un campo de investigación y desarrollo de carácter interdisciplinario, el cual los pedagogos están profesionalmente capacitados para realizarlo.

⁸¹⁸ Esto fue motivo de comentarios entre algunos de los miembros, quienes se lamentaron que un diseño que consideraban básicamente “nuevo”, tuviera que ser actualizado “tan pronto”, habiendo egresado del mismo una sola generación hasta ese momento.

⁸¹⁹ Y es que como lo hemos señalado, la directora y los coordinadores, al igual que algunos docentes por asignatura, reconocían que un *currículum* —específicamente el diseño de un plan de estudios—, pese a estar oficializado en su estructura básica, puede ser continuamente o permanentemente actualizado, como parte del trabajo que semestralmente se lleva a cabo en lo que respecta al diseño y elaboración de los planes de las materias y las sesiones; toda vez que de forma continua los docentes se ven, como mínimo, en la necesidad de emplear nueva bibliografía. O bien, en el caso de aquellos docentes por asignatura que fuesen empleados en otras partes —como docentes, capacitadores en empresas, responsables de centros de formación docente, terapeutas del aprendizaje, etc.—, éstos contarían con referentes adicionales con los cuales modificar los programas de sus asignaturas, lo que también significa actualización curricular en la práctica, sólo que en otros términos distintos a los usuales en el diseño de un plan de estudios como tal.

Asimismo, podemos extraer como corolario que un diseño curricular puede convertirse en un elemento de identidad grupal, en la medida en que implica diversos aprendizajes para la comunidad que lo lleva a cabo.

7.2.3. LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS OPERATIVOS

El diseño de programas operativos representaba una exigencia institucional en la UMI para todos los docentes, y han sido los pedagogos quienes se han encargado de formar a los docentes de otras unidades académicas —escuelas, facultades, departamentos—, para que pudieran elaborar sus propios programas a partir de consideraciones pedagógicas y didácticas mínimas. Los programas operativos constituyeron así una de las estrategias de formación docente generadas por el Programa Institucional de Formación Docente (PIFD), que hasta junio del 2007 dependió de la FP de la UMI⁸²⁰. Se afirma como *estrategia de formación docente*, puesto que en torno a esta *cosificación* se tuvo una gran *participación* por parte de los miembros del PIFD, tanto pedagogos, como no pedagogos.

En la FP de la UMI se tenía la idea de que la elaboración de un programa operativo, constituía uno de los primeros pasos a seguir en la profesionalización del docente universitario; toda vez que este documento era una *herramienta fundamental para el trabajo de enseñanza y aprendizaje*, la cual le permitiría ejercer un mayor control sobre sus clases, y de esta forma estaría en mejores condiciones para alcanzar sus objetivos de aprendizaje y / o formativos. Además de que directamente atajaba uno de los problemas más comunes no sólo en la docencia universitaria, sino en la profesión docente en general, que es la improvisación por sistema, esto es, el enseñar sin planeación, ni preparación de por medio.

Un programa operativo incluía diversos aspectos que iban desde la conceptualización de la materia y su relación con el perfil de egreso, sus propósitos y objetivos, los contenidos a cubrir dentro del ciclo correspondiente, las actividades de enseñanza y aprendizaje; las formas y estrategias de evaluación, la bibliografía y el cronograma del sesiones. Además, en la FP en específico, éste debía incluir la relación con los criterios de mediación y las operaciones mentales —que formaban parte de su Proyecto de Mediación, una iniciativa local—, así como una relación explícita con la filosofía institucional y en particular con sus principios rectores; pues todo esto formaba parte, a su vez, de la evaluación del docente, vista localmente como *evaluación de la formación universitaria*, para atenuar el hecho de que fuese el estudiante directamente quien

⁸²⁰ Tomemos en cuenta que desde julio del 2007 el PIFD pasó a depender económicamente de la DGA de la UMI, dadas las dificultades financieras que se presentaron en la FP derivadas de la crisis de su matrícula. Sin embargo, esto tendría que matizarse señalando que los formadores de docentes participantes en el PIFD, después de que éste pasó a depender de la DGA, seguían siendo a su vez docentes y coordinadores de la Facultad de Pedagogía.

dictaminara la calidad de la actuación docente, y más bien propiciar que fuera la consideración sobre los efectos de ésta, lo que se valorara en un momento dado. Aunque en la práctica, en algunas UADS, pero no necesariamente en la FP, los resultados de esta evaluación sí eran utilizados muchas veces para determinar la permanencia o no de un docente dentro de la institución, y no como una referencia para su perfeccionamiento.

Para conseguir que los docentes de otras unidades académicas aceptaran diseñar sus propios programas, en principio fue precisa la cooperación de directores y coordinadores académicos y administrativos, quienes fueron formados inicialmente por los pedagogos del PIFD. Por lo regular, si los directores no estaban convencidos de las ventajas de que sus docentes diseñaran sus programas operativos, la estrategia de formación tendía a verse obstaculizada. Sin embargo, el PIFD siguió haciéndose cargo de un sinnúmero de cursos y talleres sobre este particular, de hecho, desde finales del 2003 y hasta el momento en que terminó esta investigación, continuaba realizándolo. Pero el éxito de la estrategia ha sido muy relativo y variable entre las distintas unidades académicas. Por ejemplo, en Relaciones Comerciales Internacionales o en Diseño Gráfico fue muy exitoso; y en esta última en particular se combinó con otros factores distintivos de la unidad académica, que tenía una historia de más de diez años de formación docente ininterrumpida y su directora tenía una actitud favorable hacia esta formación. En cambio, en otras facultades y escuelas, como Odontología, Filosofía o Negocios, entre otras, se presentó mucha resistencia por parte de directivos y docentes, y el proyecto tuvo entonces efectos insignificantes o prácticamente nulos, tornándose así de un recurso que por principio debía ser formativo, en un mero requisito administrativo⁸²¹.

Un producto concreto diseñado por el PIFD fue la *Guía para la Elaboración de Programas Operativos*. Este documento apoyó en los cursos y talleres impartidos a directores, coordinadores y docentes en general de la institución, como material de lectura, reflexión, discusión y a veces —aunque no era en sí su propósito—, como una especie de instructivo para la elaboración de estos documentos. En la práctica, se encontró que en muchos casos el material por sí mismo era pura *cosificación* y por lo tanto, no era suficiente para que los docentes de manera autónoma pudieran construir sus programas. Por lo que frecuentemente requerían de apoyos adicionales —talleres, asesoría personalizada, pláticas brindadas por los pedagogos y otros profesionales que laboraban dentro del PIFD, entre otras estrategias—, lo

⁸²¹ De hecho, como lo hemos indicado, la elaboración de un programa operativo por cada asignatura era una obligación para cada docente en la UMI, esto es, una demanda para todas las UADs. Aunque esto no se cumplía necesariamente en todos los casos, pese a ser un elemento central en la evaluación docente a nivel institucional. Por ejemplo, en la Facultad de Odontología no se les exigía a los profesores elaborar estos programas, los coordinadores lo hacían por sus docentes, ello con objeto de “no molestarlos”, pues la mayoría de sus profesores eran odontólogos prominentes, que “generosamente” iban ahí a dar sus clases, además de ser en algunos casos destacados egresados de la misma institución, y por lo tanto no se les quería importunar con este tipo de requisitos.

cual implicaba un proceso de *participación* para poder generar el significado deseado (Wenger, 2001a; véase también Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Pedagógicamente hablando y más propiamente en un sentido didáctico, e incluso ético docente, se consideraba a nivel local que era una responsabilidad de cada profesor universitario la elaboración semestral de un *programa operativo* por cada asignatura que le tocara impartir⁸²². En la FP de la UMI esto se traducía lógicamente en una exigencia hacia todos sus docentes, pues éstos debían presentar su programa a los coordinadores de la facultad y a sus alumnos, durante las dos primeras semanas de clase de cada semestre y de preferencia desde la primera sesión. Empero, se daban algunos casos, los menos, de algunos docentes que no entregaban sus programas a tiempo o lo hacían en términos distintos a lo estipulado en la guía didáctica que se les proporcionaba para tal efecto.

Localmente se consideraba que el hecho de que un docente fuera capaz de elaborar un programa operativo —en especial si no se trata de un pedagogo o al menos alguien que contara con una formación didáctica mínima—, podía considerarse un efecto y una vía para continuar la formación docente y por consiguiente, para su profesionalización como tal. Precisamente así es como esta práctica era vista, en especial por quienes integraban el PIFD; de ahí la insistencia por institucionalizar este requisito a nivel formativo. No obstante, como lo hemos indicado, no han faltado las dificultades para su generalización, incluso en una UAD como la FP, donde la mayoría de los docentes eran pedagogos de base, esto es, que contaban con estudios de Licenciatura en Pedagogía. El razonamiento pasa por el hecho de que si un docente llega a ser competente en el dominio de los momentos y elementos didácticos, puestos en juego durante el proceso de diseño de su(s) programa(s) operativo(s), entonces estará en vías de convertirse en un docente profesional, y por lo tanto no se trata ya únicamente de un profesional más dentro de una determinada rama del conocimiento: lenguas, administración, odontología, filosofía o cualquier otra. La directora de la FP, quien frecuentemente participaba en las tareas de formación docente, lo percibía del siguiente modo durante una entrevista:

Gabriel: ¿Usted considera que esta idea del programa operativo como un medio de formación, como una herramienta de trabajo del docente y también del alumno, sea aceptada en general dentro de la universidad?, ¿o ubica usted algunas resistencias?

Dra. Montes: Pues yo creo que cuando las personas no han reflexionado sobre esta cuestión, de que ellos sí como docentes tienen que ser administradores del proceso

⁸²² Desde perspectivas didácticas tradicionales y contemporáneas, la planeación de la enseñanza y la elaboración de programas operativos, cartas descriptivas, guías de instrucción o cualquier otro nombre que estos documentos puedan recibir, constituye una de las exigencias docentes de más larga data (Astolfi, 2001; Martín, 1999; Nérici, 1988). Sin embargo, en la práctica esto no se traduce necesariamente en acciones consecuentes y en el nivel universitario, como mostramos arriba, existen frecuentemente resistencias, lo cual significa que la improvisación puede estar en efecto más extendida de lo que se supone, y ameritaría mayor investigación y discusión.

que están haciendo, este, y lo ven como que es la administración de otros, entonces creo que pierden su sentido. Pero **cuando un maestro lo toma precisamente como un elemento de la administración del tiempo de la formación, del tiempo de los alumnos, del tiempo de la institución, del uso de los recursos, entonces sí veo que ha sido considerado como una cuestión positiva**. Pero veo que existen este, las diferentes gamas, maestros ¿no?, algunos que lo ven así como una cuestión externa, ellos, de control, este, de presión. Pero veo que **cuando lo empiezan a hacer, empieza a haber un cambio**, entonces sí considero que se convierte en **un elemento de crecimiento**. Pero sí, yo creo que a lo mejor podemos decir que a la mejor hay, estoy diciendo así nomás de expresión, yo creo que a la mejor hay **un treinta por ciento que lo sienten como una carga, un treinta por ciento que lo empiezan a ver como algo que sí les está ayudando, que sí les aclara tanto a ellos, como a los alumnos, y el treinta por ciento que dice: yo no podría, este, atreverme a dar clases si no lo tengo planeado** (EFPUMI:29-VIII-2006/14-15).

La directora de la FP recuerda que para los pedagogos que participaban en las tareas de formación docente, la elaboración de programas operativos representaba en efecto “un elemento de crecimiento”. Además, ella tenía una estimación de los diferentes tipos de actitudes frente a estos materiales, desde quienes consideraban al programa como una herramienta de trabajo indispensable para su labor formativa y los que lo veían sólo como una carga. Quedando dentro de una categoría intermedia quienes empezaban a tener una actitud más positiva hacia este tipo de recursos instruccionales, concibiéndolos como una ayuda, y consideraba que “un treinta por ciento” de los docentes correspondía aproximadamente a cada una de las tres categorías señaladas.

Un aspecto que también podemos destacar, en cuanto al significado que la elaboración de programas operativos solía tener para los miembros de la FP de la UMI, yace en el razonamiento de que si este objeto representaba una *herramienta de trabajo* para el docente, entonces también debía serlo para el discente, pues según la concepción local era algo que de ser elaborado de forma reflexiva, podía convertirse en un medio de aprendizaje, a la vez que en un recurso básico para la enseñanza. Así, era visualizado como una guía que facilitaba el seguir un orden predeterminado, pero flexible, pues para ser auténticamente útil requería admitir la posibilidad de irse ajustando sobre la marcha, en función del desarrollo observado en el proceso de enseñanza y aprendizaje⁸²³. Y esto resulta válido tanto en lo que respecta al docente, cuanto en lo que concierne al estudiante, pues si el programa representa una guía instruccional, entonces este último podría emplearlo idealmente como una herramienta de

⁸²³ De cara al el discente, el programa con todos sus elementos —objetivos, contenidos, procedimientos, requisitos de acreditación, bibliografía, etc.— constituye, desde otro ángulo, una estrategia de aprendizaje preinstruccional (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Funcionando muchas veces como una especie de *organizador previo* que permite relacionar los nuevos contenidos y experiencias por aprender, con las estructuras cognitivas ya existentes, lo cual constituye una condición para todo aprendizaje significativo. El programa, así, se convierte en una pauta para el aprendizaje.

aprendizaje más. Por ejemplo, como una pauta para adelantar en lo que respecta a las lecturas por cumplir y sobre algunas de las actividades de aprendizaje por desarrollar, sin necesidad de que el docente actúe permanentemente como una especie de *vigilante didáctico* que anda tras el alumno recordándole lo que debe hacer; lo cual en realidad sería difícil de verificarse la mayor parte de las veces dada la masificación escolar, además de que no necesariamente sería lo más recomendable⁸²⁴.

Como lo hemos indicado en otro lugar, los programas operativos constituían una referencia de primera mano para valorar el desempeño del docente universitario —aparte de la opinión de los alumnos y la evaluación de directores y coordinadores—, lo cual implicaba que éste debía apegarse a ciertas normas o pautas entregadas por escrito en una guía; recibiendo para ello una orientación por parte del coordinador académico, y en el caso de la FP contando también con el apoyo del *docente de enlace*. Para la evaluación de los programas, existía a nivel institucional un cuestionario que empleaban los coordinadores, en cuya elaboración habían tomado parte algunos de los miembros de la FP⁸²⁵, tales como la directora y el coordinador del PIFD, entre otros pedagogos. Por otro lado, la evaluación de programas operativos fungía a la

⁸²⁴ En la historia de la educación y de la pedagogía, son incontables los ejemplos que durante el último siglo, y aún antes, se han dado respecto a sistemas y propuestas didácticas que abogan por la libertad y la responsabilidad del estudiante: Montessori; Sumerhill, la Escuela de Barbiana... (Cuadernos de Pedagogía, 2000; Avanzini, 1987; Abbagnano y Visalberghi, 1984; Moreno, Poblador y del Río, 1984). No obstante, en la historia antigua, medieval y moderna, también abundan los casos de sistemas educativos que postulaban la necesidad de una vigilancia estricta con el propósito de garantizar un comportamiento apegado a las normas por parte de los aprendices, por ejemplo los espartanos, las escuelas monacales, los jesuitas, los hermanos de las escuelas cristianas, y en general los cultivadores del modelo tradicional de escuela, en el que el docente mantiene un papel activo y los alumnos son vistos como espectadores.

⁸²⁵ Pero ese instrumento de evaluación, por otra parte, no coincidía totalmente con los aspectos incluidos en la guía de elaboración de programas operativos; pues por recordar un ejemplo, mediante el mismo no se evaluaban los objetivos. Otro aspecto que representaba una limitante para el proceso de evaluación docente institucional, era que si bien los resultados de la evaluación entraban al sistema en un formato diseñado para tal efecto y que se correspondían con el cuestionario mismo de evaluación, más adelante éste los arrojaba de vuelta codificados en una serie de claves no fácilmente reconocibles, y en un orden distinto al que había entrado. Siendo que los diseñadores del cuestionario y los programadores de sistemas, no se habían puesto de acuerdo sobre la forma más conveniente de presentar los resultados para que éstos fueran útiles; limitándose a arrojar un promedio numérico, cuando lo que era importante obtener no era una calificación, sino una interpretación pedagógica, la cual, de nueva cuenta, quedaba obstaculizada por la forma en que los resultados salían del sistema computacional de la institución. Para los miembros del equipo de formación docente, esta limitante del sistema de evaluación les planteaba todo un reto adicional, puesto que debían conocer e interpretar los resultados de las evaluaciones, a fin de tomarlas como parte de la de detección de necesidades sobre las cuales se tendría que trabajar con los docentes. Especialmente en aquellos aspectos en los que tuvieran problemas en cuanto a la elaboración de sus programas operativos, y que en una importante proporción se relacionaban con una carencia de conocimientos y / o habilidades didácticas. Es importante subrayar que la guía de elaboración de programas operativos no era un machote, —aunque en algunas UADS, incluyendo el IPIEC, se había concretado en ello a través de formatos diseñados *ex profeso* por los coordinadores—, pues siendo el constructivismo la teoría del aprendizaje adoptada desde la FP y propuesta a nivel institucional, podría resultar contradictorio sugerir un mecanismo puramente administrativo, como pauta para el diseño de lo que pretendía constituirse en una herramienta didáctica fundamental.

vez como una evaluación indirecta del plan de estudios, pues el resultado final de éste dependía de la calidad de los programas efectivos⁸²⁶. Lo cual implicaba que el perfil de egreso fuera alcanzado, aunque tampoco podría ser éste el único factor para lograrlo. Como mínimo entrarían aquí también la formación y actualización docente, y el interés y esfuerzo por parte de los propios estudiantes.

La *guía para la elaboración de programas operativos* institucional y su versión local, se diseñaron desde el PIFD. Mediante la misma, que no consistía en un machote o formato fijo, se brindaban pautas de diseño —principios didácticos— para los docentes. En ella se subrayaban los elementos a considerar: estructura conceptual, relación con el perfil de egreso; relación de la materia con otras asignaturas del plan de estudios, esto es, relaciones verticales y horizontales; filosofía institucional; criterios de mediación y operaciones mentales; bibliografía; porcentajes de evaluación; actividades de evaluación; cronograma de actividades; actividades de aprendizaje, y relación explícita entre todos los elementos involucrados en el diseño. El resultado de todo esto era frecuentemente un programa extenso y pormenorizado, que en muchos casos tenía potencial para ser una auténtica herramienta de aprendizaje; aunque en otros se traducía en el cumplimiento de un simple requisito formal, que en la práctica no tenía efectos reales en los procesos de enseñanza y aprendizaje; pero como lo hemos aclarado, esto último no era un problema propio de esta facultad.

Consideramos pertinente enfatizar que un programa operativo en la FP, y de aquí en toda la institución, tenía que elaborarse tomando en cuenta el plan de estudios del cual formaba parte —en tanto que interpretación de un programa oficial concreto—, pues de otro modo corría el riesgo de quedar aislado de las otras materias, con el efecto indeseado de fragmentar y parcializar el aprendizaje; lo cual actuaría en contra de la formación universitaria, vista de manera deseable como algo integrado. De ahí la exigencia tanto a nivel de las herramientas, como de las normas, para hacer explícitas estas relaciones con otras materia antecedentes, simultáneas y subsecuentes dentro del mismo plan de estudios.

Como lo hemos señalado, la experiencia global de plantear a la elaboración de programas operativos de las asignaturas, como uno de los requerimientos para dar clases en la UMI y de formar a los profesores para ello, arrojó resultados heterogéneos dentro de la institución. Pues mientras que los docentes de ciertas unidades académicas lograron diseñar satisfactoriamente estos documentos, los de otras terminaron eludiendo el requisito —por razones diversas—, y

⁸²⁶ La evaluación de los programas operativos constituía uno entre varios puntos de referencia, para reflexionar y tomar decisiones sobre la calidad del trabajo docente en la UMI. Otro referente era, por ejemplo, un cuestionario que se aplicaba a los estudiantes y que indirectamente, fungía como pauta para la recontractación o no contratación de los docentes, aunque formalmente esa no era su finalidad. Uno más, las valoraciones de directivos y coordinadores.

entonces las coordinaciones académicas y / o administrativas asumieron la tarea de efectuarlos directamente por sí mismas, eliminando esta exigencia formal a sus maestros. Pues en este último caso, claramente no se les visualizaba como una herramienta didáctica, esto es, como instrumento necesario para el trabajo conjunto de profesores y estudiantes dentro y fuera del aula, sino como un puro trámite, una carga administrativa, al fin y al cabo susceptible de ser cubierta por otros medios; por ejemplo, llenando un machote o formato, que más tarde sería evaluado con las mínimas exigencias de calidad. O bien, en no pocas ocasiones, omitiéndola del todo, sin mayores consecuencias aparentes para el trabajo docente en el aula universitaria.

La elaboración de programas operativos, constituye una fase del diseño curricular que directamente corresponde llevar a cabo al docente responsable de cada asignatura. De su realización en la FP de la UMI han surgido diversos *aprendizajes significativos para la comunidad* pedagógica local, entre los cuales es factible distinguir los siguientes: a) el programa operativo es una evidencia del carácter profesional del docente y un referente para su evaluación; b) el diseño del programa operativo es un medio de formación docente; c) el programa operativo es una herramienta de trabajo diario tanto para el docente, como para el discente; d) existen diversas resistencias entre varios docentes universitarios para diseñar sus propios programas operativos, sobre todo entre quienes carecen de formación pedagógica; e) el programa operativo también puede ser elaborado sólo como un requisito administrativo, sin que tenga repercusión en la enseñanza; f) la factibilidad de diseñar el propio programa operativo, denota un clima de flexibilidad curricular y de apertura institucional; g) el diseñar un programa operativo constituye un deber para el docente universitario en general y para el que es pedagogo en particular; h) el programa operativo es un medio para traducir un plan de estudios en una guía de acción más práctica⁸²⁷; i) la elaboración continua de programas operativos permite mantener actualizado un plan de estudios, sin necesidad de profundas modificaciones estructurales al nivel del diseño curricular. Por supuesto, muchos otros aprendizajes se pueden derivar en materia de formación y trabajo docente a partir del diseño de estos instrumentos en la institución. Sin embargo, esta herramienta de enseñanza y aprendizaje parece continuar siendo un medio didáctico básicamente empleado por los pedagogos, y no ha llegado a convertirse en una obligación generalizada en la educación superior.

7.2.4. LA DOCENCIA COMO PRÁCTICA INSTITUCIONAL Y LOCAL

La docencia constituye una de las principales tareas que puede desempeñar un pedagogo, aunque por supuesto, no se trata de una función privativa de esta profesión. Localmente era vista como *una labor formativa* que trascendía la mera función instruccional de enseñanza y

⁸²⁷ Aquí consideramos que un plan de estudios está conformado por varios programas, los cuales son parte integral a su vez de la estructura curricular, tanto en sus versiones oficiales, como operativas.

aprendizaje. En este sentido, enseñar en el aula universitaria implicaba una labor profunda de educar al estudiante⁸²⁸, a quien no sólo se pretendía enseñarle los conocimientos, sino más bien, coadyuvarle a construirlos personalmente; y también a apoyarle para que pudiera adquirir los hábitos transformadores de su personalidad; contribuyendo con ello a que se convirtiera en un sujeto responsable de sus propios actos, en un sentido ético. Ser docente demandaba cumplir con distintas tareas, que abarcaban desde los momentos de planeación de la asignatura, hasta su realización y evaluación; y dentro de esta última, entraría también la autoevaluación y la evaluación del propio docente, el cual idealmente debería ser crítico de su propio trabajo. La docencia como labor formativa de nuevos pedagogos, implicaba para el docente el tratar de convertirse en *un ejemplo a seguir*, especialmente si este docente era también un pedagogo. Se trataba de una tarea para la cual éste podría valerse de distintas herramientas de trabajo, entre las que destacaba su programa operativo, pero también la preparación cotidiana de sus clases, con el objeto de evitar al máximo la improvisación por sistema. Ahora bien, ésta es una caracterización de la docencia construida desde una visión, en mayor o menor medida, humanista, pero que estaba inspirada, además, en una cierta ética del quehacer educativo, que a la vez tenía visos de inspiración cristiana, concibiéndola entonces como un servicio de *amor al prójimo*.

En la FP de la UMI ser docente constituía una obligación y una responsabilidad. Por una parte, era necesario que todos sin excepción impartieran alguna clase⁸²⁹, y esto, en general, era una política institucional que se respetaba localmente. Sin embargo, para la mayoría de los pedagogos de tiempo completo, esta obligación representaba a su vez una responsabilidad; algo que adquiriría connotaciones morales a nivel deontológico incluso, un deber en sentido amplio, y por ser tal, requería cumplirse de la mejor forma posible, “hacerse bien”; pues se trataba de un servicio hacia los estudiantes, algo que en definitiva no podía hacerse de forma improvisada. Sino que desde su misma planeación, luego en su realización y más tarde en su evaluación, tenía que ser cumplido bajo ciertos criterios de calidad —por lo demás, sólo definidos hasta cierto punto a nivel institucional—, pero que para la mayoría, pasaban por cumplir con dos aspectos básicos: contar con un programa operativo elaborado con diligencia; y preparar cada sesión —que en términos locales se llamaba “preparar la clase”—, esto es, no improvisar.

⁸²⁸ Al cual se visualizaba localmente como un sujeto activo, en concordancia con diversos planteamientos constructivistas y socioconstructivistas (Díaz – Barriga y Hernández, 2002; Delval, 2000; Amigues y Zerbato - Poudou, 1999), específicamente como un ser capaz de construir su aprendizaje en interacción continua con su medio físico y su contexto sociocultural.

⁸²⁹ Al principio de nuestra investigación, algunos coordinadores eran eximidos de impartir clases por razón de no contar con el grado de maestría, mientras que otros, por supuesto titulados, daban dos o más materias, ya fuera en la FP o en cualquier otra UAD de la UMI. Al final de la investigación, sin embargo, en plena crisis financiera derivada de la falta de suficientes alumnos inscritos, todos debían impartir dos materias al menos, contarán o no con un posgrado terminado. De esta manera, la institución ahorra.

Sin embargo, a pesar de esta visión moral sobre la enseñanza, a veces se presentaban algunos problemas. Por ejemplo, docentes que no asistían a clase o que llegaban tarde, siendo que ambos aspectos tendrían que ser cuidados como parte o expresión de la tarea formativa en común. Asimismo, no faltaron tampoco quienes por falta de experiencia se apegaban por completo a un libro de texto para impartir su materia y no agregaban, en opinión de los alumnos, “nada extra” a lo que el libro guía de la materia sostenía, “ni siquiera ejemplos”. Luego entonces, el requisito de dar clase se cumplía, la empresa de la comunidad se realizaba (Wenger, 2001a; véase también, Wenger, McDermott y Snyder, 2002), pero la calidad de la práctica podía ser discutida, pues no todos se mostraban igualmente comprometidos, ni cercanamente *competentes* para desarrollarla. Los diferentes casos y situaciones particulares de los docentes, era algo que en general parecía claro para las autoridades. De este modo, la entonces coordinadora académica de la FP me refirió durante una entrevista lo siguiente:

Gabriel: *¿Sería posible que establezcas una tipología del docente, es decir, qué tipos de docentes hay en la facultad? Esto es, como tú los observas.*

Tita: *Pues mira, **el primero sería el docente por convicción** en el que observas que realmente está viviendo, **se está realizando como profesional, como persona** y que además los alumnos también así lo vean. Después estaría **el docente que se hace porque tuvo la oportunidad de entrar a una universidad** y llevar a cabo lo que es el acto docente, pero sin un alto grado de conciencia. Hace rato platicaba con una maestra que está en un diplomado⁸³⁰ y yo le decía, a la vuelta de un año te sientes diferente, completamente, antes no era consciente, ahora sí **eres consciente de lo que implica ser docente** y justo me comentaba: el módulo de mediación y constructivismo fue el parteaguas, pero bueno, eso sería otro ¿no? **El profesor que se hace consciente**, avanza con base en la oportunidad que le dieron. Y bueno, pues, también estaría el docente que, pues, tendrá mucho conocimiento, mucha experiencia, pero que no lo sabe transmitir, ¿no? **Con cero metodología, y de esos hay muchísimos** y muchos que son aceptados en la institución porque a la mejor **son eminencias en el área de trabajo**, pero en la parte de la docencia **no se les puede considerar como buenos docentes**, de ahí que nosotros justifiquemos el hecho de **la necesidad de una formación docente en todos los niveles**, el convencer a este tipo de personas en **todo el contenido pedagógico que pueden recibir y aprender para transformar su acto docente**, la transformación es paulatina, no va a ser de un día para otro y a mí sí me gustaría preguntarles a la mayoría de los profesores que han estado en diplomados de **formación**, de aquí en la universidad sí, si **han logrado una transformación sobre su actuar docente**, yo estoy segura que sí (EFPUMI:01-VI-2005/6-7).*

⁸³⁰ Se refiere al *Diplomado en Docencia Universitaria* que fue abierto en la UMI por el PIFD en el año de 2003, y que era un programa en el que se mantenía una perspectiva constructivista sobre la enseñanza y el aprendizaje. La coordinadora, además, formaba parte del equipo de formación docente integrado a ese mismo programa de carácter institucional. Por otra parte, en la misma entrevista, esta docente nos refirió también una tipología de los alumnos que iba desde el estudiante que está convencido de querer estudiar pedagogía, el que cumple, pero sin tener plena conciencia de lo que está haciendo y finalmente el que no tiene interés auténtico por la carrera. La factibilidad de elaborar estas tipologías, es un síntoma de la experiencia local acumulada entre los distintos miembros de una comunidad de práctica.

Este fragmento de entrevista permite afirmar que las autoridades académicas de la facultad, estaban conscientes de los diferentes intereses, causas y circunstancias que rodeaban al hecho de ser docente en la institución. Aunque por lo demás, fuese factible encontrar tipos similares a éstos en otros espacios institucionales, incluso dentro de tipologías ya publicadas (Hernández y Sancho, 2002; Gervilla, 2000; Sarramona, 2000); además de otros que no se han incluido en esta clasificación⁸³¹. Encontramos aquí al “docente por convicción”, esto es, el que “se realiza como persona” mediante el desarrollo de la profesión docente. Al docente que “es una eminencia en el área de trabajo” y que se hace en la práctica “con cero metodología”, que tiene los conocimientos de su materia pero que no es capaz de “transmitirlos” a los estudiantes, y que de acuerdo con la coordinadora, sería la situación de la mayoría. Y por último, al docente que llega a la universidad por diversas circunstancias y que se forma para ser tal, mediante la apropiación de diversos “contenidos pedagógicos”, esto es, mediante la formación didáctica recibida en la institución, la cual contribuía eficazmente a transformar su actuación docente.

Asimismo, la docencia era visualizada localmente como la oportunidad, la ocasión o el momento de formar al otro, en este caso particular, al universitario que debía transformarse⁸³² en pedagogo o bien, a otros docentes universitarios. Aunque de esto último en específico nos ocuparemos en el siguiente apartado. Siendo la formación la razón de ser, esto es, la empresa conjunta de esta CP (Wenger, 2001a y 2001b; Saint-Onge y Wallace, 2003; Wenger, McDermott y Snyder, 2002), de ahí que al menos en el nivel práctico de la cotidianidad, se aludiera también a ella en términos del deber y la responsabilidad, tal y como lo hemos explicado en algunos párrafos anteriores.

Por otra parte, esta responsabilidad —como de hecho suele ser reconocido por los teóricos de la didáctica y los investigadores, y por supuesto dentro del gremio docente— de impartir clases, era vista como una tarea que demandaba más tiempo del que las instituciones usualmente reconocen y están dispuestas a pagar. Pues mientras comúnmente se afirma que se tiene una carga horaria de clases de dos o seis horas a la semana frente a grupo, por ejemplo, estas horas de hecho no manifiestan el tiempo adicional de preparación de las clases⁸³³, ni el tiempo

⁸³¹ Estudios sobre este tipo de tipologías pueden ser investigados, por ejemplo, mediante la metodología de la *teoría emergente* o *teoría fundada* (Gaspar, 2001; Taylor y Bogdan, 1992), entre otras posibles alternativas de investigación interpretativa sobre la educación.

⁸³² La metáfora de la transformación o de la conversión o reconversión, formaba parte del *universo vocabular* (Freire, 1997b y 1994a y ; Freire y Macedo, 1989) de esta comunidad de práctica; aunque dentro de la TCP se alude también a ello (Wenger, 2001a), toda vez que el aprendizaje es una vía para transformar la identidad personal y grupal.

⁸³³ Algunos expertos recomiendan que este tiempo no sea menor al doble del tiempo frente a clase, en lo que a preparación se refiere. Por otra parte, el tiempo para la evaluación de los estudiantes se calcula de modo independiente y es muy variable, aunque por lo regular supone un gran esfuerzo si se realiza metódicamente (Mendoza, 2003; Zabalza, 2003; Hernández, 1995). La coordinadora académica de la FP me refirió que ella invertía precisamente el doble de tiempo de las horas de clases en preparar las

invertido en la evaluación y calificación de los estudiantes con fines de acreditación. La directora de la FP reconocía explícitamente esta situación durante una entrevista:

Gabriel: *¿Qué peso tiene la docencia en el conjunto de las actividades que llevan a cabo los pedagogos que trabajan en esta facultad?*

Dra. Montes: *Pues yo creo que aunque muchos de los que están aquí también tienen horas de coordinación, **yo creo que les requiere tal vez la mitad de su tiempo**, aunque no tengan horas, totalmente horas de 50% de docencia. Sí lo que yo veo, **les toma parte de su reflexión, parte de su preocupación, más allá de que si está la persona contratada cincuenta horas de docencia**, entonces bueno, pues en realidad por ejemplo, yo aquí en la oficina soy más o menos de una línea de puertas abiertas ¿sí? **Vienen los maestros y me platican**, en general de lo que me platican es el avance de sus alumnos, entonces ahí yo me doy cuenta que **aunque no están en ese momento en clase**, están, personas que están reflexionando sobre cuestiones o cuestiones problemáticas, pero, son cuestiones donde se ve que **su preocupación va más allá de las dos horas que tuvieron ese día**, o sea, en realidad sí me doy cuenta que, que les ocupa una parte de sus energías... (EFPUMI: 29-VIII-2007/11).*

En esta parte de la entrevista, se vislumbra un entendimiento lo suficientemente claro y explícito acerca de que la docencia implica mayores esfuerzos de los que regularmente reconocen las instituciones. En este caso la UMI no sería la excepción, pues a los docentes y coordinadores “les requiere tal vez la mitad de su tiempo”. Pero además, nos permite reconocer que existen también aquellos docentes para quienes su labor en clase es algo que les ocupa y les preocupa constantemente, pues: “su preocupación va más allá de las horas que tuvieron ese día”, esto es, trasciende el espacio del aula y los límites de su compromiso formal con la institución; dado que su trabajo docente se convierte en un punto de reflexión personal y de dialogo continuo con otros profesores, en este caso con la directora de la Facultad de Pedagogía.

En otro orden de ideas, aunque también relacionado con lo anterior, el tener un contrato de sólo cuatro horas de clase y 36 de coordinación para reunir el máximo de 40 horas a la semana de labores, por ejemplo, podía resultar engañoso en términos de labor docente. Toda vez que aparte de que no se hacía justicia al esfuerzo adicional puesto en este quehacer profesional, por lo regular se pagaba menos que el trabajo administrativo y que el de investigación, pues con la proporción local éste suponía que las horas de coordinación —administrativas por definición— se cotizaban al triple que las clases y las de investigación hasta cuatro, cinco o seis veces más que las de docencia, según la categoría del investigador. Es por ello que al mismo tiempo que la docencia era visualizada localmente como una responsabilidad, también representaba una tarea a la que algunos trataban de reducir al mínimo indispensable para

sesiones, pero cuando se trataba de materias nuevas, esto es, que ella impartía por vez primera, este tiempo podía ser significativamente mayor. Esto puede parecer muy obvio para quienes hayan tenido la oportunidad de preparar una clase, pero muchas autoridades escolares no lo reconocen.

cubrir con la obligación de dar clases en la institución, pues de lo contrario sus finanzas personales se verían perjudicadas. Sin embargo, como esto era algo previsto por las autoridades institucionales, de ahí que no siempre fuera posible eludir una carga de horas de clase mayor a la deseada⁸³⁴. Por otro lado, a la vez que una obligación y una responsabilidad, la docencia también representaba frecuentemente *un reto que enfrentar*, especialmente para la paciencia y la entereza ante las dificultades planteadas por los estudiantes, quienes no sólo esperaban profesores que los motivaran, entretuvieran, divirtieran, consintieran, además de enseñarles —“transmitirles” decían los estudiantes e incluso algunos docentes—, con facilidad los conocimientos o contenidos de las asignaturas⁸³⁵.

Algunas de las diferencias que pueden establecerse entre una institución de educación superior pública y otra de naturaleza privada, estriban en cierta medida, en el hecho de que mientras los alumnos tienden a ser concebidos fundamentalmente como estudiantes en la primera, en la segunda, además de ello son vistos también como *clientes*, que pagan directamente por recibir un determinado servicio, sobre el cual depositan determinadas expectativas y exigencias, principalmente hacia los docentes, pero incluso también para el personal administrativo. Esto puede inducir a que, en ocasiones, los profesores, que regularmente son evaluados por los estudiantes, entre otras instancias, busquen “quedar bien” con ellos disminuyendo en contrapartida las exigencias académicas o tratando de *entretenerlos* y no sólo de formarlos profesionalmente. Y todo esto va en detrimento de la calidad formativa.

Ligado al reto de enseñar, hoy dentro de lo que algunos han denominado la *sociedad del espectáculo* o una *cultura del espectáculo*, la clase también puede ser vista o representada como un *show*. Luego entonces los estudiantes a veces esperan un profesor que esté capacitado para montarles una especie de entretenimiento durante la clase⁸³⁶, lo cual por lo

⁸³⁴ Por otra parte, dar clases para algunos suponía estrés y tensión adicionales, especialmente porque los alumnos no siempre eran complacientes con sus profesores y mostraban fuertes resistencias a ser educados (Giroux, 1990, McLaren, 1994). Por consiguiente, la docencia podía resultar extenuante. En este sentido, una profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM que llegó como invitada de la directora a dar clases en la FP de la UMI, expresó que ante las dificultades enfrentadas con un grupo de alumnas de quinto semestre, “por primera vez en su vida había dudado de su vocación” (DC1/179). Sin embargo, en general los estudiantes de la FP no eran considerados como alumnos especialmente difíciles por parte de sus profesores, al menos no en comparación con los estudiantes de otras UADS de la UMI, con los que también habían tenido oportunidad de interactuar, tales como abogados y psicólogos principalmente.

⁸³⁵ La metáfora de la transmisión de los contenidos, es quizá una de las más desafortunadas en el terreno de la didáctica, pues alude a la actividad preponderantemente activa del docente, a la vez que a la pasividad del educando. Dentro de una perspectiva constructivista, el conocimiento no se puede *transmitir*, sino que se debe *construir*, lo cual demanda un papel activo por parte del aprendiz.

⁸³⁶ En una sociedad del espectáculo —posmoderna, informatizada, globalizada y neoliberal— en la que prácticamente todo, incluida la educación, especialmente la de carácter privado, se tiende a comercializar, aparece un nuevo modelo de alumno, el *alumno cliente* que es aquí personificado en los estudiantes; quienes juegan un papel preponderante en la negociación de nuevos códigos de interacción

demás puede facilitarse mediante el empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula —o TICS como ahora se les denomina con relativa frecuencia (Ávila y García, 2006; Sarason, 2002; Reparaz, Sobrino y Mir, 2000)—, aunque su utilización no supone todavía una habilidad generalizada entre los docentes. Consideramos que hoy en día al igual que en el pasado, los docentes conforman un conglomerado de personas con capacidades y habilidades distintas, puntos fuertes que les sirven de apoyo y puntos débiles que deben superar o tratar de minimizar, para cumplir así con ciertos propósitos, y es virtualmente imposible intentar que todos los docentes presenten las mismas competencias estandarizadas (Vega e Iñigo, 2004; Zabalza, 2003)⁸³⁷, para hacer frente a exigencias que tantas veces no

en el aula. El salón de clase es un espacio en el que las relaciones de poder entre docente y discente son asimétricas en términos micropolíticos. Pareciera ser que el docente en este nuevo juego, se ve impelido a ceder a las presiones estudiantiles para democratizar el aula, y cambiar sus estrategias de enseñanza y administración académica; haciendo las cosas más fáciles a los estudiantes en términos de exigencia; y ya no limitándose a enseñar conocimientos, sino a *entretener* a sus alumnos, con una clase diseñada al modo de un *espectáculo*, en el que las nuevas tecnologías aplicadas a la educación pudieran también influir de modo significativo para facilitar dicho proceso (Postman, 2001; Subirats, 2001; Ferrés, 2000; Debord, 1999; Jaim, 1999). Un estudio interpretativo y crítico de estas nuevas realidades educativas, podría aportar conocimientos pedagógicos relevantes para la comprensión actual de la enseñanza y el aprendizaje en el aula universitaria privada, y posiblemente en la pública. La descripción etnográfica y el análisis político - pedagógico de los procesos de enseñanza —e incluso de la constitución de sujetos en las experiencias cotidianas de interacción en clase—, permitiría explicar los códigos, estrategias y ajustes en la actuación de unos y otros actores —docentes y estudiantes—, los cuales se gestan para responder a problemas sociales más profundos, en los que es factible reconocer una lucha por el poder en el aula, pues hasta ahora el papel del sujeto educador había sido central y hegemónico. Sin embargo, las cosas parecen estar cambiando rápidamente en algunos contextos: “La función hegemónica de los sujetos pedagógicos es consecuencia de sus condiciones de producción, y también de los acontecimientos que ocurren en el interior del proceso educativo. No existen posiciones esenciales y universales de los sujetos pedagógicos: la relación educador - educando en el sistema escolar (y en todos los espacios del sistema educativo moderno, tales como los vínculos educativos en la familia, en las instituciones, en los partidos políticos, entre quienes detentan el poder y quienes sólo son considerados «receptores») tiene como finalidad servir de vehículo para transmitir un determinado recorte y una particular interpretación de la cultura. Aquel objetivo se cumple relativamente. Su alcance es necesario para garantizar la continuidad de la cultura, pero su incompletud también lo es para que sea posible el progreso” (Puiggrós, 1990: 43). Esta situación educativa específica e incompleta que alude al progreso, permite visualizar los cambios que están operándose ahora mismo en las relaciones entre docentes y discentes, por ello los segundos están en condiciones de reconducir la actuación de aquéllos, de instarlos a que les brinden un servicio con determinadas características —especialmente si se les visualiza como los clientes de la educación privada—, en el que un componente como el entretenimiento en clase, juegue en efecto un papel cada vez más importante como aglutinador discursivo emergente, que tiende a desplazar al proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional como eje articulador del discurso en el aula. En suma, no se pretende juzgar aquí si este giro en la concepción tradicional de una clase es “bueno” o “malo” en sí mismo, sino de hacer comprensibles en términos político - pedagógicos, las implicaciones que conlleva para la educación como bien social y como objetivo institucional, el ceder ante la demanda de una mayor democracia en el espacio del aula, por una parte, y por otra, caracterizar el discurso de la enseñanza como un espectáculo; con sus posibilidades y limitaciones de cara a la formación de profesionales de la educación; y bajo un marco crítico que lo sitúe en un contexto informatizado, con importantes consecuencias para esa misma democracia en cuestión.

⁸³⁷ Existe a nivel internacional una controversia pedagógica no resuelta aún, en torno a si debe aludirse a competencias o habilidades, y algunos más aluden a *áreas de desarrollo*. Una posición intermedia concibe las competencias como una determinada combinación de conocimientos, habilidades y actitudes referidas al desempeño estandarizado de una tarea concreta (Zabalza, 2003), la cual puede ser

pueden justificarse sin más, pero que por otra parte son comprensibles dentro del entorno mediático en el que habitamos actualmente.

La respuesta pedagógica hacia el reto de impartir clases estimulantes y provechosas para los alumnos, ha sido usualmente la planeación didáctica, que si bien para los docentes en general representa un *plus* que los capacita y profesionaliza para dar mejores clases en teoría, para los pedagogos puede llegar a convertirse en toda una exigencia, pues es inconcebible que un pedagogo —y por extensión un profesor de cualquier otra profesión que imparta clases en la Licenciatura en Pedagogía—, no actúe de manera didáctica, aunque en la práctica esto no sea algo del todo extraño. En la FP de la UMI —como probablemente ocurra en otras facultades y escuelas de pedagogía o ciencias de la educación—, los estudiantes tendían a ser especialmente críticos con sus docentes, pues al estar siendo formados a su vez como didactas expertos, ello los capacitaba para evaluar con mayor dureza a sus profesores.

Si a esto le sumamos o añadimos que en el contexto de la educación superior privada los estudiantes son también clientes que pagan por un servicio, de ahí que la exigencia de una actuación didáctica de calidad, entre otras demandas de diferente tipo, pueda tornarse una carga muy pesada y difícil de sobrellevar en algunos casos para los mismos docentes. Esto se agudiza al considerar que son los estudiantes quienes se encargan regularmente y en una proporción importante de evaluar a sus docentes⁸³⁸, de ahí que muchos docentes en vez de tratar de ser competentes didácticamente, se esfuercen por cumplir diversos caprichos de los estudiantes, buscando con ello inclinar la opinión estudiantil a su favor a la hora de ser evaluados⁸³⁹. Esto es algo que algunos docentes de la FP reconocían de hecho, pero de lo cual no todos los coordinadores de la FP parecían conscientes. Una profesora me llegó a compartir el siguiente cuestionamiento: “¿Qué es lo que realmente evalúan los alumnos?, ¿su propio proceso de aprendizaje o si el profesor les cae bien o mal o si les gusta o no les gusta como les da la clase?”, y la misma docente sostenía que en varios de los aspectos en que los estudiantes

transferible a distintos campos de aplicación. Nos adherimos por nuestra parte a esta última forma de entenderlas, porque la consideramos más equilibrada.

⁸³⁸ Aunque en teoría la evaluación de los docentes que era llevada a cabo por los estudiantes debía ser una pauta para la formación docente y no un motivo de despido localmente, como hemos visto, a nivel institucional servía muchas veces como criterio para la recontractación o no contratación de los docentes. Sin embargo, este tipo de cuestionamientos no se habían discutido todavía abiertamente dentro de la FP ni eran generalizados —quizá porque en esta unidad académica los docentes eran evaluados favorablemente en términos generales—, y por lo tanto, tampoco podían impactar a otras áreas de la universidad, donde la recontractación de los docentes dependía casi por entero de la satisfacción de los estudiantes.

⁸³⁹ Con la innovación curricular en la UMI, los criterios de contratación, recontractación o no contratación de los docentes, pasarían a depender con mayor fuerza de los resultados en las evaluaciones que los estudiantes hacían sobre sus docentes, y no tanto de los grados y experiencia en el manejo de los contenidos. Además de la tónica de clientelismo que impregna este parámetro, esto podría reforzar el modelo de la enseñanza como espectáculo y como espacio de libertinaje estudiantil.

debían o podían supuestamente evaluar a sus docentes, éstos en realidad no estaban capacitados para hacerlo o no tenían la madurez suficiente para ello, de ahí que cuestionaran la validez de estos procedimientos y por consiguiente su confiabilidad.

De manera informal, el *ser un buen docente* era algo que podía ser apreciado por otros docentes, al igual que el hecho de *ser un mal docente*, dos categorías informales en la forma habitual de expresarse de los coordinadores, quienes parecían especialmente hábiles para identificar estas posiciones. Esto se reconocía de forma bastante visible o evidente entre el grupo central de la FP, donde algunos decidían junto con la directora de la UAD, a quienes otorgar la medalla al mérito docente (reconocimiento) cada año⁸⁴⁰, siendo además que la mayor parte del grupo de coordinadores de la FP, había recibido alguna vez esta distinción: cuatro de seis. Por su parte, a los “malos docentes” se les entrevistaba, una función atribuida a la coordinadora académica⁸⁴¹, con el objeto de tratar con ellos personalmente las dificultades o problemas detectados en las evaluaciones formales o informales de su(s) programa(s) operativo(s), o bien, en las observaciones y puntuaciones realizadas por los alumnos, para decidir juntos sobre las posibles alternativas de perfeccionamiento y cambio.

Por último, un aspecto relacionado de modo directo con la práctica docente en la FP de la UMI, era el relativo a su concepción local del *docente como mediador*. Porque del 2000 al 2005 al menos, y posteriormente también, aunque con menor intensidad —pues eventualmente se suspendió la tarea de *acompañamiento docente*, dado el incremento en la carga de trabajo por parte de los coordinadores—, existió un proyecto de la FP en el que se instaba a los docentes a emplear ciertos *criterios de mediación* y estimular con ello algunas *operaciones mentales* en los estudiantes. De modo que los menos adelantados entre estos últimos, pudieran superar algunas de sus limitaciones a través de su trabajo en el aula, contando con la función mediadora del docente. En la práctica esto se tradujo en talleres breves de formación docente, elaboración de notas técnicas que fungían como guías, y en su explicitación dentro de los programas operativos de las materias, además de su observación directa y sistemática en el aula. En efecto, los docentes debían actuar como mediadores, y en cuanto tales eran valorados por sus pares, principalmente la directora y los coordinadores —y ocasionalmente con ayuda de algunos profesores por asignatura, e incluso por los estudiantes de forma grupal—, quienes de forma regular acudían a las aulas para observar el desempeño docente durante la clase, auxiliados entonces de una escala estimativa diseñada *ex profeso*, a la cual se denominaba “instrumento de observación”.

⁸⁴⁰ Este reconocimiento se entregaba a nivel institucional durante el magno evento del Claustro Universitario celebrado regularmente una vez al año —en el mes de agosto—, al comienzo de cada nuevo ciclo académico.

⁸⁴¹ Y para cierto nivel de dificultades más comunes, también por los *docentes de enlace* de cada uno de los grupos de licenciatura en la Facultad de Pedagogía.

Por supuesto, este *modelo de mediación* tenía o presentaba distintos grados de efectividad y compromiso, pues mientras algunos —quizá mejor capacitados para ello⁸⁴²—, trabajaban con los criterios establecidos con un nivel de competencia satisfactorio —puesto en evidencia mediante la escala de observación en el aula, que empleaban los coordinadores para efectuar las valoraciones—, otros entraban en situaciones de simulación o de simple cumplimiento formal, sin sentirse interesados u obligados a actuar efectivamente como mediadores; como también era puesto en evidencia por medio de las mismas prácticas de observación en el aula. Este trabajo que se inició en el 2000 en la FP, posteriormente empezó a introducirse —“exportarse” se denominaba localmente—, mediante un *Diplomado en Docencia Universitaria* a otras UADS en el 2004, como la Escuela de Diseño Gráfico o la de Relaciones Comerciales Internacionales, entre otras, gracias al apoyo de los integrantes del PIFD, pero sin que necesariamente se le hubiese dado un seguimiento formal al proceso de introducción del modelo por parte de estos mismos miembros.

A modo de corolario, podemos apuntar que la docencia era visualizada en la FP de la UMI como una función académica y una misión formativa, y de su cumplimiento habitual la comunidad de pedagogos extrajo diversos aprendizajes significativos a lo largo del tiempo; entre éstos podemos resaltar los siguientes: a) un pedagogo está preparado profesionalmente para la docencia a nivel superior; b) la docencia es una actividad exigente, que demanda gran tiempo y esfuerzo; c) la docencia representa una actividad profesional desprestigiada socialmente, por la cual se recibe comúnmente un sueldo menor que el correspondiente a otras actividades académicas, tales como la investigación y el desarrollo; d) la docencia lleva su gratificación en sí misma, a través de los avances logrados por los estudiantes mediante la intervención del docente, entre otros factores concurrentes; e) la docencia es una tarea que puede ser muy difícil y extenuante bajo ciertas demandas institucionales, en las que la carga horaria se satura de diversas funciones, pero que puede facilitarse mediante la aplicación de conocimientos didácticos que contribuyen a su organización, además de mejores condiciones laborales; f) la docencia implica una preparación adicional fuera de las horas hábiles de oficina, a la vez que exige tareas de evaluación que también deben cumplirse mediante horas extra de trabajo, no necesariamente reconocidas, ni remuneradas; g) la docencia exige labores de planeación difíciles de cubrir en el espacio de las oficinas, dada la gran cantidad de distracciones e interrupciones presentes usualmente en estos lugares, de ahí que su cumplimiento demandara frecuentemente el trabajo fuera de la universidad; h) la docencia es

⁸⁴² Debe entenderse que un proyecto de mediación como el referido aquí brevemente, puesto en funcionamiento dentro de una FP, tiene mayores probabilidades de éxito entre quienes cuentan con una formación pedagógica de base, que entre quienes carecen de ésta. Por ello el programa podía resultar exitoso para la FP, y en cambio era más difícil verificar su funcionamiento en otras UADS, dado que con frecuencia muchos docentes universitarios carecen de los conocimientos didácticos, psicoeducativos y socioeducativos necesarios para su aplicación.

una labor que puede ser evaluada, bajo ciertas condiciones pedagógicas y administrativas, por los propios estudiantes. En suma, vemos que independientemente de su posible significado pedagógico y moral, la docencia también representaba para los miembros de la FP una obligación que debían cumplir de cara a la UMI, máxime cuando ésta se podría considerar fundamentalmente una institución docente.

7.2.5. LA FORMACIÓN DOCENTE VISTA POR LOS PEDAGOGOS

Los pedagogos tienden a ser caracterizados con relativa frecuencia como *educadores de educadores*” o *formadores de formadores* (Zabalza, 2002; Tejada, 2001), y la formación docente es quizá una de las expresiones mejor acabadas de esta concepción. En este sentido, la formación docente era vista en la FP como una tarea propia de los pedagogos en general⁸⁴³, y a la cual se dedicaban precisamente los pedagogos locales en su mayoría. Durante el período de esta investigación, la FP de la UMI tenía a su cargo del Programa Institucional de Formación Docente —mejor conocido como el PIFD—, el cual fue creado por iniciativa de la DGA como un proyecto asignado a esta UAD⁸⁴⁴. El programa tuvo formalmente desde un principio el propósito

⁸⁴³ En efecto, la formación docente era vista localmente como tarea específicamente pedagógica, y en este sentido quienes no eran pedagogos, pero contaban con algunas cualidades para cumplir con tareas pedagógicas tales como ser considerados *buenos docentes* por ejemplo, teóricamente podían ser coordinados por un pedagogo para apoyar directamente en las tareas de formación docente a nivel institucional. Sin embargo, este fue un supuesto que en la práctica demostró ser difícil de verificar, pues quienes no eran pedagogos dentro del PIFD, terminaron por ser despedidos del mismo, cuando las dificultades financieras de la institución hicieron inevitable un recorte de personal. Siendo precisamente una de las razones para justificar esa acción el que no fueran pedagogos, pero especialmente si no mostraban un nivel de compromiso aceptable para los coordinadores, quienes directa o indirectamente supervisaban su trabajo como *asesores pedagógicos*. Observé el caso de un psicólogo y doctor en psicoanálisis, quien laboraba dentro del PIFD, y no asumía para sí el título de asesor pedagógico argumentando que él se consideraba un *asesor psicopedagógico*, intentando que esa fuese también la denominación que el resto del equipo debería asumir, aunque ello no fue aceptado por los pedagogos. Y a su vez, los asesores pedagógicos que eran visualizados como pedagogos en otras UADS, lo fueran o no de hecho, debían comportarse al menos como expertos en educación y docencia, pues los directores de las UADS frecuentemente exigían el ser apoyados específicamente por pedagogos y no por filósofos, sociólogos o psicólogos. Lo cual quizá influyó también, en el hecho de que los tres miembros que no eran pedagogos en el PIFD, fueran al final despedidos del equipo de formadores, aunque no necesariamente de la institución. Admitimos esta última interpretación, puesto que la directora de la Facultad de Psicología se quejó ante la coordinadora del PIFD —esto a mediados del 2007—, quien me refirió el hecho, de que el asesor de formación docente que se les había asignado, psicólogo de base, no se ajustaba a sus expectativas y “ni siquiera era pedagogo”.

⁸⁴⁴ Los programas institucionales de Formación Docente y de Diseño y Evaluación Curricular, iniciaron sus labores como proyectos asignados a la FP de la UMI. Sin embargo, ambos terminaron desprendiéndose de esta unidad académica y pasaron directamente a depender de la DGA, cada uno de manera independiente y bajo razones, condiciones y momentos también distintos. En lo que respecta al PIFD, los pedagogos tuvieron a su cargo el asesoramiento de las diferentes unidades académicas por más de seis años —de hecho, continuaba al momento de concluir esta investigación—, permitiendo con su ayuda que éstas fuesen capaces de formular y llevar a cabo sus propios planes de formación docente. Y es que si no todos, sí aproximadamente el 50% de los miembros de esta UAD estaba inmerso o involucrado en la formación docente. El mecanismo para incorporarse al mismo suponía tener horas

de que los docentes de la UMI contaran con los conocimientos y habilidades necesarios para diseñar propuestas didácticas, en torno a la adecuada conducción del proceso enseñanza y aprendizaje de la(s) materia(s) que les correspondiera impartir en la institución. Siempre bajo un enfoque constructivista y dentro de una línea argumentativa, acordes además con la filosofía institucional, para que de esta forma fuera posible mejorar la calidad y efectividad de su trabajo en el aula. Así, en septiembre del año 2001 el Consejo Universitario de la institución aprobó la conformación del PIFD. Este programa buscaba convertirse en un mediador entre la DGA y otras instancias universitarias, con el fin de favorecer la coherencia institucional de las diversas acciones emprendidas en torno a la formación docente. El PIFD inició sus trabajos partiendo de los diversos documentos y acciones que se habían producido y desarrollado en diversos momentos y espacios institucionales, destacando lo realizado por la Comisión de Docencia, la DGDI, el IPIEC, así como por los grupos de académicos de las UADS que conformaban en aquel momento esta universidad. En aquel momento, el PIFD se sumó a otros dos programas estratégicos de la DGA, el Programa Institucional de Evaluación Docente y el Programa Institucional de Diseño y Evaluación Curricular; simultáneamente inició también sus trabajos el Programa de Gestión Académica.

Desde su creación, el PIFD propuso un concepto de formación docente y mecanismos de acción derivados de los principios rectores de la UMI, por lo tanto, sus premisas de trabajo se conectaron con el alto nivel académico, la inspiración cristiana y la orientación social, buscando siempre entender a los principios de una manera integral. Por lo tanto, los supuestos que se construyeron se derivan no de un principio rector en aislado, sino de los tres en su conjunto. Las premisas iniciales —que seguían vigentes al momento de concluir este trabajo—, fueron las siguientes: a) los docentes deben basar su acción pedagógica en el diálogo y la argumentación; b) los mecanismos para formar a un docente son múltiples y variados, por lo tanto, el curso como modalidad didáctica es sólo un mecanismo más de formación, pero no el único;

contratadas para laborar en el PIFD, lo cual podía ir desde las cinco horas (horas - semana – mes), hasta las cuarenta horas para algunos coordinadores; y las funciones realizadas dentro de este programa tenían que desarrollarse de manera simultánea con otras tareas, principalmente docentes y administrativas, más específicamente. Sólo el coordinador del PIFD llegó a contar de forma excepcional con 40 horas contratadas de formación docente durante el 2005, las cuales se le retribuían dentro de la categoría más alta existente para un investigador en la institución, la categoría “A”, dado que formalmente no existía la categoría de *asesor pedagógico* dentro de la nómina. Por otra parte, a partir de julio del 2007, los asesores pedagógicos del PIFD se incorporaron a las cuatro áreas contempladas en el Proyecto de Innovación Curricular (PIC): Administrativa; Humanidades; Arquitectura y Comunicación; y Salud, con el propósito de identificar necesidades de formación relacionadas con nuevas formas de realizar la práctica docente que exigiría la reestructuración curricular. De las observaciones realizadas, se extrajeron estrategias pertinentes para facilitar la incorporación del docente a los ciclos de integración y básico que se pretendía iniciar hacia agosto del 2008 y cumplir así con sus objetivos. Para mayores detalles relacionados con el PIC en la UMI, el lector puede dirigirse al último apartado de este capítulo, el cual aparece bajo el título: “a modo de epílogo”.

estrategias como la observación en el aula, el trabajo en academias, la asistencia a congresos y seminarios, las reuniones de pares, los estudios de posgrado, la investigación en el aula, etc., debían ser considerados también como alternativas; c) las estrategias de formación no deben ser diseñadas de manera descontextualizada, por el contrario, deben partir de las particularidades de cada UAD, éstas abarcan diversas áreas del saber, se conforman de profesores y alumnos con historias particulares y varias de ellas cuentan con estrategias propias para la formación de sus docentes; d) los docentes deben formarse en tres esferas: la propiamente disciplinar, la pedagógica y la institucional. La primera esfera obliga al docente a profundizar en el conocimiento de su disciplina, es decir, en la construcción y reconstrucción de su campo epistemológico, esta esfera se atiende fundamentalmente a través del posgrado y la investigación. La segunda demanda que el profesor construya un repertorio de conocimientos, habilidades y destrezas sobre la acción docente; y la tercera implica que los profesores reconozcan las particularidades de su ejercicio en la UMI, y las traduzcan consecuentemente en comportamientos cotidianos.

Desde un principio, en el PIFD se efectuaron diversas intervenciones pedagógicas específicamente diseñadas para las UADS que lo demandaban, destacando entre ellas las siguientes estrategias: a) la creación en 2003 del Diplomado en Docencia Universitaria con el propósito de ofrecer un espacio académico de actualización para la enseñanza, mejoramiento del desempeño docente y formación, complementario a la disciplina de los participantes; de igual modo se creó ese mismo año un Diplomado en Docencia Preuniversitaria para atender a los docentes del Bachillerato de los MJM en Guadalajara, Jalisco, si bien es pertinente añadir que la FP atendía ya la formación docente en ese mismo plantel antes de la creación del PIFD; b) intervención pedagógica en la UADS a través de la capacitación y la formación docente, mediante cursos y talleres especiales; c) se conformó un equipo de investigadores con proyectos que estudiaban diferentes temáticas en torno a la práctica docente en esta institución; d) participación en la preparación de diversos documentos institucionales, tales como: *Perfil del Docente UMI*, *Guía orientadora del trabajo universitario* y *Guía para la elaboración de programas operativos*; lo anterior constituyó un parteaguas en la historia de esta universidad, dado que por vez primera la UMI y sus docentes contaban con un conjunto de documentos que orientaban las acciones de manera institucional, lo cual les permitía, a la vez, tener algunos indicadores para la evaluación de diversos procesos institucionales; e) por otra parte, se elaboró un instrumento para que los coordinadores realizaran una evaluación cualitativa de los programas operativos entregados por sus docentes, creándose de forma paralela el sistema electrónico de captura y procesamiento de información, cuyos resultados, como lo hemos señalado en otro lugar, eran utilizados para detectar necesidades de formación docente.

En marzo de 2007 se presentaron ante el Consejo Académico los resultados de la evaluación de los programas operativos correspondientes al escolar ciclo agosto - diciembre del 2006, encontrando que hacía falta que el docente reafirmara sus conocimientos relativos a la vinculación de su asignatura con la filosofía institucional; que existiera mayor variedad y diferenciación entre las estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje; y distintos mecanismos para conducir el proceso de evaluación con un carácter más objetivo. Con base en estos resultados, el PIFD planteó su intervención en dos niveles: 1) a través de la promoción de talleres de conocimientos, habilidades y actitudes que abordan diferentes temáticas: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; lo anterior a través de la modalidad de taller presencial y de la colaboración con los departamentos Psicopedagógico y de Integración Humana. El objetivo se encaminó a proporcionar elementos básicos de carácter pedagógico – didáctico para mejorar el desempeño de la actividad docente, en congruencia con el contexto institucional; 2) el segundo nivel se proponía profundizar las bases teórico – metodológicas propias de cada disciplina; con ese propósito se ofrecieron dos diplomados, el primero en Docencia Universitaria, mismo que se venía impartiendo desde el 2003 a través de diez módulos optativos relativos a diversas temáticas pedagógico - didácticas a cursar de manera presencial; y un segundo diplomado denominado en Docencia de la Disciplina, en el cual se proponía al participante cursar cinco módulos del área didáctica del diplomado anterior (60 horas) y un número equivalente de horas en cursos, seminarios, talleres, etc., de actualización en su disciplina, estos últimos promovidos principalmente desde las mismas UADS de procedencia. Esta propuesta requería que el docente se hiciera responsable de su propio proceso de formación en los espacios que para tal efecto ofrecía la institución, o bien, que éste tuviera la libertad de asistir a organismos y / o asociaciones vinculadas con la formación en su disciplina. El PIFD proporcionó apoyo pedagógico tanto a los docentes como a las unidades académicas que así lo solicitaron, y los directores de las UADS debían colaborar entonces como promotores directos de la formación y actualización de su personal.

Por otra parte, podemos señalar que el programa de formación docente arrojó resultados heterogéneos dentro de la institución, pues mientras la intervención de los pedagogos fue puntual y efectiva en varias UADS, en otras no se les permitió intervenir. Aun cuando el PIFD pasó a depender de la DGA, fueron los pedagogos de la FP —cuatro de ellos— quienes, al menos en sus primeras etapas continuaron haciéndose cargo del proyecto; especialmente en momentos de gran agitación institucional, como cuando se dio inicio al PIC en el 2006. Un proyecto que no sólo implicaba una “actualización” por vía de la renovación de los planes de estudio, como se manejaba oficialmente, sino propiamente una reestructuración institucional, para enfrentar lo que puede llamarse *crisis de la matrícula* —experimentada particularmente en la FP durante el 2005, 2006 y 2007, años en que se desarrolló esta investigación—. Para los pedagogos, la formación docente significó, en suma, la oportunidad de contribuir a la formación

de otros docentes, así como la ocasión de conocer y ser a su vez conocidos por otros profesionales con los que entraron en contacto, lo cual contribuyó indudablemente a conformar su propia identidad como formadores.

Para comprender mejor el impacto del PIFD en la UMI, así como la heterogeneidad de sus resultados, nos permitiremos analizar brevemente una de sus estrategias más reconocidas, el Diplomado en Docencia Universitaria. A pesar de que en un inicio este diplomado tuvo buena aceptación entre los docentes, muchos de ellos no lo habían concluido a dos años de haberse iniciado, predominando para finales del 2005 las cifras de profesores que habían cursado sólo entre uno y tres de los diez módulos que se requerían para completar el programa y obtener el correspondiente diploma. Por ello, a partir de enero del 2006 se organizó un nuevo plan de difusión para darle un mayor impulso⁸⁴⁵. Sin embargo, dada la muy limitada concurrencia y solicitudes de inscripción a los módulos del diplomado —sólo cinco profesores de un total de 775 docentes activos en la UMI en aquel momento—, se canceló la primera fase y se ajustó el calendario con nuevas fechas para fines de mayo y junio del 2006. Para ello se enviaron dos emisiones de correo electrónico, con el nuevo calendario, tanto a los directores de las UADS, como a docentes e investigadores de forma personalizada.

En el cuadro VII.7 que aparece en la siguiente página, se puede apreciar que el número promedio de módulos cursados oscilaba de uno a tres, esto es, el 68% del total de los módulos, y sólo 9% de la cifra de docentes había completado el diplomado. El reto estaba en continuar con el trabajo de difusión y de convocatoria, para que tanto los docentes referidos en el cuadro, como los que no habían tomado todavía ningún módulo, se inscribieran y completaran el programa. Pero se requería una labor de difusión apoyada por directivos y coordinadores, algo que no siempre fue posible conseguir. Entrando a las cifras, en aquel momento la UMI contaba con una planta de 775 docentes activos.

⁸⁴⁵ Como elementos sobresalientes del plan de difusión, se diseñó un cartel y un tríptico, así como un elemento agregado en la página de Internet de la UMI, en el apartado de Educación Continua. Para la primera tarea, se contó con el apoyo de la Escuela de Diseño Gráfico de la institución. Asimismo, se elaboró un calendario con una primera fase de impartición y se enviaron por correo electrónico tres distintas emisiones, tanto a los directores de las UADS, como a docentes e investigadores con las fechas y horarios de los módulos. Para marzo del 2006, se imprimieron el cartel y el tríptico para la difusión del diplomado, y se pegaron en diversos espacios de la UMI: en cada una de las UADS, en los exteriores del edificio de oficinas administrativas, en la Biblioteca, en la oficina de Difusión Cultural, entre otros. En su momento, se hicieron las correcciones pertinentes a la información presentada en la página de Internet de la UMI. Se entregó al Jefe de la Oficina de Recursos Humanos un paquete con 250 trípticos para ser entregados a los docentes e investigadores personalmente, en el momento en que acudieran a recoger sus vales de dispensa y comprobantes de pago de quincenas. En el desayuno del *día del maestro*, que se dio el 13 de mayo del 2006, se repartieron 300 trípticos entre los invitados.

Además de lo relacionado con el Diplomado en Docencia Universitaria, el PIFD había contemplado también establecer un vínculo más directo con cada UAD, buscando obtener como resultado un diagnóstico amplio de necesidades de formación docente. En el cuadro VII.8 se puede apreciar que la cifra de profesores que habían cursado hasta finales del 2005 uno o más módulos del diplomado, se concentra principalmente en cuatro de las UADS: Ciencias de la Comunicación, Derecho, Negocios y Turismo. Sin embargo, esta cifra sólo se puede comprender en relación con el número total de docentes que se habían vinculado con el programa en concreto. Se trataba de un total de 166 docentes, lo cual representaba tan sólo el 22% aproximadamente del número total de docentes activos en aquel momento en toda la Universidad Misionera Internacional.

CUADRO VII.7. NÚMERO DE MÓDULOS CURSADOS DEL DIPLOMADO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA SEGÚN LA CIFRA DE PROFESORES DE LA UMI

Número de módulos tomados	Número de profesores	Porcentaje
1	46	27 %
2	53	32 %
3	15	9 %
4	9	5.3 %
5	10	6 %
6	7	4.5 %
7	3	2 %
8	4	2.2 %
9	5	3 %
10	8	5 %
11	5	3 %
14	1	1 %
TOTAL	166	100 %

Fuente: Programa Institucional de Formación Docente de la Facultad de Pedagogía, 2006.

En el vaciado de datos para el cuadro VII.8, no se hizo un análisis porcentual en relación con el número de docentes correspondiente a cada unidad académica. En ese sentido y en algunos casos, el porcentaje se incrementaría ciertamente, como ocurriría en específico con la Escuela de Diseño Gráfico y la propia FP, cuya población docente era relativamente pequeña. Y por el contrario, en las UADS más grandes, como Ciencias de la Comunicación y Psicología, la cifra porcentual de docentes participantes en el diplomado tendería a ser menor.

Entrando a otros aspectos, encontramos que entre las tareas que los asesores pedagógicos debían cumplir, estaba la de diseñar diversos programas y planes de formación docente, como la creación de diplomados por ejemplo, lo cual implicaba aplicar conocimientos de diseño

curricular —una razón más para apoyar la conveniencia de que los asesores pedagógicos fuesen pedagogos—, toda vez que lo más común en la formación de este tipo de profesionales de la educación, era que precisamente tuvieran conocimientos y habilidades básicas de diseño curricular y didáctica, algo no necesariamente presente en la formación de otros humanistas o científicos sociales, tales como filósofos, psicólogos o sociólogos⁸⁴⁶.

**CUADRO VII.8. NÚMERO DE PROFESORES SEGÚN UAD DE ADSCRIPCIÓN
EN EL DIPLOMADO EN DOCENCIA NIVERSITARIA**

DEPENDENCIA	NÚMERO	PORCENTAJE
Biblioteca	1	0.6 %
Comunicación	17	10.3 %
Centro de Lenguas Extranjeras	2	1.2 %
Derecho	33	19.8 %
DGDI	5	3.1 %
DGA	2	1.2 %
Diseño Gráfico	8	4.8 %
Escuela de Negocios	17	10.2 %
Filosofía	2	1.2 %
Formación Humanista	7	4.2 %
Informática	2	1.2 %
Lenguas	3	1.8 %
Odontología	1	0.6 %
Pedagogía	13	7.9 %
Programa de Desarrollo de Habilidades de Investigación	1	0.6 %
Posgrados	1	0.6 %
Psicología	4	2.3 %
Psicopedagógico	1	0.6 %
Relaciones Comerciales Internacionales	12	7.2 %
Teología	3	1.9 %
Traducción	4	2.3%
Turismo	26	15.8 %
Sin dependencia	1	0.6 %
TOTAL	166	100%

Fuente: Programa Institucional de Formación Docente de la Facultad de Pedagogía, 2006.

Así pues, sin ser directamente asesores en diseño curricular, los asesores pedagógicos del PIFD debían ser capaces de aplicar conocimientos sobre *currículum* para atender necesidades específicas de la formación docente a nivel institucional, aunque ésta no fuese su tarea

⁸⁴⁶ No desconocemos el hecho contundente de que tanto los sociólogos, como los psicólogos educativos, cuentan con una formación teórica en materia de *currículum*, al punto de que existe lo que se denomina *sociología del currículum* y *psicología del currículum*. Sin embargo, puede distinguirse entre teoría curricular y diseño curricular. Los psicólogos y sociólogos usualmente ven al *currículo* como un objeto de estudio o de investigación, los pedagogos, en cambio, lo ven además como un campo de intervención, y muy frecuentemente el diseño curricular a nivel práctico, forma parte de su perfil de egreso. Esto es, el ser capaces de diseñar nuevos planes de estudio, para lo cual cuentan por lo común con una formación didáctica e interdisciplinaria que les sostiene en estas tareas.

fundamental. Con respecto a lo que un pedagogo aporta a la formación docente, el entonces coordinador del PIFD me explicó lo siguiente:

Gabriel: *¿Qué aporta un pedagogo a ese papel de coordinador de un programa de formación docente de carácter institucional?*

Julio: *Bueno, **lo que aporta son los conocimientos pedagógicos, sus habilidades como solucionador de problemas** porque, déjame decir algo, es una pequeña desviación, pero es importante decirlo: **de repente con los temas educativos o pedagógicos pareciera ser que no hay un bagaje técnico o un bagaje de conocimientos, como que pudiera parecer que todo el mundo pueda entrarle, por lo tanto, lo que aporta el pedagogo es el conocimiento.** Voy a decirlo en términos coloquiales, **técnico sobre el fenómeno educativo ¿no?** Como que no, a donde a mí me han contratado es muy interesante esto, en donde a mí me han contratado como asesor externo y también aquí sucedió así, es porque primero le quieren entrar ¿no? En esas organizaciones, **en este caso de educación superior y solucionar lo pedagógico, incluso sin anunciarlo así, porque pasa como muy rápido.** Bueno yo he sido maestro, a mí me educaron así, yo conozco tal escuela, pues yo **voy a resolver lo pedagógico.** Cuando hay entonces fracasos o como que empiezan a dar tumbos, es cuando dicen bueno, bueno ha de haber gente que sepa hacer esto y bueno **eso somos o tendríamos que ser los pedagogos, los que aportan el conocimiento de lo pedagógico.** Y eso tiene que ver, por ejemplo, con el dominio de **disciplinas que interpretan ¿no? Los fenómenos asociados a lo educativo, tal como la psicología, la filosofía, el psicoanálisis, digamos la teoría del discurso, cosas que hemos ido entendiendo, la propia didáctica ¿no? Son cosas que se estudian en la pedagogía y que ayudan a proponer soluciones al problema, o sea, digamos enseñar a un muchacho este, álgebra o matemáticas financieras tiene un problema de tipo técnico financiero, pero tiene un problema de tipo pedagógico, ¿no? Y eso es lo que uno debe aportar (EFPUMI:22-V-2006/3).***

En la formación docente, desde este punto de vista en particular, aunque hasta cierto nivel representativo del grupo, por tratarse del coordinador del PIFD —pues al menos era algo discutido dentro de la misma comunidad—, el pedagogo era visto como un “solucionador de problemas”, gracias a que “aporta los conocimientos pedagógicos”. Y es que en este campo de actuación pareciera que “todo el mundo pueda entrarle”, pero en realidad se requiere de un pedagogo, que es el que contribuye a solucionar problemas de la enseñanza mediante el conocimiento de “lo pedagógico”⁸⁴⁷; construido éste de forma interdisciplinaria, mediante las aportaciones de distintas ciencias que le ayudan a interpretar “los fenómenos asociados a lo educativo”. Sin embargo, dado que este pedagogo aludía precisamente a “lo pedagógico” de forma reiterada, le solicité que abundara más sobre este punto en concreto:

⁸⁴⁷ De acuerdo con mis observaciones de campo, no encuentro de hecho inconsistencia alguna entre esta opinión en particular y la del resto del grupo de pedagogos encargados de la formación docente, en lo que toca a la interpretación de las diversas tareas pedagógicas con los docentes universitarios. En efecto, para los pedagogos parecía claro que existen múltiples actores relacionados directa o indirectamente con la educación, que se arrojan la facultad de opinar sobre cuestiones pedagógicas centrales, pero sin contar necesariamente con los conocimientos que avalen sus puntos de vista.

Gabriel: *¿Qué sería digamos lo propiamente pedagógico de esta labor de formación docente? ¿Dónde radicaría el carácter pedagógico de esta formación docente?*

Julio: **Cuando tú diseñas programas de formación docente, cuando tú intervienes con un docente, entonces hay algo pedagógico.**

Gabriel: *¿Dónde estaría lo pedagógico?*

Julio: *Yo, esto lo desarrollo más, ¿no? Pero darle a la gente, ¿no? Las herramientas para resolver un problema que se presenta cuando él quiere que alguien aprenda algo. Si tú formas un docente, el docente llega y te va a como decir, los alumnos no me hacen caso, les pido que intervengan en clase, no lo hacen, no leen cuando les pido que lean. Se empieza a dar una serie de anécdotas, de argumentaciones que tienen que ver con sus, con los problemas que se les presentan cuando ellos se plantean el reto de enseñar las materias que dominan, a los jóvenes ¿no? A los estudiantes. Entonces, digamos, eso puede ser interpretado, esas palabras no pueden, deben ser interpretadas desde lo pedagógico, es decir, esa dificultad que está teniendo para que el alumno le atienda, es la dificultad que debe interpretarse con los instrumentos teóricos prácticos que los pedagogos tenemos. Pueden ser interpretados desde otros lugares, uno tiene que interpretarlo desde lo pedagógico, porque esa interpretación a lo que debe llevar es a darle soluciones a ese maestro, proponerle formas de trabajo a ese profesor, adecuadas a su propia necesidad. Yo creo que lo pedagógico en la formación docente tiene que partir de esa premisa, que son los profesores personas concretas, ¿no? Que viven en universidades y trabajan en universidades con sus propias problemáticas, que están insertos en planes de estudio con sus propias problemáticas ¿no? Que tienen en jóvenes de sectores sociales, que tienen diversas problemáticas y entonces la solución no puedes darla a, como de forma deductiva, a partir de una teoría de un libro ¿no? Sino en todo caso, debes conocer esas teorías y acudir a aquellas que puedan servir para la necesidad concreta de ese profesor. Entonces, una premisa que yo sostengo ¿no? Del trabajo, de lo pedagógico en formación docente es que debe ser muy situado y debe partir de la necesidad del docente (EFPUMI:22-V-2006/4-5).*

Encontramos aquí que “lo pedagógico” implica la “intervención”, el aportar “una solución situada”, que parte de la “interpretación” con “los instrumentos teóricos prácticos que los pedagogos tenemos”, de las “necesidades de los docentes”, esto es, de la adecuación de soluciones a los “problemas concretos” que plantean estos últimos, pero no por simple vía deductiva, sino analítica, de tal modo que al recibir la ayuda pedagógica éstos puedan enseñar con eficacia, las materias que ya dominan por tratarse de su especialidad. Y todo esto se puede lograr específicamente mediante el “diseño de programas” dirigidos a la formación docente, los cuales son de suyo “algo pedagógico”. Asimismo, mediante la práctica de la formación docente encontramos también algunos de los elementos del modelo local de identificación del pedagogo que hemos reconstruido en el subcapítulo precedente, concretamente en cuanto a que éste era visualizado aquí como “experto en educación” —esto es, que resuelve problemas educativos—, “formador” (de formadores) y “didacta” —que domina el proceso de enseñanza y aprendizaje y asesora a los otros docentes para que construyan su propia didáctica y solucionen con ello los

problemas de aprendizaje de sus alumnos—⁸⁴⁸, entre otros aspectos de posible interés. Obsérvese de qué manera, sin omitir el componente teórico de las posibles soluciones, el énfasis recae de algún modo en la intervención.

Por otra parte, cuando el PIFD fue encomendado por la Dirección General Académica a la FP, esto sucedió en un período en el que la facultad gozó de gran prestigio a nivel institucional, años 2001 a 2005, aproximadamente. En su inicio sólo dos miembros participaban en el mismo, posteriormente se incorporaron otros tres, y finalmente dos más. Llegando a ser, en total, siete miembros, además de la directora de la FP, quien participaba regularmente apoyando las distintas acciones de intervención emprendidas como parte del programa: impartición de módulos del Diplomado en Docencia Universitaria, labores de asesoría y evaluación, participación consultiva en juntas, etc. A partir del 2006, ya con una crisis financiera encima, el programa decayó gradualmente. Para el 2007, sólo cuatro miembros quedaban (todos pedagogos) y tras la renuncia del coordinador original, había una nueva coordinadora del mismo, que no formaba parte del equipo inicial, aunque sí de la FP. Para el 2008 se tenía previsto que el PIFD apoyara directamente al PIC, lo cual significó, en cierta forma, que el primero adquiriera de nueva cuenta cierta relevancia a nivel institucional.

Dentro de la UMI existían en del tabulador las categorías académicas - laborales de docente, coordinador e investigador, sin contar la de auxiliar de la dirección y director que se consideran aparte. Pero como hemos visto, no existía como tal la figura del *asesor pedagógico*, por lo que a los miembros del PIFD se les pagaba como investigadores “C”, la categoría de investigación más baja institucionalmente; luego se les subió a investigador “B”, una categoría intermedia, quedando las horas de investigación “A” reservadas para el coordinador en turno del proyecto. Sin embargo, hubo un período en que de manera un tanto inusual (2006 y 2007), aunque lógica de acuerdo con los intereses financieros de la institución, se cuestionó el que los asesores fueran pagados como investigadores si no lo eran de hecho. Y se vio entonces la necesidad de “bajarlos” a la categoría de coordinadores, aunque tampoco eran coordinadores necesariamente —pero como percibirían un menor sueldo y ello implicaba un ahorro para la

⁸⁴⁸ A este respecto, señala Zabalza que para los docentes universitarios que no son pedagogos o carecen de formación pedagógica, les resulta difícil construir su propia didáctica: “No es un salto fácil de dar. La «didáctica de...» tiene una identidad científica propia y distinta de la que posee la disciplina en sí misma. Y sin una preparación adecuada es difícil poder liberarse de la lógica y condiciones propias de cada una (la disciplina tal como la tratan y la trabajan los especialistas) para reajustarla en función de las otras lógicas y condiciones con las que entra en contacto en el proceso docente (la lógica del alumno, la del propósito formativo, las condiciones de la situación y de los recursos disponibles, etc.)” (2002: 128). Empero, no se trata tampoco de un reto insuperable, y cuando los docentes presentan una actitud de apertura hacia la formación pedagógica, entonces resulta más fácil y probable que acepten la ayuda ofrecida por los expertos en formación docente, máxime si se cuenta con el apoyo concreto de sus directores. De este modo, por medio de la formación pedagógica, de la experiencia y la reflexión, es que los docentes pueden empezar a construir una didáctica de la asignatura que enseñan.

UMI, la reasignación de horas procedió—, a no ser que mantuvieran o propusieran un proyecto de investigación, el cual debería ser aprobado en principio por el IPIEC. Algunos miembros del PIFD se vieron entonces en la necesidad de someter a evaluación sus proyectos de investigación, aunque algunas de sus horas debieron ser reclasificadas de cualquier modo en la categoría de coordinación. Otros optaron por ser pagados como coordinadores solamente, toda vez que por diversos motivos no fue factible para ellos desarrollar proyectos de investigación, o bien, simplemente decidieron no hacerlo, pues ello les demandaba una carga adicional de trabajo, entre otras consecuencias que visualizaban como posibles inconvenientes⁸⁴⁹. Más adelante, a partir de agosto del 2007, se les volvió a pagar como investigadores, aun cuando no realizaran este tipo de actividad formalmente.

Asimismo, la formación docente solía ser vista por los miembros del PIFD como un privilegio, un honor, un gusto por la oportunidad de trabajar y ayudar a otros docentes universitarios. No era del todo extraño el comentario de que a diferencia de lo que ocurría en las labores docentes frente a los grupos de licenciatura, los docentes universitarios solían actuar “como alumnos modelo” a la hora de acudir a los cursos y talleres de formación docente, esto servía de aliciente a los miembros de la FP que prestaban sus servicios educativos dentro del marco del Programa Institucional de Formación Docente.

Cuando en el 2006 arrancó el PIC, y una vez operado el relevo en la coordinación del PIFD, este último programa se empezó a visualizar como subsidiario de aquel proyecto, algo que no era del todo grato para todos los miembros del programa, pero de lo cual no podían sustraerse en absoluto. Sin embargo, a pesar de los inconvenientes experimentados en este momento de transición, los pedagogos de la FP pudieron sobreponerse en un principio a los ajustes en sus tareas. Aunque al mismo tiempo empezaron a preguntarse unos a otros y a comentar entre sí, si este proyecto no supondría en el fondo un recorte de personal. Por lo que entonces consideraron por vez primera en muchos años, la posibilidad de ser despedidos o incluso de renunciar, si se alcanzaba un nivel irracional de exigencias que hicieran incompatible su vida personal, familiar y laboral, tal y como la conocían hasta ahora. Todo lo cual representaba un logro para ellos, derivado de los esfuerzos conjuntos por sacar adelante a la facultad y

⁸⁴⁹ Algunos de los miembros del PIFD a quienes sí se les fueron aceptados sus proyectos de investigación en aquel momento (inicios del 2006), eran aquellos que realizaban estudios de maestría y doctorado, quedando su proyecto encuadrado dentro del marco de su respectiva tesis de grado. Lo cual constituía una forma en la que la institución apoyaba a algunos de los docentes, que estuvieran en aquel momento siguiendo estudios de posgrado; pues se partía del hecho de que una tesis de grado, especialmente de doctorado, supone una investigación. Se consideraba que si de cualquier modo debían realizar una investigación, e institucionalmente se les apoyaba, entonces la institución obtendría así dos beneficios de ello: contar en su planta docente con investigadores y tener productos de investigación que pudiesen mostrar ante agencias acreditadoras, tales como FIMPES, por ejemplo. Además de que los empleados se sentían, como consecuencia, apoyados por las autoridades en sus estudios.

posicionarla como una UAD clave en el contexto de la UMI. Además, todos reconocían que el problema de fondo, la falta de estudiantes, no era algo que ellos por sí mismos estuvieran en condiciones de solucionar directamente, ni se consideraban causantes del mismo.

La formación docente al interior de la propia FP también constituía una realidad, algo de lo que algunos miembros del PIFD se ocupaban directamente, en especial desde la coordinación académica de la facultad, y por supuesto desde su dirección. En este sentido, existió en un momento dado, un proyecto de mediación y acompañamiento docente, al cual ya se ha aludido en otras partes de este trabajo, que demandaba la programación de cursos y talleres breves para formar a los docentes en lo relativo a los *criterios de mediación* y las *operaciones mentales*. Asimismo, en algunas ocasiones se organizaban cursos diversos durante los períodos intersemestrales, sobre distintos temas de interés para los docentes de esta facultad, tales como estrategias docentes, constructivismo, utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en el aula, educación cristiana, etc. El caso es que los pedagogos actuaban también como *formadores de formadores* en el interior de la FP, y no sólo ante los docentes que no eran pedagogos de base, sino también frente a aquellos que contaban con formación pedagógica a nivel de licenciatura o posgrado. De este modo, formar a otros, ya fuesen estudiantes, docentes o en teoría cualquier persona dispuesta a serlo, implicaba una tarea que definía el propio ser pedagogos, era pues, parte de su identidad local.

En resumen, encontramos que para la generalidad de los miembros de la FP de la UMI, la formación docente era vista como una tarea característicamente pedagógica, algo de lo que podían e incluso debían hacerse cargo, y de su realización cotidiana a través de varios años, los miembros que participaban en estas labores formativas habían extraído diversos *aprendizajes significativos como comunidad*: a) la didáctica y las teorías del aprendizaje, constituyen contenidos recomendables en la formación de todo docente; b) el docente que se identifica como tal, es más proclive a formarse pedagógicamente que aquél que sólo se concibe a sí mismo como representante de su campo profesional de procedencia; c) la formación docente debe ser vista como una tarea permanente; d) existen diversas vías para la formación docente que van más allá de la capacitación en el aula, tanto de índole presencial, cuanto modalidades no presenciales; e) el diseño de proyectos educativos, tales como diplomados, contribuye a sistematizar la formación docente; f) la formación docente se ve facilitada u obstaculizada según se cuente o no con el apoyo de los directivos; g) la atención de las diversas tareas de formación docente, exige una sólida y profunda formación pedagógica por parte de sus practicantes, además de años de experiencia personal como docentes. En suma, la formación docente representaba para los miembros de la FP, un reconocimiento institucional hacia sus habilidades y conocimientos específicos como pedagogos, esto es, como profesionales de la educación y la docencia.

7.2.6. LA ACADEMIA DE DIDÁCTICA

La didáctica según hemos visto en el primer capítulo, es una disciplina pedagógica por antonomasia e incluye algunas de las herramientas profesionales más características del trabajo llevado a cabo por los pedagogos. La Academia de Didáctica⁸⁵⁰ ha representado la ocasión para que los pedagogos de la FP de la UMI, reflexionaran con el conjunto de los profesores por asignatura —fuesen éstos pedagogos o no—, sobre las necesidades de una actuación didáctica en el aula universitaria. En razón de que los sujetos en proceso de formación dentro de esta instancia académica, eran a su vez futuros pedagogos y por consiguiente, demandaban de ciertos estándares de desempeño didáctico por parte de sus docentes. La experiencia en sí fue bastante breve —en comparación con otras prácticas—, pues tan sólo duró un semestre, dado que los trabajos se interrumpieron pronto e indefinidamente para atender a los requerimientos del PIC, que según hemos especificado, era una iniciativa pedagógica de gran envergadura dentro de la institución, y constituía además una prioridad para sus autoridades hacia el final de nuestra investigación.

Durante el único semestre en que esta Academia de Didáctica estuvo operando (2007 – 2), ésta planteó casi de inmediato la necesidad de construir una “didáctica de la pedagogía”⁸⁵¹. Para ello se organizaron comisiones conformadas por dos o tres docentes, en las que se trabajaron los siguientes aspectos: problemática actual del docente y del discente; mínimos normativos para la presentación de trabajos escritos; metodología de la enseñanza; orientaciones para la preparación y presentación de exposiciones; y lineamientos para las prácticas pedagógicas. Como un resultado significativo de estas comisiones —en términos del producto de esta práctica comunitaria—, la Academia generó una serie de documentos, mismos que en principio deberían ser discutidos dentro del pleno de la misma, pero que finalmente no se pudieron analizar en conjunto. Pues el semestre concluyó y las exigencias extraordinarias de la Innovación Curricular impidieron continuar con los trabajos y darles el seguimiento necesario. Sin embargo, estos trabajos no fueron inútiles, pues se aprovecharon en distintas asignaturas del plan de estudios de la carrera, por ejemplo para orientar a los estudiantes en su proceso de formación en tanto futuros pedagogos, ayudándoles así a preparar y presentar una buena clase

⁸⁵⁰ Oficialmente debía llamarse *Academia de Enseñanza y Autoaprendizaje* por agrupar a los docentes que enseñaban materias ubicadas en esas dos áreas del plan de estudios vigente en la facultad; sin embargo, de manera informal pronto se cambió el título al de *Academia de Didáctica*, un nombre más convencional y fácil de recordar. Otra academia que se pensó echar a andar en ese momento fue la de investigación, pero ésta no se concretó mientras se desarrollaba nuestro trabajo.

⁸⁵¹ Si bien existen trabajos referentes a la didáctica de la pedagogía (Tejada, 2001; Martín, 1999; Villalpando, 1977), éstos no son de hecho abundantes, pues en general se tiende a dar por supuesto que los contenidos didácticos usualmente presentes en el *currículum* de la carrera, son suficientes por sí mismos para formar didácticamente a un futuro pedagogo y por consiguiente, a un formador de pedagogos, en esto es, a pedagogos que a su vez formarán a otros pedagogos, valga la redundancia.

o a realizar y presentar un trabajo escrito —ensayo, informe de investigación, monografía, etc.—, de una forma propiamente pedagógica y bajo criterios mínimos de calidad.

Por otra parte, la existencia de diversas academias, constituía una recomendación o requisito establecido por FIMPES con fines de acreditación institucional. A partir de ello —y en especial durante el 2003, en el que se llevó a cabo el último autoestudio previo a la realización de esta investigación—, en la UMI se formó una comisión especial —a instancias de un proyecto de gestión institucional promovido desde la DGA—, en el que se discutía, entre representantes de las distintas UADS, la conveniencia y las estrategias necesarias para instrumentar diversas academias dentro de la institución. Sin embargo, el iniciar un trabajo de este tipo no era algo fácil en absoluto para quienes laboraban como coordinadores, investigadores y / o docentes simultáneamente. A pesar de los inconvenientes y obstáculos, gradualmente se fueron abriendo espacios dentro de la pesada carga horaria y formulando distintos mecanismos, para hacer realidad estos espacios académicos de colegialidad, en los que se discutía la teoría y la práctica específica de los distintos campos de conocimiento cultivados en el contexto de la Universidad Misionera Internacional.

En el caso de pedagogía, se pensó que las áreas que conformaban el plan de estudios —sociocultural, investigación e intervención, humanidades, psicopedagógica, enseñanza, autoaprendizaje y laboral—, podrían servir de pauta para la conformación de diversas academias. Empero, el personal era escaso y los profesores / coordinadores de tiempo completo estaban repletos de trabajo, por lo que el reto no sería tampoco fácil. Entonces, en la FP se decidió que existieran dos academias fundamentales, la de investigación y la de enseñanza y autoaprendizaje, toda vez que de momento (2006) no era factible pensar en abrir otras más. Finalmente, fue una sola la que quedó establecida hacia finales del 2006: la de enseñanza y autoaprendizaje. Para lo cual se convocó a todos los docentes que impartían materias en esas dos áreas del plan de estudios, para que formaran parte de esa academia, la cual casi de forma inmediata se llamó coloquialmente *de didáctica*. En el equipo inicial que conformaba la Academia de Didáctica había docentes pedagogos y no pedagogos, aunque prevalecían los primeros. Se pidió a una docente por asignatura —pedagoga de base—, con cinco años y medio de laborar en la FP, que fungiera como coordinadora de la academia⁸⁵², y ella aceptó el cargo honorífico. Durante la segunda sesión de la academia el grupo quedó ampliado, pues se pensó que convenía invitar a unirse a todos los docentes de la FP. Empero, los únicos que se reunieron, además de los miembros iniciales, fueron los coordinadores y la directora de la FP, pues si bien se invitó formalmente al resto a sumarse o unirse al grupo —la

⁸⁵² Pero es preciso entender que para un profesor por asignatura, por mejor voluntad que éste tenga o mejor dispuesto que esté, resulta difícil hacerse responsable de un espacio académico más allá de lo que compete estrictamente a la impartición de sus asignaturas.

secretaría de la misma academia se encargó de hacerlo por vía del correo electrónico—, sólo una persona respondió favorablemente por esta vía. En total, de seis miembros iniciales, el grupo quedó ampliado a doce personas; en contraste, existían en aquel momento 17 docentes que impartían clases en la Facultad de Pedagogía.

El sentido de una Academia de Didáctica dentro de una FP, es lógicamente la formación didáctica de los estudiantes de tal unidad académica y la investigación, y ese fue precisamente el propósito que le asignaron los participantes durante la segunda sesión. Siendo una institución de enseñanza y en menor medida de investigación la UMI, cualquier academia que surgiera en ella tendría que incidir primero en la formación universitaria. De este modo, se acordó inicialmente que las sesiones adoptarían la forma de espacios para la discusión argumentada, para lo cual era preciso proponer, seleccionar y realizar algunas lecturas, siendo que la primera de ellas fue sobre las tradiciones históricas en la investigación didáctica⁸⁵³.

En total los miembros de la Academia de Didáctica se reunieron cuatro veces, una sesión preparatoria a finales del 2006 y tres durante el primer semestre del 2007 (ciclo 2007 - 2), antes de quedar suspendida indefinidamente. Las reuniones estuvieron muy espaciadas —entre mes y medio y dos meses aproximadamente—, dada la carga de trabajo que tenían tanto los profesores por asignatura, como la directora y los coordinadores de la FP. En realidad era difícil para ellos disponer de más tiempo, pues de manera simultánea unos y otros debían atender actividades laborales múltiples, ello les dificultaba leer, escribir y acudir a las sesiones de discusión. Concretamente los miembros de la FP —directora y coordinadores—, tenían que asistir de forma paralela al Taller de Inspiración Cristiana y al Seminario de Innovación Curricular, este último a nivel institucional, entre otras reuniones.

Mientras la Academia de Didáctica estuvo en funciones, se acordó producir una serie de materiales didácticos para apoyar la formación de los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía, de tal forma que mediante esta estrategia conjunta, los docentes conformaran un frente común en la formación universitaria, mediante una serie de acuerdos que permitirían un nivel de exigencia estándar para reforzar la formación de los pedagogos, y en algunos aspectos concretos, su formación didáctica específica. Por ejemplo, se decidió que en pequeños grupos, los miembros diseñarían y elaborarían los materiales convenidos —trípticos, notas técnicas, etc.—, y los presentarían ante el resto de los integrantes para su revisión, discusión, aprobación y final corrección, antes de ser utilizados con los estudiantes.

⁸⁵³ En concreto se trataba del artículo de Díaz Barriga (1998), en el que se analizan las distintas vías de construcción del conocimiento en la historia de la didáctica. Por otra parte, todos los integrantes de la academia tenían la posibilidad de proponer lecturas para discutir en el grupo, y no faltaron diversas sugerencias, el problema fue la falta de tiempo para seleccionarlas, realizarlas y analizarlas.

Entre las necesidades formativas reconocidas, estaba la falta de claridad en cuanto a la presentación de trabajos escritos —ensayos, reportes de investigación, tesis, etc.—, pues sólo por recordar una carencia en los estudiantes, éstos no sabían citar fuentes, pero no porque usualmente no se les hubiera enseñado a hacerlo, sino más bien porque durante el transcurso de los semestres y a lo largo de la carrera, no se les exigía aplicarlos. Una consecuencia de esta falta de exigencia, eran los trabajos de calidad dudosa, muy similares a lo largo de distintos semestres, cuando en realidad se suponía que debía verificarse una mejora continua. Otro aspecto discutido que debía ser trabajado, eran los mínimos normativos para planear, realizar y evaluar una exposición didáctica, toda vez que como una estrategia común de la formación pedagógica, estaba la de solicitar a los estudiantes que se hicieran cargo de algunas sesiones durante el semestre, bajo la supervisión de los docentes, y sobre lo cual se les asesoraba y evaluaba. Empero, los estudiantes muchas veces no actuaban en esas presentaciones con un sentido auténticamente didáctico y metódico, resultando en exposiciones poco estructuradas e improvisadas en muchos aspectos, que en lugar de reforzar su formación didáctica podrían contribuir a deformarlos, pues no seguían criterios claros para cumplir esta tarea. Otra necesidad por atender mediante el diseño de materiales didácticos especiales, fue la de otorgar un marco aún más claro del ya disponible para la *práctica pedagógica*, que requería mayor estructuración, incluso para orientar a otros docentes de la FP, principalmente los que no tenían experiencia en coordinar estas prácticas de formación profesional. De este modo, un mismo material permitiría apoyar simultáneamente tanto a los estudiantes, su foco principal, cuanto a los docentes recién ingresados al claustro de la facultad, el foco secundario.

En un balance de las acciones efectivas de la Academia de Didáctica, pueden rescatarse estos tres productos —aunque no fueron los únicos—, el tríptico sobre aspectos esenciales para la presentación de trabajos escritos; la nota técnica sobre orientaciones para el diagnóstico, planificación, realización y evaluación de exposiciones didácticas; y la nota técnica sobre la práctica pedagógica. Los cuales fueron concluidos, aunque no necesariamente discutidos dentro de la academia⁸⁵⁴. Al final, los documentos producidos dentro de el contexto de la academia, no fueron todos empleados con los estudiantes, sólo algunos de ellos y en tales casos fueron directamente sus realizadores quienes empezaron a utilizarlos en sus clases. Éstos fueron en concreto los tres documentos que hemos referido líneas arriba. No fue el caso así de los documentos relativos al malestar docente, estrategias docentes y hábitos de estudio, los cuales sólo quedaron esbozados, cuando no simplemente anunciados.

⁸⁵⁴ A la par que el desarrollo de estos materiales didácticos, los participantes debían seleccionar lecturas relacionadas con el problema trabajado, para la discusión en las sesiones plenarias. Estas lecturas fueron de hecho fotocopiadas y entregadas a los participantes, pero realmente no hubo tiempo para discutir las en el grupo, y finalmente la Academia de Didáctica dejó de operar antes de que todo esto fuese llevado a cabo.

La Academia de Didáctica duró sólo un semestre, más allá de ese periodo su coordinadora dejó de dar clases en la FP y los miembros permanentes de la unidad académica entraron en una dinámica de trabajo mucho más intensa de lo que era usual, lo cual impidió continuar con las tareas de discusión en materia de enseñanza y aprendizaje de la pedagogía. No obstante, puede afirmarse que la academia representó un gran esfuerzo para sus miembros en general, además de que con ella contribuyeron a que la facultad hubiera cubierto esta recomendación por parte de la FIMPES y de sus autoridades institucionales. Para la mayoría de los integrantes de la FP de la UMI, resultaba lógico contar con una Academia de Didáctica, específicamente como un foro para la discusión, la investigación y el desarrollo de distintas propuestas orientadas al cumplimiento de los objetivos propios de la UAD a la que pertenecían. Durante su breve existencia, la participación de los miembros en esta iniciativa permitió construir diversos *aprendizajes significativos de la comunidad*, entre los que pueden reconocerse los siguientes: a) la enseñanza de la pedagogía plantea la necesidad de contar con una didáctica de la propia disciplina o simplemente *didáctica de la pedagogía*; b) es más fácil formar didácticamente a los nuevos pedagogos, cuando los docentes que intervienen en un mismo plan de estudios siguen criterios comunes, en específico en lo que se refiere a las exigencias y requisitos didácticos para su desempeño en el aula; c) durante la preparación de los futuros pedagogos, las exposiciones por parte de los estudiantes frente a grupo, representan una estrategia recurrente en su formación; d) el diseño de distintos materiales didácticos de apoyo a la formación pedagógica, es una tarea que de forma conjunta pueden desarrollar los docentes y una pauta para la discusión colegiada; e) es más difícil para los profesores por asignatura sumarse a las tareas propias de una academia, que para quienes están contratados por más horas dentro de la misma institución, aunque también para estos últimos ello plantea exigencias particulares difíciles de cumplir, especialmente en un clima de crisis institucional e innovación curricular; f) el conocimiento didáctico se construye en colegialidad y se desprende de la propia experiencia reflexionada y discutida del docente, y no sólo de la investigación formal de los especialistas; g) la existencia de diversas academias al interior de una facultad universitaria, contribuyen a generar un sentido de comunidad e identificación mutua entre sus participantes. La Academia de Didáctica contribuyó de forma breve pero sustancial a la constitución de una identidad didáctica entre los miembros de la FP, particularmente —aunque no exclusivamente—, en la de aquellos que eran pedagogos de base.

7.2.7. LA FILOSOFÍA INSTITUCIONAL Y LO PEDAGÓGICO

Para los pedagogos de la FP de la UMI, la filosofía institucional, y en específico el principio de *inspiración cristiana*, constituía un referente fundamental en la realización de su práctica, así como en la constitución su identidad, pues se trataba de algo que les interpelaba directamente. Debemos subrayar que la filosofía institucional, existente a nivel de documentos en la UMI

desde su fundación, era también una exigencia por parte de la FIMPES, en cuanto a que esta misma debía verse reflejada en los planes y programas de estudio. Sin embargo, dentro de la institución era percibido, por diversos actores, que más allá de los documentos oficiales, la filosofía no se había manifestado necesariamente en la vida universitaria. No había pues, un consenso, aparte del sentido declarado en los documentos institucionales, sobre aquello que los tres principios rectores de la institución significaban en la práctica. No existían, por ejemplo, entre otros inconvenientes y obstáculos, políticas claras y establecidas para traducirlos en acciones específicas de diseño curricular, formación docente, gestión académica, etcétera.

De lo anterior se desprende que tras un período de acreditación ante la FIMPES, para el cual fue necesario que representantes de toda la institución participaran en la realización de un autoestudio, se viera que existían algunas dificultades para trasladar a la práctica la filosofía institucional. De este modo, ante la falta de evidencias claras que permitieran constatar la traducción de estos principios rectores en acciones concretas, en la FP se tomó la decisión de profundizar concretamente en el principio de *inspiración cristiana*, para reflexionar sobre su posible significado dentro de las diversas prácticas de índole pedagógica: docencia, formación docente, investigación, diseño curricular, entre otras. De ahí surgió la idea de abrir en enero del 2004, un *Taller de Inspiración Cristiana*, en el cual quedaron inscritos todos los miembros centrales de la CP existente en la FP. Posteriormente, se abrieron otros talleres simultáneos para las tres secretarías, profesores por asignatura, estudiantes y para otros interesados.

Era una opinión generalizada, tras ocho semestres de estar funcionando el primer taller, que el mismo había favorecido una identificación entre los participantes, signada por el estilo cristiano, que ha redundado, como uno de sus efectos, en la unión y mayor solidaridad de la comunidad, entendiendo que la religión llegó a ser en este caso, un factor de cohesión grupal⁸⁵⁵. El taller en sí, organizado como una metodología en principio didáctica, pero con un contenido específico de tipo religioso, generó a su vez diversas cosificaciones —rituales, procedimientos, materiales,

⁸⁵⁵ En la historia de las religiones, es factible hallar indicios de que éstas pueden funcionar como factores de cohesión, cuanto también como elementos de disenso y antagonismo: “La religión sigue siendo un enigma no sólo en un sentido teórico sino también ético; se halla cargada de antinomias teóricas y contradicciones éticas. Nos promete una comunión con la naturaleza, con los hombres, con los poderes sobrenaturales y con los dioses mismos y, sin embargo, su efecto es todo lo contrario. En su presencia concreta se convierte en la fuente de las más profundas disensiones y de luchas fanáticas; pretende hallarse en posesión de la verdad absoluta, pero su historia es la historia de los errores y de las herejías. Nos trae la promesa y la perspectiva de un mundo trascendental, situado muy lejos de los límites de nuestra experiencia humana, y permanece siendo humana, demasiado humana” (Cassirer, 1993: 113-114). En el caso que nos ocupa, hallamos que la religión obraba como un elemento conciliador entre los miembros, y sin embargo, de cara a la institución, prevalecía un cierto disenso; pues aun cuando la UMI se autodefinía como una *institución de inspiración cristiana*, se afirmaba también como no confesional y en ocasiones algunas personas —laicos no misioneros—, se mostraban intolerantes hacia algunas expresiones visibles de religión y vida de fe en la vida académica, por ejemplo, el que este principio tuviera que ser considerado explícitamente dentro de la fundamentación de los programas operativos.

etc.—, y maneras de participación que han derivado en diversos aprendizajes significativos de la comunidad. Lo propio podría anotarse respecto a los talleres que se ofrecieron de forma paralela, y dentro de esta misma línea, a otras personas también interesadas dentro de la propia FP y en general en la institución⁸⁵⁶.

Como lo hemos discutido, los principios rectores de la UMI, articulan su filosofía institucional; sin embargo, aunque todos están por escrito y fueron formulados desde la fundación de la universidad, en la práctica no existían acuerdos o maneras de concretarlos en la vida académica de una forma generalizada. Los significados sobre estos puntos eran así, más personales que comunes. Empero, no parecían existir tantas dudas respecto a la pertinencia de aludir al *alto nivel académico*, pues según se sostenía con cierta frecuencia ahí, éste debía ser parte de los principios de cualquier institución universitaria que se preciara de ser tal. Pero no ocurría lo mismo en cuanto a los principios de *inspiración cristiana* y *orientación social*, pues éstos y en particular el primero de ellos, eran discutidos abiertamente en diversos foros institucionales; sin que hasta el momento de concluir nuestro estudio, se hubiera alcanzado algún nivel satisfactorio de consenso para las partes involucradas, en cuanto a su significado y formas de traducción en la vida universitaria. De hecho, aunque abiertamente nadie parecía atreverse a cuestionar de manera directa su existencia, había diversas muestras de inconformidad que suscitaban controversia entre distintos grupos de docentes, coordinadores y directores, respecto a la necesidad o no de incorporarlos en las actividades académicas, especialmente en lo que respectaba al principio de inspiración cristiana, que regularmente concierne a creencias y convicciones personales.

En concreto, hemos señalado que el principio de *inspiración cristiana* empezó a generar cierta controversia en la UMI a partir del último autoestudio realizado ahí con fines de acreditación por la FIMPES (2003-2004), pues como este organismo planteaba que la filosofía institucional debía impregnar los programas, se determinó por parte de un equipo de evaluación docente —integrado por miembros de la DGA y la DGDI—, en el que participaba también la directora de la FP y el entonces coordinador del PIFD, que algunos de los rubros que debían valorarse en la realización de los programas operativos —mediante los cuales se evaluaba parte del desempeño docente según lo hemos visto—, eran los principios rectores de la UMI, mismos que

⁸⁵⁶ Después de preguntarse si podemos vivir en un mundo en el que nada es sagrado, Giddens responde: “Todos necesitamos compromisos morales que trasciendan las preocupaciones y riñas triviales de nuestra vida diaria. Deberíamos estar dispuestos a hacer una defensa activa de estos valores allí donde estén poco desarrollados o en peligro. La moralidad cosmopolita tiene que estar guiada por la pasión. Ninguno de nosotros tendría algo por lo que vivir si no tuviéramos algo por lo que merece la pena morir” (2000: 62-63). Desde luego, el autor no se refiere a ninguna religión en particular, pero aquí encontramos a un grupo de personas para quienes el mensaje evangélico parecía importante de ser considerado y rescatado, y por consiguiente para ellos valía la pena comprometerse con el mismo, a pesar de enfrentar cierta oposición institucional para aclararlo y difundirlo.

debían quedar explícitos. Pero esto último, que para un cristiano con cierta formación doctrinal no debería plantear mayor problema —según la opinión que la mayoría de los miembros de la FP mantenían—, para muchos otros docentes de las diferentes UADS, representaba todo un reto, pues se les hacía difícil compaginar la religión con la odontología⁸⁵⁷, la administración o el diseño gráfico, por ejemplo. De ahí que la filosofía institucional, y en particular su principio de inspiración cristiana, empezaran a generar polémica a nivel de la universidad. A raíz de todo esto, surgieron comisiones especiales dirigidas a su esclarecimiento, así como diversos foros de discusión en los que de manera plenaria participaban directores, coordinadores y otros académicos. Empero, la discusión se empezó a convertir en algo más bien permanente, y al menos a los ojos de varios miembros de la FP e incluso de algunos funcionarios institucionales que eran sacerdotes, no estaba llegando a resultados satisfactorios en cuanto al nivel de definición esperado.

Pero si antes del autoestudio FIMPES, los principios rectores parecían sólo una declaración de “buenas intenciones sin efectos prácticos” —como lo escuché opinar a una docente de otra UAD distinta a la FP, durante una sesión de discusión de la filosofía institucional—, después de este evento el desconcierto aumentó, máxime cuando su explicación fue requerida dentro de los programas operativos. Había entonces resistencia en muchos círculos universitarios para entablar la discusión entre cristianismo y cultura, cristianismo y ciencia, cristianismo y educación. Y muchas veces era motivo de extrañamiento el nombrar a Cristo en el contexto de la institución, incluso algunas autoridades religiosas dentro de la UMI, mostraban ciertas reticencias para tratar el asunto y optaban por favorecer y alentar la discusión sobre el particular, y todo esto era motivo de extrañamiento y descontento para católicos y cristianos de diferentes iglesias en la institución —entre ellos varios de los miembros de la FP—, quienes parecían compartir sentimientos similares sobre estos asuntos.

En la FP, una entidad académica de la UMI conformada por cristianos en su mayoría católicos, aunque también miembros de otras iglesias, se inició desde el 2004 un Taller de Inspiración Cristiana, al que ya nos hemos referido, coordinado por una de las pedagogas locales que contaba con experiencia en la conducción de grupos de iniciación y profundización en la vida cristiana. En un inicio, formaron parte de este grupo cinco de los coordinadores de la FP, además de la directora. Posteriormente se vio la conveniencia de abrir un taller también para las secretarías, a solicitud de éstas. Del mismo modo, la acción se extendió más adelante a otros docentes e igualmente hacia algunos alumnos, para lo cual se fueron formando pequeños

⁸⁵⁷ En esta tesitura, los pedagogos de la FP de la UMI sostenían que la odontología y el cristianismo, pero en realidad cualquier campo del saber y de la actividad humana, podían ser compatibles, pues por ejemplo se razonaba que si Jesucristo fue “médico de cuerpos y almas”, un odontólogo que es también médico, debe curar y por lo tanto puede tomar a Cristo como un modelo de referencia para su formación y práctica profesional.

grupos en distintos horarios, coordinados por distintas personas. Estos talleres siempre tenían un carácter de asistencia voluntaria. Hacia el final de esta investigación funcionaban de manera simultánea tres de los grupos creados: el correspondiente al grupo central de la FP, el de las secretarías, y un grupo mixto en el que participaban profesores por asignatura, investigadores y encargadas de un expendio de alimentos rápidos dentro de la UMI, que llegaron por invitación de un docente, entre otros. Todos estos grupos eran de reducido tamaño, de seis personas como máximo. Un aspecto de interés especial en estos talleres, era que precisamente estaban conformados por cristianos de diferentes iglesias, aunque en su mayoría eran católicos⁸⁵⁸. Todos los participantes parecían respetar entre sí sus respectivos puntos de vista, sin entrar directamente a discutirlos, optando por centrarse en los textos bíblicos y su posible significado personal en la vida diaria⁸⁵⁹.

La *cosificación* (Wenger, 2001a)⁸⁶⁰ de estos talleres presentaba diversos grados de concreción, entre ellos encontramos: la selección de lecturas para efectuar dentro o fuera de las horas de oficina; la reunión en sí dentro de un espacio de la FP, cubículo, salón de clases, sala de profesores; durante su realización se hacían comentarios a las lecturas, lo cual incluía narrar experiencias personales o de terceras personas referidas por los asistentes; ver películas ocasionalmente; así como prácticas de oración. Asimismo, la intimidad del espacio favorecía ciertas experiencias de desahogo o catarsis⁸⁶¹, aunque no todas eran de naturaleza de religiosa. Los participantes llegaban muchas veces a conocer cercanamente a los demás integrantes de sus respectivos grupos, gracias al nivel de confianza alcanzado, lo cual favorecía

⁸⁵⁸ Por otra parte, los participantes de estos talleres eran en su mayoría mujeres, al igual que ocurría con el resto del profesorado y alumnado de la FP que era de conformación mayormente femenina. Entre los alumnos, existían aproximadamente 47 mujeres y tres hombres hacia finales del 2007; y entre los docentes eran alrededor de diez mujeres y cuatro hombres durante ese mismo período.

⁸⁵⁹ Sostiene Giddens: “La religión se asocia normalmente a la idea de fe, una especie de salto emocional hacia la creencia. Pero, en un mundo cosmopolita, nunca ha habido más gente en contacto regular con otros que piensan de manera distinta. Se les pide que justifiquen sus creencias, implícitamente al menos, frente a sí mismos y los demás. No puede sino haber una gran mezcla de racionalidad en la subsistencia de rituales y prácticas religiosos en una sociedad destradicionalizada. Y así exactamente es como debe ser” (2000: 58). En este sentido, las reuniones del TIC estaban salpicadas de discusiones apologéticas mayor o menormente argumentadas, aunque parecía prevalecer el sentimiento sobre las razones.

⁸⁶⁰ La cosificación no implicaba una denominación específica para este espacio de discusión, el cual recibía nombres diversos: seminario, curso, taller, reunión y grupo de inspiración cristiana o de vida cristiana. Para facilitar la exposición aquí elegimos sólo una de las diferentes formas de aludir localmente a este programa: Taller de Inspiración Cristiana.

⁸⁶¹ En este sentido, es reconocido el carácter terapéutico de diversas prácticas religiosas: “... la religión es algo más que un simple medio de evitar a la gente úlceras de estómago psicósomáticas, como observaba en broma un padre jesuita estadounidense. Ahora bien, por más que la religión sea, según su intencionalidad primordial, ajena a toda curación o profilaxis de tipo médico, sucede que en sus resultados —y no según su intención— produce efectos psicosomáticos e incluso psicoterapéuticos, al originar en el hombre un sentimiento de alivio y anclarle en algo que no ha podido hallar en otra parte...” (Frankl, 1986b: 90). En este caso observé que no se trataba de ninguna sugestión personal, sino del valor que tenía la práctica simbólicamente, como punto de identificación entre los practicantes y factor de consuelo ante la adversidad.

la cohesión entre ellos. Aunque es preciso advertir que tras nuestras observaciones, reflexiones y análisis, no podríamos afirmar sin más que todos los asistentes presentaran el mismo grado de compromiso ante el resto. Pues mientras había algunos que realizaban las lecturas y asistían periódicamente a las reuniones programadas, había otros que no eran puntuales en su asistencia, no leían, se salían antes de la hora prevista, no asistían a algunas de las reuniones, e incluso no faltaron quienes aduciendo dificultades de horarios, dejaron de asistir a estos talleres. De cualquier modo, la mayoría de los miembros del grupo central de la FP —el que conformaba el núcleo de la CP como tal, al igual que el grupo de las secretarías—, participaban regularmente de estas prácticas. Al menos fue así durante el período que abarcó esta investigación.

El factor de convergencia entre estos grupos cristianos heterogéneos, era la Biblia, y más precisamente distintas versiones de ésta, aunque no necesariamente católicas, como sí lo era la universidad. Todos sin excepción, docentes y secretarías, contaban con una o más ejemplares, y quienes no poseían en principio un volumen de ésta, lo adquirieron durante el transcurso de estos talleres. Este libro sacro estaba regularmente presente sobre las mesas durante las sesiones de los distintos grupos, aunque existían otras lecturas complementarias. Por lo regular durante las sesiones se consultaban pasajes específicos del texto, siendo que algunos de los miembros conocían mejor que otros su respectiva Biblia, pues parecían ser lectores asiduos de la misma.

Asimismo, además de los talleres de inspiración cristiana, los miembros de la FP pensaron en otras iniciativas adicionales. Buscaban, de hecho, ampliar la experiencia introduciéndola en otras UADS de la UMI. Pero muchas veces las circunstancias resultaron adversas, ya fuera por falta de tiempo, exceso de tareas, resistencia de otros grupos, etc. Por ejemplo, en un momento dado, tras la reflexión dentro del grupo de coordinadores, se pensó que el problema para incluir la inspiración cristiana en los programas y proyectos académicos de la UMI, se derivaba en varios casos de la falta de formación cristiana de los docentes. Entonces se pensó que a instancias del PIFD, podría promoverse en combinación con la Escuela de Teología, por parecerles algo lógico, algún tipo de diplomado en formación cristiana. Sin embargo, esto nunca se concretó mientras duró nuestro trabajo de investigación, y cuando hubo una oportunidad de acercamiento entre los miembros (algunos) de la FP y los teólogos de aquella otra UAD, se percibió entonces que ambas comunidades académicas tenían perspectivas diferentes sobre la problemática a atender, por lo que ello se convirtió en un inconveniente para emprender tales acciones. Asimismo, hubieron otras iniciativas de expansión del proyecto, como publicar algunas reflexiones del grupo, construir un perfil del docente cristiano, etc., pero ninguna logró concretarse en los hechos, más allá de las simples intenciones de ciertos miembros de la FP y

de algunos intentos, pues las circunstancias por lo regular jugaron en contra de estas acciones, aunque la moral del grupo no necesariamente decayó ante este clima de adversidad⁸⁶².

El espacio del Taller de Inspiración Cristiana en el que participaba el grupo central de la FP, constituyó también un espacio de reflexión en torno a la UMI, así como de cierto nivel de crítica, pues se consideraba que a los sacerdotes misioneros católicos propietarios de la institución, no les interesaba ésta como un *terreno de misión*, lo cual resultaba para algunos paradójico e inexplicable. Hubieron intentos de acercamiento y diálogo con las más altas autoridades de la universidad, pero los encargados de estas comisiones encontraron también resistencias por parte de aquéllas, incluyendo al rector, para definir con mayor claridad el sentido y significado de la inspiración cristiana en la UMI. Todo lo cual fue dejando a este grupo en cierto nivel de aislamiento respecto a otras UADS. De hecho, no faltaron miembros dentro y fuera de la propia FP, que me comentaron que estas iniciativas y presiones por parte de la FP, vista de forma conjunta, hacia la definición y traducción de la inspiración cristiana en diversas prácticas discursivas dentro del mismo contexto, contribuyeron a que esta UAD —y no sólo la falta de alumnos en sí—, perdiera en gran parte el prestigio del que gozó por algunos años. Pues se visualizó a sus integrantes como radicales religiosos, que mezclaban algo que era de suyo incompatible: religión y educación superior, entre otros aspectos. Y en contraste, algunas UADS en las que la vida cristiana debía estar presente de modo más lógico, por formar parte de un Seminario de Misiones, no intentaban definir nada, ni diseminar o imponer en otras áreas de la institución una visión cristiana sobre la realidad; con lo cual mantenían una neutralidad en estas cuestiones, y no resultaban blancos de ataques o de extrañamientos para otros grupos académicos dentro de la propia universidad. Incluso desde la Escuela de Filosofía —perteneciente simultáneamente al Seminario de Misiones Internacionales—, abiertamente se defendía la separación entre cristianismo y vida universitaria⁸⁶³.

⁸⁶² Encontramos así que: “Sin duda, las fuentes de la creencia que se apoyan en la fe o en la intuición mística constituyen, para el creyente, razones mucho más valederas que cualquier otro argumento. Pero las mismas, no pueden ser sometidas a una indagación racional, ya que no son pasibles de comunicación o demostración. Todo cuanto el filósofo puede hacer es reconocer la existencia y la fuerza de esas convicciones no racionales y, quizás, insistir sobre la necesidad de tratarlas con cautela, ya que las creencias de este tipo, resultan, a menudo, conflictivas...” (O’Connor, 1971: 181). Pudimos observar de forma reiterada el esfuerzo del grupo, por evitar las discusiones en torno a ciertas cuestiones en las que los diferentes puntos de vista cristianos suelen hallarse en disenso. Y en parte esto era así, porque compartían el interés de preservar un cierto clima de armonía en la comunidad.

⁸⁶³ Las relaciones entre fe y razón, entre ciencia y tradición, han sido objeto de intensos debates y reflexiones a lo largo de la historia, pero quizá sea preciso atender al hecho de que sin importar el nivel de las discusiones: “Tradicición y ciencia se entremezclan a veces de formas extrañas e interesantes” (Giddens, 2000: 56). Encontramos en esta CP un ejemplo de ello, concretamente la mezcla de pedagogía y cristianismo como factor de cohesión, de convergencia y de justificación de la actuación docente. Aunque probablemente no se trate de un hecho aislado en la educación, vemos que en este caso adquiere características interesantes para discernir las funciones de los pedagogos en el ámbito universitario privado, toda vez que los espacios educativos particulares suelen ser bastiones de la

Por otra parte, un ejemplo del significado adquirido por esta práctica en la generalidad de los miembros de la FP, lo hallamos en el siguiente texto preparado por la coordinadora del primer Taller de Inspiración Cristiana, ante una solicitud expresa de mi parte, en la que le pedí que me explicara con mayor detalle el valor que esta práctica tenía para la comunidad local, desde su punto de vista. Entonces, ella lo describió así:

El cuestionamiento que la propia Universidad se hace respecto al humanismo cristiano y al principio rector de Inspiración cristiana nos invita también a nosotros para participar en esta búsqueda de la Verdad y nos lleva a preguntarnos sobre nuestra vida de fe, su desarrollo e impacto en nuestros ambientes familiares y educativos.

*El ser humano como dice Jou Sobrino [un autor de libros de espiritualidad cristiana], desde su inicio, se manifiesta como un ser en relación, empieza a existir gracias a otro, dentro de otro e inmerso en la realidad de otro que le acoge. Sin embargo, lo que hace que sea único e insustituible es su **dignidad de persona creada a imagen y semejanza de Dios, y esto implica la pregunta por la propia identidad.***

De aquí se desprende nuestra primera reflexión. Como personas necesitamos abrirnos constantemente hacia nuevos caminos que nos aproximen a la verdad no sólo en el campo del saber sino en el existir, gracias a lo cual se abre el camino de la fe.

*En respuesta a nuestras inquietudes **decidimos reunirnos semanalmente para leer y comentar la Sagrada Escritura**, así como también algunos libros de autores destacados en la formación espiritual.*

El tiempo de las reuniones se fijó en dos horas semanales.

Por ser un grupo en crecimiento, tiene muy buena disposición para la apertura y el diálogo.

*Llevamos cuatro años reuniéndonos y **cada vez es más evidente la capacidad de hacer la transferencia de la palabra leída y reflexionada a la aplicación en su vida para lograr la síntesis entre fe, cultura y vida.***

*Además **estas reuniones nos han permitido conocernos y hacer crecer aún más los lazos de amistad** que aunque ya existían, se han profundizado. Esto ha permitido dar testimonio ante los demás de cariño y unidad.*

*En síntesis puedo decir que **toda la tarea educativa y la vida personal se ha visto motivada por estas reuniones** y que como en más de una ocasión lo hemos expresado, las extrañamos cuando por alguna razón no podemos reunirnos y es porque sentimos que Dios nos da su fuerza cuando estamos congregados en su Nombre.*

El texto es suficientemente claro y ratifica algunos de los aspectos tratados previamente en este apartado. Podemos destacar en particular, el valor de unidad que se extrae de la práctica misma: “estas reuniones nos han permitido conocernos y hacer crecer aún más los lazos de amistad”. Asimismo, es factible entrever aquí el nivel de los aprendizajes grupales: “cada vez es más evidente la capacidad de hacer la transferencia de la palabra leída y reflexionada...”. Por

educación religiosa en el caso de México. Aunque, por otro lado, no podría generalizarse este dato hasta afirmar sin más, que las instituciones educativas de la iniciativa privada sean todas de carácter religioso.

otra parte, es posible también destacar el esfuerzo de los miembros por hacer compatibles “fe, cultura y vida”, dentro de un contexto universitario. En términos de identidad, el texto alude de manera explícita a “la pregunta por la propia identidad”, esto es, por el intento de definir el propio ser personal, tomando como punto de referencia cierta imagen religiosa del ser humano.

En síntesis, podemos ver aquí que en su calidad de *pedagogos cristianos*, la formación religiosa y la difusión del mensaje evangélico en la comunidad universitaria, representaba una preocupación para la mayor parte de los miembros de la FP de la UMI. De este modo, en su intento por hacer explícitos diversos contenidos y estrategias que consideraban congruentes y necesarios para desarrollar una labor educativa cristiana en la institución, dentro de un clima poco favorable para estas tareas, los miembros de esta comunidad construyeron diversos aprendizajes, entre éstos: a) la religión puede representar una fuente de cohesión grupal; b) la participación en actividades de formación religiosa debe ser voluntaria; c) la educación cristiana exige una justificación comunitaria para poder llevarse a cabo en un contexto institucional; d) la Biblia representa un texto fundamental en las diferentes tradiciones cristianas, y su lectura y estudio contribuyen a la formación personal y grupal, además de ser una vía para el entendimiento entre distintas iglesias; e) el docente universitario con menor grado de formación religiosa, tenderá más a descartar los contenidos religiosos en su labor educativa, que aquél que es practicante y estudioso de estas cuestiones; f) el referente religioso compartido en la comunidad local supone un punto de vista sobre el ser docente; g) la religión practicada en comunidad brinda consuelo y motivación al grupo; h) una comunidad local unida en torno a sus creencias religiosas, puede influir más fácilmente dentro de una institución educativa de inspiración cristiana, que en principio parece no pretender o no desear ocuparse de la educación cristiana dentro de sus proyectos prioritarios.

7.2.8. BALANCE DE LA PRÁCTICA

Por último, el abigarrado conjunto de prácticas descritas en este apartado, muestra la gran diversidad del repertorio de esta CP y la riqueza de sus competencias pedagógicas; que iban desde el diseño curricular, hasta la educación cristiana; de la formación docente a la producción de materiales didácticos; de la docencia como tal a la conceptualización pedagógica, pasando por el diseño didáctico de programas operativos. Por supuesto, en esta CP como posiblemente ocurra en cualquier otra, no todos los miembros poseían el mismo nivel de competencia si se les tomara individualmente. Pero como grupo representaban un gran potencial para la resolución de problemas de interés común, mismos que en general se relacionaban con la realización de su dominio. En cuanto a las formas habituales de construir estos aprendizajes, encontramos que los miembros se comunicaban frecuentemente entre sí, entrando libremente a las oficinas de los demás, preguntando unos a otros, brindándose mutuamente ejemplos que

servían como pauta para desarrollar diversas prácticas, planteando problemas, discutiendo cuestiones múltiples en juntas y comités, utilizando el “cuestionamiento productivo” (Saint-Onge y Wallace, 2003), pero también reflexionando de manera personal, tanto dentro como fuera de los espacios comunes, lo cual se tornaba explícito en las conversaciones: “El corazón de una comunidad es la red de relaciones entre los miembros, y mucho del día a día ocurre en los intercambios de uno a uno” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002: 58, traducción nuestra).

Como grupo, los pedagogos de la FP de la UMI se han convertido a través del tiempo en una CP, participando de diversas formas en conjunto; experimentando distintas prácticas; organizando espacios sociales; resolviendo problemas lado a lado; discutiendo sus diferencias; formando identidades comunes; pero sin obviar las particularidades de sus trayectorias de aprendizaje, y de sus respectivos nexos de multifiliación a distintas comunidades. Juntos han pasado momentos de alegría y de triunfo, pero también de fracaso, impotencia y estrés. Algunos aprendizajes han implicado aportaciones a su comunidad y a su institución en términos de conocimiento pedagógico —formación docente, materiales didácticos, diseño curricular—, otros han sido más locales —formación y educación cristiana—, en el fondo todos reflejan rasgos identitarios comunes. Una identidad ideal asimilada de forma diferencial, sin que por ello cada uno renunciase a definirse (profesionalmente) desde otras instancias socioculturales y políticas —trabajo, familia, religión etc.—, lo cual tornaba la identidad algo sumamente volátil y sólo precariamente estable. En todo caso, lo pedagógico denota aquí una relación heterogénea entre lo local y lo global, entre lo individual y lo social dentro de una tensión permanente⁸⁶⁴ que imposibilita una sutura identitaria definitiva y una cohesión grupal del todo armónica.

Lo pedagógico ha sido reconocible aquí no sólo por quienes eran pedagogos, valga la redundancia, sino que también podía serlo por quienes de hecho no lo eran, ni pretendían serlo. Sin embargo, dado que la universidad, institución histórica y contingente, ha llegado a constituirse en un espacio de formación profesional y si se quiere de educación —formal, no formal e informal—, y siendo la pedagogía un campo de estudio y de sistematización de los diversos procesos educativos, por ello el interés por vincular universidad y pedagogía, pues la educación constituye su punto de encuentro. Además, la pedagogía es una disciplina surgida propiamente en terrenos académico - universitarios, esto es, una ciencia social y una de las humanidades al mismo tiempo, que ha crecido bajo el amparo de la institución universitaria; de ahí que su cultivo continúe estando circunscrito en buena parte a estos espacios superiores de formación científica, humanística, artística y profesional.

⁸⁶⁴ Tensión entre la necesidad y la contingencia: “Esto implica que las relaciones entre «necesidad» y «contingencia» no pueden concebirse como las existentes entre dos áreas delimitadas y exteriores la una a la otra ..., ya que lo contingente sólo existe en el interior de lo necesario” (Laclau y Mouffe, 2004: 154; véase también, Buenfil, 2007 y 1993a; Fuentes, 2007 y 2005; entre otros), un presupuesto que es característico de una ontología no esencialista como la que hemos adoptado aquí.

Una CP conformada por pedagogos fundamentalmente, como la que hemos descrito y analizado en esta investigación interpretativa, muestra una de las facetas en que este grupo de profesionales de la educación puede desarrollarse dentro de una universidad privada; señalando posibles vías para lograr un mejor posicionamiento de la disciplina, a través de los aciertos, errores, logros, fracasos y problemas que estos profesionales pudieron enfrentar bajo ciertas condiciones. Asimismo, lo que las páginas que anteceden muestran dentro de este último apartado, es que la competencia pedagógica como tal puede ser multifacética e incluir una amplia gama de subcompetencias (véase cuadro VII.11)⁸⁶⁵. Las cuales no necesariamente son atribuibles a los sujetos como entidades autónomas, sino también a los grupos organizados como equipos de trabajo, o bien, en un momento dado, como comunidades de práctica.

Finalmente, tras la revisión de las prácticas precedentes, puede inferirse que los pedagogos de la FP de la UMI lograron, en su calidad de miembros de una CP, al menos cinco efectos reforzadores del sentido de pertenencia, lo cual contribuía a mantener unida a la comunidad como tal, al tiempo que facilitaba su desarrollo y transformación. Estos resultados son consecuencia de una actitud de ayuda mutua permanente, del perfeccionamiento de prácticas institucionales establecidas —las cuales eran reinterpretadas localmente y desarrolladas para la consecución de objetivos diversos—, de la construcción social del conocimiento e incluso de la innovación educativa: a) aprendieron a brindarse apoyo mutuo en la cotidianidad para resolver los problemas propios de su dominio o tarea conjunta, conociendo sus fortalezas y debilidades personales y grupales; b) desarrollaron nuevas prácticas, acordes con sus valores e intereses como comunidad; c) crearon de forma cooperativa las herramientas y los enfoques que necesitaban los miembros para enfrentar su trabajo educativo; d) idearon soluciones, en muchos casos novedosas, para los distintos problemas enfrentados como grupo; e) desarrollaron una identidad grupal e individual como pedagogos competentes en el desarrollo de una tarea formativa de amplio espectro. Posiblemente no sean éstas todas las consecuencias del compromiso mutuo en la consecución de una empresa tan diversificada como la hemos descrito en este trabajo, pero consideramos que en su conjunto permiten rescatar el valor positivo que las experiencias y prácticas cotidianas representaban comúnmente para ellos. Y es que no puede olvidarse que una parte muy significativa del trabajo de una CP, puede ser precisamente el que ésta se mantenga viva y funcionando como fuente de beneficios mutuos para sus protagonistas⁸⁶⁶. Sin soslayar por supuesto, el papel que juegan

⁸⁶⁵ En los términos en los que se define dentro de la TCP lo que es la competencia y el ser competente, y no necesariamente con el significado de la “educación basada en competencias” (Zabalza, 2004), como un modelo pedagógico contemporáneo.

⁸⁶⁶ En este mismo orden, Wenger es muy claro cuando señala que: “El tipo de cohesión que transforma el compromiso mutuo en una comunidad de práctica *requiere trabajo*. En consecuencia, *la tarea de «mantener la comunidad» es una parte esencial de cualquier práctica*” (2001a: 102, subrayado nuestro). Empero, esto puede resultar algo que muy frecuentemente se da por descontado, cuando en realidad supone un esfuerzo sostenido por parte de los distintos integrantes de la CP para mantenerla vigente; y

también los omnipresentes problemas de la vida política y social como parte integral de su exterior constitutivo⁸⁶⁷, en tanto que factores que condicionan e impulsan la organización y la cohesión por parte del grupo, no sólo para que éste no llegue a disolverse, sino simplemente para que pueda continuar evolucionando.

7.3. A MODO DE EPÍLOGO

Este último apartado —*off the record*— se deriva de las propias reflexiones del investigador, quien ha sido testigo de lo ocurrido en la FP de la UMI, en los momentos en que la redacción de este trabajo llegaba prácticamente a su término. Está elaborado de manera un tanto informal, pues en su mayor parte no se desprende propiamente de un estudio sistemático como el efectuado para el resto de la tesis. Sin embargo, se conecta directamente con todo lo tratado hasta aquí, y nos permite observar los condicionamientos institucionales que una CP puede experimentar durante su propio ciclo de crecimiento. Esto es una muestra más de esa *relación entre lo local y lo global* a la que aludíamos al tratar sobre la identidad de los pedagogos en una CP, en tanto que entidad social que no puede ser concebida en definitiva como un sistema aislado de su entorno, ni como una estructura inmóvil.

7.3.1. LA CRISIS DE LA MATRÍCULA

La mayor parte del tiempo en que esta investigación fue desarrollada (2004 – 2007), la UMI se mantuvo relativamente estable como entorno inmediato de la FP. Sin embargo, a partir del primer semestre del 2006, las autoridades institucionales, tras constatar un descenso en la matrícula general de alrededor de un 15% en sus primeras manifestaciones durante el primer semestre del 2005⁸⁶⁸, iniciaron planes para una reorganización institucional —una

que en su mayoría estarán dispuestos a realizar, siempre y cuando el margen de beneficios resultante, sea mayor que el de los costos que imponga este trabajo de carácter permanente.

⁸⁶⁷ Desde la perspectiva del APD se advierte que: “La vida política nunca podrá prescindir del antagonismo, pues atañe a la acción pública y a la formación de identidades colectivas. Tiende a construir un «nosotros» en un contexto de diversidad y de conflicto. Ahora bien, como se acaba de observar, para construir un «nosotros» es menester distinguirlo de un «ellos». Por eso la cuestión decisiva de una política democrática no reside en llegar a un consenso sin exclusión —lo que nos devolvería a la creación de un «nosotros» que no tuviera un «ellos» como correlato—, sino en llegar a establecer la discriminación nosotros / ellos de tal modo que resulte compatible con el pluralismo” (Mouffe, 1999: 16). En efecto, si consideramos el antagonismo y la exclusión en tanto que factores constitutivos de un *nosotros*, es a todas luces inconcebible un final armónico y permanente para el orden social, pues como explican Laclau y Mouffe (2004), el momento de su constitución vendría a coincidir con el de su propia disolución. Y una CP no sería en este sentido, una excepción a la regla.

⁸⁶⁸ En realidad para la FP, este decremento fue del 50 % en un primer momento. Pues la generación que ingresó en agosto del 2004 estaba compuesta por 22 estudiantes; mientras que la generación que entró a la carrera un año después tenía ya sólo doce estudiantes, y uno de ellos se dio de baja durante los dos

“reingeniería”⁸⁶⁹ en palabras de su entonces rector—, con el fin de disminuir gastos y optimizar el uso de sus recursos disponibles (De la Torre, 2004). Para muchos directores, coordinadores y docentes de la UMI, no sólo de la FP, la causa del decremento se derivaba de la falta de publicidad y promoción por parte de la institución, una cuestión que los altos funcionarios de esta universidad tendían a ver más como un gasto, que como una inversión en sí misma. Empero, esta falta de promoción ha sido considerada todavía más urgente en los últimos tiempos, porque en esa zona del sur de la ciudad de México en que se localiza la UMI, otras universidades privadas de perfil medio, con agresivos programas publicitarios, abrieron sus establecimientos o sucursales en los últimos cinco años, convirtiéndose en competencia directa para esta institución. Sin embargo, algunos más consideraban que el problema era más de fondo y respondía a una crisis económica del país⁸⁷⁰.

Independientemente de las causas de la crisis de la matrícula en la UMI, para la FP —una UAD pequeña en comparación con otras escuelas y facultades de la misma institución—, esta disminución ha puesto en números rojos a la institución, dejando en entredicho su propia viabilidad en el futuro. Cabría preguntarse: ¿el descenso en la matrícula de Licenciatura en Pedagogía es un problema local o una manifestación de una crisis más general de la disciplina? Esto es, ¿se está experimentando un declive general de la matrícula de Licenciatura en Pedagogía en las diferentes instituciones de educación superior privadas mexicanas? ¿Y qué

primeros meses tras haber ingresado. Posteriormente, en el 2006 el decremento fue mayor, pues sólo ingresaron siete alumnos. Y finalmente en agosto del 2007, entraron diez alumnos, lo que su puso una recuperación de más del 40 % respecto a la generación precedente. Sin embargo, en términos absolutos, generaciones de sólo siete o diez alumnos no son a final de cuentas redituables para una institución de la magnitud de la UMI, que cuenta con múltiples servicios y grandes instalaciones que mantener.

⁸⁶⁹ Con este mismo concepto de *reingeniería institucional* se refirió el entonces rector al programa de innovación curricular durante un desayuno con los docentes, coordinadores y directores de toda la UMI, con motivo del día del maestro en mayo del 2007. El término reingeniería es sinónimo de reestructuración y / o reorganización de sistemas y procesos, según Hammer: “...es la revisión fundamental y el rediseño radical de procesos para alcanzar mejoras espectaculares (globales) en medidas críticas y contemporáneas de rendimiento” (*cit. por* Espindola, 1997: 13). Se trata, pues de un proceso técnico impulsado fundamentalmente por la autoridad formal dentro de una institución que busca garantizar un rendimiento más eficiente, o lo que es lo mismo, optimizar los procesos y recursos humanos, materiales, técnicos y financieros.

⁸⁷⁰ Consideramos conveniente que en un futuro próximo se desarrollen los estudios pertinentes sobre el crecimiento en la matrícula del sector privado de la educación superior en México, en específico para los años que corresponden al sexenio del presidente Vicente Fox Quezada (2000 – 2006). Considerando que durante este período, se registró una fuerte expansión en el número de instituciones particulares abiertas, al tiempo que la demanda parecía reducirse en algunas de estas instituciones, especialmente durante los dos últimos años del mismo. Esta información tendrá a su vez que contrastarse con las estadísticas propias del subsistema de educación superior público mexicano, además de cruzarse con otros datos socioeconómicos nacionales. Pues tras lo ocurrido en la UMI, suponemos que existen factores derivados del modelo económico prevaleciente en el país, que están afectando el poder adquisitivo de la clase socioeconómica media, que es la que mayormente atiende a este tipo de instituciones, y por consiguiente la viabilidad de este tipo de universidades privadas de perfil medio. Sin embargo, por el momento escapa por completo a nuestros objetivos de investigación el realizar tales análisis estadísticos, pues no responden a nuestro problema específico.

ocurre a este mismo respecto en las universidades públicas?⁸⁷¹ Pero de momento no podemos detenernos en esto último, regresaremos a lo que concierne de modo más directo a nuestras propias preguntas de investigación.

7.3.2. LA INNOVACIÓN CURRICULAR

La respuesta más notable por parte de la UMI a la crisis de su matrícula, ha recibido el nombre de Proyecto de Innovación Curricular (PIC), y la estrategia ha sido planeada y desarrollada hasta el momento de concluir nuestra redacción —diciembre del 2007—, por un equipo de seis pedagogas, lideradas por una asesora externa especialista en diseño curricular, proveniente del ámbito universitario público. El argumento para llevar adelante la propuesta por parte de la Dirección General Académica (DGA) de la institución, instancia de la que depende el Programa Institucional de Diseño y Evaluación Curricular, ha sido que el cambio por efectuar en los planes de estudio vigentes de las licenciaturas que ofrecía esta universidad privada, algunos de los cuales entraron en operación apenas en el 2006, permitiría atraer a más estudiantes, por medio de la combinación de la calidad académica con la flexibilidad en el *currículum*. Entre otras cosas, el proyecto ha supuesto la reducción de asignaturas y de horas efectivas con ayuda del docente; abriendo las posibilidades a la autogestión y al autodidactismo por parte del estudiantado e incrementando las alternativas formativas: intercambios con otras universidades nacionales e internacionales, participación en proyectos interdisciplinarios de investigación y desarrollo, uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, formación a distancia, etc. La justificación institucional para llevar a cabo esta reforma ha sido la consideración de que incrementar la matrícula es factible mediante la innovación curricular⁸⁷²,

⁸⁷¹ Incluso cabría preguntar si en el ámbito universitario internacional la pedagogía también presenta un descenso en la matrícula, el cual tendría que contrastarse con lo ocurrido dentro de otras disciplinas sociales y humanidades (Llano, 2003). Por otra parte, hay más interrogantes que pueden plantearse sobre la disciplina pedagógica dentro del campo profesional nacional e internacional, ¿qué sucede con la demanda de pedagogos? Los puestos y funciones supuestamente característicos de la pedagogía tal y como los hemos descrito e interpretado en esta investigación —diseño curricular, formación docente, diagnóstico y evaluación educativa, etc.—, ¿son en efecto cubiertos por los propios pedagogos? ¿Qué otras profesiones están compitiendo por los mismos puestos y tareas que tradicionalmente han sido concebidos como pedagógicos? (véase la tabla 1.9 en el anexo 1). Las interrogantes pueden ser múltiples, sin embargo de momento no atañen directamente al presente trabajo. Podemos adelantar que en el caso de la UMI, la Licenciatura en Psicología ofrece un perfil de egreso coincidente en varios aspectos con el propio de la Licenciatura en Pedagogía, y que en un futuro próximo, tras el proceso de innovación curricular en la misma institución, el perfil también se empalmará probablemente con el de otras profesiones humanísticas locales que compartirán materias por ciclos.

⁸⁷² No han faltado los académicos locales para quienes esto no tenía una lógica del todo clara, pues no encontraban una relación directa entre innovación curricular y crecimiento de la matrícula. De nuevo, muchos pensaban que el problema tendría que atacarse directamente con mayor inversión promocional y publicitaria. Ante lo cual las autoridades respondieron que “la universidad ha elegido mediante la innovación curricular el apostar por la calidad académica, en vez de gastar el dinero en promoción”. Sin embargo, varios se preguntaban: “¿de qué servirá cambiar los planes de estudio si no tendremos estudiantes?” Y aducían el hecho de que los jóvenes no se fijan directamente en la estructura y

algo que tendría que llevarse a cabo sin comprometer la calidad académica, y sin una gran inversión en materia de publicidad y promoción, pues la institución no buscaba convertirse en una “universidad elitista”, aunque tampoco en una “universidad patito”.

Los antecedentes de esta novedosa estrategia de diseño curricular, se remontan hasta 1999 en que un equipo de asesores pedagógicos, coordinados por una asesora experta en *currículum* proveniente del sector público de la educación superior —quien fuese llamada por recomendación de la actual directora de la FP—, llegaron a la UMI para efectuar un trabajo de actualización y rediseño de los planes de estudio vigentes en aquel momento. Dentro del equipo que conformaba inicialmente al Programa Institucional de Diseño y Evaluación Curricular, participaron algunos de quienes todavía eran miembros de la FP a finales del 2007, y otros que ya no se encontraban laborando en la UMI, pero que también fueron parte de la misma FP⁸⁷³ en aquel momento. Ocho años transcurrieron para rediseñar los planes de estudio

composición de los planes de estudio, pues lo que buscan es un título universitario, sin tener que gastar mucho en colegiaturas, puesto que ellos piensan que no vale la pena invertir en educación cuando el futuro para los egresados universitarios es cada vez más incierto en términos del empleo, además de no desear el tener que cubrir requisitos extracurriculares —tales como cursos propedéuticos y exámenes de idiomas, etc.—, y no tener que hacer una tesis. En cuanto a esto último, los alumnos prefieren opciones de *titulación automática* por simple promedio o por la sola cobertura de los créditos necesarios, como ya lo hacen otras instituciones similares, incluso las de élite. Además, no faltan tampoco quienes han argumentado que ambas cosas, innovación curricular y promoción, no son mutuamente excluyentes y por lo tanto podrían combinarse. Desde luego, los estudiantes actualmente también buscan otros beneficios, como por ejemplo tener menos horas de estudio en aula. Y en esto sí tendrán una respuesta a partir del proyecto de innovación curricular de la UMI, el cual prevé reducir las asignaturas y las horas de clase. Sin embargo, para finales del año 2007, un nuevo rector de la UMI, se preguntaba durante una sesión plenaria celebrada el 28 de noviembre de ese mismo año, en la que se presentaron los avances de mes y medio de trabajo intenso en materia de innovación curricular, qué haría la institución para hacer que llegara “todo el esfuerzo invertido en la innovación curricular” a más jóvenes. Lo cual hizo ante el pleno de los asistentes, y denotaba que las propias autoridades no sostendrían ya sin más, que innovación curricular fuese igual a incremento de la matrícula. Por otra parte, en la historia reciente de la educación superior en México, resulta pertinente llamar la atención sobre el hecho de que los jóvenes no se han detenido a considerar el análisis de los planes de estudio, como un motivo principal para la elección vocacional: “Una encuesta entre estudiantes de universidades mexicanas realizada en 1988, mostró que quienes ingresan a ellas y persiguen alcanzar un grado profesional lo hacen por diversos motivos. En primer lugar, para acceder a un empleo mejor; en segundo lugar, para obtener posición social relevante; en tercer lugar, para mejorar las condiciones de vida de sus descendientes; en cuarto lugar, para contribuir al desarrollo del país o de la sociedad y, hasta el quinto lugar y no todos respondieron, lo hacen para aprender cosas nuevas o adquirir cultura. No hay razones que sugieran que los estudiantes de las otras instituciones de educación superior piensen distinto” (Ornelas, 1995: 340). Cabría preguntarse por el lugar que ocupa hoy el diseño curricular entre los motivos que tienen los jóvenes mexicanos para elegir a la institución en la que seguirán estudios universitarios. Y la pregunta es doblemente importante dentro del contexto de la propia UMI, cuando varios de sus docentes han observado que los estudiantes frecuentemente desconocen el nombre de las asignaturas que están cursando, no recuerdan las materias que han llevado, no tienen en mente las asignaturas que todavía requieren cursar, ni se acuerdan tampoco del nombre de sus profesores, y en ocasiones incluso de los apellidos de sus propios amigos.

⁸⁷³ Mencionamos este dato porque es significativo respecto a la imagen positiva que por mucho tiempo gozó la FP dentro de la UMI, al menos de cara a sus más altas autoridades académicas. Por su parte, el PIFD, surgió también de la FP en el año de 2001, y sólo hasta el verano del 2007 se tuvo que separar de esta UAD, dadas las dificultades financieras que la afectaron derivadas del declive en la matrícula,

de toda la institución, concluyendo con el nuevo programa de la Licenciatura en Diseño Gráfico en el 2006. En contraste con este proceso inicial de diseño curricular, caracterizado entre otros aspectos por su carácter pausado y reflexivo, una innovación curricular, que de hecho implicaba una completa reingeniería institucional, tendría que llevarse a cabo en sólo once meses, desde mayo del 2007 y hasta abril del 2008. Argumentando que se trataba “sólo de una actualización” de los planes de estudio vigentes; y que de cualquier modo, la institución ya contaba con la suficiente experiencia en cuestiones de diseño curricular y trabajo interdisciplinario, como para emprender un proyecto de tal envergadura.

Desde un principio, el PIC suponía una estrategia de reestructuración a nivel institucional de largo alcance. Pues aparejada a la misma, corrían reformas estructurales como la desaparición de las UADS y la conformación de nuevas áreas que agruparían a las diferentes carreras (ver cuadro VII.9); programas de estudio integrados, a partir de asignaturas y proyectos comunes; y nuevas formas de contratación docente, entre otros medios. Todo bajo el esquema de la flexibilidad curricular y la reducción de la carga horaria, con el objeto de estar más a tono con los tiempos que corren, y las necesidades y demandas de los estudiantes y de la sociedad actual. Un programa que según argumentaron sus autoridades académicas, permitiría conservar el alto nivel académico, a la vez que tornaría más competitiva a la UMI. Aunque en la práctica, implicaría un gran esfuerzo por parte de los directores y coordinadores, quienes serían los encargados directos de llevar a cabo esta reforma.

Esta reestructuración permitirá a su vez, ahorrar en recursos económicos, pues menor número de materias y menos horas de estudio, suponen disminuir el número de docentes. Por su parte, la reagrupación de las UADS por áreas, permitirá también eliminar algunos puestos de coordinación y dirección, de este modo el decremento de la matrícula no afectará más de lo necesario a las finanzas institucionales. Sin embargo, ante este tipo de interpretaciones las autoridades enfáticamente han afirmado que el proyecto de innovación curricular no representa por sí mismo un recorte de personal, sino una necesidad de resultar más competitivos como institución, ofreciendo un proyecto más interesante para los estudiantes potenciales.

Por otra parte, podemos señalar que el proyecto arrancó a manera de un seminario sobre actualidad, globalización y educación superior, que duró aproximadamente ocho meses con reuniones quincenales. En éste participaron los directores y coordinadores de los diferentes institutos, facultades, escuelas y departamentos de la UMI. En sus comienzos, se tenía la idea en la FP de que el proyecto representaba una respuesta de índole específicamente pedagógica, que la institución planteaba para resolver una crisis institucional derivada del decremento en la

teniendo entonces que pasar a depender este programa de la DGA, para no incrementar más de lo estrictamente necesario el presupuesto de la misma unidad académica.

matrícula, por lo cual debía ser motivo de congratulación para todos los pedagogos que laboraban en la institución. Posteriormente, conforme el proyecto avanzó se fue teniendo un parámetro más claro para juzgarlo, a partir de los textos seleccionados para el seminario y de los argumentos expuestos por parte de las integrantes⁸⁷⁴ del Programa Institucional de Diseño y Evaluación Curricular, quienes se encargaban del proyecto. Las lecturas se caracterizaron, entre otros aspectos, por su tónica neoliberal. Y al percatarse de ello, algunos de los miembros de la FP empezaron a asumir entonces una posición más crítica y / o reservada en algunos casos, hacia los planteamientos presentados durante las sesiones; advirtiendo al resto de sus colegas sobre lo que se podía leer “entre líneas”⁸⁷⁵. El propósito oficial del seminario era “sensibilizar” a los directores, coordinadores y jefes de departamentos sobre la necesidad de innovar para adaptarse al entorno cambiante y cada vez más competitivo, con un énfasis en las transformaciones recientes de la educación superior a nivel internacional y la *flexibilización*⁸⁷⁶ en el mundo del empleo; buscando inducir paulatinamente el razonamiento de que la UMI

⁸⁷⁴ Así en femenino, pues se trataba de un programa en el que participaban sólo mujeres al momento de realizar la presente investigación; aunque en ciertos momentos de su historia, también formaron parte del mismo algunos miembros varones. Para diciembre del 2007, el grupo se conformaba por su coordinadora general y cuatro asesoras pedagógicas, que se hacían denominar “el grupo de pedagogas”; y que ocasionalmente eran motivo de burla y disgusto por parte de algunos docentes, coordinadores y directores de distintas UADS —incluso no faltaron los gritos y recriminaciones por parte de algunos directores durante las frecuentes sesiones de trabajo—, quienes se sentían quizá abrumados por la complejidad del proyecto. El cual debían sacar adelante, a la par que el resto de las tareas académicas y administrativas habituales. Siendo además, que las asesoras pedagógicas no les ayudaban como éstos esperaban, y se limitaban a supervisar el trabajo de diseño curricular, induciendo las discusiones, tomando notas de lo que observaban en las numerosas reuniones de trabajo, y proporcionando esquemas generales y lecturas para orientar el proceso. Por su parte, ante este cúmulo de quejas y disgustos ignorados por las autoridades, algunos miembros de la FP se demarcaron ante otros, esgrimiendo que “no todos los pedagogos somos iguales”. Para las autoridades académicas de la institución, el proyecto parecía marchar como estaba previsto, y constantemente felicitaban y agradecían la participación de los involucrados. Pero los problemas tendían a ser vistos como irrelevantes o simplemente eran negados. De hecho, las autoridades y encargadas directas del proyecto, se caracterizaron por ser poco receptivas a las críticas, por lo que los académicos de la UMI han adoptado como consecuencia, una posición más reservada en cuanto a sus opiniones, quizá por miedo a ser reprendidos o incluso despedidos.

⁸⁷⁵ Fue dentro de este mismo contexto que el entonces coordinador del PIFD tuvo que dejar su puesto, toda vez que avizoraba ya algunos problemas locales en el futuro cercano, y se negó a colaborar en ese entonces con las autoridades institucionales. En menos de un año, tras dejar este puesto, el ex -coordinador decidió renunciar por completo a la UMI, yéndose a laborar al ámbito universitario público. Este hecho me resulta en especial significativo, pues representa un caso paradigmático de una emigración de académicos de cierta talla, que salían de la UMI hacia otras instituciones de educación superior —tanto mexicanas, como del extranjero—, buscando encontrar condiciones de trabajo más favorables para la investigación y la docencia, y quizá también entornos algo menos comerciales.

⁸⁷⁶ El término *flexibilización* es el mismo que actualmente emplea el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como numerosos economistas, para referirse a la desaparición de las prestaciones laborales y de la protección legal hacia el empleo, en aras de facilitar la contratación y el despido masivo de los trabajadores por parte de las grandes empresas de clase mundial (Forrester, 2000 y 1997; Bauman, 1999; Cohen, 1998; Laïdi, 1997; entre otros). De hecho, en México se está preparando una reforma laboral de este mismo tenor, y para ello se alude ya a la necesidad de *flexibilizar* las leyes vigentes, esgrimiendo que de esta forma se favorecerá la creación de empleos.

tendría que transformarse inevitablemente para sobrevivir, y que los cambios dentro de la institución no serían opcionales, sino definitivamente obligatorios.

Conscientes de la crisis institucional, los pedagogos de la FP —que habían ya experimentado de cerca los problemas y riesgos de una disminución severa en el número de nuevos alumnos inscritos de más del 50%, y que fueron testigos además de lo ocurrido en años recientes con otras carreras de la UMI, que también habían sufrido pérdidas en las solicitudes de primer ingreso⁸⁷⁷—, empezaron en el 2006 a especular —en el contexto de charlas informales que sostenían dentro de los límites de su misma UAD—, que probablemente la institución tendría que efectuar algunas fusiones entre ciertas unidades académicas y carreras con matrícula baja, y otras unidades académicas más sólidas y menos afectadas por la disminución en el número de alumnos, con el fin de paliar los gastos de mantenimiento. Asimismo, empezaron a considerar que como consecuencia de todo ello, posiblemente tendrían que darse algunos despidos para evitar la duplicidad de funciones, y favorecer el ahorro de recursos económicos⁸⁷⁸, que de acuerdo con los informes de las autoridades institucionales eran cada vez más escasos, por lo que la universidad operaba en números rojos.

En sus rasgos más generales, el proyecto de innovación curricular ha consistido en una integración curricular por áreas y carreras, lo cual se debía lograr por vía de materias, proyectos comunes y docentes compartidos. Las fases del nuevo diseño curricular, para todas las carreras, contemplarían cuatro ciclos, con un examen diagnóstico previo: a) *ciclo de integración*, que iría desde el primero y hasta el quinto semestre; b) *ciclo básico*, que comprendería los dos primeros semestres; c) *ciclo profesional*, que se daría del tercero hasta el octavo semestre; d) *ciclo de concentración*, que duraría de dos a cuatro semestres y comprendería los posgrados. El ciclo de integración sería co - curricular y no incluiría necesariamente materias o cursos, sino estrategias diversas, su propósito era de nivelación o recuperación para aquellos estudiantes que fueran diagnosticados como carentes de ciertas habilidades cognitivas genéricas y básicas,

⁸⁷⁷ La Escuela de Informática de la UMI, por ejemplo, al quedarse en un momento sin alumnos de primer semestre, tuvo que ser integrada en el 2003 a la Escuela de Negocios, que a su vez agrupaba ya a diversas carreras contables y administrativas. Y su personal, incluyendo la directora, fueron reubicados en otras áreas de la institución. Pero una reubicación dentro de un contexto de crisis financiera institucional declarada, ya no podría constituir una aspiración para la mayoría, sino una estrategia básicamente excepcional. Todo esto empezó contribuyó a generar un clima de incertidumbre, zozobra, miedo y competencia frenética entre los distintos actores, para quedar bien con las autoridades, a costa del prestigio de los otros.

⁸⁷⁸ Sostiene Forrester, no sin cierta ironía: "...el empleo depende del crecimiento; el crecimiento, de la competitividad; la competitividad de la capacidad para eliminar puestos de trabajo. Lo cual equivale a decir: para luchar contra el desempleo, ¡hay que despedir!" (2000: 10). Todo esto paulatinamente se va convirtiendo en una especie de dogma económico, característico de lo que esta misma escritora ha denominado "una extraña dictadura", a la que los políticos del mundo en general tienden a someterse, inducidos por los organismos financieros internacionales (BM, FMI, BID, OCDE, entre otros) y las grandes empresas multinacionales, que suelen beneficiarse directamente de estas prácticas.

tales como comunicación oral y escrita en español e inglés, pensamiento lógico – matemático, habilidades para las relaciones sociales y el trabajo cooperativo, manejo de herramientas computacionales, inducción a la filosofía institucional, entre otras. Cada alumno diagnosticado debería ser canalizado con ayuda de un docente – tutor, hacia las estrategias remediales más pertinentes para su nivelación en el menor tiempo posible. Para lo cual tendrá un plazo máximo de cinco semestres, aunque lo ideal es que pudiera integrarse plenamente a la vida universitaria durante el mismo ciclo básico, que comprendería los dos primeros semestres de las diferentes carreras ⁸⁷⁹.

CUADRO VII.9. NUEVAS ÁREAS DE LA UMI DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN CURRICULAR

ÁREAS				
	HUMANIDADES	ADMINISTRATIVA	ARQUITECTURA Y COMUNICACIÓN	SALUD
LICENCIATURAS	Derecho Filosofía Pedagogía Teología	Administración estratégica Contaduría y finanzas Mercadotecnia Tecnologías y sistemas de información Administración hotelera Planificación de servicios turísticos Relaciones comerciales internacionales	Arquitectura Comunicación Diseño Gráfico Traducción	Odontología Psicología
UNIDADES ACADÉMICAS DE DOCENCIA	Escuela de Derecho* Escuela de Filosofía* Facultad de Pedagogía* Escuela de Teología*	Escuela de Negocios (cuatro licenciaturas) Escuela de Turismo (dos licenciaturas) Escuela de Relaciones Comerciales Internacionales*	Escuela de Arquitectura* Escuela de Comunicación* Escuela de Diseño Gráfico* Escuela de Traducción*	Facultad de Odontología* Facultad de Psicología*

* Unidades académicas de docencia con sólo una licenciatura
Fuente: Diseño original del autor.

⁸⁷⁹ El docente tutor representa una figura que todavía no estaba definida por completo al momento de escribir estas páginas, pero que se tenía previsto trabajar en un futuro próximo. Para ello habría que rescatarse la experiencia que sobre el particular tenían algunas de las unidades académicas, que contaban ya con la ayuda de coordinadores – docentes – tutores, para atender a los alumnos de bajo desempeño académico, tales como la Facultad de Pedagogía.

Por otro lado, el ciclo básico perseguiría el habilitar a los estudiantes para el estudio de situaciones complejas, esto es, que pudieran ser abordadas desde ópticas interdisciplinarias. No se trataría de un tronco común, pero se compartirán algunos proyectos y asignaturas, entre las cuales habrían materias para toda el área, otras que servirían sólo para dos o tres de las carreras y otras más que serían comunes para toda la universidad. Entre sus propósitos están el que los estudiantes sean capaces de incursionar en problemáticas sociales que trasciendan su propio campo profesional, la formación integral, así como la introducción gradual al ciclo profesional, para lo cual ofrecería estrategias formativas múltiples. Por su parte, el ciclo profesional formaría en el conocimiento, la comprensión y la práctica directa en el mundo del trabajo y en la comunidad. Persigue una formación teórica, práctica y metodológica dentro de un campo específico, pero con una visión interdisciplinaria. Buscaría vincular áreas y carreras por medio de materias y proyectos comunes, y el énfasis no estaría en los contenidos, sino en la flexibilización del trabajo, aunque tampoco debería asumir un sentido puramente utilitarista.

El ciclo de concentración incluiría los estudios de posgrado, estaba visualizado como una etapa de consolidación y fortalecimiento, que desarrollaría la capacidad para aplicar conocimientos y metodologías en campos específicos. Asimismo, perseguiría la formación para la investigación, poniendo el acento en la producción de nuevos conocimientos y en la resolución de problemas. Este ciclo no podría desfasarse de los ciclos básico y de las áreas que le preceden, y por consiguiente también sería interdisciplinario para las maestrías y los doctorados. En cambio, para las especialidades se tenía previsto una sujeción más directa con el ciclo profesional, que es más específico y aplicativo. Los ciclos de integración, básico y profesional se tendrían que planificar primero, entre el 2007 y el 2008. Por su parte, del ciclo de concentración estaba previsto iniciar su diseño hasta el 2008, una vez concluido el trabajo con las áreas.

En cuanto a la ejecución del proyecto, podemos apuntar que el trabajo de innovación curricular fue intensificando su marcha conforme el tiempo pasaba. En un principio, el Seminario de Innovación Curricular (2006 – 2007), demandó muy poco trabajo por parte de los participantes. De hecho, sólo se les requirió el efectuar algunas lecturas y asistir a las sesiones previstas, para lo cual se les proporcionó a los participantes todo el material de lectura digitalizado en un disco compacto. Tras concluir el seminario, empezó propiamente el proceso de diseño curricular. Para esto, de abril a junio del 2007 los directores de las UADS trabajaron ya organizados por áreas, definiendo los núcleos problemáticos que podrían tener en común las carreras a las que representaban. A partir de julio del 2007, se integraron varios coordinadores al trabajo por áreas con los directores, y además se conformó un “grupo de expertos” en psicopedagogía para diseñar la estrategia del diagnóstico y del ciclo de integración, fundamentalmente compuesto por psicólogos y pedagogos. Distintos integrantes de la FP

participaron en todas estas etapas y grupos de trabajo⁸⁸⁰. Para diciembre del 2007 se tenía avanzado el ciclo de integración y el ciclo básico de las distintas áreas, pero como ya sólo quedaban cuatro meses para concluir el proyecto, las autoridades académicas empezaron a incrementar las presiones sobre los académicos y otros empleados, marcando fechas límite cada vez más próximas unas de otras, a fin de presentar avances concretos sobre el mismo⁸⁸¹.

CUADRO VII.10. CICLOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA UMI

CICLOS	EXAMEN DIAGNÓSTICO	CICLO DE INTEGRACIÓN	CICLO BÁSICO	CICLO PROFESIONAL	CICLO DE CONCENTRACIÓN
Características generales	<p>Su propósito es valorar a todos los aspirantes a licenciatura en cuanto a sus habilidades cognitivas básicas.</p> <p>No se trata de un examen de admisión.</p>	<p>Depende del diagnóstico. Implica una estrategia personalizada.</p> <p>Comprende estrategias múltiples de recuperación, no necesariamente cursos.</p> <p>Va desde el ciclo básico y puede llegar hasta el quinto semestre dentro del ciclo profesional.</p>	<p>Comprende los dos primeros semestres de licenciatura.</p> <p>Contempla cinco asignaturas por semestre*</p>	<p>Comprende del tercero al octavo semestre de licenciatura.</p> <p>Contempla seis asignaturas por semestre*</p>	<p>Comprende los estudios de posgrado (especialidad, maestría y doctorado).</p> <p>Puede ser desde dos hasta cuatro semestres.</p> <p>Contempla seis asignaturas por semestre*</p>

Fuente: Diseño original del autor.

* Este número puede variar ligeramente, siempre y cuando esté justificado.

A la FP le correspondió formar parte de la nueva Área de Humanidades, que incluiría a las licenciaturas en Derecho, Filosofía, Pedagogía y Teología. Pero desde su comienzo, el área contó con la participación de la Facultad de Psicología, que ya en principio formaría parte del

⁸⁸⁰ Recordemos que durante todo el proceso de la innovación curricular, los participantes tendrían que continuar cumpliendo con sus tareas habituales, tanto administrativas, como académicas y de investigación, pero además, a partir del semestre 2008 - 1 a la mayoría de los coordinadores se les aumentó el número de horas de clase que tendrían que atender como docentes, con el fin de ahorrar en recursos económicos. Esto, como es lógico, empezó a generar un fuerte estrés en muchos de los involucrados, de hecho llegué a tener la noticia de algunos casos de empleados que tuvieron que acudir a terapia psicológica a fin de sobrellevar el proceso, algunos otros optaron por renunciar o al menos empezaron a pensar en esa posibilidad. Sin embargo, todo esto se comentaba con mucha cautela por el temor existente.

⁸⁸¹ Para finales de abril del 2008 se tenía previsto presentar ante la SEP los nuevos planes de estudio, con objeto de recibir la autorización oficial necesaria. Pero no se aludiría propiamente a la integración curricular pretendida en los documentos elaborados, para evitar cuestionamientos y demoras en la aprobación, sino a una mera "actualización" del *curriculum*, por lo que se debían conservar los nombres de las asignaturas y el perfil de egreso, el cual sólo podría ser enriquecido. De este modo, oficialmente se mantendría el mismo RVOE obtenido años antes.

Área de Salud, aunque de modo paralelo se integró también al trabajo con las humanidades. Los miembros de la Facultad de Psicología adoptaron desde el inicio un papel protagónico, lo que hizo especular a algunos que el director de esa unidad académica, con o sin acuerdo previo con las más altas autoridades académicas de la institución, “estaba haciendo campaña”, pues pretendía hacerse cargo de la dirección del área, una vez desaparecida su UAD de procedencia en el verano del 2008⁸⁸².

Por otra parte, el proceso de las sesiones de trabajo, suponía definir asignaturas y proyectos comunes, para lo cual resultaba preciso el acuerdo de todos los involucrados. En este sentido, los representantes de la carrera de filosofía, se destacaron por ser los más agresivos en su defensa de sus espacios independientes, pues ante el inminente recorte en el número de asignaturas y horas de clase que estaba previsto, buscaban definir los contenidos de las asignaturas que se compartirían en el área, y de este modo asegurar cierto perfil para sus egresados. Sus intervenciones muy seguidas dilataban los procesos de decisión, y casi nunca aceptaban las sugerencias del resto. Esto por sí mismo alude al clima de tensión que frecuentemente era característico de las sesiones de trabajo del área, donde incluso no faltaban esporádicamente ciertos ataques personales y recriminaciones⁸⁸³. Los representantes de Pedagogía y Teología fueron, en contraste, más propositivos y conciliadores. Por su parte, los representantes de Derecho —quizá por tratarse de la carrera menos afín al resto de las licenciaturas reagrupadas en esta área—, se mostraron bastante indiferentes a lo que ocurría semanalmente, aduciendo dificultades de horario para no participar en varias de las sesiones y limitándose a entregar lo que se les iba solicitando. Pues el proceso de innovación curricular no implicaba sólo el asistir a las reuniones del área, sino el que cada carrera trabajara también de modo independiente cada semana⁸⁸⁴.

⁸⁸² En este mismo nivel de especulación, pero con cierta base en la experiencia, no faltaron las previsiones sobre quiénes serían los directores de las cuatro nuevas áreas que reagruparían a las licenciaturas. Y precisamente, puesto que en el Área de Salud se pensaba que el candidato más probable sería el director de la Facultad de Odontología, de ahí que el director de Psicología, uno de los más antiguos de la UMI, pretendiera hacerse con la dirección del Área de Humanidades.

⁸⁸³ Las altas autoridades del proyecto no hacían caso de estos procesos e intentaban negarlos, señalando que —al contrario de lo que era habitual en otros espacios institucionales, donde prevalecían las tensiones—, en la UMI la innovación curricular estaba teniendo lugar dentro de un clima armónico, pacífico y en términos estrictamente académicos, donde directores y coordinadores trabajaban lado a lado sin distingo de jerarquías. Durante un encuentro intersemestral en el verano del 2007, el entonces Rector de la UMI, pidió a los participantes en el proyecto, que trabajaran con “caridad” dentro de un espíritu auténticamente cristiano, y que además hicieran todo de la manera más simple posible, “Keep it simple” fueron sus palabras su literalmente. Pero esto no fue lo que de hecho prevaleció en los meses posteriores.

⁸⁸⁴ Durante las sesiones de trabajo que tenían lugar una vez a la semana, y que ocasionalmente aumentaban a dos o tres veces por semana cuando se acercaba el momento de las sesiones plenarias, en las que participaban los integrantes de todas las áreas —a fin de presentar ante la comunidad y las autoridades los avances de un mes o mes y medio de trabajo—, también participaban representantes de otras direcciones de la UMI, por lo que las reuniones en general eran bastante concurridas.

7.3.3. EL RECORTE DE PERSONAL

Durante el proceso de diseño curricular, los miembros de la comunidad universitaria recibieron la noticia oficial de que habría un cambio de rector, aunque ya habían algunos rumores de que esto sucedería. Así, el 6 de diciembre del 2007 tomó protesta un nuevo rector en la UMI. Se trataba de hecho de un ex rector, sacerdote MJM como la mayoría de los rectores en la historia de la institución, el cual regresó para continuar y echar a andar el proyecto de innovación curricular. Mientras que el rector saliente gozaría de un “año sabático” para descansar y reponer fuerzas, tras las tensiones que le acompañaron por ocho años en el cargo, y las derivadas de la última crisis financiera institucional. La ceremonia de toma de protesta se caracterizó por su sencillez, brevedad y emotividad, acompañada por varios discursos, ofreciéndole un fuerte aplauso el rector saliente y recibiendo con una calurosa bienvenida al rector entrante. A la ceremonia asistieron los miembros de la Consejo de Gobierno, el Consejo de Rectoría, los directores de las UADS, los coordinadores y docentes de medio tiempo y de tiempo completo, así como los representantes y jefes de departamentos de las tres direcciones generales de la UMI, fundamentalmente. El lugar de la ceremonia fue el “Auditorio Fray Bartolomé”, un recinto amplio y resguardado de la intemperie, que si bien no es el más grande con que cuenta la institución para este tipo de eventos, resultó idóneo para la solemne ocasión.

En otro orden de ideas, pero dentro del mismo contexto de crisis que enmarcó a la innovación curricular, se comentaba informalmente que durante el verano del 2007, habían salido de forma voluntaria o por despido directo un total de 120 empleados de la UMI. Este contingente comprendía una muestra heterogénea de académicos de distinto rango y antigüedad, administrativos y personal de servicios. Posteriormente, empezaron los despidos semanales, escogiéndose los días viernes para llamar a distintos empleados al Departamento de Recursos Humanos y recibir ahí su liquidación. Algunos de estos despidos fueron pacíficos y cordiales, otros, en cambio, implicaron el uso de la fuerza para sacar de su lugar a los empleados, quienes eran escoltados por personal de seguridad hasta la salida, sin apenas oportunidad para recoger sus pertenencias.

El viernes 5 de octubre del 2007 fue llamada Dorita, una secretaria de la FP, al Departamento de Recursos Humanos, y fue despedida de forma legal. Ella aceptó las condiciones que la institución le ofreció para su liquidación y así “dejó las puertas abiertas”. Podría regresar “de visita” cuando ella quisiera e incluso ser recontratada en el futuro. Se trataba de la secretaria a la que la directora y los coordinadores de la FP consideraban como la más servicial y eficiente de las tres con que contaba esta UAD, pero también la que tenía menos antigüedad y por lo tanto, la que resultaba más económica de liquidar para la institución. No se le pidió opinión a la directora de la FP para efectuar el despido, por lo que además de resultar algo sorprendente, el

hecho desmoralizó profundamente al grupo y aumentó aún más el nivel de estrés existente. Poco a poco empezaron a surgir bromas cada viernes, sobre quién sería el próximo en ser despedido. La gente ya no se sentía segura⁸⁸⁵. En noviembre del 2007 apareció pegada en las paredes del área de Recursos Humanos, una circular que invitaba al retiro voluntario. Había una de hecho junto a la ventanilla a la que acudían todos los empleados mes con mes para firmar sus recibos de nómina y recoger sus vales de despensa. La circular sostenía que debido a la crisis financiera de la institución, la UMI invitaba a empleados y académicos a un “retiro anticipado voluntario”, para lo cual ofrecía una liquidación conforme a la ley. Esto produjo un clima mayor de incertidumbre y desconcierto entre muchos profesores, coordinadores y aun directores. El hecho se comentaba en los pasillos y áreas abiertas, aunque no sin las debidas precauciones para no ser escuchados por las autoridades.

La coordinadora académica de la FP, Tita, aceptó la liquidación voluntaria el 11 de diciembre del 2007, esgrimiendo motivos personales de índole familiar para poder retirarse. Su renuncia fue aceptada. Una coordinadora me comentó entonces “siento que estoy en un lugar en el que ya no estoy”, refiriéndose a la incertidumbre para seguir en su puesto. Algunos otros miembros de la FP consideraron también esta posibilidad, sin embargo optaron finalmente por esperar junto al resto de manera solidaria, quizá con la esperanza de no ser despedidos tras concluir el proceso de diseño curricular en el 2008. Un ex coordinador de la FP me expresó lo siguiente en un correo electrónico refiriéndose al recorte de personal: “...pude ser testigo de los múltiples esfuerzos que se realizaron para empezar a convertir a la UMI en un proyecto académico serio y trascendente, y ahora todo se desmorona”. En esta atmósfera institucional, la mayoría decía que era preciso empezar a buscar empleo en otra parte, pues conscientes de la falta de alumnos, les parecía poco realista esperar una permanencia más allá del verano del 2008.

El último día antes de salir a las vacaciones de invierno, espontáneamente fui testigo y participante de un hecho sumamente significativo para el grupo de la FP. Intercambiando regalos, todos empezaron a abrazarse con los otros, deseándose una feliz Navidad y un mejor año 2008. Cuando una coordinadora entró a la oficina y vio lo que ocurría, se apresuró a dejar en la entrada sus pertenencias y exclamó “¡abrazoterapia! ¡abrazoterapia!” y se unió espontáneamente al resto. Lo cual he interpretado como una manera de lidiar con la gran tensión existente en aquel momento dentro de la UMI, un canal por el que el grupo mostraba su lealtad y aprecio mutuo hacia sus compañeros más cercanos, incluso una forma de catarsis, un signo más de una instancia académica devenida en CP. Pero aclaramos que ello no se debía al

⁸⁸⁵ Una ex docente por asignatura me dijo en abril del 2007: “...lo siento por ustedes [coordinadores de tiempo] que tienen que hacer todo este trabajo de innovación curricular, porque cuando ya hayan terminado con todo esto y estén completamente gastados, en calidad de trapos, les van a decir adiós”. Esto resumía el clima de incertidumbre que empezaba a generalizarse localmente, y que era apreciado no sólo por el personal de tiempo, sino por los profesores por asignatura, e incluso por algunos alumnos.

hecho de que una comunidad de este tipo tenga que ser forzosamente y en todo momento un sitio armónico y pacífico. Sino, más bien, al grado de familiaridad ganada, a la confianza y compromiso mutuo asumidos —de lo que todo esto representaba una simple muestra—, y que en definitiva, y a pesar de las inevitables dificultades que siempre impedirán el construir un orden social del todo perfecto⁸⁸⁶, son factores decisivos de cohesión y convergencia para conformar precisamente una CP, como ámbito de aprendizaje por excelencia y un punto de referencia para la identidad.

Tras el epílogo, el siguiente cuadro ofrece una visión global del estudio de las prácticas trabajado en este último capítulo. En el mismo ponemos en juego la perspectiva teórica, la aproximación metodológica y el estilo más sintético adoptado como cierre de la tesis.

CUADRO VII.11. BALANCE DE LA PRÁCTICA

ESTUDIO INTERPRETATIVO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS			
TEORÍA DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA			
¿CÓMO SE DEFINE LO PEDAGÓGICO EN LA PRÁCTICA?			
PUNTO DE PARTIDA:	SELECCIÓN:	EJES TEMÁTICOS:	ESTILO:
Diario de campo 1 y 2	Concepción pedagógica	Concepción general; concepciones particulares; pedagogía como formación; ciencia y práctica; pedagogía administrativa	DESCRIPCIÓN Densa (Sintetizada)
Trascripción de entrevistas	Diseño curricular	Es algo "propio" de la comunidad / propiedad de la institución; sensibilidad hacia las críticas; estructura todas las prácticas; flexibilidad; se actualiza sobre la marcha; es un objeto en disputa con otros pedagogos; brinda seguridad por competencia; integró al grupo; propuesta de formación; es nuevo; no es estático	
Tablas analíticas	Programas operativos	Responsabilidad y obligación del docente; herramienta de formación docente; herramienta de trabajo docente – discente; referente para evaluación docente; existe guía de elaboración; relación con el plan de estudios	
Cuadros y esquemas	Docencia	Obligación / responsabilidad; ocasión para formar al otro; carga de trabajo; remuneración menor; más trabajo del que se reconoce; los alumnos evalúan al docente; mediación	
Mapas mentales	Formación docente	Formación de formadores; prestigio de la facultad; remuneración mayor; figura del asesor pedagógico; diplomado en docencia universitaria; un privilegio; relación con innovación curricular	
Documentos institucionales	Academia de didáctica	Exigencia institucional y de FIMPES; colegialidad; grupo inicial y grupo ampliado; didáctica de la pedagogía; corta duración; productos concretos	
Escritos nativos	Filosofía institucional	Principios rectores; inspiración cristiana; FIMPES; resistencia a hablar de Cristo en la institución; Biblia; Identidad; Taller de Inspiración Cristiana; formación personal	
SER PEDAGOGO COMPETENTE EN LA PRÁCTICA			
APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS DE LA COMUNIDAD			

Fuente: diseño original del autor.

⁸⁸⁶ Como lo hemos señalada en otro lugar, si una organización política así fuese posible, el momento de su consolidación coincidiría con el de su misma disolución (Laclau y Mouffe, 2004; Mouffe, 1999). Cualquier cierre es por ende, en el orden sociopolítico, forzosamente contingente. Existe por lo tanto, una relación constitutiva entre diferencia e identidad. El conflicto mismo puede jugar un papel socialmente aglutinante en un momento dado (Laïdi, 1997), y el poder de nombrar a un enemigo o a un adversario constituye un acto político por definición.

Una vez efectuadas las reflexiones precedentes, y habiendo respondido durante este último capítulo a las preguntas de investigación concernientes a *lo que es y lo que hace un pedagogo* —en términos fundamentalmente locales, por supuesto—, podemos dar paso a las consideraciones finales. Pero no sin antes advertir que estas últimas reflexiones, que ofreceremos a manera de conclusiones, no intentan ser en modo alguno respuestas absolutas, ni definitivas para las cuestiones formuladas inicialmente. Sino que constituyen inferencias sobre los resultados logrados, acordes con la información recabada y los análisis efectuados a lo largo de la tesis —que dejan abierta la discusión y subrayan la necesidad de continuar estudiando sobre esta línea—, pues los pedagogos como gremio y la pedagogía como disciplina y profesión, ameritan aún mucho más investigaciones y trabajos académicos de diversa índole, que los que hasta ahora existen, incluyendo este último. Hoy se precisan estudios y proyectos, que faciliten a propios y extraños construir paulatinamente consensos más amplios, en torno a la comprensión de estas realidades disciplinarias, que no dejan de guardar cierta relevancia profesional y social⁸⁸⁷; dada su aplicabilidad en terrenos específicos, como el ámbito universitario privado, por ejemplo. Considerando a la educación como una condición necesaria —aunque no suficiente por sí misma—, para construir democracias más radicales, donde el progreso y el desarrollo humano representen luchas permanentes, en las que predomine la búsqueda de soluciones sistémicas para los diferentes problemas de las sociedades actuales, mediadas por el diálogo y la discusión argumentada.

⁸⁸⁷ Les reconocemos de este modo una importancia relativa en los inicios del siglo XXI, así como también la han tenido seguramente en el pasado —al menos hasta donde esto se haya aceptado—, puesto que la pedagogía como ciencia de la educación general y el pedagogo como profesional de la educación, pueden contribuir a dar solución a innumerables problemas prácticos de orden educativo. Sin desconocer que por vía de la investigación y la reflexión, es posible enriquecer igualmente la teoría educativa ya existente, y desarrollar con ello el conocimiento científico.

CONSIDERACIONES FINALES

El propósito de este trabajo ha sido analizar algunos procesos de construcción de la identidad pedagógica en una comunidad de práctica conformada principalmente por pedagogos, con el fin de contar con un estudio de caso sobre este tipo de fenómenos formativos, en el contexto de la educación superior privada, el cual permita efectuar posibles comparaciones interinstitucionales futuras, tras la realización de estudios similares. Por otra parte, las siguientes preguntas de investigación constituyeron nuestro punto de partida: ¿qué son, quiénes son y qué hacen los pedagogos en el ámbito universitario privado?, ¿cómo se construye la identidad en la vida cotidiana de una *comunidad de práctica* conformada principalmente por pedagogos?, ¿cómo se define *lo pedagógico* en la práctica?

El propósito y las preguntas precedentes, constituyen la guía para nuestras consideraciones finales. En estas últimas reflexiones, buscaremos, pues, integrar diversas respuestas para estas cuestiones, entre otras subordinadas. Aunque tras cada solución, surgirán inevitablemente nuevas interrogantes. Esto es parte de la dinámica misma del conocimiento pedagógico, donde es preciso interrogarse para luego investigar; investigar para conocer; conocer para seguir preguntando. Antes de proseguir, efectuaremos algunas acotaciones preliminares. Hemos organizado las siguientes consideraciones en cinco grandes apartados: I) *consideraciones teórico pedagógicas y contextuales*; II) *consideraciones metodológicas*; III) *consideraciones sobre aprendizaje e identidad en la práctica*; IV) *consideraciones derivadas del caso estudiado*; y V) *consideraciones globales de la investigación*. Toda vez que al estar distribuidas de esta manera, se puede facilitar su lectura, al tiempo que es factible establecer su procedencia con respecto a la estructura integral del mismo trabajo. A continuación, revisaremos el contenido de cada una de las partes por separado, efectuando primero las reflexiones de carácter más general sobre la investigación realizada, para después extraer algunas inferencias más puntuales en torno a los distintos tópicos y problemas tratados.

I) CONSIDERACIONES TEÓRICO PEDAGÓGICAS Y CONTEXTUALES

En un primer momento, esta tesis puede considerarse contextual desde una triple vertiente. Por un lado, ubicamos un contexto externo y un contexto interno del caso construido como objeto de estudio. Esto fue realizado bajo las premisas de que se contempla tanto a la educación superior privada mexicana en general, cuanto también a la propia Universidad Misionera Internacional, que representa el marco inmediato para la Facultad de Pedagogía, en la que hemos efectuado la investigación. Por otro lado, existe también aquí lo que podríamos denominar un contexto teórico pedagógico, en el cual se exponen y se discuten las nociones de

educación y de algunos fenómenos afines a ésta, tales como instrucción, enseñanza, aprendizaje y formación, entre otros más. Pero en esta primera aproximación, también se presta atención a la relación, a veces difícil, entre la pedagogía y otras ciencias de la educación. En último término, se discute aquí el carácter teórico – práctico de la pedagogía, como un campo que se enfoca hacia la investigación y teorización de la educación por un lado, y hacia la intervención educativa, por otro. En suma, si el primer acercamiento de la tesis puede concebirse como contextual, hemos de reconocer entonces, que su tratamiento permitió comprender mejor las particularidades propias de este estudio, situando la problemática dentro de un marco conceptual y social más amplio, en el cual queda inscrita y del cual conforma una parte integral, no exenta de discusión.

I.1. *Consideraciones en torno a las relaciones entre pedagogía y educación.* Desde una óptica discursiva de la teoría pedagógica, podemos afirmar que la caracterización de la educación en cuanto objeto de estudio para la pedagogía, suele constituir un primer cometido y un reto para todo trabajo de tesis inscrito en esta disciplina. Puesto que la educación es el objeto de estudio atribuido a la pedagogía, la cual, en este sentido, puede reconocerse como *ciencia de la educación general*, esto es, de los aspectos más generales de la educación, tanto a nivel teórico, como práctico, aunque no así como *ciencia general de la educación*. Aceptando con ello, que no es la única disciplina científica que se aboca a su estudio y sistematización. Pero de manera más puntual, es factible extraer aún las siguientes inferencias:

I.1.1. Podemos afirmar en primer lugar, que toda teoría pedagógica entraña un concepto de educación, por lo que en este trabajo hemos empezado por caracterizar a esta última como *un proceso de interpelación cuyo objeto es la constitución de sujetos dentro de un orden discursivo determinado*. De este modo, la educación es concebida aquí como una realidad omnipresente en la vida social. Una práctica no exclusivamente escolar, ni siempre intencional, sino un proceso sobredeterminado por instancias múltiples, individuales y sociales; susceptible a la interpretación y al abordaje multirreferencial. La cual supone, entre otros aspectos, la apropiación subjetiva de un discurso, y la constitución de identidades de naturaleza precaria y temporal, siempre abiertas a ulteriores definiciones. Entender a la educación de esta manera, representa, en el contexto general de la tesis, una forma de demarcarla del tradicional ámbito escolar, para proyectarla en el más amplio campo de la continua transformación personal, en el que la educación informal es reconocida como un proceso predominante. De esta manera, resulta factible reconocer la relevancia pedagógica de la TCP, como teoría social del aprendizaje, y de la identidad conformada en un contexto comunitario.

I.1.2. En segundo lugar, de modo contextual es posible diferenciar a la educación de muchos otros procesos constitutivos de sujetos estrechamente relacionados, los cuales reciben

denominaciones múltiples en la terminología pedagógica, tales como instrucción, enseñanza, aprendizaje, formación o capacitación, por recordar sólo algunos. Sin embargo, esta distinción queda subordinada a los usos y espacios aplicativos en que los distintos términos son empleados, pues la significación es variable y, por consiguiente, sería imposible fijar un significado unívoco e inequívoco para los distintos significantes revisados. Empero, si se presta atención a los grados de formalidad que la educación puede adoptar en momentos y circunstancias concretas —educación formal, no formal e informal—, y a las diversas tradiciones pedagógicas, ello nos permitirá establecer ciertas diferencias útiles para comprender tales procesos pedagógicos, de una manera más específica y en orden a su investigación y discusión. Encontramos entonces, que la enseñanza y la instrucción, por ejemplo, se asocian comúnmente con los tipos de educación formal y no formal. En cambio, la educación informal se halla, por lo regular, más cercana a procesos culturales de amplio alcance, como lo puede ser la socialización y la aculturación. No obstante que la pedagogía hace uso común de tales términos como parte de su vocabulario técnico, hallamos diversas dificultades no sólo semánticas, sino lógicas, empíricas y de orden interdisciplinario para diferenciar claramente entre los procesos aludidos. Por lo que se puede aceptar que existen pocas probabilidades de que en algún momento sea factible definirlos de modo intemporal y con validez para todo contexto educacional teórico y práctico. No obstante, clarificar estos términos ha sido pertinente, porque en la TCP se les otorga significados distintos, que era preciso destacar para emplearlos más adelante en el análisis de diversas prácticas pedagógicas, observables por vía etnográfica.

I.1.3. En otro orden de ideas, ubicamos que en la historia de la pedagogía han existido por lo menos dos grandes tradiciones epistemológicas en torno a la unicidad o pluralidad del campo educativo: la *alemana* y la *francesa*. La primera aboga por la unidad del campo, la segunda defiende la pluralidad de enfoques. En México ambas tradiciones han estado presentes desde la gestación de los primeros planes de estudio de licenciatura y posgrado en pedagogía. Y esta simultaneidad de tratamientos y enfoques, ha dado lugar a una fuerte controversia epistemológica, cuyo epicentro podría rastrearse hasta la década de los años setenta y ochenta del siglo XX en nuestro país, aunque pueden ubicarse discusiones anteriores. Pero aclaramos que ésta no fue propiamente una problemática de exclusivo orden nacional, por el contrario, ésta tuvo importantes manifestaciones en otras naciones, tanto del continente europeo, como del americano, lugares desde los cuales hemos sido influidos en este país.

La pedagogía y las ciencias de la educación representan pues, campos de estudio y aplicación estrechamente vinculados entre sí. En la medida en que sus fronteras, necesariamente porosas, impliquen un reconocimiento mutuo por vía de la discusión argumentada de sus adeptos y cultivadores, será factible superar algunas polémicas y entrar en una dinámica de cooperación más productiva y constructiva de cara a la resolución de múltiples problemas

educativos comunes, aunque no sea factible lograr acuerdos definitivos. Un aspecto especialmente notorio, es que se trata de una controversia que ha quedado, por así entenderlo, irresoluta, pues ninguna de las dos tradiciones terminó por imponerse, y por ende no se alcanzaron grandes consensos. Hoy en día coexisten ambas denominaciones a nivel curricular —programas de licenciatura y posgrado tanto de Pedagogía, cuanto de Ciencias de la Educación se ofertan a la par, pero podemos constatar que donde se ofrece uno no se presenta el otro y viceversa—, sin embargo, los egresados de ambas carreras, aparentemente distintas, se autodenominan por igual pedagogos, y por ejemplo, el CENEVAL les acredita sin distingo por medio de un examen único. Pero esta terminología aparentemente inocua en el campo del *curriculum*, por otra parte tiene efectos sobre la identidad del campo de estudio, el cual tiende a experimentar como consecuencia un mayor grado de indefinición.

En el conjunto de la tesis, haber tratado la controversia entre la pedagogía y las ciencias de la educación, nos ha permitido reconocer la variedad de relaciones entre los diversos campos del conocimiento involucrados. Pudiendo observar más adelante, de manera empírica, que estas relaciones eran frecuentemente difíciles, pues filósofos, psicólogos, sociólogos, comunicólogos y pedagogos, entre otros profesionales, no convivían armónicamente sin más en el contexto institucional de esta investigación. Asimismo, constatamos que para los pedagogos, resultaba muy difícil demarcar su ámbito propio de competencias. Toda vez que su objeto de estudio —la educación general y sus procesos conexos—, no era reconocido necesariamente como tal en el conjunto de las diversas prácticas desarrolladas por éstos. Específicamente al confrontarse con docentes procedentes de las más diversas ramas de las ciencias y las humanidades.

I.1.4. Por otra parte, podemos sostener tras el análisis efectuado, que la pedagogía constituye una disciplina dual, que es a la vez teórica y práctica. Puesto que, por una parte, investiga y elabora conceptualmente a la educación; y por otra, busca sistematizarla en la práctica, pues está enfocada hacia la intervención educativa. En cuanto ciencia práctica, la pedagogía está dividida al menos en cuatro disciplinas subordinadas: didáctica, orientación educativa, organización escolar y planificación educativa. Toda vez que dependiendo del alcance que tenga, en el nivel de intervención, éste puede ser grupal, individual, institucional o sistémico. La didáctica puede considerarse la gran herramienta de la pedagogía, y es en este sentido que el pedagogo puede concebirse como didacta. Esto es, como un especialista que emplea los conceptos y técnicas de la didáctica para sistematizar y conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en la educación formal, como no formal. Reservándose el campo de la educación informal, fundamentalmente para la investigación pedagógica, tendiente a comprender y asimilar en su conjunto la riqueza de las diferentes modalidades educativas posibles. Las cuales tienen manifestaciones diversas, prácticamente omnipresentes y permanentes en la vida de los seres humanos. En síntesis, la pedagogía engloba un campo de

estudio sobre la educación, cuyo cometido es tanto la elaboración teórica del mismo, como la resolución de problemas de orden práctico, a través de la aplicación de conocimientos y principios normativos elaborados *ad hoc*. A partir de las aportaciones provenientes de distintos campos de estudio afines —ciencias de la educación—, pero también de la propia investigación efectuada por los mismos pedagogos, lo cual implica todo un potencial de enriquecimiento en términos de teoría pedagógica.

1.2. *Consideraciones en torno a la pedagogía universitaria y la educación superior privada.*

Hemos constatado una escasez de publicaciones recientes relativas a la *pedagogía universitaria* como tal, aunque no así sobre educación superior en general. De ahí el interés por argumentar a favor del establecimiento y reconocimiento de una rama diferencial de la pedagogía, abocada al nivel más alto de la educación formal, señalando su posible cometido y algunos contenidos propios, sustentada aquí con diversas citas y notas complementarias de pie de página. Justificamos esta propuesta teórica, porque este trabajo en su conjunto, puede considerarse una investigación en el campo de la pedagogía universitaria. Por otra parte, es posible reconocer que la educación superior privada en México, surge tardíamente en comparación con lo ocurrido en otros países de la región. Su objetivo fue dar cause a ciertas inquietudes de las élites y de algunos grupos católicos conservadores, quienes inconformes con la politización de las universidades públicas, principalmente de la Universidad Nacional Autónoma de México, optaron entonces por fundar sus propios establecimientos educativos. En tercer lugar, podemos señalar entre las contribuciones de esta discusión pedagógica, que si bien la educación superior privada en México ha experimentado un notable crecimiento y diferenciación en los últimos veinticinco años, el aumento en la cobertura no ha tenido necesariamente y como contraparte un incremento paralelo en la calidad. Existiendo numerosos establecimientos seudoeducativos, cuyo fin primordial es el lucro y no tanto la formación del estudiantado, a partir de las necesidades sociales, económicas y políticas del país. A continuación presentamos algunas inferencias más específicas:

1.2.1. La *pedagogía universitaria* implica un campo nuevo de estudio y aplicación para la pedagogía diferencial. Su relevancia se justifica a partir del reconocimiento de las universidades y otras instituciones de educación superior, como *espacios formativos* en los que la realización de sus funciones sustantivas, ciertamente puede efectuarse con miras al cumplimiento de objetivos con una clara intencionalidad educativa formal y no formal. Pero sin olvidar que también estos espacios —como puede ocurrir en cualquier otro contexto social—, constituyen lugares favorables para la educación informal.

Aunque es discutible el campo de acción propio de la pedagogía dentro del ámbito universitario, pues no puede ser delimitado con suficiente claridad, ha resultado de suyo evidente que los

pedagogos que formaron parte de la comunidad estudiada en este trabajo, podían contribuir —y de hecho lo hacían frecuentemente—, al cumplimiento de distintas tareas propias de una universidad. Las que han quedado ejemplificadas mediante las descripciones precedentes, en torno al rico repertorio de la FP de la UMI. De hecho, en el caso de la UMI, no sólo quienes formaban parte de la FP eran todos los pedagogos que trabajaban por la institución —efectuando tareas pedagógicas de interés común—, sino que evidentemente existían ahí otros grupos de pedagogos, tales como los que formaban parte del Programa Institucional de Diseño y Evaluación Curricular, u otros en los que participaban al menos algunos pedagogos. Encontramos que como grupo profesional, éstos cuentan con las universidades y otras instituciones de educación superior, como espacios propicios en los cuales pueden desarrollarse profesionalmente, y en los que pueden incidir de forma decidida en el desarrollo de la misma pedagogía como disciplina académica.

1.2.2. El surgimiento de las instituciones de educación superior privadas en México, está marcado por el cruce de factores ideológicos de diverso orden: religiosos, económicos, políticos, de clase, etc., los cuales no han sido todavía analizados de manera interdisciplinaria mediante un número significativo de investigaciones, ya sean éstas históricas, estadísticas, políticas, sociológicas, económicas o pedagógicas, entre otras posibles. En todo caso, en México estas instituciones —que en un principio tuvieron una participación marginal en la cobertura de la matrícula total de educación superior, dirigiéndose por entonces a la atención de demandas específicas—, cubren actualmente una importante proporción de la demanda de educación superior, y muchas cumplen también con un papel intelectualmente productivo de relevancia económica, social y política. De aquí la justificación para incrementar la cantidad de estudios que se aboquen a una mejor comprensión del complejo fenómeno, tanto en sus aspectos micro socioculturales, cuanto en sus dimensiones más amplias.

1.2.3. El desarrollo de las instituciones de educación superior en México presenta un acelerado crecimiento durante las dos últimas décadas, puesto que en el nivel de licenciatura ya atienden a la tercera parte de la matrícula total y en el posgrado alrededor de la mitad. La oferta de este subsistema es, sin embargo, muy heterogénea en su calidad, y compite por llegar a distintos grupos socioeconómicos. Existen a la par instituciones de élite o de alto perfil, junto a otras de perfil medio y de bajo perfil. Ante la falta de mayor inversión estatal en materia de educación superior —situación que se agudiza en las últimas décadas del siglo XX—, los colegios terciarios menores o de bajo perfil, se han convertido en una respuesta de los particulares, ante la creciente demanda de educación superior en el país. Una demanda que se manifiesta en diversos contingentes estudiantiles, rechazados por los exigentes exámenes de admisión —cada vez más característicos del sistema público, el cual no presenta necesariamente un

crecimiento paralelo al de financiamiento privado—, que buscan las oportunidades más acordes con sus posibilidades económicas.

1.3. Consideraciones sobre los pedagogos como sujetos / objeto de estudio. Tratar esta problemática en el trabajo, ha tenido un triple cometido, en primer lugar el de presentar algunos argumentos como justificación general de la tesis. En este sentido, se descubre la conveniencia de llevar a cabo el estudio, toda vez que la pedagogía constituye un campo con una identidad no del todo clara, y sí en cambio, incomprendida e incluso frecuentemente cuestionada. Para ello ofrecimos un esquema global de esta investigación, auxiliándonos de un diagrama UVE de Gowin, el cual facilitó marcar una ruta ideal para el trabajo emprendido. A partir de este primer trazado, fue factible, entre otros aspectos, construir los diversos capitulados tentativos que elaboramos durante el trascurso de la redacción de la tesis, además de que por sí mismo funge como una referencia clave para el lector. Posteriormente, se efectuó una revisión sobre los escritos e investigaciones recientes sobre los pedagogos en el ámbito iberoamericano de habla hispana, de donde fue posible deducir que no existían todavía suficientes estudios que abordaran la cuestión sobre la identidad y el quehacer de los pedagogos, una justificación más para realizar esta tesis. Finalmente, elaboramos una descripción de la UMI en cuanto a su historia, estructura organizativa, instalaciones, actores educativos, programas y proyectos, como contexto interno de este trabajo, de modo que fuera factible para los diferentes lectores, ambientarse y estar en mejores condiciones para comprender las prácticas que fueron objeto de observación, documentación y análisis en esta investigación. Descubrimos, entonces, una institución muy particular, que a partir de un isomorfismo *sui generis*, presentaba características similares a las de algunas instituciones públicas de educación superior en el país, tales como la libertad de cátedra y su orientación social; y por otra, mantenía a la vez un claro parecido con otras instituciones de educación superior del sector privado mexicano, por ejemplo, su inspiración cristiana y el hecho de atender en general a una población económicamente capaz de cubrir las colegiaturas. Lo cual viene a plantear cierto tipo de exigencias para la docencia, pues los alumnos además de ser *estudiantes*, son vistos también como *clientes* que demandan un servicio, en este caso de índole educativa. De manera más específica, pueden extraerse las siguientes inferencias:

1.3.1. Los pedagogos en México representan una categoría profesional poco estudiada hasta el momento, especialmente en lo que toca al ámbito educativo privado, que en general se presenta hermético hacia la investigación educativa externa, a la vez que no promueve con suficiente interés esta actividad sustantiva en su interior. De ahí que teniendo en principio el *problema del acceso* resuelto, en virtud de la relación laboral del investigador con una determinada universidad privada, halláramos la justificación necesaria para investigar a un grupo de este gremio y ofrecer así un estudio pionero en su campo.

1.3.2. El diagrama UVE de Gowin ofrece una herramienta heurística idónea para plantear y presentar de forma gráfica un proceso de investigación por vía tanto deductiva, como inductiva. En este caso, hemos empleado el diagrama como una parte fundamental del planteamiento general de nuestra investigación, y una guía en el desarrollo de la misma. Con ayuda del mismo, hemos podido relacionar el problema de investigación, el marco teórico, la metodología y el referente empírico de una manera clara, original y rigurosa. Elaborar este esquema, nos facilitó más adelante diseñar diversos capítulos, hasta llegar al que funge como estructura fundamental de esta tesis, con sus diferentes partes, capítulos y subcapítulos.

1.3.3. La revisión de diversas investigaciones y escritos recientes sobre los pedagogos, nos ha aportado un elemento necesario para justificar la pertinencia de realizar esta investigación, toda vez que hemos podido constatar que los artículos, libros y otros documentos especializados en la problemática que nos ocupa —y en particular dentro del ámbito hispanoamericano—, son relativamente escasos en los últimos cinco años. Asimismo, el estudio de la literatura pedagógica ha ofrecido, de cara a este estudio, diversas descripciones, análisis y categorías pertinentes para contrastar los hallazgos de nuestro propio trabajo de campo, dotándonos de algunas herramientas analíticas útiles, y permitiéndonos reconstruir una caracterización general de la misma profesión. Esto último nos ha permitido comprender al pedagogo como un profesional que cumple con diversas tareas educativas, las cuales van desde la investigación y la docencia, hasta la gestión de proyectos en torno a procesos educativos de diversa índole, y en distintos ámbitos, tanto formales, como no formales.

1.3.4. La UMI es una institución de educación superior privada mexicana, fundada en 1976 y a la cual hemos cambiado de nombre con objeto de salvaguardar su identidad, un recurso válido y común en la investigación etnográfica. La institución es de *perfil medio*, o de acuerdo con nuestra propuesta de clasificación, una *universidad menor*, puesto que, entre otras características, sólo ofrece estudios de licenciatura, especialidad y maestría, pero no de doctorado. Se define a sí misma por tres principios rectores: alto nivel académico, inspiración cristiana y orientación social, los cuales articulan su filosofía institucional. Sin embargo, hemos encontrado que esta filosofía —a pesar de ser continuamente reiterada a lo largo de los treinta y un años de existencia de la institución, tanto en los documentos, como en los principales eventos institucionales—, no se ha logrado plasmar todavía en los hechos, y traducirse consecuentemente en un factor de identidad para quienes trabajan y estudian tras sus muros —docentes, alumnos, personal administrativo y de intendencia, e incluso para algunas de sus autoridades—, más allá del papel que la sostiene. Pues como discurso institucional, no resulta central y en los últimos años ha permanecido en estado de discusión, sin alcanzar aún el necesario nivel de consenso. Quedando, entonces, sin un posible significado compartido por la mayoría de los diversos sujetos involucrados.

II) CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Las reflexiones surgidas en torno al tratamiento metodológico de este trabajo, nos permiten argumentar que la TCP y la investigación interpretativa – constructivista, como la etnografía, son suficientemente compatibles, toda vez que la primera ha surgido de observaciones desarrolladas por antropólogos y otros científicos sociales, como lo pueden mostrar diversos estudios recientes (Saint-Onge y Wallace, 2003; Wenger, 2001a; Lave y Wenger, 1991; y Lave, 1991; entre otros). Y combinadas nos han permitido dar cauce a nuestras preguntas de investigación. Así, al emplear los presupuestos de la TCP en el análisis del caso de la FP de la UMI, vista ésta como una *comunidad de práctica pedagógica*, encontramos que esta perspectiva ofrece los insumos conceptuales pertinentes para analizar tanto las prácticas generadas de forma comunitaria, cuanto las identidades surgidas en el desarrollo de los procesos característicos de una CP. Asimismo, ha quedado en claro que la etnografía en general y la técnica de la observación participante en particular, informadas por la TCP, han sido en este caso productivas en términos del cúmulo de información recabada durante el estudio de campo. Especialmente porque al ser analizada la información obtenida, resultó posible relacionar los abundantes datos reunidos, con los presupuestos teóricos asumidos, y de esta manera se logró responder a las interrogantes formuladas desde un principio, como puede verse en el desarrollo de los capítulos analíticos.

La investigación interpretativa ofrece diversas ventajas y limitaciones con respecto a la investigación cuantitativa tradicional inspirada en el positivismo. Y a pesar de que ambas alternativas metodológicas pueden ser empleadas simultáneamente, frecuentemente se les presenta como opuestas e incompatibles. Es preciso subrayar que la diferencia entre una metodología y otra, no estriba en el hecho de que una utilice números y la otra no, sino en el enfoque que se tenga sobre el conocimiento de la realidad, así como en la concepción de esta misma, pues no es lo mismo pensar que es factible conocer la realidad *per se*, y que conocimiento y realidad son por ende isomórficos, que considerar a la realidad como algo socialmente construido.

Asimismo, una revisión de la historia del pensamiento científico, contribuye a la formación de un criterio ontológico y epistemológico, sin menospreciar otros modos de conocer. Para esta investigación en concreto —que como cualquier estudio descansa sobre una idea de lo que es el conocimiento científico, y además entraña otra dimensión epistemológica interna—, el estudio de los presupuestos de la etnografía resulta especialmente valioso. Porque además, la misma pedagogía mantiene una controvertida situación epistemológica, que no se podría soslayar al tratar sobre una comunidad académica de pedagogos, o acerca de los procesos de identidad y de formación pedagógica. Pues si bien existen problemas en la dilucidación de estos procesos,

éstos se deben también, en parte, a esa desconsideración de lo que es la pedagogía, la investigación educativa y pedagógica, y su respectivo estatuto epistemológico. Encontramos, además, una profunda afinidad entre la pedagogía y la etnografía educativa, dada la similitud y empalme de las realidades que atienden, pues una se aboca a la *descripción densa* de las realidades y procesos micro socioculturales —entre los que cabe la educación—, y la otra a la *teorización y sistematización de lo educativo*, que son susceptibles de ser desarrollados mediante la etnografía, por lo que consideramos que mutuamente se pueden fecundar. La etnografía representa un enfoque metodológico alternativo para la pedagogía, y ésta ofrece a los etnógrafos un vasto campo de estudio. De modo más preciso, podemos inferir lo siguiente:

II.1. La investigación interpretativa en general y la investigación etnográfica en lo particular, ofrecen vías óptimas para la indagación, exploración, descripción e interpretación de las prácticas pedagógicas observadas como parte de nuestro trabajo. En este sentido, la tesis global representa una etnografía, tanto en su proceso de construcción, cuanto en su resultado. La opción por los métodos cualitativos permite contrastar la teoría social existente —en este caso la TCP—, con un estudio de caso construido *ex profeso* como parte de nuestro trabajo de doctorado, permitiendo, entre otros aspectos, rescatar los significados construidos por los actores. En especial, se ha facilitado documentar aspectos inexplorados hasta el momento, relativos al quehacer e identidad de los pedagogos en el ámbito universitario privado.

II.2. El estudio de casos no representa propiamente un método de investigación, sino más bien una forma de acotar y relacionar los datos entre sí, para poder presentarlos ya organizados, en cuanto expresión de una realidad estudiada en concreto. De esta manera, el caso puede ser una persona, un grupo o una comunidad en el sentido *micro*; o bien, una localidad, un país o una región en sentido *macro*. El estudio de casos admite técnicas y procedimientos cuantitativos y cualitativos, por lo que no es privativo del paradigma positivista o del interpretativo – constructivista. Por otra parte, el caso no existe *per se*, sino que ha de ser reconstruido por el investigador a partir del problema que sea objeto de estudio. Además, no faltan quienes consideran que el estudio de casos debiera ser llamado estudio *en caso*, porque definitivamente la realidad representada por el caso objeto de estudio, supera los límites del conocimiento científico y, por consiguiente, no es factible abarcarla por completo. En este trabajo, el caso queda circunscrito a la FP de la UMI, donde hemos estudiado la conformación de una CP compuesta mayormente por pedagogos, quienes de forma conjunta construyeron conocimientos propios de su campo, al tiempo que iban produciendo determinadas formas de identidad pedagógica, las cuales hemos documentado con cierto detalle.

II.3. Consideramos especialmente valiosas las reflexiones epistemológicas paralelas al trabajo de investigación, pues si bien no son hechas con el ánimo de agotar una cuestión, sí permiten,

en cambio, discutir un modo concreto de producir conocimientos. Nos parece que la consideración epistemológica en el núcleo de las ciencias sociales, no es una tarea inútil o una pérdida de tiempo. Sino, antes bien, ésta puede facilitar el desarrollo y adaptación de la teoría a los escenarios cambiantes de momentos y espacios socioculturales. Sostenemos, asimismo, que un investigador no puede desentenderse sin perjuicio para su labor, de lo tocante a los presupuestos epistemológicos que guían su trabajo, porque ello le haría perder de vista, tarde o temprano, el rumbo de sus indagaciones. Una trayectoria que ciertamente aparece accidentada, pero que, de un modo u otro, tiene y guarda una relevancia social, sin la cual no tendría objeto realizarse. Mantener una concepción sobre el conocimiento u otra —ya sea como algo dado y preexistente o como una realidad socialmente construida—, no resulta indiferente de cara a los efectos de la investigación. De ahí la responsabilidad ante lo que se esté haciendo en materia de investigación, y la respuesta crítica hacia su posible sentido en términos del conocimiento construido.

II.4. La relación personal del investigador con el referente empírico en este trabajo en concreto, se ha visto matizada por el hecho de que el mismo autor ha sido docente, coordinador y asesor pedagógico en la UMI por seis años. Esto ha facilitado, por una parte, el acceso a la institución, un asunto de importancia capital en la investigación de campo. Pero también ha implicado especiales dificultades para disciplinar la subjetividad y tomar distancia con respecto a lo observado. Es posible sostener que una situación personal como la que hemos desarrollado aquí, sólo ha sido sólo posible gracias a una serie de recursos y estrategias de investigación adoptadas para controlar las posibles amenazas a la validez del trabajo, tales como el hecho de basarse en registros escritos y puntuales de las observaciones, entrevistas semi estructuradas grabadas y después transcritas fielmente, y una recopilación de escritos nativos y documentos institucionales, organizándolos en archivos. Todo lo cual nos ha permitido triangular los datos, combinando las diversas fuentes empleadas.

Esto ha sido parte de la situación observada en general, pero como actor en este escenario, también me he visto afectado por estos procesos. Empero, considero que he logrado involucrarme a tal punto con la institución global, que pude observar lo que acontecía ahí con un grado de libertad apreciable, pues estaba lo suficientemente adentrado como para ver lo que ocurría en ella “desde el punto de vista del nativo” (Geertz, 1994). Y sin embargo, no dejé de mirarlo al mismo tiempo como etnógrafo educativo. Afirmo que si bien he jugado el papel de observador participante en una práctica —pero sin olvidar los riesgos que esto implica siempre—, al mismo tiempo he mantenido las debidas previsiones, mediante una reflexión intensa, permanente y disciplinada, como contraparte para no identificarme totalmente con los puntos de vista de mis informantes. Esto es, como participante he guardado una distancia táctica, al tiempo que he logrado una cercanía conveniente y hasta cierto punto necesaria, lo

cual cumple con un propósito reconocido en prácticamente cualquier trabajo inscrito dentro de la tradición interpretativo – constructivista, el de alcanzar una comprensión profunda de la realidad social.

III) CONSIDERACIONES SOBRE APRENDIZAJE E IDENTIDAD EN LA PRÁCTICA

En lo que respecta a la perspectiva teórica empleada a lo largo de la tesis, hemos efectuado una revisión minuciosa de la TCP. El contenido de esta dimensión de la tesis, permanece por principio apegado a los postulados originales de Wenger (2001a; Lave y Wenger, 1991), mas esto responde a una estrategia deliberada para aprovechar la teoría ya existente, en los términos precisos en que ésta fue planteada. Por otra parte, es claro que dentro del cuerpo del trabajo, y especialmente en las notas de pie de página, se citan numerosas obras más y artículos de otros autores pertenecientes tanto a la misma perspectiva, o que pueden considerarse complementarios. Toda vez que la teoría en cuestión ha presentado un importante desarrollo en los últimos años, si bien sus derroteros han apuntado últimamente más al campo de la gestión del conocimiento, que al estudio de lo educativo o de los procesos culturales en general. Lo cual nos condujo indirectamente a revisar otros planteamientos de carácter más práctico, aún cuando no tuviéramos en mente arribar a las aplicaciones administrativo - formativas. En todo caso, la revisión de estos materiales adicionales y próximos a la gestión del conocimiento, nos permitió rescatar algunos de sus presupuestos teóricos, para enriquecer esta exposición y tornarla más dinámica y variada.

Asimismo, dentro de la TCP en su versión wengeriana originaria, existe un enfoque innovador sobre el problema de la identidad. La cual es vista en este caso como resultante de múltiples *trayectorias de aprendizaje*, donde lo que se busca en todo momento, es alcanzar un determinado nivel de *competencia* dentro de prácticas valoradas socialmente. Hemos retomado este punto de vista, para analizar la cuestión central de la identidad del pedagogo, considerando que el grupo que ha sido aquí el objeto de nuestro estudio, estuvo conformado mayormente por sujetos pertenecientes a este gremio profesional y por ende hacia el mismo se dirigieron nuestras preguntas de investigación. En todo caso, nos enfrentamos con el problema de que la identidad no había sido lo suficientemente analizada dentro la perspectiva de las comunidades de práctica. De nueva cuenta, encontramos que sólo Wenger (2001a), era quien había tratado la cuestión con la necesaria profundidad dentro de la misma corriente. De ahí la necesidad de remitirnos hacia otros planteamientos complementarios, que fuesen compatibles por su no esencialismo; aunque siempre con el propósito de conservar con suficiente claridad los presupuestos básicos de la misma TCP. Por último, en este rubro efectuamos una recuperación de las principales propuestas de Wenger (2001a) en torno a la educación formal.

Pero no porque nuestros objetivos fueran de algún modo prácticos, sino porque esta tesis ha pertenecido desde un principio al campo de la pedagogía, y ésta, en todo momento se ha abocado al estudio y sistematización de la educación. Por ello consideramos pertinente tratar esta cuestión, siquiera de forma sintética, siendo fieles de nuevo a sus premisas originales.

III.1. La TCP proporciona un marco nuevo para el estudio y comprensión de las prácticas sociales comunitarias, así como para la comprensión e interpretación de la identidad que se construye por vía de la participación en la práctica. Consiste en una *teoría social del aprendizaje* en palabras de Wenger (2001a y 2001b), su principal representante y promotor. El aprendizaje es visto aquí como la construcción de significados, los cuales surgen de la interacción entre *participación* y *cosificación*, que son dos procesos sociales fundamentales. Esta teoría resulta de gran utilidad para investigar procesos sociales de aprendizaje y de construcción de la identidad, los cuales han de estar situados en ese tipo de unidad reconocible como CP. En nuestro caso, la TCP ha servido de marco teórico fundamental para el análisis de una CP formada por pedagogos, que trabajaban entre los años 2004 y 2007, como docentes, coordinadores e investigadores en la FP de la Universidad Misionera Internacional.

III.2. La TCP ofrece una visión innovadora y sugerente sobre el problema de la identidad. Esta perspectiva es por completo consistente con la caracterización que la misma teoría hace de la práctica, en cuanto escenario propicio para la producción de conocimientos e identidades, valga la redundancia. Dentro de la perspectiva global, que abarca tanto conceptos, como estrategias de intervención en el mundo de las organizaciones, el problema de la identidad sólo ha sido tratado originalmente por Lave y Wenger (1991), aunque de manera parcial, y posteriormente ha sido desarrollado de forma más puntual por este último (Wenger, 2001a). Esta visión sobre la identidad requiere, desde nuestra consideración, el ser complementada aún por otros planteamientos más profundos y mejor trabajados hasta ahora, como los que aporta, por ejemplo, el análisis político del discurso de Laclau y Mouffe (2004) en Essex, Inglaterra, o Buenfil (1993a) y Fuentes (2007) en México, entre otros. Así como también, puede verse enriquecida por los aportes del psicoanálisis, en particular por la perspectiva lacaniana (Lacan, 1999; Žižek, 1992 y 2003; entre otros). Esta complementariedad es factible tomando las previsiones necesarias, para que los autores adoptados sean en todos los casos representantes de posturas orientadas hacia el antiesencialismo. Este último, constituye un presupuesto que es compatible con la misma TCP, en la que no se considera la posibilidad de una identidad esencial y originaria, o que pueda quedar plenamente acabada en un momento dado. Sino que, por el contrario, la concibe como algo que está *siempre en proceso*.

III.3. Aunque en sentido estricto una CP es propiamente un sitio idóneo para la educación informal, la TCP ofrece algunas aplicaciones para el diseño educativo en las que se recomienda

a las escuelas y otros entornos educativos formales o no formales, favorecer y alentar un ambiente propicio para la creación de *comunidades de aprendizaje* (Wenger, 2001a; Coll, 2006), a partir de las que puedan a su vez configurarse comunidades de práctica —siempre y cuando se reúnan los requisitos indispensables para el surgimiento de una CP como un efecto deseable—, tales como el reconocimiento de una empresa conjunta, el establecimiento de un compromiso mutuo y la generación de un repertorio compartido. Así como la negociación de significados, por vía de la cosificación y participación, con todos los beneficios que en materia de aprendizaje y constitución de identidades éstas conllevan, pero sin desconocer sus riesgos. Sin embargo, reconocemos que en esta tesis, el enfoque práctico sobre las COPS, no ha sido específicamente uno de sus propósitos. Por ello, si de este trabajo pudieran derivarse algunas implicaciones prácticas, éstas tendrían que verse como un efecto indirecto y nunca como una meta expresamente perseguida.

IV) CONSIDERACIONES DERIVADAS DEL CASO ESTUDIADO

La tesis en su conjunto parte de un mismo propósito y de unas preguntas concretas, que hemos explicitado de nueva cuenta al principio de estas consideraciones finales. Para satisfacer estas cuestiones, se procedió a efectuar una caracterización de la FP de la UMI como CP. Durante la misma, incorporamos gran variedad de situaciones y hechos concretos, observados durante nuestro trabajo de campo, como referente empírico necesario para ilustrar los principales supuestos de la TCP. A la par se efectuaba el análisis y organización de la información construida a partir de los registros etnográficos. De este modo, manteniéndonos lo suficientemente próximos a la TCP y a los datos cualitativos, argumentamos que esta facultad podía en efecto considerarse una CP. Asimismo, durante el proceso de la exposición fueron efectuándose, siempre que hubo necesidad y oportunidad, algunos ajustes menores a la TCP, con objeto de explicar mejor *lo que ahí pasaba*, un objetivo desprendido directamente de la pregunta etnográfica básica: *¿qué está pasando aquí?*, que orientaba el estudio.

En este mismo esquema de trabajo, procedimos al análisis de las identidades pedagógicas constituidas en el desarrollo de la práctica observada. Encontrando que por vía del aprendizaje verificado en el cumplimiento satisfactorio de múltiples tareas compartidas, los miembros de esta CP se convertían en *pedagogos competentes*, capaces de cumplir con maestría diversas acciones tendientes a la realización en comunidad de su dominio propio: la formación, por vía del compromiso mutuo, y teniendo como resultado la producción de un rico repertorio de naturaleza pedagógica. Posteriormente, se desarrolló una exploración sobre la identidad pedagógica en el caso estudiado, mediante algunas herramientas conceptuales retomadas del APD. Gracias al cual llegamos a la conclusión fundamental de que no existía nada parecido a

una identidad del pedagogo como tal, sino que sólo era posible reconocer una *diversidad de identidades pedagógicas*, constituidas en el entrecruce de diferentes prácticas comunitarias, en las que participaban los pedagogos como personas concretas, en tanto seres individuales y sociales. El APD permitió enriquecer los planteamientos de la TCP, sin embargo debemos reconocer que todavía está pendiente la tarea de discutir y argumentar sus posibles puntos de encuentro y desencuentro.

La inclusión de algunas observaciones y reflexiones personales en el pequeño apartado titulado *A modo de epílogo*, nos ha permitido efectuar un recuento de algunos acontecimientos relevantes que tuvieron lugar en la FP de la UMI inmediatamente después de concluir formalmente nuestro trabajo de campo, los cuales hacían dudar sobre la viabilidad en un futuro cercano de este grupo en tanto CP. Pues en el contexto de la institución que ha sido el marco del estudio de caso, se estaba verificando una profunda reestructuración para responder al decremento de la matrícula, el cual había producido una crisis financiera en esta universidad.

IV.1. *Consideraciones en torno a la Facultad de Pedagogía de la UMI como una comunidad de práctica.* La caracterización general de la FP de la UMI como una CP, nos ha permitido reconocer diversos elementos en juego: orientación hacia la creación de conocimiento, factores de liderazgo, tipología de los miembros, características generales, entre otros. Hemos mostrado mediante el trabajo realizado, que la TCP proporciona un marco teórico de gran utilidad para analizar la vida cotidiana de un grupo de pedagogos y no pedagogos, adscritos a una FP en el ámbito universitario privado, así como para comprender sus especificidades disciplinarias. Consideramos que este marco teórico, puede ser empleado con gran provecho para estudiar otras comunidades similares, de tal manera que más adelante se cuente con diversos estudios referentes a distintas comunidades pedagógicas, distribuidas en diferentes instituciones de educación superior, tanto de México, como también del extranjero. Lo cual permitirá reconstruir, por vía etnometodológica, una imagen razonable sobre el trabajo educativo que de forma conjunta llevan a cabo los pedagogos. Un aspecto que por sí mismo constituye un antecedente para el estudio de su identidad como grupo profesional, y como comunidad disciplinaria con rasgos propios y potencialmente reconocibles.

IV.1.1. En líneas generales, la FP de la UMI puede considerarse como una CP, toda vez que presenta los rasgos generales que definen a este tipo de configuraciones sociales. De acuerdo con Wenger (2001a; Wenger, McDermott y Snyder, 2002), una CP implica atender a tres dimensiones constitutivas: la empresa conjunta (o dominio), el compromiso mutuo (o comunidad) y el repertorio compartido (o práctica). El estudio y análisis de estos tres elementos nos permitió responder a una de las preguntas principales formuladas en un inicio del trabajo,

en concreto la que alude a: ¿qué hace un pedagogo? Cada componente será explicado en uno de los tres incisos siguientes.

IV.1.2. El primer componente de una comunidad de práctica es lo que Wenger (2001a) denomina como *compromiso mutuo* o *comunidad*. En el caso de la FP de la UMI, nos encontramos con una comunidad heterogénea, conformada principalmente por pedagogos, — siete de trece miembros originalmente—, pero en la que también había un filósofo, un psicólogo y tres secretarías. Y ello sin contar a los profesores por asignatura, quienes se hallaban en una situación más *periférica*. El grado de compromiso frente a la tarea central, era también heterogéneo e iba desde el alineamiento más institucional, hasta la postura más poco comprometida, en la que la no participación marcaba el actuar personal como característica central. Sin embargo, el grupo central de esta CP conformado por seis miembros, todos pedagogos, conservaban en general un nivel de compromiso fuerte con el resto de los miembros, y entre todos mantenían funcionando a la FP, expresado mediante diversos valores: asiduidad, puntualidad, disponibilidad, lealtad y confiabilidad. La TCP no contempla el componente representado por los valores, pero en este trabajo su análisis nos ha facilitado comprender el compromiso mutuo entre los integrantes de la CP, cumpliendo con el dominio construido localmente en sus cuatro niveles identificados directamente en esta investigación, por medio de la observación *in situ* y el consecuente trabajo de análisis sobre la información recabada. Por ello, consideramos que la misma teoría, se vería enriquecida si tomara como objeto de su investigación a los valores.

IV.1.3. La *empresa conjunta* o *dominio* representa la razón de ser de una CP. En el caso de la FP de la UMI, el análisis efectuado nos ha permitido entender que su dominio aparece estructurado en cuatro niveles, los cuales son: 1) la formación de nuevos pedagogos y otros educadores; 2) el hacer las cosas bien como esfuerzo generalizado e imaginario; 3) el ganarse el sustento para vivir; y 4) la construcción de lo que hemos denominado un *espacio laboral compatible con la vida*. La construcción y defensa de este espacio, es lo que permite a los miembros conciliar diversas esferas de su vida social y en última instancia de su identidad. En sí la TCP no alude a niveles en el dominio, pero aquí ha resultado pertinente esta división para comprender con mayor profundidad las particularidades de esta comunidad, lo cual ha supuesto un enriquecimiento de la misma teoría. Así pues, la consideración de diferentes niveles en la empresa conjunta, constituye una aportación que hacemos desde este trabajo a la TCP, lo cual puede contribuir a que en otras investigaciones similares, se mire con mayor detalle a este aspecto de las comunidades de práctica.

IV.1.4. El último componente de una CP de acuerdo con Wenger (2001a) es el *repertorio compartido* o *práctica*. Consiste en lo que ésta produce en términos de conocimiento, un

ingrediente fundamental para lidiar con los problemas que cotidianamente enfrentan los miembros, como integrantes de su comunidad. Este repertorio consta de elementos heterogéneos, producto de la negociación significativa entre *cosificación* y *participación*, que permiten a los integrantes de la comunidad —a partir de la información disponible y del conocimiento construido—, resolver gran parte de los problemas que enfrentan en sus labores cotidianas, desplegando un actuar creativo, característico de la misma vida comunitaria de la que este conocimiento es fruto. Pero también tiene la virtud de permitir resolver una gran cantidad de problemas inéditos, los cuales siendo imprevisibles, exigen respuestas apropiadas, y la mayor parte de las veces inmediatas y creativas. Aquí encontramos que lo básico, es que los mismos miembros se conviertan en *recursos o soluciones vivientes* para los demás. En efecto, es en estas situaciones atípicas cuando se hace visible la forma en que unos miembros se transforman en sujetos auxiliares para los otros participantes, a modo de *depósitos vivos de conocimiento e información*. Puede subrayarse además, el carácter contingente y por lo tanto cambiante de este repertorio, toda vez que se halla siempre en proceso de evolución. Su existencia misma, es un síntoma fidedigno para reconocer el potencial de una CP. En el caso de la CP existente en la FP de la UMI, el repertorio rastreado era amplio y podía reconocerse en términos generales como específicamente pedagógico, dada su orientación teórico – práctica en materia educativa.

IV.2. *Consideraciones en torno a la identidad y prácticas de los pedagogos.* La caracterización que efectúa la TCP sobre la identidad, hace que ésta herede la contextura de la práctica. Al emplear esta teoría y sus diferentes conceptos, hemos podido responder a la pregunta básica acerca de la identidad del pedagogo: *¿qué es un pedagogo?*, que a su vez admite preguntas subordinadas tales como: *¿quiénes eran los pedagogos de la FP de la UMI?*, *¿con qué se identificaban los pedagogos de la FP de la UMI?*, entre otras. Asimismo, mediante el uso combinado de la TCP y la investigación etnográfica, hemos podido responder a la pregunta *¿qué hace un pedagogo en el ámbito universitario privado?* Por otra parte, explorar la identidad y los procesos de identificación desde la óptica del APD, nos permitió comprender que la identidad siempre se constituye en función de la delimitación de fronteras entre un *nosotros* y un *ellos*, lo cual implica la dinámica política de la inclusión y la exclusión. Encontramos así que los pedagogos de la FP de la UMI, demarcaban su propio territorio a partir de la simbolización de sus espacios laborales, ordenándolos de maneras determinadas. Lo cual contribuía a establecer sus diferencias con respecto a *los otros*, ya fuesen éstos psicólogos, filósofos o profesionales de cualquier otra adscripción. Todo esto ocurre dentro de un mismo espacio educativo, el cual admite distintas lecturas profesionales y reclamos, dentro de lo que la TCP denomina *economías de significado*, en las cuales existe una lucha política por definir los significados e imponerlos a los otros, a la vez que se pugna por conservar la propiedad de los mismos. Por último, hemos visto que dentro del APD la identidad puede ser analizada también

desde los planos *simbólico* e *imaginario* —por no incluir el registro de *lo real*—, de acuerdo con la tríada lacaniana. A partir de lo anterior, es factible extraer las siguientes conclusiones:

IV.2.1. Hemos procedido efectuando primeramente un análisis sobre la identidad de los pedagogos de la FP de la UMI desde la TCP. Gracias a ésta reconocimos que existen tres elementos fundamentales de la identidad a partir de esta caracterización, en primer lugar está la idea de que la identidad es un efecto del aprendizaje, en este sentido, aprender en la práctica implica básicamente una transformación de la identidad. Encontramos en esto, que la convivencia en la vida cotidiana, es la oportunidad para la construcción de estos aprendizajes, en términos de resolver problemas comunes y enfrentar retos inéditos, ganando experiencia y ampliando la base común de conocimientos existente en una comunidad. En segundo lugar, aparece la idea de que la identidad en una CP implica transformarse en alguien que es competente, dentro de una empresa considerada como valiosa por la propia CP. En este segundo caso, hallamos que los pedagogos de la FP de la UMI, aprendían a ser competentes como formadores y a sobrevivir dentro del cúmulo de exigencias institucionales, a través de lo que denominamos un *espacio laboral compatible con la vida*. En tercer lugar, la identidad dentro de una CP implica la construcción de lo se llama un *nexo de multifiliación*, pues lo más usual es que las personas pertenezcan a más de una CP simultáneamente, así como a otro tipo de grupos, por ello su identidad se constituye en el entramado de la afiliación múltiple y simultánea, lo cual demanda un trabajo orientado a conciliar exigencias que pueden ser muy diversas y muchas veces difícilmente compatibles. De esta forma, los pedagogos de la FP de la UMI, tenían que elaborar un nexo que incluía comúnmente su afiliación familiar, religiosa, laboral y social. El resultado de todo esto, no fue una identidad totalmente acabada y definida, sino una configuración identitaria precaria y provisional que demandaba de un trabajo constante para su mantenimiento y evolución.

Asimismo, recurrimos a la perspectiva teórica del APD, nuestra perspectiva ontológica - política de fondo en este trabajo, para explorar la identidad de los pedagogos de la FP de la UMI. Esta consideración implica atender dimensiones psíquicas y políticas del proceso de identificación y constitución de sujetos. Hallamos que no era posible ubicar una identidad del pedagogo como tal, sino que su identidad profesional y disciplinaria sólo podía construirse desde las diversas instancias sociales, culturales y políticas que interpelan al sujeto concreto y le invitan a incorporarse en un determinado orden discursivo, el cual entraña diversos polos de identificación. En este sentido, nos encontramos con que los pedagogos de la FP de la UMI, en muchos casos no tenían el polo *ser pedagogo* como núcleo principal de su identificación, sino que podían estar identificados más frecuentemente con otros papeles en su vida, por ejemplo, el *ser madre* o el *ser cristiana* —así en femenino, porque en su mayoría los miembros de esta facultad eran mujeres—, que con el *ser pedagoga*. Sin embargo, una mirada concentrada en el

interior de la CP, implicaba desentrañar la existencia de un modelo de identificación del ser pedagogo, construido localmente, el cual presentaba como polos subordinados el *ser investigador*, *ser formador*, *ser experto en educación*, *ser humanista* y *ser didacta*. Este modelo resultó relativamente efectivo en su interpelación, pues no existió ningún miembro dentro de la comunidad objeto de estudio, que asumiera íntegramente el mismo; siendo que todos se identificaban parcialmente con él. Asumiéndose entonces con el ser formadores y ser expertos en educación, así como mayormente con el ser didactas, pero no necesariamente con el ser humanistas —al menos no de forma explícita—, o con el ser investigadores.

IV.2.2. Con respecto a la pregunta acerca del quehacer de los pedagogos, encontramos que la concepción local sobre la pedagogía que se tenía en la FP de la UMI, implicaba considerarla en su doble vertiente de disciplina y profesión. Como disciplina se le miraba ahí en el sentido de ser simultáneamente una ciencia teórica y práctica, cuyo objeto de estudio era la construcción conceptual de la educación, y al mismo tiempo la sistematización de esta última, en una serie de principios y métodos destinados a conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Valiéndose para ello de la didáctica y de la organización escolar fundamentalmente. Pero también, aunque en menor proporción, de la orientación personal y de la planificación educativa, como disciplinas auxiliares. Descubrimos que para esta comunidad, *lo pedagógico* se daba por sentado en términos teóricos, aunque en la práctica demandaba una forma particular de ser pedagogo y de actuar en consecuencia en diversas prácticas: docencia, investigación, asesoría personalizada y funciones administrativo - educativas, entre otras formas de participación en la empresa conjunta.

La pedagogía en tanto profesión, era vista en la FP de la UMI como un campo amplio de actuación que abarcaba prácticas educativas formales y no formales —pero también informales, aunque éstas no fuesen directamente controlables—, en las que el pedagogo era capaz de intervenir para formar a las personas, en cualquiera de sus etapas evolutivas, desde la más temprana infancia, hasta la tercera edad. Para ello, este profesional de la educación contaba con conocimientos teóricos y teórico - metodológicos, que iban desde los referentes provenientes de las humanidades —filosofía, historia, teoría pedagógica—, pasando por las disciplinas sociales —antropología, sociología y ciencia política—, y la investigación educativa, hasta la psicopedagogía y la didáctica —incluyendo en ésta a la teoría y al diseño curricular, así como a las nuevas tecnologías en la educación y la formación en la empresa—, además de cuestiones más instrumentales como las estrategias de autoaprendizaje —aprender a aprender, aprender a comunicarse por escrito, aprender a trabajar cooperativamente, aprender a argumentar—, que pueden servir al propio pedagogo, impulsándole a una continua actualización dentro de la sociedad del conocimiento. Al mismo tiempo que le apoyan en el desarrollo de sus múltiples y variables tareas formativas, dentro de los más diversos ámbitos

educativos, que parten de la escuela —en cualquiera de sus niveles, desde el preescolar hasta el universitario—, pasando por la familia y la empresa, hasta alcanzar a la misma comunidad en sentido amplio.

Por su parte, la *docencia* en la FP de la UMI era vista ahí como una labor formativa que superaba la mera función instruccional de enseñanza y aprendizaje en el aula. En este sentido, enseñar en el aula universitaria implicaba una labor profunda de formar al estudiante —al cual se le miraba como un sujeto activo desde ciertos presupuestos constructivistas—, con la responsabilidad de una actuación didáctica integral, que partía desde la consideración del diagnóstico de necesidades, hasta la evaluación educativa. Por otra parte, para los pedagogos locales, la *formación docente* significaba la oportunidad de contribuir a la *formación de formadores*, valga la redundancia, así como la ocasión de reconocer y ser su vez reconocidos por otros profesionales con los que entraban en contacto, lo cual contribuyó indudablemente a conformar una identidad como formadores. Una de las estrategias de la formación era la de enseñar a los profesores a diseñar los *programas operativos* de sus asignaturas. Siendo que aquí se tenía la idea de que la elaboración de un *programa operativo*, constituía uno de los primeros pasos a seguir en la profesionalización del docente universitario. Toda vez que este documento didáctico, es una herramienta fundamental para el trabajo docente. La cual le permitiría ejercer un mayor control sobre sus clases, y estar en mejores condiciones para alcanzar sus objetivos de aprendizaje y / o formación, además de que directamente atacaba uno de los problemas más comunes no sólo en la docencia universitaria, sino en la docencia en general, que es el de la improvisación por sistema.

El *currículum* de la Licenciatura en Pedagogía constituyó, por así entenderlo, la gran producción de la FP de la UMI. Su elaboración ha sido íntegramente una obra colectiva. Algo de lo que los pedagogos locales se sentían orgullosos, si bien lo reconocían como algo perfectible y no estático. Este currículum era visualizado, con ayuda de diversos referentes institucionales, como una *hipótesis* que conformaba una propuesta formativa, en este caso orientada a la formación de nuevos pedagogos. El análisis del *currículum*, contribuyó al reconocimiento de la concepción local que se tenía sobre la pedagogía y sobre el ser pedagogo, expresado en definiciones y perfiles de egreso. Por su parte, la *Academia de Didáctica* ha representado la ocasión para que los pedagogos de la FP de la UMI reflexionaran —unidos al resto de los profesores por asignatura, y fuesen éstos pedagogos o no—, sobre la necesidad de una actuación didáctica en el aula universitaria. En razón de que los sujetos en proceso de formación dentro de esta instancia académica, serían a su vez futuros pedagogos y por consiguiente demandaban de ciertos estándares de desempeño didáctico. En este sentido, se inició la elaboración de una *didáctica de la pedagogía* a partir del reconocimiento de necesidades específicas de formación pedagógica, detectadas por los propios docentes en su actuación regular dentro del aula

universitaria. Lo cual condujo a producir de forma colegiada algunos recursos didácticos, tales como trípticos y notas técnicas, por ejemplo, sobre mínimos normativos para la elaboración y presentación de trabajos académicos. O bien, como lineamientos para la preparación y realización de exposiciones didácticas, entre otros derivados didáctico - pedagógicos.

Por otro lado, en la FP de la UMI se tomó la decisión de reflexionar concretamente sobre el principio institucional de *Inspiración Cristiana*, intentando discernir su posible significado dentro de las diversas prácticas de índole pedagógica —docencia en general, formación de nuevos pedagogos, formación docente, investigación, diseño curricular, entre otras—, desarrolladas localmente. De ahí surgió la idea de abrir a partir de enero del 2004, un *Taller de Inspiración Cristiana*, en el cual quedaron integrados todos los miembros centrales de la CP existente en la FP, mismo que duró todo el tiempo en que realizábamos esta tesis. Posterior a esa fecha de inicio de esa actividad, se abrieron otros talleres similares con duración variable: uno para las tres secretarías, uno para los profesores por asignatura y otros interesados, y uno más para los estudiantes; intentando extender de esta forma la labor doctrinal cristiana. Una característica en especial de estos talleres, es que tomaron el rumbo básicamente de reflexiones bíblicas, toda vez que ello era un punto de confluencia entre diversas adscripciones cristianas, católicas o no.

IV.2.3. Como cierre global de la tesis y como una atención al lector que se pregunte por la viabilidad y futuro de la CP estudiada aquí, ofrecemos un breve recuento de ciertos acontecimientos relevantes en la UMI, que han afectado la dinámica propia de su FP en los tiempos posteriores inmediatos al cierre de nuestra investigación de campo en la institución. Y que nos hacen considerar algunos de los riesgos que esta comunidad tendrá que enfrentar en un futuro próximo, si es que ha de sobrevivir a la reestructuración institucional, derivada de una crisis en la matrícula de licenciatura. En sentido estricto, estas últimas observaciones fueron realizadas de modo un tanto informal, cuando el trabajo de campo propiamente ya había concluido. Mas siendo el investigador un testigo privilegiado de tales acontecimientos, consideramos pertinente incluirlos, como un recuento de lo que pasó tras redactar el último capítulo, pues de esta manera contribuiríamos a tornar evidente el entorno cambiante en el que hoy día surgen, se desarrollan, se transforman y / o desaparecen las COPS como configuraciones sociales.

V) CONSIDERACIONES GLOBALES DE LA INVESTIGACIÓN

Al efectuar un balance general sobre lo que hemos tratado en esta tesis, nos hallamos ante un cúmulo de posibles respuestas para nuestras preguntas, pero también de nuevos interrogantes. Entre otros aspectos de importancia tratados aquí, encontramos que los pedagogos de la CP

estudiada, desarrollaban diversas tareas profesionales que podrían considerarse en principio como típicamente pedagógicas —docencia, orientación, planeación curricular, etc.—, pero que podían ser desempeñadas también por docentes o académicos de otras profesiones. Siendo entonces que uno de los factores que estaría en posibilidad de marcar una diferencia significativa, entre una misma función desempeñada simultáneamente tanto por un pedagogo, como por un académico representante de cualquier otra carrera —ya fuese éste traductor, administrador, abogado, odontólogo, comunicólogo, entre otros posibles—, estribaba, hasta cierto punto, en el sentido formativo que el primero imprimía al cumplimiento de esta misma función. Cabe preguntarse entonces: ¿qué es lo que convierte a una práctica educativa general en una tarea específicamente pedagógica? ¿El hecho de que los pedagogos desarrollen por sí mismos ciertas prácticas educativas puede definir a estas últimas como pedagógicas? ¿Qué diferencias pueden establecerse entre las prácticas educativas desempeñadas directamente por pedagogos y estas mismas prácticas llevadas a cabo por otros académicos que no sean pedagogos? Todas son cuestiones abiertas al debate y la investigación.

Lo anterior significa que para los pedagogos de esta localidad, la formación en un sentido amplio —profesional, académica, moral, religiosa—, parecía ser un factor de gran peso en sus labores; mientras que para los demás docentes o académicos, ésta podía revestir un carácter más accesorio, y en el caso de considerarla, las más de las veces lo hacían desde un ángulo profesional / académico, y no tanto en lo moral - religioso, algo de lo cual se percataban los mismos pedagogos. En efecto, para los pedagogos de la FP de la UMI, el *ser competentes como formadores* constituía uno de los polos principales de su identidad compartida, junto con la competencia en investigación, en didáctica, en humanismo, así como también en el hecho de considerarse muchas veces expertos —versados, especialistas, conocedores y por ello posibles asesores— en educación, esto es, poseedores de los conocimientos y habilidades necesarios para acometer con buenas probabilidades de éxito, la resolución de los más diversos problemas educativos. Por supuesto, no todo ha quedado resuelto. Por ello planteamos nuevos interrogantes: ¿desde qué instancias se interpela a los pedagogos en otros contextos universitarios? ¿Cómo definen su identidad los pedagogos que laboran en otras universidades privadas y públicas? ¿Qué diferencias y semejanzas existen entre las identidades pedagógicas construidas en los diferentes espacios universitarios?

Por otra parte, dedujimos que algunas de las diferencias más importantes que son factibles de establecer entre las labores educativas efectuadas por las instituciones de educación superior públicas y las de naturaleza privada, pudieran estar relacionadas con el hecho de que mientras en las primeras los alumnos tienden a ser concebidos fundamentalmente como *estudiantes*, en la segundas son vistos también como *clientes*, que pagan directamente por recibir un determinado servicio; sobre el cual mantienen ciertas expectativas y manifiestan en

consecuencia determinadas exigencias, principalmente hacia los docentes, pero incluso también para el personal administrativo. Estas demandas estriban, en cierta medida, en esperar un trato preferencial, acorde con sus necesidades e incluso con sus caprichos. En la institución estudiada en general, y en la FP en particular, este factor comercial – lucrativo, tan propio del ámbito universitario privado —pues estas instituciones dependen fundamentalmente del pago de colegiaturas—, provocaba, por ejemplo, que en ocasiones los profesores, quienes eran evaluados por sus propios estudiantes, entre otras instancias evaluadoras, buscaran “quedar bien” con estos últimos, disminuyendo las exigencias académicas en detrimento de la calidad formativa; o efectuando concesiones especiales, sumando en contrapartida puntos positivos a los resultados de sus valoraciones, lo cual podía favorecer directa o indirectamente su permanencia en la institución. Para los pedagogos de la CP aquí estudiada, esto representaba también un condicionante para su labor formativa, que les afectaba tanto en lo personal, cuanto en su papel de *formadores de formadores*, obligándoles a ser más conscientes y / o críticos respecto a su propio trabajo. Por sí mismo, consideramos que esto representa un problema que ameritaría más investigaciones, de ahí que nuevas preguntas queden aquí abiertas: ¿qué diferencias existen entre los estudiantes de las universidades públicas y los de las instituciones de educación superior privadas mexicanas en materia de expectativas y / o representaciones sobre la formación universitaria? ¿Qué retos se plantean para la actuación docente entre los espacios públicos y los privados de educación superior, en materia de exigencias institucionales derivadas por parte del estudiantado? ¿Qué peso juega la evaluación docente efectuada por los estudiantes, en la docencia dentro de las universidades privadas mexicanas, en términos de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje?

Otro factor más, que ciertamente tiende a marcar diferencias específicas entre las instituciones de educación superior mexicanas de financiamiento público y privado, podría estar vinculado con el hecho —fácilmente comprobable en la literatura especializada—, de que varias de las instituciones privadas son propiedad de organizaciones religiosas, principalmente católicas, por ser ésta todavía la religión mayoritaria en el país. Lo cual tiende a orientar la filosofía, la misión, los principios rectores y aun la forma de educar en tales instituciones. Sin embargo, entre las universidades religiosas —y en particular dentro de las católicas—, existen ciertas diferencias importantes, pues mientras algunas dependen de organizaciones muy conservadoras, otras son más liberales. Hemos encontrado dentro de nuestro estudio sobre las prácticas que los pedagogos desarrollaban, en una universidad clasificada dentro de este último tipo de instituciones (católicas liberales), que mientras la UMI se manifestaba *de inspiración cristiana*, al mismo tiempo se definía en palabras de su entonces rector, como *no confesional*. Para los pedagogos estudiados en el caso que nos ocupa, esto era una cuestión que directamente les interpelaba, pues varios se consideraban a sí mismos fundamentalmente cristianos y / o católicos —considerando que conformaban una mezcla *sui generis* de católicos y cristianos de

otras iglesias—, como un punto central de su identidad. Lo cual contrastaba en gran medida con el clima de indiferencia religiosa que percibían en el contexto interno de la institución, lo cual les producía desconcierto, e incluso cierto disgusto en algunos casos. Consideramos que esta característica por sí sola, requeriría de más investigaciones, por lo que ahora dejaremos planteadas algunas nuevas preguntas, unas más amplias y otras más específicas, entre otras posibles: ¿qué peso y qué significado tiene el factor religioso en las instituciones mexicanas de educación superior privada? ¿Qué manifestaciones tiene el factor religioso en la vida académica de las universidades católicas mexicanas? ¿Cómo afecta el factor religioso el trabajo docente en las universidades privadas mexicanas? ¿Qué papel juega el factor religioso en la formación universitaria de las identidades profesionales en general y pedagógicas en particular?

Por su parte, suscribimos que tras efectuar la investigación precedente, es factible admitir que no existe una identidad del pedagogo como tal, universal y claramente identificable. Lo que sí es posible, es reconocer a pedagogos concretos que construyen su identidad a partir de múltiples referentes, que les interpelan en distintos contextos, sean éstos familiares, religiosos, comunitarios, laborales, académicos, gremiales, etc. En el caso de los pedagogos de la FP de la UMI, estas identidades pedagógicas se constituyeron, además, tomando como referencia los modos de ser y de hacer que ahí se desarrollaban, en cuanto CP a la cual pertenecían; fueran éstos de índole académica o no. En suma, los pedagogos de la FP de la UMI, en cuanto miembros de una CP, compartían, pues, algunos referentes de su identidad, ciertos valores y perseguían determinados propósitos comunes, que les invitaban a *ser competentes* como participantes legítimos dentro de un contexto pedagógicamente construido.

Una última reflexión nos parece obligada: ¿qué es lo que aporta la existencia de comunidades de práctica a la conformación de una institución de educación superior? De existir esta contribución, ¿habrá diferencias entre el sector público y el privado? Como lo hemos discutido a lo largo de la tesis, las COPS existen por doquier. Por lo tanto, sin importar si una universidad es pública o privada, ésta puede dar albergue en su seno, como cualquier otra organización, a la conformación de COPS. En ambos casos, la contribución que una CP puede brindar, estriba en el *plus* de conocimientos producidos en la misma práctica comunitaria. Asimismo, en uno u otro ámbito, las COPS también pueden generar diversos problemas, como los que hemos revisado: aparición de camarillas, dependencia, localismo, imperialismo, dogmatismo, mediocridad, entre otros. Las ventajas y desventajas de estas configuraciones sociales, pueden presentarse a la par. En todo caso, puede afirmarse que mientras más compleja se torna una institución, la existencia de diversas COPS suele ser vista por los teóricos de la cuestión, como un síntoma de madurez organizacional. En la sociedad del conocimiento en la cual vivimos, el aprendizaje compartido no sólo suele ser una cuestión de simple supervivencia, sino un factor

decisivo de competitividad, en términos de los problemas solucionados y de la generación de recursos diversos: económicos, sociales, educativos, etc. De ahí, que las COPS puedan verse como parte sustantiva del capital intelectual de una institución cualquiera.

Muchas otras interrogantes surgen tras estos hallazgos, válidos en principio para la problemática explorada, entre las cuales estarían las siguientes: ¿cómo son las comunidades de práctica existentes en otros espacios académicos? ¿Qué otros modelos de identidad pedagógica son factibles reconstruir a partir de investigaciones realizadas en distintas universidades, tanto públicas, como privadas? Y de nuevo, ¿qué diferencias y semejanzas es posible reconocer entre tales modelos? ¿Cómo construyen su identidad los pedagogos que laboran en diferentes instituciones de educación superior? ¿Qué significa ser pedagogo? ¿Cómo se llega a ser pedagogo? Consideramos que además del valor derivado directamente de la documentación de los procesos sociales observados, la posibilidad de formular nuevas preguntas, esto es, de plantear nuevos problemas, constituye precisamente una de las aportaciones fundamentales que desde las investigaciones realizadas dentro del paradigma interpretativo – constructivista, y en específico desde el enfoque etnográfico, pueden hacerse al conocimiento social en general y pedagógico en particular. De ahí el posible interés y la importancia de continuar investigando a partir de estos mismos presupuestos metodológicos, e incluso bajo esta precisa y novedosa lógica discursiva acerca de las prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Altbach, Philip (coord.) (2002). *Educación superior privada*, México: CESU – UNAM / Porrúa.
- Archer, Norm (2006). “A Classification of Communities of Practice”, en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.
- Balán, Jorge y Ana María García de Fanelli (2002). “El sector privado de la educación superior”, en R. Kent (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, México: Fondo de Cultura Económica / FLACSO / Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Barton, David y Karin Tusting (eds.) (2005). *Beyond Communities of Practice. Language, Power, and Social Context*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Barton, David y Mary Hamilton (2005). “Literacy, Reification and the Dynamics of Social Interaction”, en D. Barton y K. Tusting (eds.), *Beyond Communities of Practice*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Bellarby, Lizzie y Graham Orange (2006). “Knowledge Sharing through Communities of Practice in the Voluntary Sector”, en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.
- Benner, Dietrich (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*, Barcelona: Ediciones Pomares / Corredor.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1994). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bloom, David E. y Henry Rosovsky (2006). “Higher Education in Developing Countries”, en J. J. F. Forest y P. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Bloom, David E., Matthew Hartley y Henry Rosovsky (2006). “Beyond Private Gain: The Public Benefits of Higher Education”, en J. J. F. Forest y P. G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2007). “Negatividad en la educación, un tema inquietante e insoslayable”, en S. Fuentes (coord.), *Horizontes de intelección en la investigación educativa: Discursos, identidades y sujetos* (Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación 7, Nueva Época), México: SADE / Casa Juan Pablos.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1993a). *Análisis de discurso y educación* (Documentos DIE 26), México: Departamento de Investigaciones Educativas – CINVESTAV - IPN.

- Camarena Ocampo, Eugenio (2006). *Investigación y pedagogía: Construcción de una práctica académica en el Colegio de Pedagogía*, México: Gernika.
- Cargill, Barbara J. (2006). "Leadership Issues within a Community of Practice", en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.
- Casanova Cardiel, Hugo (2006). "Mexico", en J. J. F. Forest y P. G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Chaiklin, Seth y Jean Lave (comps.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Coakes, Elayne y Steve Clarke (2006b). "The concept of Communities of Practice", en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.
- Coll, César (2006). "Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación", en *Acción educativa* (México), núm. 6, noviembre, pp. 5-26.
- Córdoba, José (2006). "Boundaries in Communities. Understanding Communities of Practice To Support Collaborative Research", en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.
- Córdoba, José y Wendy Robson (2006). "Understanding Communities of Practice To Support Collaborative Research", en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.
- Frabboni, Franco y Franca Pinto Minerva (2006). *Introducción a la pedagogía general*, México: Siglo XXI.
- Fuentes Amaya, Silvia (2007). "Una articulación discursiva entre lo político y lo psíquico para leer el proceso identificador", en S. Fuentes (coord.), *Horizontes de intelección en la investigación educativa: Discursos, identidades y sujetos* (Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación, Nueva Época, 7), México: SADE / Casa Juan Pablos.
- Furlán Malamud, Alfredo (2006). "La formación del pedagogo. Las razones de la institución", en *Otros Caminos. Revista de pedagogía y educación* (México), año. 1, núm. 1, enero-marzo, pp. 23 – 28.
- Grediaga Kuri, Rocío, Laura Padilla González y Mireya Huerta Bárcenas (2003). *Una propuesta de clasificación de las instituciones de educación superior en México*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Grieves, Jim (2006). "Communities of Practice and Organizational Development for Ethics and Values", en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.

- Hall, Stuart (2003). "Introducción: ¿Quién necesita la identidad?", en S. Hall y P. Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Hustad, Eli y Bjørn Erik Munkvold (2006). "Communities of Practice and other Organizational Groups", en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.
- Keating, María Clara (2005). "The Person in the Doing: Negotiating the Experience of Self", en D. Barton y K. Tusting (eds.), *Beyond Communities of Practice*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Kent, Rollin (2004). *Private Sector Expansion and Emerging Policy Responses in Mexican Higher Education*. Países Bajos: 17th Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers.
- Jackson, Philip W. (2002). *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, Philip W., Robert E. Boostrom y David T. Hansen (2003), *La vida moral en la escuela*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lave, Jean (2001). "La práctica del aprendizaje", en S. Chaiklin y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Lea, Mary R. (2005). "«Communities of Practice» in Higher Education. Useful Heuristic or Educational Model?", en D. Barton y K. Tusting (eds.), *Beyond Communities of Practice*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Levy, Daniel C. (2006). "The Private Fit in the Higher Education Landscape", en J. J. F. Forest y P. G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Medeni, Tunç (2006a). "The living Tradition of «Yaren Talks» as an Indigenous Community of Practice in Today's Knowledge Society", en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.
- Medeni, Tunç (2006b). "Tacit – Explicit and Specific – General Knowledge Interactions in CoPs", en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.
- Mehan, Hugh (2001). "Un estudio de caso en la política de la representación", en S. Chaiklin y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.

- Nickols, Fred (2000). "Two kinds of Communities of Practice", en <http://home.Att.net/~discon/km/cootypes.htm> (consultado: 03 - IX - 05).
- Paquette, Scott (2006). "Communities of Practice as Facilitators of Knowledge Exchange", en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.
- Pemberton, Jon y Brenda Stalker (2006). "Aspects and Issues of Communities of (Mal)practice", en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.
- Ray, Deepa (2006). "Life Cycle of Communities of Practice", en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.
- Rodríguez - Elias, Oscar M., Ana I. Martínez – García, Aurora Vizcaíno, Jesús Favela y Mario Piattini (2006), en E. Coakes y S. Clarke (coords.), "Identifying Knowledge Flows in Communities of Practice", *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.
- Rosales Medrano, Miguel Ángel (2006). "Referentes conceptuales y prácticas discursivas sobre formación docente", en *Acción educativa* (México), núm. 6, noviembre, pp. 33-67.
- Saint – Onge, Hubert y Debra Wallace (2003). *Leveraging Communities of Practice for Strategic Advantage*, Boston: Butterworth - Heinemann.
- Schwier, Richard A., Katy Campbell y Roichard Kenny (2004). "Instructional Designers' Observations about Identity, Communities of Practice and Change Agency", en *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 20, núm. 1, pp. 69-100, <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet20/schwier.html> (consultado: 05 - 10 -05).
- Silas Casillas, Juan Carlos (2005). "Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana", en *Perfiles educativos* (México), vol. XXVII, núms.109-110, julio-diciembre, pp. 7-37.
- Smith, M. K. (2003). "Communities of Practice", en *The Encyclopedia of Informal Education*, www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm (consultado: 03 - 10 - 05).
- Tusting, Karin (2005). "Language and Power in Communities of Practice", en D. Barton y K. Tusting (eds.), *Beyond Communities of Practice*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Von Wartburg, Iwan y Thorsten Teichert (2006). "Leadership Issues in Communities of Practice", en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.
- Wenger, Etienne (2004). "Communities of practice. A brief introduction", en <http://www.ewenger.com/theory/index.htm> (consultado: 30 - 10 - 05).
- Wenger, Etienne (2001a). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.

Wenger, Etienne (2001b). "Communities of Practice. Learning as a Social System", en <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> (consultado: 08 -12 - 05).

Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Nueva York: Cambridge University Press.

Wenger, Etienne, Richard McDermott y William M. Snyder (2002). *Cultivating Communities Of Practice. A Guide To Managing Knowledge*, Boston: Harvard Business School Press.

Xanic, Alejandra (2004). "Universidad, S. A. La maquila de la educación: clases en serie, ganancias de 30% y 10% más de alumnos cada año. El Boom de las licenciaturas para la clase media", en http://www.expansion.com.mx/_asp/print.asp?cve=897_29 (consultado: 10 - 09 - 04).

Yan, Jie y Dimitris Assimakopoulos (2006). "Formal Work Groups and Communities of Practice", en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.

Zabalza, Miguel A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid: Narcea.

Zappavigna, Michele Suzanne (2006). "Tacit Knowledge in Communities of Practice", en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.

Žižek, Slavoj (1992). "Che vuoi?", en S. Žižek, *El sublime objeto de la ideología*, México: Siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Abal de Hevia, Isabel (2000). "El asesor pedagógico en la formación del docente universitario", en E. Lucarelli (comp.), *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*, Buenos Aires: Paidós.

Abbagnano, N. y A. Visalberghi (1984). *Historia de la pedagogía*, México: Fondo de Cultura Económica.

Acosta, Jessica y Alhelí Ávila (2006). "Falta de identidad del estudiante de pedagogía", en *Pedagogium* (México), año 5, núm. 26, enero-febrero, pp. 25.

Adorno, Theodor (1993). "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en T. Adorno, *Consignas*, Buenos Aires: Amorrortu.

Aguilar Gaxiola, Víctor Hugo (2006). "Cien años de extensión universitaria en América Latina", en *Acción educativa* (México), núm. 5, mayo, pp. 153-168.

Altarejos, Francisco (1998). "El *ethos* docente: una propuesta deontológica", en F. Altarejos, J. A. Ibáñez-Martín, J. A. Jordán y G. Jover (eds.), *Ética docente*, Barcelona: Ariel.

- Altarejos, Francisco (1986). *Educación y felicidad*, Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (Razones y Propuestas Educativas 6), Madrid: Morata.
- Amigues, René y Marie-Therèse Zerbato-Poudou (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Angulo Villanueva, Rita Guadalupe (2004). *Una experiencia de modificación curricular en la Universidad Autónoma de Guerrero. Algunas aportaciones metodológicas*, tesis de Doctorado en Pedagogía, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Apple, Michael W. (1986). *Ideología y currículum*, Madrid: Akal.
- Arroyo Garrido, Saturnino (1992). *Teoría y práctica de la escuela actual*, Madrid: Siglo XXI.
- Asensio, José María (1986). *Biología, educación y comportamiento*, Barcelona: Ceac.
- Astolfi, Jean P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas* (Serie Fundamentos 17), Sevilla: Díada Editora.
- Avanzini, Guy (comp.) (1990). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Avanzini, Guy (1987). *La pedagogía en el siglo XX*, Madrid: Narcea.
- Ávila Muñoz Patricia y Gabriela García Acosta (2006). "Propuesta de modelo integral para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación", en *Tecnología y comunicación educativas* (México), año 20, núms., 42-43, enero-diciembre, pp. 80-91.
- Ball, Stephen J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona: Paidós / M. E. C.
- Barrón Tirado, Concepción (2003). *Universidades privadas. Formación en educación*, México: Plaza y Valdés / CESU / UNAM.
- Bartomeu, Montserrat, Irma Juárez, Fernando Juárez y Héctor Santiago (1996). *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Identidad*, Madrid: Losada.
- Bauman, Zygmunt (2002). *La cultura como praxis*, Barcelona: Paidós.
- Bauman, Zygmunt (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Belth, Marc (1971). *La educación como disciplina científica. Un estudio sobre la función de los modelos en el pensamiento*, Buenos Aires: El Ateneo.

- Ben-David, Joseph y Awraham Zloczower (1966). *Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas*, Barcelona: Seix Barral.
- Benedito Antolí, Vicente (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*, Barcelona: Barcanova.
- Berbaum, Jean (1996). *Aprendizaje y formación. Una pedagogía por objetivos*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernal González, María del Carmen (2005). "El pedagogo en el siglo XXI, ¿es necesario?", en *Pedagogium* (México), año,5, núm. 25, noviembre-diciembre, pp. 11-13.
- Bernal González, María del Carmen (2002). "El campo laboral del pedagogo, retos y perspectivas", en *Pedagogium* (México), año 2, núm. 12, julio-agosto, pp. 27-28.
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Beuchot, Mauricio (2005). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*, México: UNAM / Ítaca.
- Blank, J. Guillermo (1987). "Teoría y método para una ciencia psicológica unificada", en M. Siguán (coord.), *Actualidad de Lev. S. Vygotsky*, Barcelona: Anthropos.
- Blumer, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y métodos*, Barcelona: Hora.
- Bouché Peris, Henri (2002a). "Biología humana: sus consecuencias pedagógicas", en H. Bouché, M. García, J. M. Quintana y M. Ruiz, *Antropología de la educación*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Bouché Peris, Henri (2002b). "La etnografía en el aula", en H. Bouché, M. García, J. M. Quintana y M. Ruiz, *Antropología de la educación*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Brand Barajas, Jennie (2005). *Identidad institucional de la Universidad Simón Bolívar desde la perspectiva de sus docentes*, tesis de Doctorado en Educación, México: Universidad La Salle.
- Buckley, Roger y Jim Caple (1991). *La formación. Teoría y práctica*, Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coord.) (1998). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México: Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso / Plaza y Valdés.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1997). "Globalización: signifiante nodal en la modernización educativa", en *Colección pedagógica universitaria* (México), núms. 27 - 28, enero-junio y julio-diciembre, pp. 135-152.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1995a). *Educación, postmodernidad y discurso. (tres acercamientos)*, (Documentos DIE 39), México: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN.

- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1995b). "Discursos educativos en un horizonte post-moderno", en M. Bartomeu, I. Juárez, F. Juárez, H. Santiago (coords.), *En nombre de la pedagogía*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*, México: DIE - CINVESTAV - IPN / CONACYT.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coord.) (1993b). *Filosofía, teoría y campo de la educación*. México: Comité Organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa / Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1992) "Consideraciones finales sobre lo educativo", en R. N. Buenfil, *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación* (Tesis DIE 12), México: Departamento de Investigaciones Educativas – CINVESTAV – IPN.
- Buzan, Tony y Barry Buzan (1996). *El libro de los mapas mentales*, Barcelona: Urano.
- Caballero, Roberto (2002). "Educación, pedagogía y formación de pedagogos", en *Paedagogium* (México), año 2, núm. 12, julio-agosto, pp. 29-30.
- Camarena Ocampo, Eugenio (1999). *Investigación: Deconstrucción de una práctica académica, El Colegio de Pedagogía*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Campbell, Donald T. (1995). "«Grados de libertad» y estudio de casos", en T. D. Cook y Ch. Reichardt, *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*, Madrid: Morata.
- Campbell, Donald T. y Julian C. Stanley (1979). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en investigación social*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Candau, Vera María (org.) (1987). *La didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*, Madrid: Narcea.
- Carbonell Sebarroja, Jaume (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela* (Razones y Propuestas Educativas 7), Madrid: Morata.
- Carrasco, José Bernardo (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*, Madrid: Rialp.
- Carbajal Romero, José (2007). "Complejo discursivo internet: espacio educativo y de constitución de sujetos", en S. Fuentes (coord.), *Horizontes de intelección en la investigación educativa: Discursos, identidades y sujetos* (Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación, Nueva Época, 7), México: SADE / Casa Juan Pablos.
- Casares García, Pilar M. (2000). "Las salidas profesionales como criterio de calidad de la Licenciatura de Pedagogía", en *Bordón* (Madrid, España) vol. 52, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 499-508.

- Casas Guerrero, Rosalba y Jorge Dettmer González (2007). "Redes de conocimiento y sistemas de innovación", en *Ciencia y desarrollo* (México), vol. 33, núm. 211, septiembre, pp. 24-29.
- Cassirer, Ernst (1993). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Castorina, José Antonio (1996). "El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación", en J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner, *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*, México: Paidós.
- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier (dirs.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus.
- Chalmers, Alan F. (1992). *La ciencia y cómo se elabora*, México: Siglo XXI.
- Chalmers, Alan F. (1984). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y de sus métodos*, México: Siglo XXI.
- Charlot, Bernard (1981). *Educación, cultura e ideología*, Madrid: Anaya / 2.
- Chavolla Romero, Manuel (2000). *Cómo redactar textos para el aprendizaje: Guía para estudiantes y maestros*, México: Trillas.
- Chevallard, Yves (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique.
- Cohen, Daniel (1998). *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, César (1995). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, México: Paidós.
- Colom, Antoni J. Y Joan - Carles Mèlich (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Barcelona: Paidós / Papeles de Pedagogía.
- Comboni Salinas, Sonia (1994). "Universidad, sociedad y cambio tecnológico", en R. Rodríguez Gómez y H. Casanova Cardiel (coords.), *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social* (Tomo I), México: CESU – UNAM / Miguel Ángel Porrúa.
- Comenio, Juan Amós (2005). *Didáctica Magna* (Sepan Cuantos 167), México: Porrúa.
- Compayré, Gabriel (1991). *Herbart. La educación a través de la instrucción* (Biblioteca Grandes educadores 8), México: Trillas.
- Cook, Stuart W. (1980). "Temas éticos en la realización de investigación en relaciones sociales", en C. Selltiz, L.S. Wrishtsman y S. W. Cook, *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid: Rialp.

- Coraggio, José Luis (1998). "Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina", en *Perfiles educativos* (México), volumen XX, núms. 79 – 80, enero-junio, pp. 43-57.
- Coulon, Alain (1995). *Etnometodología y educación*, Barcelona: Paidós.
- Cremer, Phyllis y Mary R. Lea (2000). *Escribir en la universidad*, Barcelona: Gedisa.
- Dahl, Svend (1991). *Historia del libro* (Los noventa 55), México: CONACULTA / Alianza.
- De Alba, Alicia (coord.) (2003). *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales* (La investigación educativa en México 1992 – 2002, núm. 11), México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- De Ibarrola, María (1994). *Cinco principios para la revisión curricular del CCH* (Documentos DIE 34), México: Departamento de Investigaciones Educativas – CINVESTAV - IPN.
- De la Fuente Muñiz, Ramón (1992). *Psicología médica* (segunda edición corregida y aumentada), México: Fondo de Cultura Económica.
- De la Fuente Muñiz, Ramón (1981). *Psicología médica*, México: Fondo de Cultura Económica.
- De la Torre Gamboa, Miguel (2004). *Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal* (Colección Posgrado 27), México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Debesse, Maurice y Gastón Mialaret (1979). *Introducción a la pedagogía* (Tratado de Ciencias Pedagógicas 1), Barcelona: Oikos-Tau.
- Delors, Jaques (1997). *La educación encierra un tesoro*, México: El Correo de la UNESCO.
- De Moura Castro, Claudio y Juan Carlos Navarro (2002). "¿Puede la mano invisible del mercado reparar la educación superior privada?", en P. Altbach (coord.), *Educación superior privada*, México: CESU – UNAM / Porrúa.
- Delacôte, Goéry (1997). *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*, Barcelona: Gedisa.
- Delval, Juan (2000). *Aprender en la vida y en la escuela* (Razones y Propuestas Educativas 2), Madrid: Morata.
- Deveraux, George (1994). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México: Siglo XXI.
- Devord, Guy (1999). *La sociedad del espectáculo*, Valencia, España: Pre – textos.
- Díaz Barriga, Ángel (1990). "Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía", en P. Ducoing Watty y A. Rodríguez Ousset (comps.), *Formación de profesionales de la educación*, México: UNAM.

- Díaz Barriga, Ángel (1995). *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*, México: CESU – UNAM / Porrúa.
- Díaz Barriga, Ángel (1997). *Didáctica y currículum* (edición corregida y aumentada), México: Paidós.
- Díaz – Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGraw Hill.
- Dowley McNamee, Gillian (1993). “Aprender a leer y escribir en un marco urbano: estudio longitudinal del cambio en una comunidad”, en L. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, Buenos Aires: Aique.
- Durán Ramos, Teresita (2006). “A propósito del V Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación”, en *Paedagogium* (México), año 5, núm. 28, julio-agosto, pp. 6-10.
- Durán Ramos, Teresita (2003). “Colegio de pedagogos de México”, en *Paedagogium* (México), año 5, núm. 28, enero-febrero, pp. 4-7.
- Durán Ramos, Teresita (2002). “Ser profesional de la educación”, en *Paedagogium* (México), año 2, núm. 12, julio-agosto, pp. 20-22.
- Durkheim, Émile (1998). *Educación y sociología*, México: Ediciones Coyoacán.
- Eco, Humberto (2001). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, Barcelona: Gedisa.
- Eggleston, John (1980). *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Erickson, Frederick (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en M. C. Wittrock (coord.), *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona: Paidós / M.E.C.
- Escalante Gonzalbo, Fernando (1999). *Una idea de las ciencias sociales* (Inicios en las Ciencias Sociales 2), México: Paidós.
- Escolar, Hipólito (1993). *Historia universal del libro* (Biblioteca del libro 58), Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Espíndola Castro, José Luis (1997). *Reingeniería educativa*, México: ANUIES.
- Esteve, José M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Madrid: Paidós.
- Esteve, José M. (1994), *El malestar docente*. Madrid. Paidós.
- Ezcurra, Ana María (1998). *¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*, Buenos Aires: Lugar Editorial / IDEAS.

- Fanjul Peña, Marina (1990). "Tribulaciones de una profesión", en P. Ducoing y A. Rodríguez (comps.), *Formación de profesionales de la educación*, México: UNAM / UNESCO / ANUIES.
- Fermoso, Paciano (1994). *Pedagogía social. Fundamentación científica*, Barcelona: Herder.
- Fermoso, Paciano (1985). *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*, Barcelona: CEAC.
- Ferrández, Adalberto y Jaime Sarramona (1985). *La educación. Constantes y problemática actual*, Barcelona: CEAC.
- Ferrández, Adalberto y Jaime Sarramona (1980). *Aspectos diferenciales de la educación*, Barcelona: CEAC.
- Ferraro, Ricardo A. (1999). *La marcha de los locos. Entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrero, Juan José (1998). *Teoría de la educación*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ferrés, Joan (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona: Paidós.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós.
- Fierro, María Cecilia y Patricia Carbajal (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*, México: Gedisa / Universidad Iberoamericana, León.
- Fisher, Anne (2007). "Playing for keeps", en *Fortune (The 100 Best Companies To Work For)* (Estados Unidos), vol. 155, núm. 1, enero 22, pp. 85-92.
- Fishl, Johann (1984). *Manual de historia de la filosofía*, Barcelona: Herder.
- Forrester, Viviane (2000). *Una extraña dictadura*, Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Forrester, Viviane (1997). *El horror económico*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fox, David J. (1987). *El proceso de investigación en educación*, Pamplona, España: EUNSA.
- Fraghière, Jean – Pierre (1996). *Así se escribe una monografía*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, Viktor E. (1987). *Psicoanálisis y existencialismo. De la psicoterapia a la logoterapia*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, Viktor E. (1986a). *La psicoterapia al alcance de todos*, Barcelona: Herder.
- Frankl, Víctor (1986b). *La presencia ignorada de Dios. Psicoterapia y religión*, Barcelona: Herder.
- Freire, Paulo (1997a). *Pedagogía de la autonomía*, México: Siglo XXI.

- Freire, Paulo (1997b). *La educación en la ciudad*, México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1996). *Política y educación*, México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1994a). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1994b). *Cartas a quien pretende enseñar*, México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Donaldo Macedo (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona: Paidós.
- Fuentes Amaya, Silvia (2005). *El Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), un programa exitoso de formación profesional: Funcionamiento ideológico y proceso identificador en el marco de una política pública incipiente*, tesis de Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, México: Departamento de Investigaciones Educativas – CINVESTAV – IPN.
- Fuentes Amaya, Silvia (2004). “Identidad profesional e identificación: Hacia una lectura desde lo discursivo y lo psíquico”, en E. Remedi (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México: Plaza y Valdés.
- Fuentes Amaya, Silvia (2001). “La educación ambiental en México: Identificación y constitución de un nuevo sujeto ético”, en A. Hirsh (comp.), *Educación y valores* (volumen III), México: Ediciones Gernika.
- Fuentes Amaya, Silvia (1999). *Identificación y constitución de sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificador de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, generación 79-83*, tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, México: Departamento de Investigaciones Educativas – CINVESTAV - IPN.
- Fuhrer, Urs (2001). “Análisis del aprendizaje situado según el ambiente de comportamiento: el caso de los novatos”, en S. Chaiklin y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Fullat, Octavi (1983). *Filosofías de la educación*, Barcelona: Ceac.
- Furlán Malamud, Alfredo (1995a). *La enseñanza de la pedagogía en las universidades. Panorama*, México: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.
- Furlán Malamud, Alfredo (1995b). “Memoria, potencial de construcción, apuesta”, en M. Bartomeu, I. Juárez, F. Juárez y H. Santiago (coords.), *En nombre de la pedagogía*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Galino Carrillo, Ángeles (1991). “La educación personalizada como alternativa”, en V. García Hoz (dir.), *Personalización educativa. Génesis y estado actual* (Tratado de Educación Personalizada 4), Madrid: Rialp.

- García Castillo, Karla y Sandra Segovia Gamboa (2002). "Primer Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación", en *Paedagogium* (México), año 2, núm. 12, julio-agosto, pp. 24-26.
- García Hoz, Víctor (1996). "La Universidad", en V. García Hoz (dir.), *La educación personalizada en la universidad* (Tratado de Educación Personalizada 27), Madrid: Rialp.
- García Hoz, Víctor (dir.) (1995). *Del fin a los objetivos de la educación personalizada* (Tratado de Educación Personalizada 3), Madrid: Rialp.
- García Hoz, Víctor (dir.) (1994a). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (Tratado de Educación Personalizada 5), Madrid: Rialp.
- García Hoz, Víctor (dir.) (1994b). *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética* (Tratado de Educación Personalizada 20), Madrid: Rialp.
- García Hoz, Víctor (dir.) (1993a). *Introducción general a una pedagogía de la persona* (Tratado de Educación Personalizada 1), Madrid: Rialp.
- García Hoz, Víctor (dir.) (1991). *Ambiente, organización y diseño educativo* (Tratado de Educación Personalizada 8), Madrid: Rialp.
- García Hoz, Víctor (1990). *Principios de pedagogía sistemática*, Madrid: Rialp.
- García Hoz, Víctor (1988a). *Educación personalizada*, Madrid: Rialp.
- García Hoz, Víctor (dir.) (1988b). *La práctica de la educación personalizada* (Tratado de Educación Personalizada 6), Madrid: Rialp.
- García Hoz, Víctor y Rogelio Medina Rubio (1986). *Organización y gobierno de centros educativos*, Madrid: Rialp.
- García Madrid, Antonio (2002). "Adversum paedagogos. La condición artesanal del pedagogo y la formación de los mismos", en *Papeles Salmantinos de Educación* (Salamanca, España), núm. 1, pp. 275-285.
- García Pérez, Francisco F. (2001). "El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos debates", en J. Mainer (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las ciencias sociales* (Serie Fundamentos 15), Sevilla: Díada.
- Gaspar Hernández, Sara (2001). *La tesis: un proceso de construcción de conocimientos y significados culturales*, Tesis de Doctorado en Pedagogía (inédita), México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Geertz, Clifford (1996). *Los usos de la diversidad*, Barcelona: Paidós.
- Geertz, Clifford (1995). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.

- Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona: Paidós.
- Geertz, Clifford (1989). *El antropólogo como autor*, Barcelona: Paidós.
- Gervilla Castillo, Ángeles (2000). *Didáctica y formación del profesorado ¿Hacia un nuevo paradigma?*, Madrid: Dikinson.
- Giddens, Anthony (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid: Taurus.
- Giddens, Anthony (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona: Península.
- Giménez Montiel, Gilberto (2005). "Materiales para una teoría de las identidades sociales", en G. Giménez (coord.), *Teoría y análisis de la cultura* (volumen II), México: CONACULTA / ICOCULT.
- Gimeno Lorente, Paz (2001). "Sugerencias para la práctica de la evaluación desde una posición teórico-crítica", en J. Mainer (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las ciencias sociales* (Serie Fundamentos 15), Sevilla: Díada.
- Gimeno Sacristán, José (1997). *Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José (1996). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José y Ángel. I. Pérez Gómez (comps.) (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal - Universitaria.
- Giner de los Ríos, Francisco (1905). *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias* (Manuales Soler 58), Barcelona: Sucesores de Manuel Soler Editores.
- Giroux, Henry A. (1994). "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna", en M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona: Paidós.
- Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. P. y M. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- Goffman, Erving (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, Erving (1988). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Goleman, Daniel, Paul Kaufman y Michael Ray (2000). *El espíritu creativo. La revolución de la creatividad y cómo aplicarla a todas las actividades humanas*, Buenos Aires: Vergara.

- Gómez Palacio y Campos, Carlos (1998). *Comunicación y educación en la era digital*, México: Diana.
- González Casanova, Pablo (1998). "Educación, trabajo y democracia", en *Perfiles educativos* (México), vol. XX, núms. 79-80, julio-diciembre, pp. 30-42.
- González – Simancas, José Luis (1992). *Educación. Libertad y compromiso*, Pamplona, España: EUNSA.
- Gordillo, María Victoria (1984). *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Gore, Ernesto (1998). *La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos*, Barcelona: Granica.
- Göttler, Josef (1967). *Pedagogía sistemática*, Barcelona: Herder.
- Granja Castro, Josefina e Ileana Rojas Moreno (2007). "Memoria y autorreferencialidad: una lectura histórica-epistémica sobre la constitución del campo del conocimiento pedagógico", en S. Fuentes (coord.), *Horizontes de intelección en la investigación educativa: Discursos, identidades y sujetos* (Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación 7, Nueva Época), México: SADE / Juan Pablos.
- Güemes, Carmela R. Y Juan Manuel Piña (2003). "Imaginario", en J. M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas*, México: COMIE / SEP / CESU.
- Guillén Niemeyer, Benito (2006). "Sobre identidad profesional y la ANEFEP", en *Paedagogium* (México), año 5, núm. 28, julio-agosto, pp. 8-10.
- Guillén Niemeyer, Benito (2002). "El oficio de pedagogo", en *Paedagogium* (México), año 2, núm. 12, julio-agosto, pp. 7-10.
- Gutiérrez Sáenz, Raúl (1980). *Introducción a la didáctica*, México: Esfinge.
- Hall, Edward (1994). *La dimensión oculta*, México: Siglo XXI.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- Hegenberg, Leónidas (1979). *Introducción a la filosofía de la ciencia*, Barcelona: Herder.
- Heller, Agnes (1999). *Teoría de los sentimientos*, México: Ediciones Coyoacán.
- Heller, Agnes (1991). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península.
- Henz, Hubert (1976). *Tratado de pedagogía sistemática*, Barcelona: Herder.
- Hernández, Pedro (1995). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*, Madrid: Narcea.

- Hernández, Fernando y Juana María Sancho (2002). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, México: Paidós / Papeles de Pedagogía.
- Holland, Dorothy y Jean Lave, (eds.) (2001). *History in person: Enduring struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*, Santa Fe, Nuevo México: The School of American Research Press.
- Hoyos Medina, Carlos Ángel (1997). "Pedagogía de la modernidad. Estudio introductorio", en C. Hoyos Medina (coord.), *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México: CESU / UNAM – Plaza y Valdés.
- Huarte Cuéllar, Renato (2005). "Paedagogium en el Primer Encuentro Internacional de Editores y Autores de Revistas de Educación", en *Paedagogium* (México), año 5, núm. 25, noviembre-diciembre, pp. 30-31.
- Husén, Torsten (1996). "Tradiciones, crisis y futuro de la universidad occidental", en V. García Hoz (dir.), *La educación personalizada en la universidad*, Madrid: Rialp.
- Ibáñez - Martín, José A. (1977). *Hacia una formación humanista. Objetivos de la educación en la sociedad científico – técnica*, Barcelona: Herder.
- Ibarra Colado, Eduardo (2005). "Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad", en *Revista de la educación superior* (México), volumen XXXIV (3), núm. 2, abril-junio, pp. 13-37.
- Ibarra Colado, Eduardo (2002). "La «nueva universidad» en México: transformaciones recientes y perspectivas", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. VII, núm. 14, enero-abril, pp. 75-105.
- Jackson, Philip W. (1999). *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, Philip W. (1991). *La vida en las aulas*, Madrid: Morata.
- Jaim Etcheverry, Guillermo (1999). *La tragedia educativa*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kaplan, Marcos (1994). "Crisis y reforma de la universidad", en R. Rodríguez y H. Casanova (coords.), *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social* (Tomo I), México: CESU – UNAM / Miguel Ángel Porrúa.
- Kemmis, Stephen (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata.
- Kent, Rollin (1995). *Regulación de la educación superior en México: una visión crítica* (Temas de hoy en la educación superior 3), México: ANUIES.
- Kent, Rollin (1992). *Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México: 1960 a 1990* (Cuadernos de investigación educativa 21), México: DIE – CINVESTAV – IPN.

- Kent, Rollin y Rosalba Ramírez (2002). "La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación", en P. Altbach (coord.), *Educación superior privada*, México: CESU-UNAM-Boston College - Porrúa.
- Kriekemans, A. (1968). *Pedagogía general*, Barcelona: Herder.
- Kuhn, Thomas S. (1993). *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Kvale, Steinar (2001). "Exámenes reexaminados: ¿evaluación de los estudiantes o evaluación del conocimiento", en S. Chaiklin y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, Jacques (2002). "El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica", en *Escritos 1*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacerda Nobre, Angela (2006). "Psychoanalysis, Organisations, and Communities", en E. Coakes y S. Clarke (coords.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.
- Laïdi, Zaki (1997). *Un mundo sin sentido*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lamo de Espinosa, Emilio, José María González y Cristóbal Torres Albero (1994). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*, Madrid: Alianza Universidad.
- Lashinsky, Adam (2007). "The New No. 1: Google", en *Fortune (The 100 Best Companies To Work For)* (Estados Unidos), vol. 155, núm. 1, enero 22, Nueva York, pp. 70-82.
- Lave, Jean (1991). *La cognición en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- Lerma Jasso, Héctor (2000). "Los saberes de la pedagogía", en *Revista panamericana de pedagogía* (México), año 1, núm. 1 (nueva época), enero-junio, pp. 85 – 110.
- Levering, Robert y Milton Moskowitz (2007). "The 2007 List", en *Fortune (The 100 Best Companies To Work For)* (Estados Unidos), vol. 155, núm. 1, enero 22, pp. 70-82.
- Levinson, Bradley A. U. (2002). *Todos somos iguales: Cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, México: Aula XXI – Santillana.
- Levy, Daniel C. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México: CESU- UNAM / Porrúa.
- Limón, Agustina S. y Juan García (2003). "Identidad", en J. M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas*, México: COMIE / SEP / CESU.
- Llano, Alejandro (2003). *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*, Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Llorente Gómez, Luis (2001). *Educación pública* (Razones y Propuestas Educativas 5), Madrid: Morata.

- López Pérez, Alexis (2007). "Mi uso de las ideas de Jacques Derrida", en S. Fuentes (coord.), *Horizontes de intelección en la investigación educativa: Discursos, identidades y sujetos*, (Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación 7, Nueva Época), México: SADE/ Casa Juan Pablos.
- López Segrera, Francisco (2005). "Posibles escenarios mundiales de la educación superior", en *Perfiles educativos* (México), volumen XXVII, núms. 109 – 110, julio-diciembre, pp. 140-165.
- Lundgren, Ulf P. (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*, Madrid: Morata.
- Luzuriaga, Lorenzo (1984). *Pedagogía*, Buenos Aires: Losada.
- Mafokozi, Joseph (2005). "Percepción de la situación socioprofesional inicial del futuro titulado/a en pedagogía", en *Revista Complutense de Educación* (España), vol. 16, núm. 2, pp. 513-541.
- Mainer, Juan (coord.) (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las ciencias sociales* (Serie Fundamentos 15), Sevilla: Díada Editora.
- Maldonado-Maldonado, Alma (2005). "Comunidades epistémicas: Una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México", en *Revista de la educación superior* (México), vol. XXXIV (2), núm. 134, abril-junio, pp. 107-122.
- Marland, Michael (1995). *El arte de enseñar (Técnicas y organización del aula)*, Madrid: Morata.
- Martín Molero, Francisca (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*, Madrid: Síntesis.
- Martínez Beltrán, José María (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*, Madrid: Bruño.
- Martínez Usarralde, María de Jesús (2003). *Pedagogía comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*, Madrid: La Muralla.
- Mattos, Luiz A. de (1985). *Compendio de didáctica general*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Mayntz, Renate, Kurt Holm y Peter Hübner (1983). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*, Madrid: Alianza Universidad.
- McLaren, Peter (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México: Siglo: XXI.
- McLaren, Peter y Henry Giroux (1998). "Escritos desde los márgenes: Geografías de identidad, pedagogía y poder", en P. McLaren, *Multiculturalismo revolucionario*, México: Siglo XXI.
- Medina Melgarejo, Patricia (1998). *La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Medina Melgarejo, Patricia (2000). *¿Soy maestro y / o profesor universitario? La docencia en cuestión*, México: Plaza y Valdés.
- Medina Rivilla, Antonio y Francisco Salvador Mata (2002). *Didáctica general*, Madrid: Prentice Hall.
- Medina Rubio, Rogelio (1996). "Los fines de la universidad", en V. García Hoz (dir.), *La educación personalizada en la universidad* (Tratado de Educación Personalizada 27), Madrid: Rialp.
- Mendoza Buenrostro, Gabriel Jorge (2007). *Pedagogía y ciencias de la educación* (Teoría Pedagógica 5), México: Minos / Universidad Panamericana.
- Mendoza Buenrostro, Gabriel Jorge (2003). *Por una didáctica mínima. Guía para facilitadores, instructores, orientadores y docentes innovadores*, México: Trillas.
- Mendoza Buenrostro, Gabriel Jorge (1997). "Los avatares del pedagogo: entre la profesión y la disciplina", en *Reflexiones sobre la educación contemporánea*, México: Universidad Panamericana.
- Mendoza Buenrostro, Gabriel Jorge (1996). *Caracterización y enseñanza de la pedagogía en la "Universidad de Mixcoac": Una exploración etnográfica*, tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV – IPN (existe versión electrónica publicada en formato CD, DIE-CINVESTAV, 2006).
- Mendoza Buenrostro, Gabriel Jorge (1991). *Estudio sobre la controversia entre la pedagogía y las ciencias de la educación: génesis y situación epistemológica actual*, tesis de Licenciatura en Pedagogía (inédita), México: Universidad Panamericana.
- Mendoza Rojas, Javier (1998). "La educación superior privada", en P. Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México* (Tomo II), México: Fondo de cultura económica.
- Meza Mejía, Mónica (2004). "Pedagogía empresarial. Un campo más de actuación para los profesionales de la pedagogía", en *Paedagogium* (México), año 4, núm. 23, mayo-junio, pp. 17-20.
- Mialaret, Gastón (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*, Ginebra: UNESCO.
- Minick, Norris (2001). "Instrucciones de la maestra: la construcción social de «significados literales» y «mundos reales» en el discurso del aula", en S. Chaiklin y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Moll, Luis C. y James B. Greenberg (1993). "Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza", en L. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, Buenos Aires: Aique.
- Monclús Estella, Antonio (2004). *Educación y cruce de culturas*, México: Fondo de Cultura Económica.

- Monclús Estella, Antonio (1997). *Educación de adultos: Cuestiones de planificación y didáctica*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Castañeda, María Julia (2000). “¿Es la profesión pedagógica aceptada o rechazada socialmente?”, en *Ciencia y Sociedad* (República Dominicana), año 25, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 561-571.
- Moreno, Juan Manuel, Alfredo Poblador y Dionisio del Río (1984). *Historia de la educación*, Madrid: Paraninfo.
- Morin, Edgar (2005). “Ficha de identidad individual”, en G. Giménez (coord.), *Teoría y análisis de la cultura* (volumen II), México: CONACULTA / ICOCULT.
- Mouffe, Chantal (2003). *La paradoja democrática*, Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, Chantal (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Barcelona: Paidós.
- Muñoz Giraldo, José Federman, Josefina Quintero Corzo y Raúl Ancízar Munévar Molina (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, María de los Ángeles Núñez Gornés y Yengny Marisol Silva Laya (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Nassif, Ricardo (1984a). *Pedagogía General*, México: Kapelusz.
- Nassif, Ricardo (1984b). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*, Madrid: Cincel – Kapelusz.
- Neira, Teófilo R. (1999). *La cultura contra la escuela*, Barcelona: Ariel.
- Nérici, Imídeo G. (1985). *Metodología de la enseñanza*, México: Kapelusz.
- Novak, Joseph D. y D. Bob Gowin (1999). *Aprendiendo a aprender*, Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- O’Connor, D. J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación* (Biblioteca del educador contemporáneo 133), Buenos Aires: Paidós.
- Olivé, León y Ricardo Sandoval (2007). “Hacia la sociedad del conocimiento en México: desafíos y perspectivas”, en *Ciencia y desarrollo* (México), vol. 33, núm. 211, septiembre, pp. 24-29.
- Olivier, Guadalupe (2005). *Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982 – 2002*, tesis de Maestría en Pedagogía, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Ornelas, Carlos (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortony, Andrew, Gerald L. Clore y Allan Collins (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*, Madrid: Siglo XXI.
- Pagliai Signoroni, Paolo (2004). "Enseñar y aprender lenguas extranjeras en México", en *Perspectivas docentes* (México), segunda época, núm. 28, septiembre-diciembre, pp. 52-67.
- Pansza González, Margarita, Esther Carolina Pérez Juárez y Porfirio Morán Oviedo (1987a). *Fundamentación de la didáctica*, México: Gernika.
- Pansza González, Margarita, Esther Carolina Pérez Juárez y Porfirio Morán Oviedo (1987b). *Operatividad de la didáctica*, México: Gernika.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- Pérez Tornero, José Manuel (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*, Barcelona: Paidós.
- Perkins, David (1999). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona: Gedisa.
- Pieper, Josef (1982). *Defensa de la filosofía*, Barcelona: Herder.
- Piña Osorio, Juan Manuel (1997). "Consideraciones sobre la etnografía educativa", en *Perfiles educativos* (México), vol. XIX, núm. 78, octubre-diciembre, pp. 39 - 56.
- Piña, Juan Manuel, Alfredo Furlán y Lya Sañudo (coords.) (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas* (La investigación educativa en México 1992 - 2002), México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Pontón Ramos, Claudia (2002). "Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación", en *Perfiles educativos* (México), vol. XXIV, núms. 97-98, julio-diciembre, pp. 117-127.
- Postman, Neil (2001). *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del «show business»*, Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Primero Rivas, Luis Eduardo y Mauricio Beuchot Puente (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*, México: Primero Editores.
- Puigrós, Adriana (1990). "La educación latinoamericana como campo problemático", en A. Puigrós *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (Los Noventa 21), México: Alianza Editorial Mexicana / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Pujol Balcells, Jaime y José Luis Fons Martín (1981). *Los métodos en la enseñanza universitaria*, Pamplona: Eunsa.

- Quintana Cabanas, José María (1991). "La educación más allá de la escuela". En V. García Hoz (dir.), *Iniciativas sociales en educación informal* (Tratado de Educación Personalizada 28), Madrid: Rialp.
- Quintana Cabanas, José María (1983). "Pedagogía, Ciencia de la educación y Ciencias de la educación". En J. Basabe Barcala, A. J. Colom Cañellas, A. Escolano Benito, J. García Carrasco, G. Gutiérrez López, P. Palop Jonqueres, J. María Quintana Cabanas y J. L. Rodríguez Diéguez, *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, Salamanca, España: Anaya/2.
- Quintanilla, Susana (coord.) (1995). *Teoría, campo e historia de la educación* (La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa), México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rama, Claudio (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez Toledo, Antonio (2006). "Vida y profesión del pedagogo", en *Paedagogium* (México), año 5, núm. 28, México, julio-agosto, pp. 18-21.
- Rangel Guerra, Alfonso (1983). *La educación superior en México* (Jornadas 86), México: El Colegio de México.
- Redondo García, Emilio (dir.) (2001). *Introducción a la historia de la educación*, Barcelona: Ariel.
- Reparaz, Charo, Ángel Sobrino y José Ignacio Mir (2000). *Integración curricular de las nuevas tecnologías*, Barcelona: Ariel.
- Reséndiz Núñez, Daniel (2000). *Futuros de la educación superior en México*, México: Siglo XXI.
- Riera Romaní, Jordi (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*, Valencia: NAU LLIBRES.
- Ríos Andrade, María Esther (2003). "Reseña del IX Congreso Nacional de Pedagogía", en *Pedagogium* (México), año 3, núm. 15, enero-febrero, pp. 37.
- Robles, Martha (2003). *Educación y sociedad en la historia de México*, México: Siglo XXI.
- Rockwell, Elsie (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)", en E. Rockwell y J. Ezpeleta (coords.), *Para observar la escuela, caminos y nociones*, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, Elsie (1994). "La aproximación etnográfica: debates actuales", en L. E. Galván (coord.), *Cultura en la escuela. Escuela en la cultura*, México: CIESAS.
- Rodríguez Gómez, Roberto (1994). "La modernización de la educación superior en perspectiva", en R. Rodríguez y H. Casanova (coords.), *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social* (Tomo I), México: CESU – UNAM / Miguel Ángel Porrúa.

- Rodríguez Rivera, Erika (2006). "La inserción del pedagogo en el campo laboral. Entre lo real y lo ideal", en *Otros Caminos. Revista de pedagogía y educación* (México), año 1, núm. 1, enero-marzo, pp. 15-18.
- Rodríguez Rojo, Martín (1997). *Hacia una didáctica crítica*, Madrid: La muralla.
- Rogoff, Bárbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona: Paidós.
- Rorty, Richard (1996). *Objetividad, relativismo y verdad (Escritos filosóficos 1)*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, Richard (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*, Barcelona: Paidós.
- Roszak, Theodore (1990). *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar* (Los Noventa 13), México: CONACULTA / Grijalbo.
- Rozada Martínez, José M. (2001). "«Libres desde pequeños». Un proyecto de didáctica crítica", en J. Mainer (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las ciencias sociales* (Serie Fundamentos 15), Sevilla: Díada.
- Rubí Piña, Josefina (2002). "El papel de las pedagogas y los pedagogos en las instituciones de educación superior", en *Pedagogium* (México), año 2, núm. 12, julio-agosto, pp. 18-19.
- Ruíz, Yolanda (2007). "Infancia salvaje", en *Quo* (México), núm. 114, abril, pp. 62 - 68.
- Ruíz Corbella, Marta (2002). "Aprender para el cambio: la educación ante un nuevo siglo", en H. Bouché, M. García, J. M. Quintana y M. Ruiz, *Antropología de la educación*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Ruíz Corbella, Marta (1996). "La formación de la capacidad creativa en el ámbito universitario", en V. García Hoz (dir.), *La educación personalizada en la universidad* (Tratado de Educación Personalizada 27), Madrid: Rialp.
- Ruíz Durán, Clemente (1997). *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento*, México: ANUIES.
- Ruíz Larraguivel, Estela (1998). "La era posindustrial y la formación de ingenieros", en *Perfiles educativos* (México), vol. XX, núms. 79-80, enero-junio, pp. 58-79.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes (2005). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos. Dos estudios de caso*, Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL.
- Sánchez Puentes, Ricardo (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México: CESU – UNAM / Plaza y Valdés.
- Sanguinetti, Juan José (1989). *Lógica*, Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

- Santoni Rugiu, Antonio (1996). *Nostalgia del maestro artesano*, México: CESU – UNAM / Miguel Ángel Porrúa.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2000). *La escuela que aprende* (Razones y Propuestas Educativas 4), Madrid: Morata.
- Sanvisens Marfull, Alejandro (1984). "Educación, pedagogía y ciencias de la educación", en A. Sanvisens (coord.), *Introducción a la pedagogía*, Barcelona: Barcanova.
- Sarason, Seymour B. (2002). *La enseñanza como arte de representación*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Sarramona, Jaume (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*, Barcelona: Ariel.
- Sarramona, Jaume (1989). *Fundamentos de educación*, Barcelona: Ceac.
- Sarramona, Jaume y Salomó Marqués (1985). *¿Qué es la pedagogía? Una respuesta actual*, Barcelona: Ceac.
- Saussure, Ferdinand de (1959). *Curso de lingüística general*, México: Nuevomar.
- Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*, México: Ariel.
- Schriewer, Jürgen y Edwin Keiner (1997). "Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), Vol. II, núm. 3, enero-junio, pp. 117-148.
- Seiffert, Helmut (1977). *Introducción a la teoría de la ciencia*, Barcelona: Herder.
- Solomon, Paul R. (1992). *Guía para redactar informes de investigación*, México: Trillas.
- Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Stake, Robert E. (1994). "Case studies", en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California: Sage.
- Stavrakakis, Yannis (2007). "El sujeto lacaniano: la imposibilidad de la identidad y la centralidad de la identificación", en S. Fuentes (coord.), *Horizontes de intelección en la investigación educativa: Discursos, identidades y sujetos* (Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación, Nueva Época, 7), México: SADE / Casa Juan Pablos.
- Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid: Morata.
- Suárez Díaz, Reinaldo (1987). *La educación. Su filosofía. Su psicología. Su método*, México: Trillas.
- Subirats, Eduardo (2001). *Culturas virtuales*, México: Ediciones Coyoacán.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.

- Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tejada Fernández, José (2001). "El perfil profesional del pedagogo en la formación: Una mirada desde las salidas profesionales", en P. Vicente y E. Molina, *Salidas profesionales de los estudiantes de pedagogía*, Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Thevenet, Maurice (1992). *Auditoría de la cultura empresarial*, Madrid: Díaz de Santos.
- Thierry García, David René (2002a). "De la *paideia* al *e-learning*: reflexiones sobre la formación del pedagogo", en *Paedagogium* (México), año 2, núm. 12, julio-agosto, pp. 12-15.
- Thierry García, David René (2002b). "La gestión pedagógica de las instituciones educativas", en *Paedagogium* (México), año 2, núm. 13, septiembre-octubre, pp. 11-15.
- Titone, Renzo (1981). *Metodología didáctica*, Madrid: Rialp.
- Torres, Carlos Alberto (2004). "Estado, privatización y política educacional. Elementos para una crítica del neoliberalismo", en P. Gentili (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Torres, Jurjo (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid: Morata.
- Torres, Jurjo (1995). *El curriculum oculto*, Madrid: Morata.
- Urrea Moreno, Emigdio L. (2006). "Sociedad del conocimiento: definiciones y escenarios", en *Acción educativa* (México), núm. 5, mayo, pp. 94-101.
- Varela Petito, Gonzalo (1994). "Universidad y desarrollo: el vínculo crítico", en R. Rodríguez y H. Casanova (coords.), *Universidad contemporánea: Racionalidad política y vinculación social* (Tomo I), México: CESU – UNAM / Miguel Ángel Porrúa.
- Vega Mederos, Francisco y Enrique Iñigo Bajos (2004). "Retos actuales y perspectivas del mundo del trabajo: emergencia de las competencias profesionales", en *Educación y ciencia* (México), vol. 8, núm. 16, nueva época, julio-diciembre, pp. 69-77.
- Vexliard, Alexandre (1986). *Pedagogía comparada. Métodos y problemas*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Vigotsky, Lev S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Crítica / Grijalbo.
- Villalobos, Elvia Marveya (2002). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*, México: Trillas.
- Villalpando, José Manuel (1977). *Didáctica de la pedagogía*, México: Editorial Porrúa.
- Viñao Frago, Antonio (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, México: Fundación educación, voces y vuelos.
- Von Cube, Felix (1981). *La ciencia de la educación*, Barcelona: Ceac.

Watzlawick, Paul (1992). *¿Es real la realidad? Confusión. Desinformación. Comunicación humana*, Barcelona: Herder.

Watzlawick, Paul, Janet Beavin y Don D. Jackson (1993). *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona: Herder.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*, Barcelona: Crítica.

Wittrock, Björn (1996). "Las tres transformaciones de la universidad moderna", en B. Wittrock y S. Rothblatt (comps.), *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad moderna*, Barcelona: Pomares – Corredor.

Woods, Peter (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós / M.E.C.

Woods, Ronald G. (1979). *Introducción a las ciencias de la educación*, Madrid: Anaya.

Yurén Camarena, María Teresa (2001). "Ethos profesional, eticidad y dispositivos de formación", en A. Hirsh (comp.), *Educación y valores* (volumen III), México: Ediciones Gernika.

Zabaloni, Roberto (1981). *Orientar para educar*, Barcelona: Herder.

Zabalza, Miguel A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.

Žižek, Slavoj (2001). "¿Adónde va Edipo?", en S. Žižek, *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*, Barcelona: Paidós.

DICCIONARIOS Y ENCICLOPEDIAS

Ander – Egg, Ezequiel (1999). *Diccionario de pedagogía*, Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Coakes, Elayne y Steve Clarke (coords.) (2006a). *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Hershey, Pensilvania: Idea Group Reference.

Coehlo, Teixeira (2000). *Diccionario crítico de política cultural: cultura e imaginario*, Guadalajara, Jalisco: CONACULTA / ITESO / Secretaría de Cultura del Estado de Jalisco.

Evans, Dylan (2005). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*, Barcelona: Paidós.

Gallino, Luciano (2001). *Diccionario de sociología*, México: Siglo XXI.

Laeng, Mauro (1982). *Vocabulario de pedagogía*, Barcelona: Herder.

Laplanche, Jean y Jean-Bertrand Pontalis (1993). *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona: Paidós.

Larroyo, Francisco (1982). *Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación*, México: Porrúa.

Mialaret, Gastón (1984). *Diccionario de ciencias de la educación*, Barcelona: Oikos – Tau.

Müller, Max y Alois Halder (1986). *Breve diccionario de filosofía*, Barcelona: Herder.

Rialp (1989). *Gran Enciclopedia Rialp (GER)*, (Tomos I y VIII), Barcelona: Rialp.

Santillana (1991). *Diccionario esencial de la lengua española*, Barcelona: Santillana.

Santillana (1983). *Diccionario de las ciencias de la educación*, México: Santillana.

Siglo XXI (2000). *Diccionario de antropología*, México: Siglo XXI.

DOCUMENTOS

CENEVAL (2002). *La primera etapa 1994 – 2001*, México: Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior.

CONSEJO DE LA CRÓNICA DE LA CIUDAD DE MÉXICO, A. C. (2007). *Ciudad de México. Crónica de sus delegaciones*, México: Secretaría de Educación del Distrito Federal.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (2000). *Pedagogías del siglo XX* (Especial 25 años), Barcelona: Cisspraxis.

FIMPES (2005). *Manual para la aplicación del sistema de acreditación*, México: Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior.

FIMPES (2002). *Sistema para el ingreso y permanencia en la FIMPES, a través del fortalecimiento y desarrollo institucional. Criterios de Acreditación (Segunda versión)*, México: Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior.

SENADO DE LA REPÚBLICA (2002). “La educación superior privada en México: una aproximación”, en *Perfiles educativos* (México), vol. XXIV, núms. 97-98, julio-diciembre, pp. 128-146.

UNESCO (1998). “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI”, en *Perfiles educativos* (México), vol. XX, núms. 79-80, enero-junio, pp. 126-148.

ANEXOS

ANEXO 10
TABLAS: ESTADÍSTICAS SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Tabla 1.1. Matrícula total en el sector público de educación superior en México 1989 - 2003

Año	Universidades		Escuelas normales	Institutos técnicos de 4 años	Institutos técnicos de 2 años	Total público
	Estatad	Federal				
1989	544,265	174,873	81,511	162,567	0	989,110
1990	529,026	173,643	77,550	171,089	0	976,463
1991	559,504	174,997	76,909	183,870	440	1,024,900
1992	523,558	173,111	81,045	191,080	963	990,900
1993	534,577	176,314	89,709	208,105	1,529	1,032,300
1994	529,554	173,803	103,292	213,370	2,575	1,052,500
1995	550,414	176,775	118,452	232,162	4,919	1,115,100
1996	533,963	178,485	133,411	246,709	8,558	1,144,000
1997	558,052	183,243	143,050	261,444	11,885	1,199,312
1998	569,861	185,504	140,669	279,911	20,622	1,245,089
1999	598,267	185,754	135,876	291,867	29,753	1,296,349
2000	609,922	175,740	120,573	313,361	36,359	1,313,532
2001	634,627	176,560	110,376	338,228	42,481	1,363,689
2002	654,567	181,108	100,978	356,519	50,156	1,411,712
2003	677,686	183,171	91,047	379,194	56,796	1,461,160

Fuente: Kent, 2004.

(Con datos provenientes de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, SEP).

Tabla 1.2. Matrícula total en el sector privado de educación superior en México 1989 - 2003

Año	Universidades	Escuelas normales	Instituciones no universitarias	Institutos técnicos de 2 años	Total privado	Total Nacional: Público y privado
1989	133,132	36,990	53,568	0	223,690	1,212,800
1990	139,946	31,437	58,254	0	229,637	1,206,100
1991	161,030	27,890	54,980	0	243,900	1,268,800
1992	174,466	29,930	59,904	0	264,300	1,255,200
1993	183,000	30,501	67,099	0	280,600	1,312,900
1994	189,239	33,961	78,476	224	301,900	1,354,400
1995	198,272	41,584	98,452	1,592	339,900	1,455,000
1996	206,380	54,942	110,685	2,093	374,100	1,518,100
1997	224,360	63,242	130,753	2,668	421,023	1,620,335
1998	257,435	69,875	151,466	2,772	481,548	1,726,637
1999	292,365	79,630	173,873	2,447	548,315	1,844,664
2000	291,603	80,358	230,904	2,551	605,416	1,918,948
2001	314,933	73,724	259,883	2,373	650,913	2,014,602
2002	342,101	65,895	275,990	2,806	686,792	2,098,504
2003	366,710	58,863	300,678	2,831	729,082	2,190,242

Fuente: Kent, 2004.

(Con datos provenientes de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, SEP).

Tabla 1.3. Matrícula total y participación porcentual de licenciatura en las instituciones de educación superior de los sectores público y privado (1985 – 2001)

Año/sector	1985	%	1990	%	1995	%	2000	%	2001	%	TCA*	TCA %**
Público	810,391	84.29	890,372	82.58	943,245	77.48	1,118,731	70.56	1,138,466	68.54	2.53	-1.17
privado	151,077	15.71	187,819	17.42	274,186	22.52	466,677	29.44	522,507	31.46	15.37	6.26
TOTAL	961,468	100	1,078,191	100	1,217,431	100	1,585,408	100	1,660,973	100	4.55	5.9

Fuente: Reelaboración del autor a partir de datos de Muñoz, Núñez y Silva, 2004.

* Tasa de crecimiento anual

** Tasa de crecimiento anual de la participación porcentual

Tabla 1.4. Matrícula total y participación porcentual de licenciatura en las instituciones de educación superior por región (1991 – 2001)

Año / región	1991	%	1995	%	2000	%	2001	%	TCA*	TCA %**
N-O	124,563	11.41	151,532	12.45	212,016	13.37	219,443	13.21	7.62	1.58
N-E	187,920	17.22	212,081	17.42	261,851	16.52	277,340	16.70	4.76	-0.30
C-O	167,807	15.38	176,153	14.47	225,760	14.24	243,726	14.67	4.52	-0.46
D.F.	254,628	23.33	271,610	22.31	325,798	20.55	323,241	19.46	2.69	-1.66
C-S	236,300	21.65	260,261	21.38	334,565	21.10	352,575	21.23	4.92	-0.20
S-SE	120,106	11.01	145,794	11.98	225,418	14.22	244,648	14.73	10.37	3.38

Fuente: Reelaboración del autor a partir de datos de Muñoz, Núñez y Silva, 2004.

* Tasa de crecimiento anual

** Tasa de crecimiento anual de la participación porcentual

Regiones:

N-O Noroeste: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora.

N-E: Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas.

C-O: Aguascalientes, Colima, Guanajuato; Jalisco, Michoacán y Nayarit.

D.F.: Distrito Federal y áreas conurbadas del Estado de México.

C-S: Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala.

S-SE: Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

Tabla 1.5. Matrícula total y participación porcentual de licenciatura en las instituciones de educación superior de los sectores público y privado por región (1990 – 2001)

Año / región	1990		1995		2000		2001		TCA *	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
N-O	114,873	9,690	138,885	12,647	185,613	26,403	187,526	31,917	5.75	20.85
N-E	144,402	43,518	160,187	51,894	185,460	76,391	189,997	87,343	2.87	9.16
C-O	138,565	29,242	138,849	37,304	146,109	79,651	154,661	89,065	1.06	18.60
D.F.	174,970	79,658	159,835	111,775	168,012	157,786	154,664	168,577	-1.06	10.15
C-S	217,736	18,564	221,128	39,133	264,115	70,450	273,813	78,762	2.34	29.48
S-SE	111,958	8,148	124,118	21,676	169,078	56,340	177,363	67,285	5.31	65.98

Fuente: Reelaboración del autor a partir de datos de Muñoz, Núñez y Silva, 2004.

* Tasa de crecimiento anual (1991 – 2001)

Regiones:

N-O Noroeste: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora.

N-E: Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas.

C-O: Aguascalientes, Colima, Guanajuato; Jalisco, Michoacán y Nayarit.

D.F.: Distrito Federal y áreas conurbadas del Estado de México.

C-S: Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala.

S-SE: Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

Tabla 1.6. Participación porcentual de la matrícula total de licenciatura en las instituciones de educación superior de los sectores público y privado por región (1990 – 2001)

Año / región	1990		1995		2000		2001		TCA *	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
N-O	92.22	7.78	91.65	8.35	87.55	12.45	85.46	14.54	-0.67	7.91
N-E	76.84	23.16	75.53	24.47	70.83	29.17	68.51	31.49	-0.99	3.27
C-O	82.57	17.43	78.82	21.18	64.72	35.28	63.46	36.54	-2.10	9.97
D.F.	68.72	31.28	58.85	41.15	51.57	48.43	47.85	52.15	-2.76	6.06
C-S	92.14	7.86	84.96	15.04	78.94	21.06	77.66	22.34	-1.43	16.76
S-SE	93.22	6.78	85.13	14.87	78.01	24.99	72.50	27.50	-2.02	27.76

Fuente: Reelaboración del autor a partir de datos de Muñoz, Núñez y Silva, 2004.

* Tasa de crecimiento anual (1991 – 2001)

Regiones:

N-O Noroeste: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora.

N-E: Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas.

C-O: Aguascalientes, Colima, Guanajuato; Jalisco, Michoacán y Nayarit.

D.F.: Distrito Federal y áreas conurbadas del Estado de México.

C-S: Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala.

S-SE: Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

Tabla 1.7. Matrícula total de licenciatura en las instituciones de educación superior por áreas del conocimiento (1985 – 2001)

Año / Área	1985	1990	1995	2000	2001	TCA*
Ciencias agropecuarias	83,799	55,814	31,523	40,335	41,900	-3.12
Ciencias de la Salud	120,881	111,136	116,570	142,667	147,662	1.38
Ciencias naturales y exactas	27,881	28,134	21,070	32,698	33,720	1.31
Ciencias sociales y administrativas	437,752	507,937	618,705	789,172	814,318	5.38
Educación y humanidades	28,224	33,635	35,363	66,073	72,737	9.86
Ingeniería y tecnología	289,541	341,535	394,200	514,463	550,636	5.64

Fuente: Reelaboración del autor a partir de datos de Muñoz, Núñez y Silva, 2004.

* Tasa de crecimiento anual 1985-2001

Tabla 1.8. Matrícula total de licenciatura en las instituciones de educación superior de los sectores público y privado por áreas del conocimiento (1985 – 2001)

Año / Área	1985		1990		1995		2000		2001	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Ciencias agropecuarias	77,818	5,981	52,924	2,890	29,988	1,535	38,623	1,712	40,058	1,842
Ciencias de la Salud	107,762	13,119	103,395	7,741	106,934	9,636	123,330	19,337	127,117	20,545
Ciencias naturales y exactas	26,944	937	27,242	892	20,117	953	30,938	1,760	31,933	1,787
Ciencias sociales y administrativas	349,627	88,125	391,244	116,693	434,154	184,551	485,305	303,867	479,849	334,469
Educación y humanidades	23,824	4,400	28,664	4,971	29,422	5,941	47,526	18,547	49,770	22,967
Ingeniería y tecnología	251,743	37,798	285,902	55,633	322,387	71,813	392,665	121,798	409,297	141,339

Fuente: Reelaboración del autor a partir de datos de Muñoz, Núñez y Silva, 2004.

Tabla 1.9 Participación porcentual de la matrícula con su tasa de crecimiento anual por áreas del conocimiento, para los sectores público y privado de las instituciones de educación superior (1985 – 2001)

Año / Área	1985		1990		1995		2000		2001		1985 – 2001 TCA % *	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Ciencias agropecuarias	92.9	7.1	94.8	5.2	95.1	4.9	95.8	4.2	95.6	4.4	0.18	-2.40
Ciencias de la Salud	89.1	10.9	93.0	7.0	91.7	8.3	86.4	13.6	86.1	13.9	-0.21	1.76
Ciencias naturales y exactas	6.6	3.4	96.8	3.2	95.5	4.5	94.6	5.4	94.7	5.3	-0.13	3.61
Ciencias sociales y administrativas	79.9	20.1	77.0	23.0	70.2	29.8	61.5	38.5	58.9	41.1	-1.64	6.50
Educación y humanidades	84.4	15.6	85.2	14.8	83.2	16.8	71.9	28.1	68.4	31.6	-1.18	6.41
Ingeniería y tecnología	86.9	13.1	83.7	16.3	81.8	18.2	76.3	23.7	74.3	25.7	-0.91	6.04

Fuente: Reelaboración del autor a partir de datos de Muñoz, Núñez y Silva, 2004.

* Tasa de Crecimiento Anual de la participación porcentual

ANEXO 2
UN EJEMPLO DE INFORME MENSUAL DE ACTIVIDADES DE LA FACULTAD
DE PEDAGOGÍA A LA DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA DE LA UMI

Eventos de la Facultad de Pedagogía correspondiente a junio - julio de 2006

Programa Institucional de Formación Docente

- La Lic. G. impartió el módulo Teorías del Aprendizaje.
- Como parte del Diplomado, el Mtro. M. impartió el curso "Fundamentos de Didáctica Universitaria".
- Se realizó el curso de Programa Operativos a los maestros de la Licenciatura en Diseño Gráfico.
- Participación del Mtro. R. en el diseño de la Reunión de Evaluación con Coordinadores que se llevará a cabo en el mes de septiembre.
- Se impartió el módulo sobre Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la Escuela de Comunicación.

Programa de Formación Docente

- La Dirección, coordinadores, docentes y personal secretarial continúan participando en el taller semanal de Formación Cristiana a cargo de la Mtra. B.
- El Mtro. P. impartió al personal directivo y docente el taller Educación Cristiana Hoy.

Programa de Evaluación Docente

- Se entregó a los maestros los resultados de la evaluación docente institucional.

Programa de Diseño y Desarrollo Curricular

Programa de Gestión Académica

- Se llevó a cabo la junta mensual de Coordinación y Dirección.
- Reunión de Comité de Titulación para la revisión y seguimiento de los estudiantes en este proceso.
- Se llevó a cabo la junta de inicio de semestre dirigida a docentes que impartirán asignaturas durante el semestre agosto-diciembre del presente año.
- Se concluyó con el proceso de fin de ciclo del periodo 78 (enero-mayo).

Programa de Vinculación

- Participación de la Facultad en el Encuentro Universitario Intersemestral relacionado con los Principios de Inspiración Cristiana y Orientación Social.
- Se participó en el comité organizador del evento Universo UMI.
- Participación de la Lic. G en el Curso "Introducción al Aprendizaje Basado en Problemas".

Programa de Investigación

- Se continúa la investigación presentada al IPIEC: : *La Facultad de Pedagogía de la Universidad Misionera Internacional* presentada por el Mtro. M, así como la de *Didáctica del Diseño Gráfico*, del Mtro. R.

OTROS.

- Se han impartido asesorías y realizado trámites administrativos a los estudiantes que, por liquidación del plan de estudios, cuentan con materias rezagadas.
- Se llevó a cabo el Curso Infantil de Verano UMI-2006, coordinado por esta Facultad, con la participación de estudiantes de diferentes Licenciaturas como monitores y la asistencia de 250 niños.

ANEXO 3
RATIFICACIÓN DE LA CATEGORÍA DE FACULTAD

México, D.F., 20 de Agosto de 2003.

DRA. RUTH MONTES HERRERA
DIRECTORA DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA
PRESENTE

Comunico a usted y a la comunidad de la facultad que dignamente dirige, que el Consejo de Gobierno de la Universidad Misionera Internacional, en su sesión no. 218, celebrada el 4 de agosto del presente año, en correspondencia con el artículo 54 del Reglamento General de la Universidad Misionera Internacional, **ratifica la categoría de Facultad a la Unidad Académica de Pedagogía.**

Reconocemos el esfuerzo, entusiasmo y compromiso de todos sus integrantes por la claridad de su concepto de Facultad y la forma de llevar a cabo su proyecto educativo.

A T E N T A M E N T E
“ENSEÑAR PARA CONDUCIR”

MTRO. JULIO GARZA ELIZONDO
RECTOR

ANEXO 4
DISPOSICIONES ACADÉMICAS Y ADMINISTRATIVAS PARA LOS DOCENTES:
AGOSTO – DICIEMBRE, 2006

Calendario de Actividades
Ciclo Escolar

Agosto - Diciembre, 2006

Coordinación Académica

Disposiciones Académicas y Administrativas para los Docentes

A) Consideraciones Generales

El Reglamento de la UMI debe ser respetado, por lo que **cualquier acuerdo verbal entre funcionarios, docentes y estudiantes, debe ser evitado.**

Este folleto presenta algunas consideraciones que se derivan del Reglamento General.

Queda establecido por Reglamento General que no se permite fumar dentro de los edificios de la Universidad.

Asimismo queda establecido que no se permite el uso de teléfonos celulares dentro del salón de clases.

B) Asistencias

Todo docente y estudiante debe presentarse puntualmente a su horario de clases en los espacios asignados **respetando el calendario oficial completo.**

En dado caso que el docente por razones excepcionales no asista a su clase, deberá reponerla en un día y horario acordado con los estudiantes y con el **docente de enlace.**

Por Reglamento General, los estudiantes deben asistir al 80% de sus clases, por lo cual **no se justificarán las inasistencias.**

Las fechas, horarios y lugar para la aplicación de exámenes ordinarios y extraordinarios son oficiales, **por lo que no se pueden cambiar ni anular.**

C) Normas de Evaluación

Para que el estudiante tenga derecho al examen ordinario, **se requiere de una asistencia mínima del 80%, y para el examen extraordinario, un 50%.**

Solo se permitirá la aplicación de exámenes finales a todo alumno que no tenga adeudo financiero.

Los criterios, tiempos y modalidades de evaluación deberán ser claros y deberán ser respetados tanto por los docentes como por los alumnos.

Los laboratorios, talleres y seminarios no tienen extraordinarios por lo que tendrán que recurrirse en caso de reprobar.

La asistencia a actividades extracurriculares es de carácter obligatorio ya que éstas son parte integral de la formación. Los docentes deberán considerarla como parte de la asignatura y por lo tanto de su Programa Operativo.

Se subirá el .5 a la siguiente unidad para la evaluación final de las actas.

Todos los trabajos escritos deben estar realizados bajo las normas de la Asociación Psicológica Americana (APA), Harvard, Chicago o *Modern Language Association* (MLA).

D) Programas Operativos

Todo maestro entregará en la primera semana del semestre un ejemplar de su Programa Operativo al representante de grupo y a la Coordinación Académica. Los estudiantes tienen **la obligación de fotocopiarlo** con la finalidad de conocer los objetivos, los contenidos, la metodología, trabajos y formas de evaluación.

El docente debe estar presente en los exámenes parciales, ordinarios finales y extraordinarios, según fecha y hora notificada previamente, y entregarán **dos días** hábiles posteriores al examen las calificaciones, inasistencias y firmará el acta definitiva.

El docente deberá entregar a la Coordinación Administrativa al término del curso, un informe sobre las actividades desarrolladas y los resultados obtenidos de su actividad docente.

E) Prácticas Pedagógicas

Las Prácticas Pedagógicas son obligatorias y serán realizadas fuera del horario de clases y no podrán suspender ni comprometer el horario de ninguna otra asignatura.

No deben confundirse las tareas extra clase de cada asignatura con la Práctica Pedagógica. Ésta incluye a una o varias asignaturas y abarca el semestre completo.

Asignaturas eje de las prácticas que coordinarán este semestre:

Primer Semestre	Taller de Lectura: Lic. JM Psicología del Aprendizaje: Mtra. MS
Tercer Semestre	Investigación Educativa: Mtro. GN
Quinto Semestre	Invest. Cualitativa Mtra. CP Adolescencia: Aprendizaje y Desarrollo Mtra. TD
Séptimo Semestre	Seminario de Tesis I Dra. RM

F) Docentes de Enlace

Son los profesionales que atenderán a los profesores y alumnos en cuestiones académicas durante el semestre. Los docentes para el período agosto-diciembre 2006 son:

Primero Semestre	Mtra. JB
Tercer Semestre	Lic. AS
Quinto Semestre	Mtra. TD
Séptimo Semestre	Lic. SC

Calendario de Actividades
Agosto - Diciembre, 2006

Julio

31 Semana de Inducción

Agosto

1 al 4 Semana de Inducción

7 Inicio de Clases

14, 21, 28 Seminario de Formación Cristiana, Grupo A
 9:00 – 11:00

16, 23, 30 Seminario de Formación Cristiana, Grupo B
 9:00 – 11:00

18 Último día de entrega de reporte mensual por los coordinadores.
 Último día de entrega de Programas Operativos

Septiembre

4, 11, 18 Seminario de Formación
 y 25 Cristiana, Grupo A
 9:00 – 11:00

6 Consejo Académico

13, 20 y 27 Seminario de Formación Cristiana, Grupo B
 9:00 – 11:00

11 al 15 Primera Semana de
 Evaluación

20 Último día de entrega de
 Reporte Mensual por los
 coordinadores

18 al 22 Entrega de Calificaciones y
 asistencias a la
 Coordinación Administrativa

25 al 29 Juntas de Docentes de
 Enlace con el cuerpo de
 profesores por semestre
 con respecto a la Práctica
 Pedagógica

Octubre

4 Consejo Académico

9, 16, 23 Seminario de Formación
 y 30 Cristiana, Grupo A
 9:00 – 11:00

11, 18, 25 Seminario de Formación
 Cristiana, Grupo B
 9:00 – 11:00

16 al 20 Segunda reunión de
 Planeación de la
 Práctica Pedagógica

23 al 27 Segunda semana de Evaluaciones

30 – 31 Entrega de Calificaciones
 y asistencias a la Coordinación Administrativa

Noviembre

1 Consejo Académico

1 y 3 Entrega de Calificaciones
 y asistencias a la Coordinación Administrativa

2 Día de Asueto

6 Seminario de Formación
 Cristiana, Grupo A

8	9:00 – 11:00 Última sesión Seminario de Formación Cristiana, Grupo B
14	9:00 – 11:00 Última sesión Presentación Prácticas Pedagógicas 1° y 3°
16	Semestre 10:00 – 13:00 hrs. Presentación Prácticas Pedagógicas 5° y 7°
17	Semestre 10:00 – 13:00 hrs. Último día de entrega de reporte por los coordinadores
20	Día de Asueto
24	Último día de clases
29, 30	Inicio de exámenes ordinarios
Diciembre	
1 al 9	Inicio de exámenes ordinarios
4 al 8	Exámenes Ordinarios
12	Día de Asueto
13 al 15	Inscripción a Exámenes Extraordinarios
20	Último día de entrega de reporte por parte de los coordinadores
Enero	
2 al 6	Exámenes Extraordinarios
10, 11 y 12	Inscripciones y reinscripciones

ANEXO 5
PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UMI
CORRESPONDIENTE AL PLAN 2003

Al término de sus estudios de la licenciatura el alumno habrá desarrollado:

Conocimiento de:

- *Las teorías que permitan la interpretación de hechos educativos.
- *Metodologías de investigación para abordar y comprender problemas pedagógicos.
- *Las diferentes modalidades y ámbitos del campo profesional.
- *El contexto socio-económico del país y del entorno global para implementar programas de educación para adultos, proyectos comunitarios, ambientales y de divulgación de la ciencia, tecnología y cultura.

Habilidad para:

- *Desarrollar una lógica de pensamiento que le permita identificar e interpretar problemas educativos.
- *Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos educativos utilizando tecnologías pertinentes.
- *Analizar los procesos organizativos y proponer mecanismos de intervención.
- *Diseñar, operar y evaluar proyectos de docencia, capacitación y asesoría en instituciones educativas de la iniciativa privada, organismos gubernamentales, no gubernamentales, civiles y religiosos.
- *Implementar procesos de orientación individual, escolar, vocacional y familiar, con base en las etapas del desarrollo humano.

Destrezas en:

- *Manejar el inglés para participar en discusiones educativas en ámbitos internacionales.
- *Utilizar los avances tecnológicos de información para fundamentar y ampliar el conocimiento y solucionar problemas.

Aptitud para:

- *Identificar, analizar e intervenir en problemas y hechos educativos.
- *Resolver problemas del campo profesional con actitudes favorables hacia el trabajo en equipo, uso de tecnología y del conocimiento.
- *Formular un problema de investigación desde una perspectiva pedagógica en el ámbito de la educación formal y no formal.
- *Dirigir grupos de trabajo independientemente del nivel jerárquico que ocupe.
- *Adaptarse a las instituciones cambiantes de la profesión y diferentes contextos donde se desarrolle el quehacer pedagógico.

Actitudes de:

- *Favorecer el trabajo en equipos interdisciplinarios que son pertinentes a una problemática pedagógica.
- *Tener una visión crítico-social que le permita contextualizar los problemas pedagógicos.
- *Aplicar en el desarrollo de la actividad laboral los valores éticos de la profesión.
- *Acción, considerando a los destinatarios de su quehacer profesional como un prójimo en el sentido cristiano.
- *Respeto a las diferentes culturas.

<p>ANEXO 6</p> <p>PERFIL DEL DOCENTE DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UMI</p> <p>CORRESPONDIENTE AL PLAN 2008</p>
--

CONOCIMIENTOS

- Acerca de los contenidos propios de la pedagogía, tales como la didáctica, la teoría y el diseño curricular, la teoría pedagógica.
- Sobre las diferentes disciplinas auxiliares de la pedagogía, tales como la sociología de la educación, la historia de la educación, la teología de la educación, la filosofía de la educación, la antropología de la educación y la psicología de la educación.
- En torno a las distintas metodologías de la investigación, así como del sentido de esta práctica para la pedagogía, como elemento de identidad profesional del pedagogo, así como de los instrumentos, los enfoques y las técnicas que se emplean en el proceso de construcción de nuevos conocimientos.
- Sobre el desarrollo humano en sus diferentes etapas evolutivas y las distintas posturas teóricas que contribuyen a explicarlas.
- Acerca de los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje que requieren las personas con capacidades diferentes.
- Respecto a las distintas estrategias de intervención en educación formal y no formal.
- Sobre las políticas educativas contemporáneas y la legislación educativa mexicana.

HABILIDADES Y DESTREZAS

- Para identificar las necesidades educativas de los estudiantes como planificador y mediador de la dinámica del grupo, centrado en los estudiantes y en el cumplimiento de sus tareas.
- En la realización de diagnósticos sobre necesidades educativas reales.
- En el manejo de métodos, técnicas y procedimientos en la investigación.
- En el manejo de la metodología de la mediación para el desarrollo de las operaciones mentales, y el logro del aprender a aprender, aprender a conocer y la metacognición.
- Para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde su proyección hasta la solución de los posibles problemas que surjan en su desarrollo.
- Diagnosticar, planear, realizar y evaluar actividades educativas interdisciplinarias dentro y fuera de la universidad.
- En el manejo de la didáctica grupal.
- Planeación y conducción del trabajo colaborativo.
- Para el desarrollo de procesos multidireccionales de comunicación en el aula.
- Manejo de técnicas y destrezas para la asertividad
- Aplicación de técnicas de motivación en el aula.
- Utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación en la educación.
- Para modelar las destrezas comunicacionales y sociales esperadas en el estudiante.

ACTITUDES Y VALORES

- De participación y colaboración.
- Para conducir con optimismo el proceso enseñanza y aprendizaje.
- Para afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión docente.
- Desarrollo de una actitud de observación y escucha permanente.
- De esperanza hacia las posibilidades de la función docente y hacia las potencialidades propias del estudiante desde una perspectiva personalizada.
- Flexibilidad, innovación y creatividad.
- Respeto, justicia y solidaridad.

- Sensibilizar para detectar la multiplicidad de intereses de los estudiantes.
- Sentido común, decisión y apertura.
- Para identificarse con la institución.
- Disposición favorable hacia el trabajo en equipo.
- Tono humano.
- Actualización constante de sus conocimientos.
- Para promover el sentido sobrenatural y trascendente de la vida.

REQUISITOS

Titulado en pedagogía o áreas afines con grado mínimo de maestría.
Experiencia docente mínima de cinco años en la educación superior.

ANEXO 7 PERFIL DEL DOCENTE UMI

ALTO NIVEL ACADÉMICO

- El docente de la UMI busca estar capacitado para la docencia, en primer lugar, por el *conocimiento de su asignatura*¹ y la actualización constante que adquiere sobre la misma.
- El docente de la UMI concibe al diálogo como instrumento de mediación con la cultura. En este sentido, es capaz de *generar situaciones de diálogo* para que sus alumnos y él mismo, interactúen con la cultura y los conocimientos de las diversas disciplinas; el diálogo que el profesor establece con sus alumnos es el medio que le permite a éstas apropiarse del conocimiento.
- El docente de la UMI es capaz de *relacionar el contenido de su asignatura con el de otras asignaturas y con el contexto laboral de la disciplina*.
- El docente de la UMI es capaz de *plantear y plantearse problemas de investigación*; en este sentido, es capaz de *desarrollar en sus alumnos habilidades mentales* tales como, las de análisis, de síntesis de pensamiento deductivo e inductivo, de solución de problemas, porque todos ellos son condición necesaria para que sus alumnos sean capaces de realizar investigación.
- El docente de la UMI es capaz de *reconocer la manera cómo se ha ido construyendo el campo epistemológico* de sus disciplinas; es por esto que también sabe reconocer la estructura conceptual de su asignatura.
- El docente de la UMI es capaz de *vincular los conocimientos de su asignatura a la solución de problemas de la profesión* porque comprende el papel instrumental del conocimiento.
- El docente de la UMI es capaz de *planear y evaluar sus acciones pedagógicas*.
- El docente de la UMI es capaz de *manejar lecturas en inglés y utilizar la tecnología que tiene a su disposición*.

ORIENTACIÓN SOCIAL

- El docente de la UMI es capaz de *generar situaciones didácticas que permitan al alumno conocer, analizar y discutir la situación social, económica, política y cultural del país*.
- El docente de la UMI es capaz de *desarrollar en sus alumnos procesos de reflexión sobre la dimensión social de su profesión*; es por esto que fomenta su valoración como una actividad privilegiada de interacción y participación social.
- El docente de la UMI es capaz de *promover en sus alumnos actitudes, competencias comunicativas y compromisos para la convivencia social y la participación ciudadana*; por ello estimula la vivencia de valores sociales como el diálogo, el respeto, la igualdad, la equidad, los derechos humanos y la búsqueda del bien común, entre otros valores que promueven una sociedad más justa y democrática.
- El docente de la UMI es capaz de *poner en contexto* su curso, porque reflexiona y fomenta en sus alumnos la reflexión sobre las implicaciones sociales, económicas, políticas, tecnológicas y culturales de los contenidos de la asignatura.
- El docente de la UMI *toma muy en cuenta la dimensión ética* de su trabajo: tanto en lo que comunica y comparte con los alumnos, como en su comportamiento dentro y fuera del aula.

¹ Se respetan las partes subrayadas tal y como aparecen en el original.

INSPIRACIÓN CRISTIANA

- El docente de la UMI *conoce y respeta la orientación cristiana de la Universidad.*
- El docente de la UMI es capaz de *interesarse y comprometerse con el humanismo cristiano* por medio del estudio, la reflexión, el diálogo, el respeto a la libertad y a la dignidad de la persona y la búsqueda del bienestar social.
- El docente de la UMI es capaz de *establecer una relación de corresponsabilidad y cuidado con sus alumnos* de manera que promueve su formación plena como personas íntegras y solidarias con el prójimo.
- El docente de la UMI es capaz de *fomentar una apertura real a lo trascendente* que ofrece el sentido último para la vida y el trabajo.
- El docente de la UMI es capaz de *mantener una actitud de respeto y apoyo a la promoción y desarrollo de las experiencias de fe del alumno.*

ANEXO 8
PROGRAMAS ACADÉMICOS QUE OFRECE
LA UNIVERSIDAD MISIONERA INTERNACIONAL

LICENCIATURAS	MAESTRÍAS
Administración estratégica*	Administración y mercadotecnia
Administración hotelera	Administración y calidad total
Arquitectura	Administración de recursos humanos
Comunicación	Administración y finanzas
Contaduría y finanzas*	Administración turística
Derecho*	Comercio exterior y comercialización de la oferta exportable
Diseño gráfico	Comercio exterior: estrategias logísticas
Filosofía**	Comercio exterior: marco jurídico
Mercadotecnia*	Comercio exterior: negocios internacionales
Odontología	Educación especial
Pedagogía	Educación superior
Turismo	Filosofía y crítica de la cultura
Psicología**	Finanzas
Relaciones comerciales internacionales*	Gestión del diseño gráfico
Tecnologías y sistemas de información	Guionismo
Teología	Ortodoncia
Traducción	Psicoterapia psicoanalítica
ESPECIALIDADES	
Atención psicológica a migrantes	Periodoncia
Derecho procesal mercantil	Prostodoncia
Diseño de imagen corporativa	Publicidad en medios interactivos
(*)Carreras que se ofrecen en los planteles Sur y Roma, el resto sólo se ofrece en el plantel Sur. (**)Carreras que se ofrecen también en modalidad no escolarizada. La institución también cuenta con Bachillerato. Todos los programas cuentan con reconocimiento de validez oficial de estudios ante la SEP.	

QUINTO Y SEXTO SEMESTRE

LÍNEA ▼	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	ÁREA ▼
TEÓRICO - METODOLÓGICA	Trabajo y educación Teoría de la ciencia	Pedagogía e identidad	SOCIOCULTURAL
TEÓRICO - METODOLÓGICA	Investigación cualitativa	Investigación y desarrollo pedagógico	INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN
TEÓRICA			HUMANIDADES
TEÓRICO - METODOLÓGICA	Adolescencia: desarrollo y aprendizaje	Adulterez: desarrollo y aprendizaje Orientación vocacional	PSICOPEDAGÓGICA
TEÓRICO - METODOLÓGICA	Nuevas tecnologías en la educación	Administración y planeación escolar	ENSEÑANZA
TEÓRICO - METODOLÓGICA			AUTOAPRENDIZAJE
TEÓRICO - METODOLÓGICA	Seminario de intervención en educación formal I	Seminario de intervención en educación formal II	LABORAL
FASE ►	PROFUNDIZACIÓN		◄ FASE

SÉPTIMO Y OCTAVO SEMESTRE

LÍNEA ▼	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE	ÁREA ▼
TEÓRICO - METODOLÓGICA	Pedagogía y desarrollo social		SOCIOCULTURAL
TEÓRICO - METODOLÓGICA	Seminario de investigación I	Seminario de investigación II	INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN
TEÓRICA	Teoría pedagógica	Ética	HUMANIDADES
TEÓRICO - METODOLÓGICA	Problemas de aprendizaje	Educación especial	PSICOPEDAGÓGICA
TEÓRICO - METODOLÓGICA	Capacitación empresarial	Didácticas especiales	ENSEÑANZA
TEÓRICO - METODOLÓGICA			AUTOAPRENDIZAJE
TEÓRICO - METODOLÓGICA	Seminario de intervención en educación no formal I	Seminario de intervención en educación no formal II	LABORAL
FASE ►	ACENTUACIÓN		◄ FASE

ANEXO 10
RELACIÓN DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES Y ESCRITOS NATIVOS
UTILIZADOS EN ESTA INVESTIGACIÓN

Todo el material que hemos marcado con un asterisco (*) fue directamente solicitado por el investigador a la directora o a los coordinadores e investigadores de la FP, con la anuencia de la primera. El resto, si bien constituye una selección, llegó de forma más casual; ya fuese por ser coordinador, docente o investigador de la misma institución, o bien, por tener acceso al mismo a través de distintos mecanismos de promoción institucionales, tales como la página web de la Universidad Misionera Internacional o boletines institucionales diversos, transmitidos por medio del correo electrónico:

A) DOCUMENTOS INSTITUCIONALES:

La categoría de documentos institucionales incluye todos aquellos documentos impresos o electrónicos que guardan relevancia para la UMI en su conjunto. Los siguientes documentos están clasificados en cuatro categorías: a) documentos generales; b) materiales promocionales internos; c) materiales promocionales externos; y d) documentos de la Facultad de Pedagogía de carácter institucional.

a) Documentos generales:

- DG1: Declaración de la Filosofía Institucional. Aprobada por el Consejo de Gobierno el 26 de noviembre del 2001 en su sesión No. 2002 (folleto).
- DG2: Reporte general del autoestudio 2003. Sistema de ingreso y permanencia: FIMPES * (fotocopia engargolada).
- DG3: Lección magistral e informe de actividades 2001-2002 (versión en CD).
- DG4: Lección magistral e informe de actividades 2003-2004 (versión en CD).
- DG5: Lección magistral e informe de actividades 2004-2005 (versión en CD).
- DG6: Lección magistral e informe de actividades 2005-2006 (versión en CD).
- DG7: Memoria. Encuentro universitario intersemestral. Inspiración Cristiana y Orientación Social en la Universidad: 10 y 11 de enero de 2005 (versión en CD).
- DG8: Memoria. Encuentro universitario intersemestral. Inspiración Cristiana y Orientación Social en la Universidad: junio de 2005 (versión en CD).
- DG9: Carta – invitación y Programa para el IX Encuentro Intersemestral UMI, mayo, 2005 (fotocopias).
- DG10: Promoción de los principios rectores en la Universidad / Conclusiones: junio del 2006 (versión en CD).
- DG11: Resultados del IX Encuentro Universitario Intersemestral / verano 2005. "Promoción de los principios rectores en la Universidad Intercontinental": 3 de junio de 2005 (folleto).
- DG12: Circular dirigida a directores, jefes de departamento y coordinadores donde se informa de la creación y funciones del nuevo Centro de Atención al Aspirante (CATA) (fotocopia).
- DG13: Programa de Seguimiento a la Formación Universitaria. Agosto, 2005 (fotocopia).
- DG14: Programa de Seguimiento a la Formación Universitaria enero – agosto 2006 (fotocopia).
- DG15: Invitación a la celebración del día del maestro y programa. Mayo, 2006 (un ejemplar en sobre).
- DG16: "Descripción y análisis de los sujetos y grupos en las unidades y su relación institucional". Documento de la Dirección General Académica (engargolado).
- DG17: Invitación al XXIV Claustro Universitario, agosto, 2006 (un ejemplar en sobre).
- DG18: Programa del Taller de evaluación de Programas Operativos. Los Principios Rectores en el aula, 28 de septiembre del 2006 (fotocopia).

- DG19: "Elementos para elaborar criterios didácticos para la traducción de los Principios Rectores en acciones pedagógicas", 28 de septiembre del 2006 (juego de fotocopias).
- DG20: Carta – invitación dirigida a directores y coordinadores para participar en el Foro Interno de Investigación UMI, diciembre, 2006 (fotocopia).
- DG21: Carta-invitación para participar en el Seminario de Innovación Curricular, septiembre, 2006 (fotocopias).
- DG22: Perfil docente en la [Universidad Misionera Internacional] 2007 - I. Departamento de Servicios Escolares (presentación en *Power Point* impresa).
- DG23: Promoción de la Inspiración cristiana en la Universidad. XI Encuentro Universitario Intersemestral 2007 (folleto).
- DG24: Formato de Encuesta de Evaluación Docente. Programa Institucional de Evaluación de la Formación Universitaria (fotocopia).
- DG25: Funciones académicas y administrativas básicas. De las coordinaciones en las Unidades Académicas de Docencia (folleto).

b) Materiales promocionales internos:

- DMPI1: Pastoral Universitaria. Programas. Objetivos. Actividades. Departamento de Integración Humana (folleto promocional interno).
- DMPI2: Cursos de formación humanista. Centro de formación humanista (folleto promocional interno).
- DMPI3: TEA. Talleres de Educación Artística. Departamento de Integración Humana / Coordinación de Difusión Cultural (tríptico promocional interno).
- DMPI4: Integración Humana. Guía del maestro. Dirección General de Desarrollo Integral (tríptico informativo interno).
- DMPI5: Promoción y difusión universitaria. Guía del maestro. Dirección General de Desarrollo Integral (tríptico informativo interno).
- DMPI6: Servicio social. Guía del maestro. Dirección General de Desarrollo Integral (tríptico informativo interno).
- DMPI7: Biblioteca. Guía del maestro. Dirección General de Desarrollo Integral (tríptico informativo interno).
- DMPI8: Departamento Psicopedagógico. Guía del maestro. Dirección General de Desarrollo Integral (tríptico informativo interno).
- DMPI9: Vinculación universitaria. Guía del maestro. Dirección General de Desarrollo Integral (tríptico informativo interno).
- DMPI10: Actividades deportivas. Guía del maestro. Dirección General de Desarrollo Integral (tríptico informativo interno).
- DMPI11: Integración humana. Guía del maestro. Dirección General de Desarrollo Integral (tríptico informativo interno).
- DMPI12: Unidad de Comunicación Audiovisual. Guía del maestro. Dirección General de Desarrollo Integral (tríptico informativo interno).
- DMPI13: Cómputo académico. Guía del maestro. Dirección General de Desarrollo Integral (diptico informativo interno).
- DMPI14: Perfil del Docente (UMI). Guía orientadora en el trabajo universitario (tríptico).
- DMPI15: Funciones Académicas y Administrativas Básicas. De las Coordinaciones de las Unidades Académicas de Docencia (folleto).
- DMPI16: Programa de seguimiento a la formación universitaria. Guía para la traducción de nuestros Principios Rectores en acciones pedagógicas (folleto).
- DMPI17: Programa Institucional de Evaluación de la Formación Universitaria 2007-II * (formato de evaluación impreso).
- DMPI18: Programa Institucional de Formación Docente. Guía para la elaboración de programas operativos (folleto).
- DMPI19: Guía de inducción 1. Para maestros de nuevo ingreso (folleto).
- DMPI20: Guía de inducción 2. Para maestros de nuevo ingreso (folleto).
- DMPI21: Guía de inducción 3. Para maestros e nuevo ingreso (folleto).

- DMPI22: Curso de inducción para profesores de nuevo ingreso. Sesión 1 "La [Universidad Misionera Internacional]" (folleto engargolado).
- DMPI23: Curso de inducción para profesores de nuevo ingreso. Sesión 2 "Ideario y práctica docente" (folleto).
- DMPI24: Diplomado en Docencia Universitaria. Programa Institucional de Formación Docente (folleto promocional interno).
- DMPI25: Calendario del Año Formativo 2006 – 2007. Seminario de Misiones Extranjeras (calendario engargolado).
- DMPI26: XVI Día del padrino 2006. [Misioneros de Jesús y María] Centenario del nacimiento de su fundador 1906 – 2006 (díptico).
- DMPI27: Innovación curricular. Proyecto 2007. Dirección General Académica (presentación en *Power Point* impresa).
- DMPI28: Mujeres construyendo la democracia. Dirección General de Desarrollo Integral (folleto).
- DMPI29: Planeación estratégica (tríptico).
- DMPI30: Invitación a la Misa de Inicio del Ciclo Escolar 2007 – 2 (volante).
- DMPI31: "Informarte". Publicación bimestral de la Coordinación de Difusión Cultural, agosto – diciembre, 2006 (un ejemplar).
- DMPI32: "Cuando la gente se organiza: un recorrido histórico". Dirección General de Desarrollo Integral. Programa de Formación Ciudadana. Festejo de Fiestas Patrias, 2006 (díptico).

c) Materiales promocionales externos:

- DMPE1: Bachillerato. Un nuevo camino en tu vida... ¡Elige el mejor! Formación con valor: educación para la vida (folleto promocional).
- DMPE2: Pedagogía. Licenciatura (folleto promocional).
- DMPE3: Diplomados y cursos. Instituto de Posgrados, Investigación y Educación Continua (folleto promocional).
- DMPE4: Calendario promocional del Plantel Colonia Roma de la UMI, con lista de programas (un ejemplar).
- DMPE5: Catálogo de licenciaturas (folleto promocional).
- DMPE6: Un ejemplar del primer volumen de una revista de divulgación universitaria correspondiente al año del 2006 (julio-septiembre).
- DMPE7: Exa [UMI] . No. 10, mayo – agosto 2006 (boletín de exalumnos impreso).
- DMPE8: Exa [UMI] . No. 11, septiembre – diciembre 2006 (boletín de exalumnos impreso).
- DMPE9: Exa [UMI] . No. 12, enero - abril 2007 (boletín de exalumnos impreso).
- DMPE10: Exa [UMI] . No. 14, septiembre – diciembre 2007 (boletín de exalumnos impreso).

d) Documentos de la Facultad de Pedagogía de carácter institucional:

- DFPI1: Fundamentación del plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía * (fotocopia engargolada).
- DFPI2: Mapa curricular de Licenciatura en Pedagogía (2003) (fotocopia).
- DFPI3: Solicitud de Ratificación de la categoría de Facultad * (fotocopia engargolada).
- DFPI4: Cifras del Diplomado en Docencia Universitaria (2006) (fotocopia).
- DFPI5: El *currículum* (nota técnica).
- DFPI6: Evaluación y seguimiento del desarrollo curricular (nota técnica).
- DFPI7: Propuesta de creación del Programa Institucional de Formación Docente (2001) (fotocopia).
- DFPI8: Ratificación de la categoría de Facultad * (transcripción manual).

B) ESCRITOS NATIVOS:

En esta categoría incluimos documentos de importancia local para la FP, ya sean de carácter personal o colectivo, y que pertenecen tanto a los miembros permanentes de esta

unidad académica, como a los docentes por asignatura y a los estudiantes. Este material aparece aquí clasificado en tres categorías: a) materiales informativos de la Facultad de Pedagogía; b) materiales de trabajo de la Facultad de Pedagogía; c) materiales de uso personal:

a) Materiales informativos de la Facultad de Pedagogía:

- DNMIFP1: Eventos de la Facultad de Pedagogía, informe mensual a la Dirección General Académica, doce informes de junio del 2005 a agosto del 2006 * (impresión láser).
- DNMIFP2: "La transformación del docente en mediador del aprendizaje: un caso de investigación – acción en educación superior" (artículo en revista de psicología y educación de la misma institución).
- DNMIFP3: Informe anual de actividades de la FP a la DGA * (ejemplar impreso correspondiente al año 2005).
- DNMIFP4: Informe anual de actividades de la FP a la DGA * (ejemplar impreso correspondiente al año 2006).

b) Materiales de trabajo de la Facultad de Pedagogía:

- DNMTFP1: Cronograma del trabajo de intervención en las UADs. Programa Institucional de Formación Docente (impresión láser).
- DNMTFP2: Elementos esenciales para la presentación de trabajos escritos (tríptico).
- DNMTFP3: Cinco citatorios para junta de Coordinadores (ejemplares recortados en un tercio de hoja reciclada).
- DNMTFP4: Plan Quinquenal. Diseño y desarrollo curricular 2003 – 2008 (juego de fotocopias).
- DNMTFP5: Acuerdos del Consejo. Diciembre, 2005 (fotocopia).
- DNMTFP6: Plan quinquenal del Programa Institucional de Formación Docente (PIFD), 2005 (juego de fotocopias).
- DNMTFP7: Programa Institucional de Formación Docente. Propuesta de trabajo con las UADs, 2006 (fotocopia).
- DNMTFP8: Propuesta de puestos y horas para el Programa Institucional de Formación Docente a la Dirección General Académica, 24 de enero del 2006 (juego de fotocopias).
- DNMTFP9: Carta - invitación dirigida a docentes para participar en la primera sesión de la Academia de Didáctica el día 17 de noviembre del 2006 (fotocopia).
- DNMTFP10: Minuta de la Academia de Didáctica de la Facultad de Pedagogía correspondiente a noviembre del 2006 (fotocopia).
- DNMTFP11: Minuta de la Academia de Didáctica de la Facultad de Pedagogía correspondiente a febrero del 2007 (fotocopia).
- DNMTFP12: Minuta de la Academia de Didáctica de la Facultad de Pedagogía correspondiente a junio del 2007 (fotocopia).
- DNMTFP13: Programa de la Semana de Inducción de la Facultad de Pedagogía (30 de julio a 3 de agosto del 2007) (fotocopia).
- DNMTFP14: Circular para docentes con objeto de presentarles los resultados de sus evaluaciones (fotocopia).
- DNMTFP15: Pautas de análisis para evaluar programas operativos (fotocopia).
- DNMTFP16: Actividades con docente y sin docente. Criterios de selección (fotocopia).
- DNMTFP17: Dos invitaciones para la Comida de Fin de Año, diciembre del 2005 y diciembre del 2007 (fotocopia).
- DNMTFP18: Disposiciones Académicas y Administrativas para los Docentes. Calendario de Actividades del ciclo escolar enero - junio, 2006. Coordinación Académica (tríptico).
- DNMTFP19: Disposiciones Académicas y Administrativas para los Docentes. Calendario de Actividades del ciclo escolar agosto - diciembre, 2006. Coordinación Académica (tríptico).
- DNMTFP20: Disposiciones Académicas y Administrativas para alumnos. Calendario de actividades del ciclo escolar agosto – diciembre, 2007. Coordinación Académica (tríptico).
- DNMTFP21: Disposiciones Académicas y Administrativas para los docentes. Calendario de actividades del ciclo escolar agosto – diciembre, 2007. Coordinación Académica (tríptico).

- DNMTFP22: Calendario del período vacacional de las coordinaciones, julio del 2007 (tríptico).
- DNMTFP23: Horarios de clase del primero, tercero, quinto y séptimo semestre, agosto – diciembre del 2007 (juego de fotocopias).
- DNMTFP24: Agenda de la Facultad de Pedagogía agosto – diciembre 2007 (juego de fotocopias).
- DNMTFP25: Taller de Formación Cristiana. Guía de lecturas (juego de fotocopias).
- DNMTFP26: Taller de Formación Cristiana. Preguntas para la reflexión (fotocopias).
- DNMTFP27: Examen de conciencia. Comunidad de Santa Mónica (folleto).
- DNMTFP28: Señor de la Paz. Lectura para el Taller de Inspiración Cristiana (juego de fotocopias).
- DNMTFP29: Vivir la Semana Santa. Reflexiones (fotocopia).
- DNMTFP30: Resurrección. Reflexiones (fotocopia).
- DNMTFP31: "Orientaciones para la elaboración de guías de autoaprendizaje" (impresión láser).

c) Materiales de uso personal:

- DNMUP1: Consecutivo de apuntes de las juntas mensuales de coordinadores elaborada por la coordinadora académica de la Facultad de Pedagogía * (carpeta).
- DNMUP2: "Oficio e identidad del pedagogo". Reporte de práctica pedagógica elaborado por alumnas de tercer semestre 2006 * (fotocopias engargoladas).
- DNMUP3: Reflexiones sobre la docencia elaboradas por una coordinadora de la Facultad de pedagogía * (correo electrónico).
- DNMUP4: Reflexiones sobre el Taller de Inspiración cristiana elaboradas por la coordinadora del taller * (correo electrónico).
- DNMUP5: Mensaje de reclamación de una exalumna por revisión de una tesis (correo electrónico).
- DNMUP6: Juego de acetatos con tres figuras alusivas a la relación docencia – cristianismo diseñado por la directora de la Facultad de Pedagogía (fotocopias).
- DNMUP7: Una descripción de la UMI efectuada por una docente para la materia de Observación Pedagógica (correo electrónico).
- DNMUP8: Tres ejemplares de trabajos descriptivos de la UMI redactadas por alumnas de primer semestre para la materia de Observación Pedagógica (impresión láser).

ANEXO 11
ACRÓNIMOS

DE USO COMÚN	
ANEFEP	Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía
ANUIES	Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior
AMIESIC	Asociación Mexicana de Instituciones de Enseñanza Superior de Inspiración Cristiana
APD	Análisis Político del Discurso
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
CINVESTAV	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
DF	Distrito Federal
FIMPES	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior
FIUC	Federación Internacional de Universidades Católicas
FMI	Fondo Monetario Internacional
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
INEA	Instituto Nacional de Educación de los Adultos
ONU	Organización de las Naciones Unidas
RVOE	Registro de Validez Oficial de Estudios (por la SEP)
SEP	Secretaría de Educación Pública
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO (Inglés)	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
DE LA INSTITUCIÓN DONDE SE UBICA EL CASO	
DGA	Dirección General Académica
DGAJ	Dirección General Administrativa Jurídica
DGDI	Dirección General de Desarrollo Integral
IPIEC	Instituto de Posgrado Investigación y Educación Continua
PIC	Proyecto de Innovación Curricular
PIFD	Programa Institucional de Formación Docente
UAD	Unidad Académica de Docencia
UADS	Unidades Académicas de Docencia
UCA	Unidad de Comunicación Audiovisual
DE ESTA INVESTIGACIÓN EN ESPECÍFICO	
COPS	Comunidades de Práctica
CP	Comunidad de Práctica
DC1	Diario de Campo 1
DC2	Diario de Campo 2
EFPUMI	Entrevista en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Misionera Internacional
FP	Facultad de Pedagogía
MJM	Misioneros de Jesús y María
TCP	Teoría de las Comunidades de Práctica
UMI	Universidad Misionera Internacional