



Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración

T e s i s

El trabajo académico de los formadores de docentes.
Representaciones sociales de su organización

Que para obtener el grado de:

**Doctora en Ciencias de la
Administración**

Presenta: Mtra. Felisa Ayala Sánchez

Directora de tesis: Dra. Lorenza Villa Lever

México, D.F. Julio de 2010.



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.



Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración

T e s i s

El trabajo académico de los formadores de docentes.
Representaciones sociales de su organización

Que para obtener el grado de:

**Doctora en Ciencias de la
Administración**

Presenta: Mtra. Felisa Ayala Sánchez

Directora de tesis: Dra. Lorenza Villa Lever

Tutores: Dra. Silvia Eréndira Rendón González
Dr. Roberto Moreno Espinosa

Lectores: Dr. Lorenzo Alejandro Méndez Rodríguez
Dra. Marcela Astudillo Moya

México, D.F. Julio de 2010.

Para Reginita, con todo mi amor.

Agradecimientos

Llegar al final de este trabajo es sin duda un logro en mi vida personal y profesional, sin embargo, no lo hubiera alcanzado sin la participación de muchas personas. Quiero agradecer a quienes contribuyeron a que pudiera concluir y escribir estas líneas: familiares, compañeros de trabajo, amigos, colegas, alumnos y tutores, cada uno desde su área de influencia, me ayudó, orientó, impulsó e incluso me consoló, cuando no contaba con las condiciones institucionales necesarias para terminar este trabajo. Mi profundo reconocimiento a todos ustedes.

En primer lugar, quiero agradecer a la Dra. Lorenza Villa Lever, quien aceptó dirigir mi trabajo de investigación y acompañarme en esta aventura. A través de sus agudas preguntas y observaciones dirigió mis argumentaciones, y me condujo a la reflexión constante. Su experiencia y destacada aportación al estudio de los académicos en México fue un estímulo constante en mi camino. Gracias por su dirección y paciencia.

A mi jurado, cuya lectura dedicada y rigurosa me permitió, precisar, ajustar, redefinir, limitar y analizar aspectos del trabajo que requerían mayor desarrollo; sus observaciones y comentarios estimularon el proceso de análisis e indagación. Un profundo agradecimiento a la Dra. Silvia Eréndira Rendón González, quien con interés revisó mi trabajo, sugirió sobre los aspectos metodológicos, y me estimuló a ampliar la revisión de la perspectiva teórica. Al Dr. Roberto Moreno Espinosa, que con su acucioso oficio me hizo destacar la naturaleza administrativa de la tesis, y ubicarla con mayor precisión en el campo disciplinario de la teoría de la organización. Sus observaciones y sugerencias sobre la administración educativa me ayudaron a confirmar mis avances. Al Dr. Alejandro Méndez Rodríguez quien me invitó a reflexionar sobre la implicación institucional del análisis organizacional, una línea de investigación que sin duda pronto se integrará en mis reflexiones sobre el trabajo académico. A la Dra. Marcela Astudillo Moya por su confianza en mi trabajo.

A mis alumnos del Seminario de Tesis I y II en la UPN U-211, que fueron público obligado de mis constantes reflexiones teóricas y metodológicas. En

especial a Jorge y Heriberto quienes aplicaron parte de las entrevistas. A Rita, Efrén y José Luis, que recuperaron información de campo y documental en la parte final de la investigación.

A mis compañeros de trabajo, en primer lugar a mis colegas de la academia de Administración Educativa que fueron cómplices de mi “descarga” en la docencia generando condiciones donde no las había para dedicar tiempo a la investigación: a Marco A. Narváez, Sandra Solar y Jacqueline Rico, gracias por su apoyo; a Raúl Centurión, quien me facilitó siempre con amabilidad y diligencia los escasos materiales y documentos históricos de la humilde biblioteca de la UPN U-211; a Lourdes Hernández que transcribió con eficiencia parte de las entrevistas realizadas. A mi estimada compañera Alma Yolanda Castillo, que con esmero analizó desde el principio mis primeras inquietudes sobre el tema.

A la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla que al concederme el primer lugar en el concurso de apoyo a proyectos de investigación educativa en 2003, me otorgó un apoyo económico para realizar la investigación.

A los profesores formadores de docentes del BINE y de la UPN U-211, que accedieron a compartir sus representaciones sociales sobre el trabajo académico conmigo e hicieron posible la elaboración de este trabajo, mi profundo agradecimiento y gratitud.

A mi familia, gracias a todos por su apoyo. A mis padres: Hilda y Regino que con profundo amor, confianza y disciplina, orientaron desde el principio de mi vida escolar mis inquietudes académicas, muchas gracias por todo. Mi gratitud para mis hermanos: Noé, Abril, Cinthia y Raúl, por su solidaridad y cariño.

Finalmente, sólo me queda decirles muchas gracias: a Jorge y a mi amada hija Reginita. A mi esposo, por apoyar siempre mis afanes académicos, a costa incluso de su propia comodidad, y a los dos, por su complicidad, cariño, comprensión, compañía, espacio y tiempo robado al realizar esta tarea.

Resumen

Esta tesis ofrece una interpretación de las representaciones sociales de los profesores de las Organizaciones Formadoras de Docentes sobre el trabajo que realizan. El objetivo principal de la investigación fue conocer y entender el trabajo cotidiano de los profesores de estas organizaciones a través del estudio de las representaciones sociales de su trabajo. Se trata de un estudio de caso analizado con un enfoque cualitativo. El estudio se realizó en dos Organizaciones Formadoras de Docentes en Puebla, México: El Benemérito Instituto Normal del Estado y la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211, Puebla. La investigación analiza a los académicos como creadores de significados culturales. Los resultados de investigación muestran que el trabajo académico en estas organizaciones es una profesión en construcción, y que depende de dos fuerzas centrales: la institucional y la representada por la disciplina o campo de estudio. Ambas en conflicto por el control del trabajo académico

Palabras clave: formación de docentes, trabajo académico, representaciones sociales, Escuelas normales, Universidad Pedagógica Nacional.

Abstract

This dissertation provides an interpretation of the social representations shared by professors of Teacher Training Organizations about the work they do. The main purpose of the research was to know and understand everyday work of professors of these organizations through the study of social representations of their work. This is a case study, using a qualitative approach. It was carried out two Teacher Training Organizations at Puebla, México: the Benemérito Instituto Normal del Estado and the Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211, Puebla. Accordingly, this study regards the academia as creators of cultural meanings. The investigation analyses the process in which the academia participate in the social construction of reality. The findings of this study show that academic work in these organizations is a profession under construction and depends on two central forces: the institutional ones and those represented by discipline or field of study. Both in conflict for control of academic work.

Key Words: teachers' training, academic work, social representations, Escuelas normales, Universidad Pedagógica Nacional.

ÍNDICE

LISTA DE TABLAS	1
INTRODUCCIÓN	4
PRIMERA PARTE	
Presentación	21
<u>CAPÍTULO I</u>	
La revisión del campo: los estudios sobre el trabajo académico en México	
Presentación	25
1.1 Antecedentes del trabajo Académico	26
1.2 El trabajo académico en las universidades mexicanas	28
1.2.1 El ingreso y la promoción	30
1.2.2. Las funciones de los profesores en las IES	31
1.2.3 Condiciones institucionales marginales Vs bajo desarrollo académico	32
1.2.4 Efectos de las políticas de la SEP federal para la reestructuración del trabajo académico en las IES	35
1.2.5 Resumen	36
1.3 Los estudios sobre el trabajo académico en las escuelas normales	38
1.3.1 El trabajo de los formadores de docentes un campo poco estudiado	38
1.3.2 Reformas Vs cambios en el trabajo académico	39
1.3.3 Las funciones del oficio del formador de docentes	42
1.3.3.1. La docencia	42
1.3.3.2. La investigación	42
1.3.4 Resumen	43
1.4 Los estudios sobre el trabajo académico en la Universidad Pedagógica Nacional	44
1.4.1 La investigación en la UPN	45
1.4.2 La dinámica del trabajo académico	46
1.4.3 Los efectos de la implementación de las políticas de la SEP federal	48
1.4.4 Las investigaciones sobre el trabajo académico en las unidades UPN, Puebla	48
1.4.5 Resumen	50
1.5 Consideraciones finales	52
<u>CAPÍTULO II</u>	
Las perspectivas teórica y metodológica	
Presentación	54
2.1 El estudio de las representaciones sociales. Una aproximación al análisis cultural en las organizaciones	56
2.2 Las concepciones teóricas de la representación social	58
2.2.1. La faz simbólica de la representación	63
2.2.2. Las representaciones sociales del trabajo académico	64

2.3 La tarea académica	66
2.3.1. Las funciones académicas	72
2.4 La estructura organizacional	76
2.4.1. Una mirada a los estudios sobre la estructura Organizacional	76
2.5 Aspectos metodológicos	80
2.5.1 Las categorías, variables, indicadores y técnicas	86
2.6 Consideraciones finales	93
<u>CAPÍTULO III</u>	
Antecedentes históricos de la formación de docentes en Puebla y el contexto de la descentralización educativa	
Presentación	95
3.1 La escuela normal en México	98
3.1.1 Antecedentes	98
3.1.2 ¿Cómo surge el oficio del formador de docentes?	99
3.1.3 Las reformas curriculares enfatizan cambios en las formas del trabajo académico y los saberes	102
3.1.4 El Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) en Puebla	107
3.1.4.1 El origen y la fundación	107
3.1.4.2 La organización del BINE	111
3.1.4.3 La participación sindical	112
3.1.4.4 Los datos estadísticos	113
3.1.4.5 El saldo de la política de Transformación en el BINE	114
3.2 La Universidad Pedagógica Nacional	116
3.2.1 La Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 (U-211), en Puebla	121
3.2.1.1 Antecedentes	121
3.2.1.2 El origen de la unidad 211- Puebla de la UPN	121
3.2.1.3 La ampliación de la demanda y el surgimiento de las Subsedes	124
3.2.1.4 La falta de instalaciones, una constante	127
3.2.1.5 Los directores	128
3.2.1.6 La transferencia al estado de Puebla	130
3.2.1.7 Los profesores	131
3.2.1.8 La transición democrática	134
3.2.1.9 Las obras y los proyectos	138
3.2.1.10 Resumen	138
3.3 Federalismo y formación de docentes	139
3.3.1 Antecedentes	141
3.3.2 La organización estatal	142
3.3.3 Los problemas pendientes de la transferencia de las OFD	146
3.3.4 Resumen	147
3.4 Consideraciones finales	148

SEGUNDA PARTE

Presentación	151
--------------	-----

CAPÍTULO IV**El trabajo académico en la UPN Unidad 211 de Puebla.****Representaciones y significaciones**

Presentación	158
4.1 El reclutamiento, el ingreso y los primeros años en la UPN	162
4.1.1 Alguien que conocía me invitó a trabajar en la unidad, después vino el examen de oposición	166
4.1.2 El ingreso por concurso de oposición	167
4.1.3 Para entrar a la UPN no se involucra la parte sindical	172
4.1.4 No nos dijeron cómo debía ser una Universidad	173
4.1.5 Antes era más difícil aprobar el examen	175
4.1.6 Resumen	176
4.2 Las condiciones laborales	177
4.2.1 Las condiciones laborales eran bastante buenas, no así las físicas	177
4.2.2 Al principio no éramos formadores de docentes	179
4.2.3 La permanencia en la UPN	180
4.2.4 Resumen	181
4.3 Los valores vinculados al trabajo académico	182
4.3.1 El compromiso	183
4.3.2 La responsabilidad	186
4.3.3 La solidaridad	187
4.3.4 la solidaridad gremial es necesaria: hay que respaldarnos entre compañeros	188
4.3.5 Falta formar equipos de trabajo	189
4.3.6 Resumen	192
4.4 La organización formal e informal del trabajo académico	192
4.4.1 Al principio nos organizamos como podíamos, había que hacer de todo	197
4.4.2 La Academia y las necesidades de cada unidad determinaban qué debían hacer	198
4.4.3 Algunas Academias trabajan mejor que otras, cada una se organiza a su manera	201
4.4.4 La asignación de los grupos para docencia	202
4.4.5 Los coordinadores son nombrados por cada Academia	204
4.4.6 Resumen	205
4.5 Las funciones académicas	205
4.5.1 La docencia	209
4.5.1.1 En la docencia se concentra la mayor carga de trabajo	210
4.5.1.2 El perfil profesional del docente	211
4.5.1.3 No se identifican como académicos	212
4.5.1.4 La apertura de las subsedes	212
4.5.2 La investigación	213

4.5.2.1	Las publicaciones	219
4.5.2.2	No hay una tradición de investigación	220
4.5.2.3	La institución no promueve la investigación	221
4.5.2.4	El perfil del investigador	223
4.5.2.5	Lo que ganaría al realizar investigación	225
4.5.2.6	Los resultados de investigación casi no se publican	226
4.5.2.7	No hay grupos de investigación en la unidad	227
4.5.2.8	Si llevo mi proyecto a la Comisión de Investigación, no me lo aceptan	228
4.5.3	La difusión	230
4.5.4	Resumen	230
4.6	La supervisión y el control del trabajo académico	231
4.6.1	Resumen	234
4.7	Las autoridades académicas	235
4.7.1	Resumen	237
4.8	Las promociones	237
4.8.1	Resumen	239
4.9	Los problemas laborales	239
4.9.1	Resumen	241
4.10	La concepción	241
4.10.1	El buen académico	247
4.10.2	Resumen	250
4.11	Las políticas para la formación de docentes en la unidad UPN	250
4.12	El sistema nacional de formación de docentes y su relación con el sistema estatal	251
4.12.1	Las políticas de Rectoría en relación con las Unidades UPN	252
4.13	Las políticas de la SEP del Estado de Puebla para el trabajo académico de la unidad	257
4.13.1	Resumen	260
4.14	Consideraciones Finales	260

CAPÍTULO V

Las representaciones sociales del trabajo académico en el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE)

	Presentación	263
5.1	El reclutamiento, el ingreso y los primeros años en el BINE	265
5.1.1	El reclutamiento y el ingreso	269
5.1.2	El ingreso por medio de las autoridades	269
5.1.3	El ingreso vía el sindicato	270
5.1.3.1	Yo llegué por una propuesta común	270
5.1.3.2	No hay un concurso de oposición	271
5.1.4	Resumen	273
5.2	Las condiciones laborales	273

5.2.1 La permanencia	277
5.2.2 ¿Y el retiro?	278
5.2.3 Resumen	279
5.3 Los valores vinculados al trabajo académico	279
5.3.1 El compromiso	281
5.3.2 Resumen	284
5.4 La organización académica: formal e informal	284
5.4.1 La asignación de cursos de docencia y comisiones	287
5.4.2 La evaluación de la docencia	293
5.4.3 La movilidad de académico	296
5.4.4 Resumen	296
5.5 Las funciones académicas	296
5.5.1 La docencia	304
5.5.2 La investigación	306
5.5.3 La investigación es un esfuerzo casi personal	307
5.5.4 Tanto como publicar, no	308
5.5.5 La investigación como tarea no considerada	310
5.5.6 La gestión y la vinculación	310
5.5.7 Resumen	311
5.6 Las promociones	311
5.6.1 Resumen	312
5.7 Los problemas laborales	312
5.7.1 Los procesos de promoción y el pago de recategorizaciones	313
5.7.2 Los problemas de distribución del trabajo académico	315
5.7.3 La participación del sindicato	317
5.7.4 La comisión que califica las promociones ya no es confiable	318
5.7.5 Resumen	319
5.8 La concepción	320
5.8.1 La concepción sobre el trabajo de un formador de formadores	320
5.8.2 ¿Qué es ser un formador de formadores?	321
5.8.3 El buen profesor	322
5.8.4 Resumen	323
5.9 La organización, supervisión y control del trabajo académico	324
5.9.1 La organización	324
5.9.2 La supervisión	326
5.9.3 La supervisión en la institución normalista	328
5.9.4 De la supervisión a nivel estatal	329
5.9.5 Resumen	331
5.10 Los estímulos al trabajo académico	331
5.10.1 Resumen	332
5.11 Las políticas de formación de docentes	332
5.11.1 La reestructuración curricular	336
5.11.2 la supervisión desde el nivel federal. El seguimiento a los programas	338

5.11.3 De la supervisión en el ámbito estatal	339
5.11.4 Resumen	341
5.12 Escenarios académicos y relaciones de poder	341
5.12.1 DGESE y su relación con el sistema estatal de Normales.	342
5.12.2 Las políticas de la SEP federal en su relación con el BINE	344
5.12.3 Las políticas de la Dirección de Formación de Docentes en Puebla y su relación con el BINE en el Estado	345
5.12.4 Resumen	348
5.13. Consideraciones Finales	349
CONCLUSIONES	352
BIBLIOGRAFÍA	372

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla No.1	Informantes clave	86
Tabla No.2	Categoría: Trabajo académico (Tarea académica)	88
Tabla No.3	Estructura interna de las OFD	90
Tabla No.4	Las políticas de formación de docentes en el gobierno federal	91
Tabla No.5	Las políticas de formación de docentes en el gobierno estatal	91
Tabla No.6	Relaciones de poder y escenarios académicos	92
Tabla No.7	Datos estadísticos del BINE	113
Tabla No.8	Áreas geográficas de influencia en los subcentros de la Unidad UPN, Puebla.	126
Tabla No.9	Los directores de la UPN Unidad 211 en Puebla	128
Tabla No.10	Principales rasgos de contratación del personal académico de la unidad 211 y subcentros	133
Tabla No.11	Las variables analizadas en la categoría trabajo académico	155
Tabla No.12	Las variables analizadas de la categoría 'estructura'	156
Tabla No.13	Características de los académicos entrevistados en la U-211	163
Tabla No.14	El sistema de reclutamiento e ingreso	176
Tabla No.15	Condiciones laborales	181

Tabla No.16	Los valores del trabajo académico	192
Tabla No.17	La organización del trabajo académico	205
Tabla No.18	Las funciones académicas	230
Tabla No.19	La supervisión y el control del trabajo académico	234
Tabla No.20	Rasgos de la autoridad académica	237
Tabla No.21	Las promociones	239
Tabla No.22	Problemas laborales	241
Tabla No.23	La concepción	250
Tabla No.24	Las políticas de formación de docentes	260
Tabla No.25	Características de los profesores entrevistados en el BINE	266
Tabla No.26	El reclutamiento y el ingreso en el BINE	273
Tabla No.27	Las condiciones laborales y la permanencia en el BINE	279
Tabla No.28	Los valores del trabajo académico en el BINE	284
Tabla No.29	Asignación de carga docente en las Normales	291
Tabla No.30	La organización formal e informal en el BINE	296
Tabla No.31	Las funciones académicas en el BINE	311
Tabla No.32	Las promociones	312
Tabla No.33	Los problemas laborales en el BINE	319
Tabla No.34	La concepción del formador de docentes en el BINE	323
Tabla No.35	La organización, supervisión y control del trabajo académico	331
Tabla No.36	Los estímulos	332
Tabla No.37	Las políticas de formación de docentes	341
Tabla No.38	Recursos canalizados a las escuelas Normales, 2007.	343
Tabla No.39	El sistema federal de formación de docentes y su relación con:	348

Tabla No.40	Relación del sistema estatal de formación de docentes con:	349
-------------	------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura No. 1	Dimensiones del valor compromiso en el trabajo académico	184
--------------	----------------------------------------------------------	-----

INTRODUCCIÓN

El propósito fundamental de esta investigación radica en la posibilidad de interpretar las representaciones sociales que construyen los académicos de las organizaciones formadoras de docentes (OFD) acerca del trabajo académico (TA) que realizan.

Conocer la concepción que el sujeto académico tiene sobre su trabajo y la forma en que lo desempeña, es el primer paso para explicar su práctica laboral. En otros términos, el agente formador de docentes, además del conocimiento que posee sobre su quehacer académico, le otorga una serie de

significados, de acuerdo con su trayectoria laboral y los diferentes contextos políticos, económicos e intelectuales en que se ubica.

Las orientaciones ejercidas sobre el trabajo de los formadores de docentes, en general, son resultado de negociaciones sindicales y políticas, pero poco se ha estudiado la problemática académico-laboral que implica ser un formador de formadores. De ahí la relevancia de este estudio que pretende apoyar las explicaciones sobre la identidad laboral de los formadores de docentes.

Este acercamiento cualitativo a las concepciones personal-colectivas del trabajo académico es realizado, en esta investigación, en relación con un estudio del contexto histórico-social, principalmente, de dos instituciones formadoras de docentes: la Universidad Pedagógica Nacional y el Benemérito Instituto Normal del Estado. En este estudio nos enfocamos al caso de Puebla.

La investigación se inscribe en la perspectiva de los estudios sobre el trabajo académico. Si bien, la tradición de investigación en este campo es reciente, presentamos estudios de tres tipos de organizaciones: Instituciones de educación superior (IES) universitarias, de la Universidad pedagógica Nacional (UPN), y de la IES Escuela Normal. En cada uno de ellos se abordan distintos y variados rasgos del trabajo académico (TA), que parecen describir aspectos muy particulares y distintivos del TA en determinado contexto y a la vez tan reconocibles y comunes que parecieran ser propios de cualquier IE. Eso pasa en mi Universidad puedo pensar al revisarlo, con matices y grados de particularidad, pero en conjunto dan cuenta, una mirada de lo que ocurre en el campo del trabajo académico.

Las investigaciones que abordan el TA en las universidades tratan casos particulares de facultades, instituciones o dependencias de educación superior. Por el tamaño de las instituciones y la diversidad que a su interior presentan, parte importante de las indagaciones son casos y abordan algunos rasgos específicos del TA. Los análisis se enfocan en universidades del centro del país, y en algunas que tienen una consolidación importante. Entre las aportaciones más importantes destacan las de Gil Antón (1994, 2000 y 2005), García Salord (1996 y 1999), Villa

Lever (1996 y 2001), Álvarez (1999), Galaz (1999 y 2003), Grediaga (2001), Landessman (2001), Chavoya (2001), Rondero (2002) y Díaz Barriga (1996).

Si bien en las IES formadoras de maestros no se ha desarrollado una línea específica que aborde la categoría trabajo académico, existen estudios que hacen alusión a las funciones específicas asignadas a las IES. Los rasgos del TA están presentes en distintas investigaciones que dan cuenta de lo que ocurre en el mundo del trabajo en las escuelas normales (Tezanos, 1985; Noriega, 1987; Reyes, 1994; Mirtha Abraham, 1996; Ávila, 1998; Figueroa, 2000; Maya y Zenteno, 2003; Güemes, 2003; Santana, 2001). Las dificultades, problemas, desaciertos y conflictos de las escuelas normales son descritos, analizados e interpretados con distintas aproximaciones y miradas que dan cuenta de una práctica antigua, y cercana en su diseño y operación a los fines de Estado y de gobierno.

Los resultados de las indagaciones que presentan argumentaciones sobre la profunda problemática de la tarea académica en la UPN pueden consultarse en los trabajos de Latapí, 1980, 1997; Kovacs, 1987; Reveles, 1993; Cortés, 1998; Maya, 2001; Miranda, 2001; Barrientos y Cruz, 2003; Sánchez y Corte, 2003, Cruz, 2007; entre otros. Los resultados que presentan estos trabajos apuntan a explicar alguno de los tópicos de la vida laboral como: las políticas de formación de docentes, la política interna en la UPN Ajusco, la evaluación de la investigación, tipo de trabajo que se realiza, las condiciones de trabajo en las Unidades, entre otros.

Las instituciones formadoras de profesores son cuestionadas permanentemente por la responsabilidad que la sociedad les atribuye sobre la calidad del desempeño de los maestros egresados de sus aulas; se les considera copartícipes de los resultados educativos de la educación básica. Sin embargo, poco se ha hablado sobre las condiciones y circunstancias particulares en que los formadores de maestros realizan su trabajo, cuáles son los aspectos institucionales, laborales y de política educativa que integradas potencian las condiciones actuales del trabajo académico de los profesores formadores de maestros.

En este estudio se presenta una interpretación del TA tomando como elemento central la perspectiva del formador de docentes: su mirada,

argumentos y juicios son triangulados con su historia institucional, incorporando aquello que fue y es una determinante en el proceso de construcción de su representación social del trabajo académico.

Las Normales y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) son las dos organizaciones formadoras de docentes por excelencia en el país. Estudiar el trabajo de los académicos de estas organizaciones en forma comparativa contribuye a proporcionar explicaciones sobre lo que está ocurriendo con el mundo del trabajo dentro del sistema de formación de docentes. Describir e interpretar, la forma en que conciben su trabajo es necesario para comprender los caminos que permitan reorientar el sistema de formación de maestros. Si bien parte importante de la responsabilidad de la situación que guardan las IES formadoras de docentes es atribuible a los profesores, nos interesa destacar las implicaciones que en este comportamiento tiene la SEP como dependencia que conduce y regula, las políticas de formación de docentes.

El Estado mexicano reservó al poder ejecutivo la facultad de decidir sobre la política de formación de maestros en el país; así como para definir los contenidos de los planes de estudio de la educación normal en toda la república¹. También retiene las facultades de gobierno y dirección de las instituciones para sí, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), situación que ubica en una condición especial la administración y gobierno de estas instituciones de educación superior. Una dependencia y centralismo, esta signada desde la constitución. Cualquier cambio, acción y omisión es responsabilidad atribuible a la dependencia en forma directa y expresa.

La federalización, como un esfuerzo de desconcentración-transferencia, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), trastocó por acción u omisión de política educativa, la organización del sistema nacional de formación de docentes, así como la estructura interna del

¹ El artículo 3o constitucional cita "III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la república..."

trabajo en las OFD, por ello es pertinente hacer un recuento de la manera en que esto impactó las prácticas en el trabajo académico.

Las políticas actuales para la educación superior exigen a las OFD trabajar bajo nuevos criterios de eficiencia que no corresponden a su tradición, ni a su nivel de desarrollo académico. En el caso de la UPN, esto ocurre por la falta de una política que oriente y fortalezca el trabajo académico de las unidades UPN en los estados. En el caso de las Normales, las políticas de apoyo para su fortalecimiento tienen un impacto en el trabajo académico que es pertinente explicar.

Las instituciones formadoras, anteriormente, fueron administradas y coordinadas desde el centro, pero en 1992 al ser desconcentradas-descentralizadas, por el ANMEB, con el compromiso de conformar un subsistema estatal con carácter operativo, se ocasionaron aún mayores dificultades de las existentes para su desarrollo; por ejemplo, al incorporarse en un sistema de formación de docentes que no alcanza a definirse en el estado de Puebla, mismo que significó un problema de coordinación desde las instancias asignadas en esta dependencia.

El proceso de configuración de las prácticas y representaciones sociales de los profesores formadores de docentes está constantemente influido por los programas y proyectos de política educativa implementados para la organización y reorganización del sistema. Las OFD fueron incluidas en distintas reformas: en la reforma de planes de estudio, la incorporación a la Subsecretaría de Educación Superior, la integración a nuevos proyectos para la organización del trabajo; situación que en distintos momentos reconfiguró la expectativa oficial con relación a lo que el trabajo académico debe ser en estas instituciones. Sin embargo, el trabajo no se reconfigura por decreto, ni porque las normas sean impuestas, aun cuando esto es deseable para las autoridades y los administradores del sistema, por el contrario, el cambio en el trabajo académico de los profesores de las OFD, es resultado de un proceso de formación y reconstrucción de representaciones y expectativas en las que convergen

múltiples estimulaciones y motivaciones, que van desde el plano personal, salarial, emotivo, ético, profesional, coactivo, entre otros, hasta aquellos propiamente vinculados a cumplir con los requisitos administrativos que la organización formadora ha establecido a través de procedimientos, normas y reglamentos, además de los que provienen de las iniciativas de la SEP estatal y federal.

La formación de docentes es un asunto que por lo menos en el discurso oficial ha sido una prioridad para el desarrollo de la educación en México. Los estudios sobre las organizaciones formadoras de docentes se centraron en describir los procesos de trabajo, el funcionamiento administrativo, las problemáticas salariales, las relaciones políticas SEP-SNTE, los grupos de poder, entre otros. Sin embargo, poco se ha estudiado sobre lo que estos trabajadores de la educación creen, sienten, piensan, visualizan y tienen como expectativa respecto a su trabajo, la forma en que lo conciben, ¿qué evocaciones les genera?, ¿cómo lo entienden?, y ¿de qué forma están limitados para desarrollarlo?. En suma: ¿qué les significa?, ¿cómo lo representan?, ¿por qué realizan su trabajo de la forma actual y no de otra?, ¿qué ha motivado cambios en el desempeño de su trabajo?; comprender el significado de lo que es el trabajo de un formador de formadores, desde la perspectiva del mismo académico, nos dará pistas sobre la forma en que este sistema puede ser entendido y reorientado. Si consideramos que estos profesores coadyuvan a la formación y profesionalización de los formadores que habrán de integrarse a las escuelas de educación básica en el sistema educativo estatal y nacional, no hay duda de la importancia que puede tener el impacto de los resultados de esta investigación.

La representación social de lo laboral, en este estudio, se considera resultado de la interrelación de las representaciones estimuladas desde la organización formal de las OFD, de las que el sujeto trabajador académico genera, así como de aquellas que se han configurado en la representación colectiva y el imaginario de los académicos. Es pertinente aclarar que nos interesan las representaciones que han logrado trascender la vida laboral, desde

el plano meramente individual, hasta el espacio social del trabajo, donde la representación se torna un asunto público, difundido, y transmitido entre los trabajadores de una disciplina o de diferentes academias y distintos grupos de poder.

La profesión docente, desde sus orígenes, fue un trabajo que la política educativa en sus distintos momentos permeó de una carga simbólica. En el proyecto revolucionario, el maestro tuvo la encomienda de imbricar una serie de valores, representaciones e imaginarios, que posibilitaron el proyecto de la unidad nacional. En este sentido, se considera que las representaciones simbólicas compartidas por los formadores de docentes, han venido reconfigurándose con las representaciones que trascendieron en el tiempo, hasta significar lo que actualmente refieren los docentes, "la red simbólica que configura una institución no se constituye sólo en los límites de su espacio, sino que se edifica entretejiendo significados del presente y del pasado. El simbolismo como producto social recurre a las convenciones instituidas...". (Güemes, 2003: 86). Así se considera que las interpretaciones de ser profesor involucran creencias, valores y mitos respecto a su trabajo, de tal modo que las prácticas que involucra su oficio se van reconfigurando en el tiempo. El trabajo docente, en distintos momentos históricos, fue sinónimo de apostolado, vocación, entrega y servicio; la creencia colectiva representa, en los docentes, una actitud y comportamiento particular en su trabajo; condiciona la relación con los alumnos, y la actitud frente a las autoridades. Las ceremonias y rituales que identifican el trabajo refuerzan la carga simbólica.

La necesidad de reorientar el funcionamiento del sistema de formación de docentes, es incuestionable. Sin embargo, la forma, los procedimientos y los fines a los que tendrá que remitirse deben partir de un conocimiento profundo de lo que es el trabajo para los actores de este sistema. Es conveniente que las nuevas políticas de formación de docentes, que surjan desde el ámbito federal, consideren las prácticas particulares de los académicos, ya que son éstos, en

última instancia, quienes marcarán las pautas para mejorar los nuevos escenarios del trabajo académico de las organizaciones formadoras de docentes.

Ante el estado de cosas, planteado anteriormente, las preguntas que surgen son varias: 1) ¿cuáles son los supuestos básicos, valores y artefactos que sustentan las relaciones de trabajo de los académicos de las OFD?, 2) ¿cuáles son las representaciones sociales que dan identidad al trabajo académico² en las OFD?, 3) ¿qué factores de la política de formación de docentes influyen en la configuración de las representaciones simbólicas y en las relaciones de trabajo de los académicos de la UPN y la Normal estatal?, 4) ¿de qué forma las representaciones sociales construidas influyen en la representación del desempeño de las tareas de docencia, investigación y extensión, así como en las relaciones de trabajo de la UPN y la Normal estatal?, 5) ¿de qué forma las representaciones en torno al trabajo impactan las prácticas, actitudes, creencias y valores de los académicos de las OFD?

La pregunta central de investigación que orienta este estudio en la búsqueda de las significaciones del trabajo académico es *¿cuáles son los principales rasgos de las representaciones sociales del trabajo académico que forman, a lo largo de sus trayectorias laborales, los trabajadores académicos de las OFD?*

El objetivo general de investigación es, entonces, *conocer e interpretar el trabajo cotidiano y habitual de los trabajadores académicos de las organizaciones formadoras de docentes (OFD), a través del estudio de las representaciones sociales que le dan identidad a su tarea (trabajo académico).*

El planteamiento de la hipótesis de trabajo está sustentado en una serie de supuestos en torno a ¿cómo se representa la cultura del trabajo académico? y ¿cómo se configuran las representaciones que dan sentido y significado al trabajo académico en las organizaciones formadoras de docentes? Los académicos, al producir significados en torno a sus actividades sustantivas, han

² En este caso, cuando nos referimos al trabajo académico es con la intención de diferenciarlo del trabajo estrictamente frente a grupo como docentes y trata de incluir las funciones sustantivas de la Universidad, como son la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento.

integrado un sistema representacional que se construye en diferentes momentos de sus trayectorias laborales y educativas.

En este trabajo se tratará de argumentar que: 1) la estructura formal de las OFD, a través de las políticas para la formación de docentes y los mecanismos para la coordinación del trabajo, imprime, en estas organizaciones, rasgos culturales específicos a la manera de desempeñar las tareas laborales sustantivas (docencia, investigación y difusión) de los trabajadores académicos; 2) los rasgos de la cultura académica, en las organizaciones formadoras de docentes, definen su concepción; 3) la dinámica de la disciplina, en las OFD, es limitada por la fuerza de la tradición en la institución y el centralismo de la política de formación de docentes; 4) el trabajo académico, en las OFD, mantiene una dinámica propia que surge como contrapeso al centralismo de la estructura.

La construcción metodológica retoma como hilo conductor dos preocupaciones centrales: la primera, que presenta el análisis de las políticas de formación de docentes dirigidas a orientar, modificar y reestructurar las actividades académicas y el desempeño de los maestros: y, la segunda, en la que se pretende reconocer, describir y analizar la dinámica del trabajo académico haciendo énfasis en las representaciones sociales que han construido a lo largo de sus trayectorias laborales. Dos categorías de análisis me permitieron tejer un hilo conductor, un camino para aproximarme a la observación del objeto: el trabajo académico y la estructura organizacional. Cada una, observadas con una mirada organizacional, que sitúa la atención en los aspectos particulares de la institución³ de educación superior: la organización. Si bien, es cierto que, este estudio lleva implícita una dimensión institucional⁴ no fue un propósito de la

³Agradezco los comentarios del Dr. Alejandro Méndez Rodríguez, respecto a la necesidad de aclarar la implicación que este estudio tiene en relación con el análisis institucional. Sin duda, es una línea de mucho interés que puede fortalecer desde otro ángulo, las argumentaciones aquí vertidas.

⁴ Es frecuente encontrar en la literatura y en la expresión cotidiana, el uso del concepto de institución como sinónimos o como dos términos que mantienen pequeñas diferencias teóricas. Castaingts (2006) sostiene que con frecuencia se confunde institución con organismo institucional. Françoise Dubet sostiene que "el término <<institución>> designa fenómenos y hechos sociales tan diferentes y tan vagos que cada lector puede proyectar un significado específico, el cual varía en función de los contextos y las necesidades de los argumentos.", y considera que en sentido amplio "la noción de institución a veces designa la mayor parte de los hechos sociales que están organizados, se transmiten de una generación a otra y se imponen a los individuos. Las instituciones

investigación destacar el análisis desde esa mirada. El término institución con frecuencia es usado como sinónimo de organización, haciendo alusión al hecho, de que todas las instituciones necesitan de organizarse como proceso; en este sentido, todas las instituciones tienen una dimensión organizacional. Consideremos que las IES formadoras de docentes son instituciones en sus aspectos generales y son organizaciones en la particularidad de su estructuración, nos situamos por lo tanto en el análisis de su particularidad, como “principio o norma legalmente fundada que circunscribe los espacios institucionalizados en los que se verifican las relaciones” (Ibarra, 1998), aproximándome desde el análisis organizacional⁵.

designan <<todas las actividades regidas por anticipaciones estables y reciprocas>>. Se llamará institución a las organizaciones, las costumbres, los hábitos, los hábitos, las reglas del mercado, las religiones... en este caso la Iglesia es una institución, como la corrida de toros en España, las vacaciones a orilla del mar, el respeto reservado a las obras maestras, la bandera, el Tour de France y las recetas de cocina tradicionales... Las instituciones entonces son maneras de ser, objetos, maneras de pensar y, por último, toda la vida social puede remitirse a un conjunto de instituciones”. Para Enriquez (2002), la institución es diferente de la organización y considera que “la institución es lo que da el comienzo, lo que establece, y lo que forma”, “Toda institución tiene como objetivo influir sobre la regulación global de la sociedad, hacer durar esta regulación y asegurar su transmisión.” “...hay institución cuando tenemos grupos que tienen leyes de funcionamiento, sistema de reglas, modos de trasmisión y cierta influencia sobre el funcionamiento de una sociedad” “Lo fundamental es entender que si pensamos en una institución estamos tocando el funcionamiento social en general”; “Diría que las instituciones se fundan, se basan sobre un saber, un sistema de valores y de acciones que tienen fuerza de ley y que, por lo menos en un primer momento se presentan como verdaderas” (Enriquez, 2002 :51-60).

Por otra, parte las organizaciones como organismos sociales se identifican por existir en virtud de fines específicos y objetivos concretos, que deben alcanzar para justificar su existencia. La organización se integra y organiza, con una estructura que define las responsabilidades, funciones, tramos de control, autoridad y poder. Y cumple los fines para los que ha sido creada. En el caso de las IES estas fueron y son instrumento de legitimación del estado, sin embargo, cada vez más se les vincula con una función propia y objetivos a alcanzar, “En este caso, el Estado actúa sobre la universidad, para que ella actúe a su vez como institución o aparato de regulación de la vida de los hombres como cuerpo social”. En sus aspectos generales las IES formadoras de docentes son instituciones, pero en sus rasgos particulares son organizaciones, la parte que las hace visibles como organismos sociales con fines y propósitos específicos, es precisamente su estructura organizacional. Consideremos que el concepto de institución es complejo y los mismos teóricos de la institución no tienen acuerdos respecto a su conceptualización. Las organizaciones formadoras de docentes son parte de la institución “educación” y tal y como sostiene Fernández (2006), forma parte del espacio institucional: una organización que incluye en el espacio; proyecto, fines, metas, modelos; valores, ideologías y símbolos; secretos de oficio, defensas colectivas, organización, control. Así vista, el estudio de la organización es un nivel de observación y análisis de la institución, que permite desde una teoría y planteamientos conceptuales específicos de la teoría de la organización, acercarnos al estudio del trabajo académico de los formadores de docentes, con una mirada analítica delimitada. Sin duda es importante en futuras investigaciones ampliar la mirada hacia otros niveles de análisis de la institución

⁵ Para efecto de reforzar la posición asumida, recupero una cita explicativa de Eduardo Ibarra Colado en su tesis de doctorado, *La universidad en México hoy: Gubernamentalidad Y*

La representación social se recupera como la estrategia de aproximación a la significación de la vida laboral desde la cotidianeidad en que se realiza la tarea, Inserta en la concepción estructural de la cultura de Thompson (1998) que refiere una concepción de la cultura que privilegia tanto el carácter simbólico de los fenómenos culturales como el hecho de que tales fenómenos se inserten siempre en contextos sociales estructurados⁶, es un estudio interpretativo (Geertz, 1992) que nos da las bases para el análisis cultural a través de “el estudio de la constitución significativa y la contextualización social de las formas simbólicas” (Thompson,1998).

El concepto de formas simbólicas es utilizado por el autor para referirse a un amplio campo de fenómenos significativos, desde las acciones, gestos y rituales, hasta los enunciados en los textos, los programas de televisión y las obras de arte. Así, tratamos los distintos rasgos del trabajo académico en este sentido. Consideramos que las representaciones sociales (Jodelet: 1993; Moscovic, 1993; Abric, 2001) y las formas simbólicas (Thompson: 1998), hacen referencia a un mismo proceso de aprehensión de la realidad social y que cada uno ha incorporado distintos elementos para la comprensión del proceso de la representación, los que enriquecen su uso, en los estudios actuales.

El trabajo que presento tiene algunas limitaciones importantes entre las que destacan dos: una vinculada a mi formación disciplinaria y la ausencia de una tradición de investigación cualitativa en el campo de la administración; y, la

Modernización y que para efectos de su investigación, realiza también una aclaración importante en el sentido de distinguir los conceptos de institución y organización “Es necesario distinguir desde el principio los conceptos de *institución* y *organización*. El primero hace referencia a las normas, valores, ideas, procedimientos y métodos que orientan la acción en y de la sociedad, otorgándole unidad. Supone la creación por esa sociedad de significaciones que orientan su propia vida como sociedad, su organización social, definiendo un sentido, un sistema de interpretación, una “realidad” y, por ello mismo, lo que queda eliminado en su contrario, el sinsentido, la irrealidad (Castoriadis 1975).”, “...Por su parte, el término organización debe ser reconocido a la vez como verbo y como sustantivo: es acción y proceso, además de su tradicional acepción como principio o norma legalmente fundada que circunscribe los espacios institucionalizados en los que se verifican las relaciones. La importancia de la ampliación del sentido de este término reside en sus posibilidades para imaginar los procesos de constitución y cambio de la sociedad y de sus instituciones. [El lector debe evitar confundir el concepto de *institución* con el término genérico “institución” que se utiliza para referir a una universidad en lo particular.]” (Ibarra, 1998: 339-340)

⁶ Es necesario considerar que la propuesta estructural de Thompson es diferente de la concepción estructuralista de Lévi- Strauss y Althusser a la que no nos referimos en este estudio.

segunda, ligada a las dificultades metodológicas que el análisis cualitativo implica. La tradición de la investigación en administración se ha orientado más hacia buscar y encontrar procesos de mejora que maximicen el uso de recursos económicos, materiales y humanos. Importantes hallazgos que orientan la disciplina fueron hechos desde otros campos como la sociología, la psicología y la economía, de ahí la relevancia de abordar este estudio con un enfoque interdisciplinario que favorece explicaciones sobre un sujeto de estudio como el trabajo académico. Si bien el trabajo es un tópico central en los intereses de la administración, no siempre la categoría del trabajo se ha abordado desde dentro de la disciplina. Los estudios organizacionales en México recientemente se han ocupado de las universidades y de la dinámica de sus procesos internos⁷.

En cuanto a la estructura de la tesis, en el primer capítulo expondremos las aportaciones más importantes sobre el trabajo académico en las IES universitarias y las formadoras de maestros, en estas últimas están incluidas, como sujeto de estudio, la unidad 211 de la UPN en Puebla, y el Benemérito Instituto Normal del Estado.

Los estudios sobre el TA de las IES han avanzado por separado, sin considerar a las IES formadoras de maestros y sus académicos como parte del sistema de educación superior, incluso caracterizando las problemáticas como excluyentes o particularmente distintas.

El sistema de educación superior ha cambiado y crecido en forma muy importante en los últimos cuarenta años; las políticas que orientaron este crecimiento no se generalizaron y dejaron al margen, por muchos años, a instituciones que no fueron ni han sido consideradas dentro de la dinámica que se orientó, como es el caso de las Unidades de la UPN y hasta hace algunos años a las Escuelas Normales. La pretensión del capítulo es mostrar cómo algunos rasgos del TA son similares en las IES formadoras, pues comparten elementos organizacionales que actúan como condicionantes para el trabajo, y que generan comportamientos parecidos en la cotidianeidad académica,

⁷ En México un esfuerzo importante en este sentido es el llevado a cabo por un grupo de investigadores de la UAM, que ha hecho una serie de aportaciones importantes al estudio de las organizaciones en particular de las IES.

particularmente en aquellas IES con espacios institucionales precarios y de bajo desarrollo científico. Las condiciones varían gradualmente, de institución a institución, los esfuerzos de política educativa para la educación superior buscan delinear nuevas formas de desempeño en el trabajo que estandaricen las prácticas y las actividades que se van a realizar, sin embargo, los apoyos no han estado al alcance de todas las IES formadoras de docentes, en particular de las Unidades UPN.

En el capítulo dos expongo los aspectos teórico-metodológicos aportados por la Psicología social sobre la perspectiva de las representaciones sociales, también, recupero argumentos contruidos desde la sociología que se consideran pertinentes para hacer un planteamiento y un análisis más adecuado del problema de investigación. Los estudios sobre representaciones sociales son un aparato conceptual útil en distintas disciplinas. Apoyaron en forma importante investigaciones en la Psicología social (Moscovici, 1961; Jodelet, 1993, 2000; Piña, 2003), en la sociología (Herzlich, 1993; Villa Lever, 1988), en la antropología (Podestá, 2003) y en la pedagogía (Güemes, 2003). En algunas de estas investigaciones se plantean los argumentos que nos permiten entender por qué la representación social nos da cuenta de la cultura académica en las organizaciones formadoras de maestros. La presente investigación se ubica en los estudios culturales de las organizaciones.

En administración no ubicamos estudios que hayan sido abordados desde el estudio de las representaciones sociales, aún cuando este paradigma ofrece alternativas que permiten explorar una serie de conductas, acciones y comportamientos que son preocupaciones centrales en la administración, como el desempeño, la organización informal, el conflicto, el cambio organizacional, la cultura organizacional, entre otros.

En esta parte, también se define y analiza el concepto de trabajo académico y los elementos que lo integran principalmente, como la docencia, la investigación y la extensión. Se incluye también la explicación acerca de las técnicas utilizadas y la forma de construcción de las categorías de análisis. La información de campo se obtuvo a partir de la aplicación de entrevistas

semiestructuradas y la observación⁸. Se eligió a los informantes clave considerando: antigüedad en la institución, participación en las principales actividades de la IE, género y disponibilidad para participar. El número de entrevistas se hizo a partir del criterio de la saturación de información, se avanzó con cada escuela hasta reunir la información suficiente que respondiera a nuestras interrogantes.

En el capítulo tres se presenta la contextualización del sujeto de estudio en el marco de las políticas de formación de docentes que definen la condición actual del trabajo en las IES formadoras de docentes. Nos da cuenta del contexto de la representación social, lo que llama Moscovici *la determinación social* cuando se refiere a la totalidad de las circunstancias sociales que actuarán sobre la *información* que el sujeto académico recibe, en el proceso de construir su representación social del trabajo académico. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la descentralización de la formación de docentes, buscaban estructurar sistemas estatales para la formación del magisterio vinculados a la educación básica y que respondieran en forma más eficiente a las necesidades estatales. Esta nueva condición situó la formación de maestros en una pretensión federalista, descentralizadora del gobierno federal, pero concentradora en el plano estatal, pues no busco dotar de mayor autonomía a las instituciones para que fortalecieran sus procesos de administración y forma de gobierno, sino que actuó como un mecanismo que centraliza, en el gobierno estatal, facultades que ubican a las IES formadoras de docentes en una relación subordinada, y por lo tanto, también el trabajo de los académicos de las IES formadoras de docentes. Se describen aspectos generales de la institución desde su fundación hasta la fecha, periodizando algunas etapas que marcan o definen circunstancias específicas para la representación del trabajo académico. La representación social es construida históricamente, con

⁸ Es importante aclarar que parte del trabajo observación es de tipo participante. Trabajo en la UPN U-211, desde el año 2000, lo que hace que mi trabajo de observación sea desde dentro de la institución, no así en el BINE donde mantengo cercanía por las tesis que dirijo y la información constante que sobre las normales he tratado de sistematizar. Sin embargo mi mirada es distinta y muchos aspectos y rasgos del TA que necesitaban mayor observación quizás escaparon de mi análisis.

una reflexión consciente que evoca las condiciones en que ocurrieron los hechos, las circunstancias y las tramas de poder.

En el capítulo cuatro se interpretan los rasgos más importantes del TA que se identificaron en la UPN U-211. El contenido da cuenta de una serie de aspectos del trabajo académico, que identifican las prácticas de los docentes y académicos, así como el proceso socio histórico por medio del que han construido el oficio cómo formadores de docentes. La forma en que conciben, su trabajo y algunas razones de por qué lo realizan de la forma actual. Se presenta la forma en que la improvisada incorporación de la Unidades UPN, sentó las bases para la existencia de una institución, estructurada material y organizacionalmente en la marginalidad. Donde la mayor fortaleza fue el compromiso y el trabajo de los profesores, que visualizaron en su incorporación un camino para la movilidad social. La reconstrucción histórica de las representaciones sociales del TA en la U-211 describe la construcción azarosa de un proyecto educativo y de gestión. La forma en que la organización y los académicos, se adaptaron a una transferencia administrativa, que dividió la administración académica-administrativa de la U-211. El gobierno federal, con una visión fragmentada de la universidad transfirió al gobierno estatal, las responsabilidades administrativas de personal y los recursos materiales, y reservó para la SEP federal, a través de la rectoría de la UPN la administración académica, sin incorporar un proyecto de coordinación que las articulará. Así, las condiciones del trabajo académico se modificaron y favorecieron los rasgos del TA que se construyeron: académicos que no se profesionalizaron en el desempeño de las funciones sustantivas de la universidad; una organización académica no formal, escasamente burocratizada, adaptativa, semicolegiada, no institucionalizada; insuficiencia del marco normativo para el desarrollo de la tarea académica que favorece la discrecionalidad y el autoritarismo por parte de las autoridades, y la simulación y bajo desempeño en los docentes; personal poco estimulado para el desarrollo de la investigación; estructura poco clara y funciones indefinidas; una débil relación con el gobierno estatal, quien no se responsabiliza financieramente de la U-211, ni

tiene un proyecto que articule el trabajo de la Unidad y las necesidades de formación en el estado.

El contenido del capítulo cinco da cuenta de la forma en que los profesores de la normal del BINE representan su práctica laboral. En una institución antigua, centenaria, en la que muchas acciones están institucionalizadas, en la tradición de una profesión que transmite en forma por más eficiente una serie de: valores, creencias, rituales y prácticas sobre el oficio de ser profesor. La condición actual del TA se ha configurado parcialmente: por el proceso de conducción de la política federal de formación de docentes y las prácticas que generaron en consecuencia y oposición a los procesos institucionales. Destaca un esfuerzo constante de adaptación para dar respuesta a las expectativas: de los alumnos, de la institución y de la sociedad; un problema presente, ha sido la falta de formación disciplinaria, una administración clásica, centralizada y vertical para el trabajo académico, por parte de las autoridades; y por parte de los docentes, una visión excesivamente normativa sobre su trabajo: lo que deben realizar y lo que no es parte de sus obligaciones. Esta condición los protege y justifica en un trabajo del cual la expectativa que tiene la sociedad en su conjunto, es alta. Las representaciones sociales de los profesores nos muestran los valores y creencias, que impulsan y motivan el trabajo, pero también aquellas que, generan malestar y resistencias para su integración en los procesos cooperativos de la OFD.

El apartado de conclusiones presenta los rasgos del TA que comparten las dos organizaciones en estudio: la unidad 211, Puebla de la Universidad Pedagógica Nacional y el Benemérito Instituto Normal del Estado. En primer lugar nos interesa resaltar cómo las prácticas del trabajo académico en la Unidad UPN y la normal mantienen ciertas semejanzas, que las ubican en un nivel de desarrollo incipiente como académicos, que se encuentran en la incorporación inicial de las funciones propias de la educación superior, sin haber logrado una apropiación de las mismas; segundo, que el desarrollo disciplinario no es una fuerza que los articule, ni cuentan aún con un desarrollo importante en este sentido. Tercero, la estructura de la organización, por la forma en que distribuye la autoridad, la influencia, y las facultades de decisión, es una limitante para el

desarrollo académico. También describo brevemente aquellos rasgos que las diferencian y hacen énfasis en su singularidad. Finalmente esbozó brevemente, algunas inquietudes futuras de investigación y recomendaciones generales para la operación del sistema.

PRIMERA PARTE

Presentación

Hacer comprensible para el lector de este trabajo, el cumulo de reflexiones, argumentaciones e ideas que componen esta tesis, es sin lugar a dudas una tarea de primera importancia, y un reto en sí mismo. Con el propósito de facilitar la presentación de la información y favorecer la fluidez en la lectura he dispuesto presentar el trabajo en dos partes.

La primera parte incluye los capítulos I, II, y III, estado del arte, aproximaciones teóricas y metodológicas y el contexto de la representación

social respectivamente, y en la segunda, el capítulo IV y V, que son los resultados de los dos casos de estudio la UPN U-211 y el BINE en Puebla. A continuación Incluyo una breve explicación, que expresa mis argumentos sobre el orden seguido en la exposición de la tesis, y cómo, esta secuencia relaciona antecedentes, conceptos, y contexto con nuestro problema de investigación: ¿Cuáles son los principales rasgos de las representaciones del trabajo académico que forman, a lo largo de sus trayectorias laborales, los trabajadores académicos de las OFD?, esta interrogante exige articular perspectivas y aportaciones con rigurosidad para explicar un problema actual en las IES formadoras de docentes. En el primer capítulo presento una revisión del estado del arte sobre el trabajo académico refiriéndome a estudios cercanos a mi objeto de estudio, recupero en particular aquellos que hacen alusión a la forma en que desempeñan su trabajo los académicos y las relaciones y procedimientos que lo afectan y regulan. Al hacer un recorrido por los estudios realizados en las universidades mexicanas, mi intención fue tener una mirada de conjunto, sobre los rasgos del trabajo académico en el nivel superior, y apreciar que las problemáticas que atraviesan el TA de los formadores de docentes es un asunto no exclusivo de estos por la particularidad de su tarea⁹. Sino que corresponde a la caracterización que tiene tal oficio en las organizaciones académicas, determinado en parte por los rasgos de la estructura organizacional en que se realiza el TA.

El capítulo dos gira en torno al tratamiento teórico y conceptual que nos permitió arribar a definir una perspectiva teórica. Presentamos la conceptualización de dos categorías, el trabajo académico y la estructura. Los puntos de partida para entender el problema y orientar las preguntas de investigación, tiende un hilo conductor que articula e integra las aportaciones de distintos campos disciplinarios para conocer las RSs del trabajo académico de los formadores de docentes. La perspectiva teórica, se hilvana, a partir de la

⁹ En este sentido Manuel Gil Antón uno de los principales investigadores sobre los académicos en México justifica y sostiene que la razón por la que ha separado a los académicos formadores de docentes de los estudios que realiza y que toman como sujeto de estudio a los académicos universitarios, es por la "particularidad de la tarea que realizan" , argumento que no considero suficiente para excluirlos, en virtud de que al hacerlo margina a una comunidad académica que es también parte del sistema de educación superior y los desarticula de la problemática que comparten.

articulación de distintas líneas de pensamiento: *la teoría de las representaciones sociales* (Moscovici, 1969, 1993; Herzlich, 1993; Jodelet, 1993, 2000) es el hilo conductor que nos acerca al conocimiento de la cultura y que toma las aportaciones de Thompson (1998), Jiménez (1987, 2000, 2005), Ott (1989); los conceptos básicos de la teoría de la organización, nos acercan a entender su expresión en el ámbito de la administración educativa. *El concepto de estructura organizacional*, Mejía (1988) como estructura interna o como expresión de artefacto artificial que regula las relaciones de poder entre los actores expresadas en las políticas de gobierno o de Estado, nos acercan a conocer la forma que toma la acción, decisión e intención del gobierno como expresión de política pública, las que tienen un impacto en los académicos y sus actitudes; este acercamiento nos permite conocer e interpretar las argumentaciones de sentido que los académicos expresan sobre su práctica. Con las estrategias de la teoría de las representaciones sociales es posible develar la actitud que los académicos tienen sobre sus prácticas de trabajo, y las regulaciones a las que están sujetos a través de las expresiones de la estructura: reglas, acuerdos, convenios, políticas, programas, proyectos etc., y conocer el nivel de información que tienen sobre estos. Así como, la actitud que guardan en y hacia el trabajo.

Abordamos la *definición del trabajo académico* y sus principales funciones: la docencia, la investigación y la difusión, considerando que no son las únicas pero sí las que se realizan con más regularidad en las IES. Propongo dos definiciones para el concepto de trabajo académico, y para la representación social del trabajo académico, lo que nos ubica frente al objeto de conocimiento que pretendemos. Finalmente, detallo los aspectos metodológicos, las estrategias y procesos de análisis. Se identifican las técnicas e informantes clave, desde una perspectiva cualitativa que se fundamenta en la metodología desarrollada para el análisis de las representaciones sociales por Moscovici y replanteada por Herzlich.

El capítulo tres nos da cuenta del contexto de la representación social, lo que llama Moscovici *la determinación social* cuando se refiere a la totalidad de las circunstancias sociales que actuarán sobre la *información* que el sujeto académico recibe. La información es, la segunda dimensión con mayor

presencia en las RSs, define el nivel de estructuración de las representaciones sociales (RSs). La información, para Moscovici es “la organización de conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” en este caso el trabajo académico, cuando el grupo carece de información suficiente para generar una imagen (figura) estamos ante la ausencia de la dimensión y podemos hablar de que se encuentra en el primer nivel de estructuración, al tener sólo la primera dimensión (actitud), la que se presenta con mayor frecuencia en un grupo social. Tener una actitud con respecto a un objeto social requiere cierto conocimiento del tema, pero no al nivel necesario para generar una imagen, una figura.

Los tres capítulos en forma articulada nos permiten aproximarnos al análisis e interpretación de los resultados que se presentan en la segunda parte de la tesis.

CAPÍTULO I

La revisión del campo: los estudios sobre el trabajo académico en México

Presentación

En este capítulo se incluyen los principales argumentos que dan cuenta de algunos rasgos que identifican el trabajo académico (TA) de las IES en México. La idea central que orienta el capítulo es mostrar que los rasgos del trabajo académico son también características vinculadas al oficio y las condiciones estructurales en que se realiza el trabajo, y no sólo, al campo disciplinario en el que se desempeña la función. Podemos apreciar que las funciones generales que asumen los académicos, en la práctica de su trabajo son similares en su

denominación y descripción en las IES universitarias y en las formadoras de docentes, aun cuando existen diferencias graduales importantes en la calidad de los productos académicos y en el énfasis que hacen en alguna de las actividades centrales del oficio, vinculados a la tradición disciplinaria, a los rasgos de la cultura académica que se ha construido en la IES y a la condición estructural y presupuestaria de la institución.

El capítulo se organiza en tres momentos: el primero, se ocupa de algunos rasgos del TA en las IES universitarias, que son compartidos, en grados diferenciados con las IES formadoras de docentes, nos ocupamos en particular de estudios que principalmente se hayan realizado en el nivel de licenciatura, por lo que no recuperamos los que corresponden a casos del postgrado, o de los grupos de elite académica (SNI) , así la selección excluyó un número importante de estudios que dan cuenta de las prácticas del TA universitario. La segunda parte, expone los principales estudios realizados sobre las escuelas normales y la problemática académica-administrativa por la que han atravesado, pocos estudios dan cuenta de la dinámica de las funciones que como IES tienen atribuidas, sin embargo, los resultados existentes nos permiten apreciar un oficio en construcción expuesto a los avatares de una tradición. La tercera parte describe brevemente los principales estudios que se han hecho sobre la UPN, la Unidad de Ajusco en primer término, y la Unidad de Puebla posteriormente.

1.1. Antecedentes del trabajo Académico

El trabajo del académico mexicano es considerado como poco estudiado, sobre todo si lo comparamos con el nivel de la investigación que sobre la educación superior existe (Galaz, 1999; Ibarra Colado 1999). A partir de la década de los ochenta podemos hablar de algunos estudios centrados en describir y plantear algunas inquietudes, interrogantes, tesis e hipótesis sobre el académico mexicano contemporáneo. García Salord (1996), considera que en este período se afianza el desarrollo de la investigación acerca de la carrera académica en las universidades mexicanas.

Las instituciones formadoras de maestros han permanecido excluidas de los estudios que sobre los académicos se han realizado en las IES, en parte por la reciente incorporación de las Normales al grado de licenciatura (1984) y por la relativa reciente creación de la Universidad Pedagógica Nacional (1978), considerando la antigüedad de muchas de las IES públicas del país. Otro aspecto que puede justificar su exclusión es el hecho de que las instituciones formadoras de maestros, en términos normativos y de supervisión, fueron incluidas durante mucho tiempo en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, situación que en la estructura formal de la SEP las separaba de la política educativa que orientaba la educación superior. Es hasta el 21 de junio de 2001 que la UPN fue reubicada en la Subsecretaría de Educación Superior¹⁰, hecho que impactó inmediatamente a la unidad central de Ajusco la que se incorporó a las políticas de estímulos y control sobre el trabajo, así como a la reorganización académica que las políticas nacionales le exigían, mientras que las unidades y sus profesores se mantuvieron relegados, en parte por la falta de un proyecto que las articulara, y por la mínima presencia de personal de tiempo completo en las unidades. Fue una tradición en la SEP federal vincular el tratamiento y normatividad de las instituciones formadoras de maestros con la educación básica, no así, con las prácticas de la educación superior.

Así, una vez incluidas en la educación superior, en lo subsecuente no debiera separarse a las IES formadoras de maestros del análisis del sistema y de los estudios sobre el académico mexicano bajo ninguna excusa que aluda a la particularidad de su tarea. En este sentido, Galaz (1999:31-32), sostiene que “Es necesario que las investigaciones que se realicen sobre los académicos sean más inclusivas, en el sentido de considerar a todo nuestro sistema de educación superior; instituciones públicas y privadas, pequeñas y grandes, especializadas y

¹⁰ En esta reubicación orgánica de la UPN, la justificación que se argumenta es que “La naturaleza, finalidad y funciones de la Universidad Pedagógica Nacional hacen propicio que la institución, en su carácter de órgano desconcentrado, se adscriba orgánicamente al Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica;”. No así las escuelas Normales que aún por más tiempo se mantuvieron en la subsecretaría de Educación básica y normal incluso cuando desde 1984 los estudios se elevaron al grado de licenciatura y es hasta la creación de la DGESE en que se articulan completamente a las políticas de educación superior.

de amplio espectro disciplinario, de enseñanza y de investigación. El profesor de las escuelas normales, lo mismo que el investigador de un centro concentrado en la investigación y el posgrado, es también parte del cuerpo académico mexicano y, consecuentemente debe considerársele". Considerar a las OFD como parte del cuerpo académico mexicano permitirá el desarrollo más homogéneo del sistema de educación superior en su conjunto.

Dentro de la diversa gama de instituciones de educación superior que existen en México, las OFD y sus académicos mantienen una serie de prácticas que las identifican con las instituciones de educación superior de bajo desarrollo académico. Como causas de este problema se han señalado una serie de problemas vinculados con las situaciones endogámicas de las OFD, pero poco se ha resaltado las condiciones estructurales en que históricamente han desarrollado su trabajo los académicos, tampoco se ha dicho mucho acerca de las políticas que constriñen y limitan su actividad, asunto del que nos ocupamos en el capítulo 3, 4, y 5.

1.2. El trabajo académico en las universidades mexicanas

García Salord, Landesmann y Gil Antón, en 1993, después de realizar un estado del arte sobre los estudios del académico mexicano, reconocen como precursores de una nueva manera de ver y estudiar a los académicos en México a Olac Fuentes Molinar, a José Joaquín Brunner y a Rollin Kent. Es a partir de este estudio que se empieza a utilizar la categoría de "académicos", y se deja atrás los términos de catedrático y docentes que hacían referencia al trabajo de los profesores universitarios en los sesenta y setenta-ochentas respectivamente (Galaz, 1999).

En los últimos años, el tema sobre el trabajo académico ha sido interés de investigadores que lo han abordado considerando distintos enfoques y estrategias metodológicas que incluyen estudios de corte cualitativo y cuantitativo. En ambos enfoques se aprecia la intención de describir y/o explicar el proceso de construcción de un trabajo al que se le ha calificado como oficio, en razón de las características particulares para su constitución (Landesmann, 2001). Son pocas

las investigaciones sobre el tema, considerando la heterogénea y diversa gama de instituciones existentes. Los análisis se han concentrado en las instituciones más grandes y consolidadas del centro del país o del interior. Las principales aportaciones abordan aspectos como: información sociodemográfica (Gil Antón et al., 1994), rasgos del mercado académico (Rondero, 2002), la dinámica del trabajo académico, la evaluación y el rendimiento del trabajo académico (Ibarra Colado, 1999; De Garay, 1998; Cordero, Galaz, et al., 2003; Díaz Barriga, 1996), el trabajo académico y las políticas de la educación superior (Grediaga, 2001), el trabajo académico y las políticas institucionales (Gil Antón, 2005), condiciones de trabajo (García Salord, 1999), las trayectorias académicas (Landessmann, 2001; Villa Lever, 2001), el papel de los académicos en la transformación de la educación superior (Gil Antón, 2000), tradición y cambio en el trabajo académico (Álvarez Mendiola, 1999), promociones y definitividad (García Salord, 1996), funciones básicas de los académicos (Villa Lever, 1996) y cultura académica y trabajo académico (Chavoya, 2001).

En la construcción de la profesión académica, en México, uno de los principales problemas que ha permanecido desde la fundación de la Universidad Nacional en 1910, hasta la fecha, es no contar con académicos suficientemente calificados y con los grados correspondientes al nivel en que se desempeñan (Gil Antón, 2002). La búsqueda de profesorado calificado y con altos grados ha sido un perfil deseable en las IES de nuestro país, condición que las podría equiparar con las mejores universidades del mundo. Sin embargo, la realidad ha mostrado en numerosas ocasiones las dificultades que han tenido que afrontar el gobierno, las instituciones y los académicos para avanzar en el proceso de contar con este tipo de profesionales. Un alto nivel en los grados del profesorado fue deseable al inicio del siglo XIX con la fundación de la universidad nacional, en el XX con la expansión del sistema de educación superior y lo sigue siendo en el siglo XXI para elevar la calidad de la educación.

La profesión académica mexicana está en proceso de configuración por el constante crecimiento del sistema de educación superior. Una serie de rasgos la identifican y permiten apreciar cómo se perfila (Gil et al., 1994). Las funciones

asignadas a los académicos definen de manera importante la dinámica del trabajo académico; sin embargo éstas no se encuentran aisladas de otros elementos también determinantes como la disciplina, la institución y el contexto (Chavoya, 2001).

Las significaciones sobre el trabajo académico son producciones culturales derivadas de vinculaciones institucionales, curriculares, personales y sociales que se van conformando y sedimentando en el trayecto de la historia institucional y personal (Romo Beltrán, 1996). La cultura es el medio por el que se legitiman los significados y creencias sobre el trabajo académico (Chavoya, 2001).

1.2.1. El ingreso y la promoción

En las universidades durante mucho tiempo ha sido una práctica común, renovar y ampliar los cuadros académicos con la incorporación de los mejores estudiantes egresados, Gil Antón y otros (1994) denominaron a esta práctica como el "incesto académico", esta situación pone de manifiesto que las IES universitarias tienen rasgos de un sistema cerrado en sus procesos de ingreso, y poco se han retroalimentado de agentes de otras instituciones. Con regularidad mantienen en sus filas a sujetos formados por ellos mismos que de manera inmediata a su egreso se incorporan pero ahora en calidad de colegas. Esta situación favorece la falta de retroalimentación y renovación en las prácticas.

La forma de ingreso, promoción y permanencia de los académicos en las universidades, y las reglas y procedimientos que los orientan, son elementos que determinan que se constituyan como mercados internos, caracterizados por un conjunto de normas que limitan la contratación en determinadas posiciones y reserva los puestos existentes para el personal ya contratado (Rondero, 2002). El tiempo en que un académico alcanza cada una de las promociones que el reglamento de trabajo establece en la UNAM, varía en forma importante por dos aspectos: primero, por la constitución del grupo ocupacional; y, segundo, por el proceso de reproducción social de los núcleos familiares en la secuencia de cada historia familiar. El rezago estatutario de los tiempos académicos está

directamente relacionado con una dificultad de acumulación del conjunto de los requisitos establecidos en el estatuto de personal académico (EPA) para el ingreso y la promoción a cada posición de la carrera académica (García Salord, 1999).

En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, la carrera académica se desarrolla gradualmente entre una serie de tensiones que le van dando forma, los académicos ingresan a una elite donde el ingreso, la promoción y la definitividad están establecidos como un derecho laboral, al inicio del oficio académico fueron guiados por compañeros de mayor antigüedad, pero posteriormente desempeñaron la docencia en solitario (Villa Lever, 2001).

Las condiciones vigentes para el trabajo académico se articulan a un viejo problema, focalizado en la lógica de constitución y de las estrategias de reproducción del grupo ocupacional. Una herencia de la época de la expansión, es el problema de la existencia nominal; es decir, la constitución de un grupo de académicos que ingresaron a esa posición sin haber construido la condición, fenómeno que se da aun en la UNAM, donde ya existía la carrera académica. "Lo que afirmo es que no se puede llegar a ser lo que no se conoce siquiera como posibilidad". (García Salord, 1999:72-75). En este sentido es pertinente reflexionar si el oficio académico debe desarrollarse con mentores, que realicen un acompañamiento inicial de los académicos noveles que se incorporan a las IES. En este proceso, el personal de nuevo ingreso tendría una suerte de inducción, dirigida a conocer aspectos concretos sobre las prácticas académicas deseables.

1.2.2. Las funciones de los profesores en las IES

A partir de la actividad básica a la que se dedican los profesores de licenciatura, el trabajo de los académicos, en las universidades, se divide en tres tipos: docentes, investigadores y gestores. (Villa Lever, 1996). En este mismo sentido, considerando el tipo de vínculo (tipo de contrato y no de horas), la afiliación disciplinaria y el periodo de ingreso, el rol que asumen en el liderazgo

de la dinámica del TA y la conformación de la tradición académica se distinguen tres tipos de académicos: gestores, investigadores de instituto y profesores de facultad. (Landesmann, 2001).

Las trayectorias académicas están caracterizadas por la diversidad, entendida como una forma de denominar la diversidad del grupo; es un concepto que alude a los vínculos que organizan la vida y la historia de los académicos y establece a la mezcla como condición de existencia de lo diverso (García Salord, 2001). El grupo ocupacional es un todo conformado mediante la vinculación de agregados (personas e instituciones) que se encuentran en diferentes etapas de su constitución (emergencia, consolidación y desestructuración) y van cobrando "forma" en ese proceso que es la búsqueda de los términos de negociación posibles entre las diferencias y desigualdades que los constituyen. García Salord advierte una pronunciada disposición discriminatoria que rige vínculos entre los académicos. La identidad advierte un alto contenido racista y clasista, que se expresa en la forma en que los académicos se clasifican entre ellos, a sus dependencias, a los productos de su trabajo y que opera en un espacio de tensión entre dos principios: el de la inclusión de todos y el de la selección de los mejores. Los vínculos entre generaciones tienen un predominio de verticalidad acompañado de una persistente debilidad de las redes horizontales.

1.2.3. Condiciones institucionales marginales Vs bajo desarrollo académico

Los académicos mexicanos han sido, en ocasiones y dependiendo de la coyuntura en la que se ubican y del nivel de desarrollo de la IES a la que pertenecen y de la posición que el académico decida asumir, agentes que impulsan el cambio y actores determinantes; pero, en otras, sólo se han dejado llevar como espectadores de un proceso en el que poco tienen que ver (Gil Antón, 2000). En este devenir, las condiciones de trabajo se han modificado; en las últimas décadas aspectos específicos han tenido un impacto importante Francisco Galaz (1999) destaca entre los más importantes: a) la demanda de académicos con mayor nivel de escolaridad, b) la diferenciación de las

actividades del académico, c) La diferenciación salarial basada en el "mérito y la productividad", d) Una mayor diferenciación y segmentación institucional, e) el crecimiento y fortalecimiento de los sectores académicos en las IES, f) La incorporación de la informática en la vida cotidiana de las IES, g) La iniquidad geográfica de los servicios y oportunidades de la educación superior, h) Una relativa escasez de recursos financieros y una "cultura" de evaluación asociada. Las condiciones anteriores se encuentran estrechamente vinculadas en la dinámica institucional, aunque para efectos de presentación el autor los expone por separado.

Las condiciones y prácticas del trabajo varían en forma importante dependiendo del tamaño de la Universidad, si es urbana o rural, su antigüedad, si su financiamiento es público o privado, si es precario o suficiente. El trabajo académico es una tarea más complicada en contextos institucionales precarios y con bajo desarrollo científico (Álvarez, 1999)¹¹.

Dado lo interesante del planteamiento de Álvarez sobre las condiciones del trabajo académico en sectores que realizan investigación, en dependencias en las que predomina la docencia en la Universidad de Sinaloa, me permito abundar sobre las condiciones del trabajo académico descritas por él, mismas que podemos considerar una condición común en instituciones del interior del país: pequeñas, no consolidadas y que no han logrado un desarrollo académico en la tradición científica de la disciplina a la que pertenecen. Los resultados que presenta advierten que en la gestión académica y las reglas del juego institucional aún no se aprecian prácticas consistentes con los patrones científicos de valoración y distribución de prestigio.

La libertad académica no es garantía para generar aptitudes de investigación e incluso ha llegado a ser una buena excusa para la laxitud y la permisividad intelectual y laboral. La investigación puede ser una alternativa a las deficientes

¹¹ Se incluye un resumen amplio de este estudio debido a la forma en que ilustra de manera general condiciones adversas para el desarrollo del trabajo académico, mismas que comparte con las Instituciones formadoras de docentes que se estudian en esta investigación.

condiciones de trabajo generadas por la masificación de la docencia. En general el individualismo en la producción se traduce en el aislamiento. Varios investigadores, especialmente los rezagados en la conclusión de sus maestrías, manifiestan explícitamente dificultades para moverse con naturalidad en un entorno disciplinario cambiante, plural y diversificado. Estos fenómenos se ven reforzados por los escasos apoyos institucionales que ha recibido la infraestructura de investigación y se traducen en la falta de equipos, bibliotecas, suscripciones a revistas, pero también por la inexistencia de controles internos sobre el trabajo que se realiza, como podría ser la obligatoriedad de entregar avances y resultados. El SNI ha representado para los académicos de universidades situadas fuera de la ciudad de México una oportunidad para acceder a un mercado de prestigios que el ambiente institucional obstaculiza y para obtener mejores percepciones económicas que son muy estimulantes, sobre todo si se toma en cuenta el bajo nivel de los salarios. Las tradiciones en la docencia y la investigación así como los patrones de autoridad en muchos establecimientos distan de los principios básicos de la actividad científica. El predominio de una docencia escasamente atendida, la baja profesionalización docente y los débiles o inexistentes vínculos con la investigación han dificultado la creación de *ethos* académicos centrados en el rigor científico. Hoy existe mayor profesionalización en la práctica de la investigación y mayor profesionalismo en los investigadores, pero las experiencias son muy desiguales dentro y entre las instituciones. En algunos centros de investigación y posgrado la lógica académica no es todavía referente central de autoridad en las organizaciones. Las dificultades que se observan en diversas instituciones para desarrollar tradiciones académicas guardan

relación con las concepciones y prácticas de las ciencias sociales, la docencia, la investigación y la autoridad (ibídem).

Las condiciones del trabajo académico, en general, requieren mayores apoyos que garanticen mejorar la calidad educativa y de los productos académicos en las IES. Los elementos estructurales de la organización y de la dinámica del TA requieren profundos cambios, que potencien desarrollen y maduren académicamente el cuerpo académico de las IES mexicanas.

1.2.4. Efectos de las políticas de la SEP federal para la reestructuración del trabajo académico en las IES

Con el propósito de generar una serie de cambios alrededor de las IES públicas del país la SEP federal ha incorporado una serie de programas de estímulo económico dirigidos a aquellos profesores que estén dispuestos a participar en los procesos de reorganización de la universidad. Conduciendo sus esfuerzos de trabajo hacia los fines impulsados por la política: mayor productividad y eficiencia por medio de la especialización en la disciplina que le ocupa a través de la obtención de grados académicos más altos, y la participación en las nuevas modalidades de organización del trabajo académico: enseñanza, investigación, impartir asesorías a estudiantes y la integración al trabajo colegiado.

A partir de 1997, con la implementación del Programa de Mejoramiento del Profesorado, se ha buscado incrementar el número de profesores con grado de Doctor en las IES públicas centrado en la figura de docente-investigador y el fortalecimiento de la dinámica académica en la educación superior.

La evaluación de la productividad no ha considerado aspectos fundamentales sobre las condiciones necesarias para desarrollar un trabajo que cumpla con los parámetros que evalúan los sistemas de estímulos, Ibarra Colado (1999) distingue tres elementos indispensables y que deberían acompañar el trabajo académico, pero no están presentes en grado necesario en el sistema de

educación superior: no tenemos todavía cuerpos académicos consolidados, no contamos con recursos económicos suficientes y no existen niveles de remuneración del trabajo académico competitivos internacionalmente. Aspectos que, en su conjunto, posibilitarían una mayor calidad de los productos académicos y limitarían el oportunismo, la simulación y el utilitarismo, ya presentes en las prácticas académicas actuales.

Sin embargo los mecanismos orientados a la transformación de distintos indicadores de desempeño del trabajo académico tales como: formación orientada a la obtención de grados superiores, tiempo de contratación, trayectorias y resultados, no han sido suficientes. Estos esfuerzos del gobierno resultan parciales e incluso pudieran tener consecuencias o efectos no deseados en el futuro desarrollo de la profesión académica y la educación superior del país (Grediaga Kuri, 2001). Los programas de estímulos al desempeño académico impulsados desde 1990 por la SEP, como una estrategia de evaluación al trabajo académico, basado en el sistema de pago al merito, han significado uno de los mayores esfuerzos por impactar las prácticas de trabajo en la educación superior. Sin embargo, para los mentores, ha implicado violencia sobre sus procesos naturales de trabajo pues se considera que la calidad de la investigación ha sido afectada. Angustia y falta de tiempo son elementos adicionales a las condiciones para realizar el trabajo. En general, se resalta que los efectos del programa son negativos para la dinámica del trabajo intelectual (Díaz Barriga, 1996).

1.2.5. Resumen:

En la revisión realizada podemos apreciar que los estudios sobre los académicos en las IES universitarias es un campo que ha acumulado información que describe y explica algunos rasgos del trabajo académico, sin embargo aún no son suficientes para dar cuenta de un sector tan grande y diverso, pues los estudios se realizaron sobre las IES más grandes del país. Definitivamente, no es la misma dinámica en las IES grandes que en las pequeñas, o en las del interior de la república que en las del centro.

Las condiciones y rasgos del TA mantienen todavía profundas diferencias, las que se hacen mayores en razón de la asignación diferenciada de recursos, el nivel de profesionalización de los académicos, la estructura organizacional de la universidad, las reglamentaciones y políticas internas para la regulación y organización del trabajo académico, y las percepciones y representaciones que los sujetos hacen de su propio trabajo.

La organización académica, en México, requiere cambios, sin duda. Las políticas actuales de control y estímulo al trabajo académico están orientadas a lograr modificaciones y variaciones a la forma en que tradicionalmente venía desarrollándose el trabajo académico, pero los cambios aún no son suficientes y probablemente no los deseados. Los estímulos al trabajo académico y la implementación del pago diferenciado, favorecen la competencia y la formación especializada cada vez mayor de estos profesionales. Sin embargo, los mecanismos instrumentados aún no han demostrado su eficiencia, las evaluaciones realizadas apuntan profundos problemas en el sistema de educación superior, desde la organización del trabajo y la simulación que se ha generado en el desempeño, pasando por su evaluación, hasta el nivel de la producción científica; sin embargo no existen datos que evidencien todavía el impacto que estos indicadores han tenido en la eficiencia terminal, y la tasa de titulación y retención.

Las prácticas y expectativas de los académicos varían dependiendo de la edad y de la forma en que se iniciaron en la vida académica, del modo en que fueron influidos por la institución y la disciplina; de sus intereses y compromisos personales y la manera en que fueron ajustados los objetivos personales a las necesidades y compromisos derivados de su trabajo en su institución. Modificar este mercado académico diverso y heterogéneo, con profundas diferencias en la calidad de sus productos académicos, requiere de esfuerzos graduales que no tendrán resultados inmediatos.

Las Universidades pequeñas, precarias y de bajo desarrollo académico, enfrentan las condiciones más adversas y las mayores dificultades para lograr

modificaciones de fondo en el corto plazo. El apoyo a través de políticas diferenciadas en razón del nivel de desarrollo, jugarán un papel central para favorecer un desarrollo académico profesional, y con equidad, en las universidades.

1.3. Los estudios sobre el trabajo académico en las Escuelas Normales

La organización del trabajo académico en las escuelas normales es parte de una tradición muy antigua, que representa la forma en que se concebía la formación inicial del profesorado. Existe desde hace muchos años una discusión importante respecto a las mejores formas de reorientar sus prácticas, sin embargo y pese a los intentos que se han realizado a través de las reformas impulsadas en distintos momentos históricos, no se ha logrado un nivel aceptable respecto a los resultados educativos logrados, principalmente los que se vinculan al desempeño de sus egresados en la educación básica.

A pesar de la importancia que este sector debe tener para el conjunto del sistema educativo, es poca la investigación que sobre estas organizaciones se ha realizado. A continuación se describen brevemente algunos de los resultados que sobre el mundo del trabajo de los formadores de docentes de las escuelas normales se ha realizado.

1.3.1. El trabajo de los formadores de docentes un campo poco estudiado

Los principales estudios en los que podemos encontrar antecedentes y referencias sobre el trabajo académico en las Escuelas Normales del siglo XIX son investigaciones de carácter histórico (Solana, *et al.*, 1981; Arnaut, 1998). Los estudios sobre el trabajo docente, con poca frecuencia, se refieren a los formadores de docentes (Messina, 1999); la mayoría se centra más bien en los sujetos en formación para ejercer la profesión de educador. El trabajo académico de los formadores de maestros podemos considerarlo como un campo poco estudiado.

La categoría central que alude al trabajo de los profesores es el “trabajo docente” (Messina, 1996), inclusive cuando se refiere a los formadores de formadores, que en el caso de México son considerados profesores de educación superior, lo que implica responsabilidades adicionales a la docencia, como la investigación y la extensión. Los problemas comunes a la región latinoamericana vinculados al trabajo de los formadores de docentes son:

a) la pérdida de hegemonía de la escuela Normal coexiste con la aparición de los institutos terciarios y las universidades en el campo de la formación inicial de maestros; b) jerarquización formal de la oferta de formación inicial para los maestros durante los últimos veinte años (traspaso al nivel terciario y más años de estudio); c) aparición de circuitos diferenciados de formación entre y dentro de los países (coexisten instituciones de formación en diferentes niveles del sistema educativo o, en el mismo, se observan diferencias por tipo de institución, duración de los planes de estudio, prestigio, etc.); d) la jerarquización de la formación inicial de los maestros coexiste con la desvalorización del trabajo docente (Ibídem)¹².

1.3.2. Reformas Vs cambios en el trabajo académico

La reforma curricular de 1984 en las escuelas Normales, en México, no cubrió las expectativas que la originaron. Los estudios realizados mostraron que no se generaron cambios relevantes y sí se profundizaron algunos problemas vinculados a la realización del TA por dificultades en el manejo del plan de estudios y su aplicación. Cruz (2007), sostiene que “las políticas dirigidas al

¹² Es una investigación regional acerca de la formación docente para maestros en América Latina. Es un estudio descriptivo que incluye a 17 países. Entre las principales conclusiones se destaca que “la mayoría de los países de la región acuerda llevar la formación inicial a la universidad aunque se declaren sin recursos suficientes para tal empresa; un punto escasamente explorado en el campo de la investigación en formación docente es el saber pedagógico de los mismos formadores, la que va de la mano con una ausencia de políticas de formación de formadores “ y de la propia tendencia de estos a comprender el problema de la formación como algo externo así mismos y referido a las conductas de los estudiantes.

magisterio conllevan sistemas de razón que intentan ordenar los comportamientos de los profesores, aunque no siempre logren el éxito que esperan.

El trabajo académico en las Normales, después de la reforma de 1984, no se modificó: las normales están aisladas interna y externamente, tienen dificultades para relacionarse con otras instituciones por la normatividad a la que están sometidas, la formación de docentes sigue dándose con base en normas e instructivos rígidos, el ejercicio de la docencia se centra en la memorización y transmisión de conceptos. Las prácticas de los docentes son individuales y de manera aislada. Imparten cursos que con frecuencia no tienen relación con su formación. Las prácticas académicas de los estudiantes se encuentran en la permanente tensión de reproducir la tradición y la innovación para la mejora. La calidad de la formación de los nuevos profesores es parcialmente responsabilidad de las Normales; confluyen en ella también las prácticas aprendidas en el servicio docente, en la actividad sindical y en las acciones políticas (Ávila, 1998).

En este proceso, las escuelas Normales se encuentran con nuevas problemáticas: la lógica que genera el concurso por recursos a través de criterios centrados en la planeación y cumplimiento de metas, lógica en que las involucró el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) y el Programa de mejoramiento institucional de las escuelas Normales (PROMIN). La nueva relación establecida con los gobiernos locales y la respuesta a la integración del sistema de formación de docentes, en los estados, marcan, en parte, la dinámica del trabajo académico. En otras entidades federativas la participación e influencia del gobierno es mínima e incluso pasa inadvertida. Cada estado ha generado estrategias distintas para construir los subsistemas de formación de docentes, lo cual ha dependido en una parte muy importante de los recursos que han estado dispuestos a invertir y de la capacidad para negociar proyectos articulados al desarrollo estatal.

La necesidad de reorganización de la educación normal ha sido un reclamo histórico, así, en 1923 ya se enunciaba el deterioro que sufría la escuela Normal y los fines a los que debía atender. "En consecuencia es indispensable no

proponer una mejora, sino cambiar radicalmente su organización y régimen disciplinario; cambiar también el espíritu y la forma de enseñanza de todas las asignaturas" (Delgadillo, en Curiel, 1981). La constante exigencia social de mejorar la educación básica es un esfuerzo que de manera directa impacta en la tarea académica del formador de maestros. Mirtha Abraham (1996) sostiene que el sujeto docente de la Normal se constituye a partir de tres trayectorias: la personal, la escolar y la académica; mismas que confluyen en la institución escolar.

Una premisa para estudiar el trabajo académico es que éste se constituye en forma multidimensional, confluyen en él una serie de representaciones y simbolismos que han surgido en el transcurso de su vida académica, en las condiciones en que tuvo sus primeros aprendizajes exitosos y en aquellas prácticas que apreció como logros, en sus profesores; las rutinas y prácticas que le permitieron sentirse más cómodo con su aprendizaje; hasta aquellas que hizo parte de su forma de ser maestro, desde su OFD de origen, de su primer centro de trabajo y sus iniciativas personales.

La reforma al plan de estudios de 1997 y los programas que se derivaron para orientar, la organización interna del trabajo académico tales como: el Programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales, y los programas que de este proyecto se derivaron: PROMIN, ProGen, PETEN, PEFEN; orientados a la reestructuración del orden institucional de las escuelas normales en México, con miras de acercarlo a la expectativa de las políticas de la educación superior. Los principales aspectos en los que se concentró el programa fueron: la planeación interna del trabajo y su regulación, la planeación institucional, la aplicación de recursos extraordinarios para mejorar las condiciones de trabajo en reparaciones y ampliación de instalaciones, y el equipamiento tecnológico de laboratorios y cubículos para los profesores.

Las evaluaciones y seguimiento realizados a las escuelas normales dan muestra de pequeños y graduales cambios en la tradición del TA y en el de las escuelas normales, en los mejores casos, y en otros, de un hábil proceso de

adaptación a los requerimientos burocráticos que los programas exigen de las escuelas normales, y así acercarse a la disposición de recursos adicionales para su operación. Esta serie de proyectos y programas tratan de acercar gradualmente al académico normalista a las políticas de productividad y eficiencia que el gobierno federal impulsa como parte de una estrategia de control de las universidades públicas en el país.

1.3.3. Las funciones del oficio del formador de docentes

1.3.3.1. La docencia

El proceso de aprender a ser profesor en las escuelas Normales mantiene la tradición de la formación de artesanos de las corporaciones medievales, las maneras de dictar clases en la escuela Normal no sólo son similares a las de las escuelas primaria en sus aspectos formales, sino en sus aspectos sustanciales y deja de lado la formación de maestros como intelectuales (Tezanos, 1985). Su concepción sobre ser maestro inició en las primeras representaciones que tuvieron sobre sus mentores al incorporarse al sistema educativo, la mayor parte de ellos se ha formado en las escuelas Normales. Una minoría, que va en aumento, son los profesores universitarios, y un tercer tipo tienen una formación en ambas instituciones, en la universidad y en la Normal, se les ha llamado híbridos (Medina, 2000).

1.3.3.2. La investigación

La investigación en las normales ha estado marginada y no cuenta con un capital amplio para la investigación educativa (IE). Su escaso contacto con la IE hicieron un maestro acrítico en cuanto a la IE y sus productos. Entre las principales creencias destaca: "Ser investigador conlleva una carga social, significa un status académico y un reconocimiento como productor de saber", "El mito de la investigación y del investigador lo abstrae de las condiciones materiales e institucionales en las que se produce el conocimiento. Pocas veces se asocia al

investigador con su condición de trabajador. El mito concibe al investigador como un sujeto cuya aportación, se debe únicamente a su esfuerzo personal." La IE es una aspiración legítima de los profesores de Normales, pero sin condiciones institucionales¹³ la investigación mitificada será la única opción posible para estos académicos (Noriega, 1987:167). En estas condiciones la tarea de investigación en algunas Normales ha sido usada sólo como un espacio para privilegios y prebendas sindicales. La investigación en las Normales es mínima, de todas las escuelas Normales del país sólo encontramos un investigador nacional que tenga como dependencia de adscripción una escuela Normal, (Colina y Osorio, 2004). La calidad de los posgrados en educación y la formación de investigadores en las escuelas Normales es un reto aún por superar. Los programas que ofrecen están vinculados a baja calidad y falta de condiciones profesionales para impartirlos (COMIE, 2003: 854).

1.3.4. Resumen:

En resumen, podemos señalar que los rasgos del trabajo académico en las escuelas Normales refieren, la permanencia de prácticas y hábitos de un oficio centenario que permaneció en su forma tradicional, con influencias que datan de fines del siglo XIX. La crisis y necesidad de cambios se advirtieron desde los albores del siglo XX; y hoy en la primera década del siglo XXI, los esfuerzos por reformarla y reorientarla son importantes. Las políticas implementadas en la última década, derivadas del Programa de Transformación y Fortalecimiento de las escuelas normales y los proyectos subsecuentes (PROMIN, PEFEN, ProGes), no han mostrado evidencias de cambios profundos en la escuela normal. Ante una cultura académica con una tradición tan arraigada, los cambios son apenas perceptibles y tomarán todavía el tiempo de un relevo generacional, suponiendo que se incorporen nuevas condiciones y requisitos para el ingreso.

La falta de formación, para enfrentar las funciones de investigación y extensión ampliadas por decreto en 1984, está presente. Las funciones de un

¹³ Las condiciones institucionales a las que hace referencia la autora son: infraestructura material, bibliografía, documental, etc. y un clima y un ambiente diferentes (Noriega, 1987: 169).

académico de educación superior están poco desarrolladas en la normal, y en las prácticas de muchos académicos se encuentran ausentes. Son escuelas profesionalizantes, que continúan centrando su trabajo en la docencia, donde las condiciones de trabajo son precarias y no adecuadas para desarrollar tradiciones más centradas en un campo disciplinario que aún no se perfila claramente, ciencias de la educación vs. Pedagogía y didáctica. Comparten con las IES universitarias, algunos rasgos del TA que podemos ubicar en una dimensión organizacional. Se asemeja en algunas condiciones que enfrentaban las grandes universidades en los sesentas y setentas: poco profesionalizadas, concentradas en la docencia y caracterizadas por un “incesto académico” que incorporó al oficio académico a un número importante de exalumnos para desempeñarse como profesores. Por otra parte se advierte la presencia de sistemas administrativos que mantienen mayor fuerza que los asuntos académicos y que constriñen y limitan las iniciativas de los profesores.

1.4. Los estudios sobre el trabajo académico en la Universidad Pedagógica Nacional

Los estudios que dan cuenta sobre el trabajo académico en la Universidad Pedagógica Nacional son pocos y sólo algunos han sido publicados en revistas especializadas o de investigación educativa. Una parte importante se encuentra concentrada en documentos de circulación interna ya que se han presentado en foros o congresos dentro de la UPN y su recuperación resulta difícil. En estas investigaciones es frecuente que se refieran a la UPN, de forma general, cuando se hace alusión sólo a las condiciones de trabajo de la Unidad central en Ajusco, que es donde se encuentran las oficinas de rectoría y todas las instancias administrativas y académicas centrales que regulan la Universidad. Cuando se refieren a las Unidades de la UPN están hablando de los establecimientos a los que llaman Unidades en los estados, y que en 1992 con el ANMEB fueron desconcentradas. Es pertinente resaltar cuándo se habla de la Unidad Central Ajusco y cuándo de las Unidades en los estados, en razón de las diferentes condiciones de funcionamiento y de trabajo que han tenido desde el origen

mismo de la UPN, las que se profundizaron a partir de la transferencia a los estados; así como de las abismales diferencias que en términos de condiciones de trabajo se tienen. El número de alumnos que atienden, los programas de apoyo y estímulo y sobre todo el capital político-académico que los primeros ostentan y usan a su favor.

1.4.1. La investigación en la UPN

La investigación sobre las Unidades desconcentradas de la UPN es un apartado poco conocido, los esfuerzos no son concentrados en ninguna instancia y las revistas en que se publican los resultados regularmente son de circulación interna lo cual no permite tener un panorama completo.

Una de las más fuertes críticas a la UPN Unidad Ajusco sobre el papel de la investigación fue la derivada de un estudio coordinado por Pablo Latapí (1997), en él se destaca que: predominan los proyectos individuales, la productividad promedio es bastante baja, no parece haber políticas claras de organización y jerarquización de tareas. También sugiere que la investigación adolece de pobreza teórica, variable calidad, ausencia de estímulos adecuados y trabajo aislado de los investigadores. Si consideramos que las mejores condiciones en estructura física: bibliotecas, cubículos, tecnología, etc. es la que tienen los profesores de esta Unidad, es posible considerar que los académicos de las Unidades del interior de la república quienes desempeñan su trabajo con mayor marginalidad no han desarrollado trabajo de investigación relevante y en proporción al número de profesores de tiempo completo que tienen contratados.

Los resultados de este estudio fueron cuestionados ampliamente en cuanto a la metodología y la generalidad de las interpretaciones en *Veinte años de investigación en la UPN* (Maya, et al., 2000); en este documento, los autores discuten y argumentan sobre los resultados del estudio de Latapí; concluyen, que se han identificado algunas normas construidas por las autoridades y legitimadas dentro del campo: la UPN ha carecido de una normatividad para investigación, ésta se ha desarrollado al margen del proyecto académico, los agentes de

investigación son resultado de un proceso de interacción imprevisto, interdisciplinario y de ámbitos normalistas y universitarios que ha devenido en un nuevo *habitus*; coinciden con Latapí en varios aspectos: la necesidad de identificar el tipo de investigación que corresponde a la UPN, revisar las políticas institucionales sobre investigación, establecer la normatividad necesaria para la aprobación (Fuentes Molinar, 1992), evaluación y seguimiento de los proyectos y revisar las condiciones en que se realiza la investigación.

1.4.2. La dinámica del trabajo académico

La forma en que se organiza el trabajo, las funciones, los horarios, las relaciones que establecen a su interior para el logro de los fines organizacionales es un asunto de primera importancia para conocer los rasgos que caracterizan la tarea académica de una institución. La problemática académica política de es una constante que permea expresiones del TA en la UPN. Una serie de costumbres y hábitos en el TA que delinear formas particulares de desempeño en el trabajo, son algunos de los elementos que destacan las investigaciones. Las condiciones de marginalidad en que se desarrolla el trabajo y la difícil realización del TA bajo condiciones precarias y de bajo nivel académico. Así como el encuentro de dos culturas académicas: la universitaria y la normalista, en el proceso de formar profesores en México.

Uno de los estudios más amplios realizados sobre la UPN (Ajusco) es el de Francisco Miranda (2001) en el que sostiene que en la UPN la reestructuración institucional depende del grado y de la modalidad de consolidación política e institucional de sus actores académicos, argumenta que el proceso de negociación política institucional conforma un *neocorporativismo académico emergente*. La UPN refleja una estructura de campos de fuerza con una lógica patrimonialista, por los espacios de poder académico y político. Considera que la normatividad ha limitado su desarrollo, los órganos de gobierno fueron secuestrados por los grupos y no los representantes de los diferentes sectores. El reglamento de trabajo es también un elemento en contra del desarrollo

académico, ya que, por ejemplo, las promociones pueden obtenerse sin mérito académico y sólo con antigüedad en la categoría. Destaca las condiciones de inequidad en que las unidades UPN se han mantenido desde su creación, la dependencia con el centro y la forma en que los beneficios han sido negociados con ventaja a los intereses de la unidad Ajusco. Del mismo modo, la asignación de recursos es en suma desproporcionada, considerando el número de alumnos que se atienden, y el tamaño del personal académico, que se puede equiparar en dimensión al volumen atendido en algunas Unidades-UPN del interior.

Los horarios de los académicos de la UPN son definidos y organizados por ellos mismos, en función de sus necesidades e intereses dentro y fuera de la Universidad, lo que dificulta la realización de trabajos y proyectos conjuntos, en razón de que no se comparten horarios: "las características de trabajo del personal académico de las Unidades UPN le dan la posibilidad de que organice su horario conforme a su disposición" (Rodríguez, 1998:13).

Las trayectorias académicas en la Unidad Ajusco han sido estudiadas con un enfoque sociológico que describe algunos rasgos de los académicos; siguiendo la línea de investigación de Gil Antón (1994) en su estudio sobre los académicos en México. Así Cortés y Negrete (1998) refieren que en las trayectorias de los académicos de la Unidad Ajusco existen tensiones que tienen su origen en la orientación del desarrollo científico para abordar el estudio de la educación, ya sea desde lo pedagógico (didáctica) o desde las ciencias de la educación. La tensión se localiza en la formación profesional normalista y la universitaria ya que la primera apunta hacia una especialización fragmentada y la segunda a una perspectiva más universal y plural. La población académica tiende a ser más femenina que masculina, los académicos del área de docencia, en comparación con los de otras áreas, cuentan con mayores grados académicos. No aparecen condiciones institucionales que hayan favorecido el desarrollo de la profesión académica.

1.4.3. Los efectos de la implementación de las políticas de la SEP federal

La Unidad Central de la UPN ha venido incorporándose gradualmente al sistema de diferenciación salarial que los programas de estímulos orientan desde la política del gobierno federal para reorientar el trabajo e incrementar la productividad, Ballesteros Leiner (2004) advierte que este proceso involucrara a la UPN en una vorágine que sustituirá valores en el trabajo que van de lo comunitario a lo individual, de la solidaridad a la competencia y el egoísmo, situaciones que deberían evaluarse con detenimiento antes de introducir su implementación, en razón de que algunos estudios sobre estas políticas ya dan cuenta de que los efectos no han sido necesariamente los deseados, ni los mejores.

1.4.4. Las investigaciones sobre el trabajo académico en las unidades UPN, Puebla

En este apartado se presentan algunos resultados de estudios que se han realizado sobre la UPN en el estado de Puebla¹⁴. En éstos se puede advertir las condiciones marginales y el incipiente desarrollo académico que prevalece en la misma.

La unidad de Puebla fue la primera de tres unidades que inicio actividades en el estado, el primer programa que operó fue el Sistema de Educación a Distancia (SEAD), con la licenciatura en Educación Básica Plan 1979, posteriormente fue ampliando su oferta académica y actualmente cuenta con una Maestría, dos licenciaturas para maestros en servicio, tres licenciaturas escolarizadas para población abierta y especialidades y diplomados. Atendió en promedio a 3000 estudiantes en el 2002, con 121 plazas distribuidas en 116 académicos¹⁵. Sin embargo la matrícula ha tenido un crecimiento muy acelerado pues se incrementó en un 50% para el 2008, mostrando una matrícula de 4500

¹⁴ Los resultados de investigación que se presentan son documentos de trabajo y ponencias presentadas en foros regionales de investigación educativa, no hay investigaciones amplias sobre las Unidades UPN en el estado de Puebla.

¹⁵ Los datos han sido retomados de la plantilla de personal académico de la Unidad 211, Puebla, al 29 de octubre de 2005.

alumnos distribuidos en la sede y subseces regionales. Sin embargo, y a pesar del crecimiento, el número de académicos y de horas-semana-mes presupuestadas con subsidio público existentes en la unidad no se han incrementado.

El proyecto académico de 1985 planteó que los académicos de la UPN debían realizar las tres actividades sustantivas de la Universidad: docencia, investigación y difusión¹⁶. Las obligaciones fueron definidas no así las condiciones necesarias para llevarlas a cabo. Particularmente en las unidades UPN donde no se generaron condiciones materiales ni de formación del personal que en el mediano plazo posibilitara que lo planteado se concretara en la realidad.

Las Unidades UPN han desarrollado sus actividades en condiciones precarias, considerándolo así al hacer alusión a la falta de edificios propios, cubículos y bibliotecas especializadas; bajos recursos económicos destinados a la investigación y al postgrado; pocos recursos humanos con grados de maestría y doctorado; y ausencia de publicaciones, entre otras muchas carencias (Barrientos y Cruz, 2003).

La formación diferenciada de los académicos ha sido un problema para la integración del trabajo, en las Unidades UPN, Castillo Rojas (1991), destaca que “al querer interpretar y descubrir las verdades silenciadas en el plan de estudios, en nuestra práctica docente y comprender las relaciones entre los elementos de la clase, se encontró con barreras y obstáculos ocasionados por la variada formación o por la amplia experiencia”; tomar acuerdos es difícil, la interpretación diferenciada sobre lo educativo, favorece el distanciamiento en la práctica.

Los académicos del sistema semiescolarizado de la Licenciatura en educación¹⁷ de la UPN U-211 no se han situado aún en el nivel de intelectuales, pues la mayoría de las veces sólo aplican materiales seleccionados y organizados por la unidad central –en Ajusco- cuando debieran asumir las tres funciones que la institución les propone, plasmadas en el proyecto académico. Así los ubica en

¹⁶ Tal y como damos cuenta en los capítulos tres, cuatro y cinco, la triada docencia, investigación y extensión es un mito institucionalizado a través del decreto de creación; una ilusión que los académicos tienen en sus expectativas futuras y que no realizan.

¹⁷ Las apreciaciones de Figueroa Perucho (2005), son relevantes en términos de que la mayor parte de los académicos de la UPN 211 trabajan en la licenciatura en educación plan 1994.

el nivel de divulgadores (Figueroa, 2000:19). El trabajo académico prioriza la docencia, y la investigación no es considerada un asunto de interés, por no apreciarse que apoye la práctica docente universitaria; no se conocen resultados de quienes dicen realizar investigación y la mayor parte de los docentes carecen de formación para la investigación. El 91% de los asesores formadores de docentes de la UPN 211 sólo usan antologías y no incorporan materiales adicionales. En conclusión no todos los académicos cumplen en la práctica los requerimientos de desempeño deseados y descritos en el modelo pedagógico institucional, sin embargo en la medida en que lo conocen, sus desempeños se alejan del modelo tradicional. Todos los asesores recuperan y se apropian de forma distinta del modelo institucional lo que da lugar a los estilos de docencia.

La investigación educativa realizada por las instituciones formadoras de docentes en Puebla, mantiene deficiencias vinculadas a la falta de oficio en la investigación, “El acceso a los recursos intelectuales para el trabajo investigativo parece lejano a la mayoría de los trabajos presentados, a pesar de que sus instituciones incluyen a la investigación como una tarea formal” (Muñoz, 1997). En la Unidad 211 de Puebla no existen condiciones adecuadas para realizar investigación, no hay un proyecto institucional que la articule, las condiciones materiales son insuficientes, la inestabilidad laboral de los académicos no favorece el trabajo, los asesores dedican sólo unas horas de su nombramiento a la tarea de investigar pues deben realizar principalmente docencia. Los temas obedecen a intereses personales de los profesores, vinculados con sus estudios de postgrado. Las investigaciones son modestas y se realizan sin apoyo, e incluso al margen institucional. No existen medios de difusión de la Unidad UPN (Sánchez y Corte, 2003).

1.4.5. Resumen:

Los rasgos del trabajo académico en las Unidades UPN, nos permiten apreciar las diferencias estructurales existentes en la organización del TA en las unidades UPN. La Unidad de Ajusco es el centro de la organización académica de la UPN a nivel

nacional en ella se concentran los órganos de decisión académica y de gobierno. Los académicos de esta Unidad forman parte de los órganos de gobierno que definen las líneas de desarrollo hacia las que se orienta la Universidad, lo que propicia un ambiente de enfrentamiento y lucha por los espacios de influencia política y de acceso a los recursos de los diferentes programas y proyectos, configurando el neocorporativismo emergente que refiere Miranda (2001) . En estos problemas los académicos de las Unidades poco participan, su influencia prácticamente es nula, en particular desde la transferencia a los estados. El constante enfrentamiento entre los distintos grupos por la gran diversidad de intereses: sindicales, disciplinarios, políticos, etc. permean la dinámica diaria del TA. Además de la permanente dicotomía entre las concepciones de los profesores de origen normalista y aquellos de origen universitario.

Por otra parte, en la unidad de Puebla, la insuficiente estructura de organización no garantiza los recursos suficientes: materiales y financieros necesarios para el desempeño de las tareas de docencia, investigación y difusión. Esta situación constituye la mitad de una problemática que cierra un círculo vicioso en el que la situación se recrudece por la ausencia de formación académica disciplinaria de los profesores. La falta de oficio académico se evidencia en su práctica, en la falta de elementos para realizar investigación, la forma tradicional del TA, condiciones que no han sido fortuitas, ni responsabilidad atribuible sólo a los sujetos. Así podemos considerar a las IES formadoras de maestros como instituciones de bajo desarrollo académico y científico con condiciones precarias para su ejercicio. Una IES en condiciones marginales no puede generar productos académicos equiparables en calidad a otra con ventajas en instalaciones, presupuestos, estructura de organización, y formación recursos humanos.

En el capítulo tres expongo en forma más amplia las condiciones en que se trabaja en las IES formadoras de maestros, las circunstancias en que tuvieron su origen, la normatividad que las regula y las razones por las que la situación actual del sistema de formación de docentes se explica a partir de tres elementos: la

fuerza de la tradición, la fuerza de la institución y de las políticas nacionales, centralistas y restrictivas para el desarrollo del trabajo de los formadores de docentes.

1.5. Consideraciones finales

En el análisis presentado podemos apreciar, que las escuelas Normales, las Unidades desconcentradas de la UPN y algunas Universidades o facultades¹⁸ de bajo desarrollo académico tienen similitudes importantes en su organización, y en distintos rasgos del trabajo académico. En este tipo de instituciones, los problemas estructurales -organizacionales y financieros- y las prácticas de los académicos, en el tránsito de construir una identidad profesional, han estado vinculados a un centralismo y verticalidad en el ejercicio de la autoridad y la toma de decisiones, presupuestos precarios y distribuidos de forma discrecional, vacíos normativos o aplicación inconsistente de la norma, simulación en las prácticas académicas, una tradición científica incipiente, ausencia o manejo arbitrario de los órganos de gobierno, incipiente vida colegiada, falta de profesionalización en el oficio académico, entre otros.

Consideremos que los rasgos del trabajo académico en las IES mantienen una relación directa con la estructura que toma la organización y la forma en que se organiza, coordina y supervisa el TA, además de aquellos desarrollados desde el campo disciplinario en el que se formó el profesor y en el que se desempeña. Algunas de las funciones, podemos considerarlas comunes a todas las IES aun cuando las diferencias se enfatizan en la calidad de los productos académicos. Las IES formadoras de docentes actualmente se ocupan principalmente de la docencia tal y como lo hicieron en los años ochentas las IES universitarias.

La aplicación diferenciada de políticas de desarrollo para las IES, separando a las IES formadoras de docentes, favoreció una visión fragmentada

¹⁸ Los rasgos del trabajo académico en una IES grande presenta condiciones diversas, que varían de una facultad a otra e incluso de escuela a escuela, sin considerar las abismales diferencias que pueden existir con los institutos y centros de investigación.

del sistema de educación superior, y profundizó la inequidad de por sí existente en el sistema de educación superior. Esta situación favoreció el alejamiento de las IES formadoras de docentes de la dinámica de trabajo que se impulsó desde hace más de dos décadas para el sistema de educación superior en México.

CAPÍTULO II

Las perspectivas teórica y metodológica

Presentación

Proponer una aproximación conceptual que nos permita acercarnos al sujeto de estudio y reconocerlo, es la tarea que atraviesa este capítulo. La propuesta tiene una mirada desde tres aristas: definir y conceptualizar el trabajo académico y sus principales elementos; ubicar la investigación del trabajo académico como un estudio cultural que da cuenta de procesos identitarios

de los formadores de docentes, del cómo y por qué significan su trabajo de la manera en que lo refieren; y tercero asomar la mirada a un cumulo de significados, creencias y representaciones alrededor del concepto de trabajo académico, y elementos en los que se dan sus relaciones y procedimientos cotidianos. Las representaciones sociales de los sujetos académicos son expresiones culturales sobre lo que hacen y lo que son, en su ámbito laboral. El significado del trabajo académico que los sujetos construyen y expresan da contenido a la cultura del trabajo y de la organización. Pone en común la orientación, aceptación, oposición, simulación, transformación, impulso que los académicos atribuyen a su práctica laboral. Las representaciones sociales son “formas simbólicas” como sugiere Tompson (1998) expresiones de significado generadas y estructuradas socialmente en un proceso histórico, y en un contexto determinado.

El lente a través del que realizamos este ejercicio de observación y análisis de las evocaciones, son las representaciones sociales de los académicos, como expresiones de una producción mental del sujeto. En el análisis de la representación nos centramos en el sentido que guardan, en el significado que construyen los académicos sobre su trabajo, sobre las condiciones en que lo realizan, y la estructura en que se ubican. Priorizamos el análisis del sentido de la representación

La intención central de este capítulo es presentar el aparato categorial desde el que nos aproximamos al sujeto de estudio, el diseño de investigación, y el diseño metodológico con el que se construyó la estrategia de investigación. La organización del capítulo mantiene el siguiente orden de presentación: primero, presentamos algunos argumentos que permitan ubicar esta investigación dentro de la perspectiva de los estudios culturales a través del análisis de las representaciones sociales, si bien no existen estudios en el campo de la administración que hayan sido abordados desde esta perspectiva teórica, considero que es un aparato conceptual que acerca la mirada en una forma particular a la dimensión evocativa de los sujetos, en torno a su trabajo. En segundo lugar, planteo las concepciones teóricas de la representación social desde las aportaciones hechas por su principal precursor,

Serge Moscovici, a partir de su concepción de RSs planteo y justifico las argumentaciones por las que este estudio acentúa la dimensión simbólica de la RS: *el sentido*, el significado que guardan los signos del lenguaje oral. Las conceptualizaciones abordadas nos permiten hacer una propuesta sobre cómo entender las RSs del trabajo académico, dónde se expresan, y cómo las argumentaciones de sentido de los académicos dan cuenta de ellas, cuando se estimula su reflexión desde los tópicos establecidos. En tercer lugar expongo la forma en que defino al trabajo académico en esta investigación, conceptualizo en dos formas el TA, a un nivel meramente descriptivo haciendo alusión a sus funciones y responsabilidades, desde los que sería la descripción del cargo, y en otro momento hago alusión a los rasgos de quien lo desempeña, y su ubicación en el campo disciplinario en el que se realiza. Sostengo que hay dos fuerzas que motivan la dinámica del TA en la organización: la disciplina y la institución, pero que la segunda se sobrepone a la primera cuando hay más administración que desarrollo académico; y que en algunos casos, la administración es un apoyo para el desarrollo de la dinámica académica. Pero cuando la administración se centra en sus fines, por sí misma, esto se convierte en un absurdo y una patología. Recupero también, elementos para entender las principales funciones que incluyen el TA en una IES: la investigación, la docencia y la extensión universitaria. Finalmente me ocupo de argumentar los aspectos metodológicos que me dieron un camino, un andamiaje para avanzar en el proceso de investigación.

2.1. El estudio de las representaciones sociales. Una aproximación al análisis cultural en las organizaciones.

En este trabajo se aborda el estudio del trabajo académico con un enfoque cultural, a partir del análisis de las representaciones sociales que construyen los trabajadores académicos en un proceso inacabado de significación y resignificación del mundo del trabajo. Nos sumamos a los planteamientos que definen la cultura como significación, como lo hacen los estudios culturales (Geertz, 2000). Abordamos el estudio de la cultura del trabajo académico desde el campo de las representaciones sociales (Moscovici, 1961; Jodelet,

1987, 1994; Herzlich, 1993; Farr, 1993; Villa Lever, 1988), esta aproximación teórica ha mostrado su capacidad para aprehender significados que surgen desde distintos campos disciplinarios; tiene un carácter interdisciplinario en la medida que cruza preocupaciones de las disciplinas cercanas (Jodelet, 2000), ha sido también un recurso que da cuenta de las prácticas cotidianas de distintos actores sociales (Arruda, 2000; Banchs y Lozada, 2000; Prado, 2000; Guerrero, 2000), en esta perspectiva las tareas de los académicos y algunos rasgos sobre su trabajo han sido también abordados en México (Mercado, 2002; González, 1997; Güemes, 2000; Chavoya, 2001).

Sin desconocer la complejidad de la problemática teórica del concepto de cultura no me detengo a considerar la larga y sinuosa historia del término (ver Giménez Montiel, 1987, 2005) sino que contemplo únicamente puntos de llegada. Es decir, la posición de algunos autores que definen la cultura como significación.

El estudio que abordamos es un análisis cultural en el sentido que sugiere Thompson (1998) y que implica “el estudio de las formas simbólicas, es decir las acciones, los objetos y las expresiones significativas de diversos tipos, en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales y por medio de los cuales se producen transmiten y reciben tales formas simbólicas” Este tipo de estudios son clasificados por Giménez (2000) como la concepción simbólica de la cultura con dos importantes representantes: desde la antropología, Geertz, y en la sociología, Thompson.

Para el estudio del trabajo académico a partir la perspectiva del actor nos situamos en las percepciones, evocaciones y valoraciones que los sujetos manifiestan y exteriorizan discursivamente. El proceso de análisis del trabajo académico que abordamos, puede ser considerado histórico-semiótico, en el sentido que Reygadas (1998) argumenta cuando refiere:

Me parece que un buen punto de partida es considerar que las estructuraciones culturales sugieren significados pero no los determinan por completo. Definen relaciones entre símbolos, establecen jerarquías entre ellos, priorizan determinadas asociaciones y oposiciones, pero siempre están

abiertas a nuevas prioridades, jerarquías, vínculos y oposiciones. También están abiertos a interpretaciones personales o de grupo y están expuestos a ajustes situacionales en cada contexto específico, lo mismo que a modificaciones derivadas de las relaciones de fuerza, del tráfico de símbolos y de la discusión de significados en los procesos de interacción social. Por eso son contingentes y tienen historia.

En este sentido la representación social es el lente que nos permite aproximarnos a estudiar en forma concreta distintos rasgos interiorizados y particularidades del trabajo académico, así como las estructuraciones de significado que conforman la cultura laboral en las organizaciones académicas, también llamadas del conocimiento, insertas en una estructura y un contexto histórico y político. El estudio de las representaciones sociales son formas de aproximación al conocimiento de la cultura de las organizaciones. Esta es la forma en que nos aproximamos a conocer el trabajo académico desde la perspectiva del autor y las construcciones mentales que lo vinculan con su trabajo y orientan sus comportamientos. Una preocupación constante en el estudio de las organizaciones, conocer los elementos que motivan las conductas y comportamientos en el trabajo.

2.2. Las concepciones teóricas de la representación social

El concepto de “representaciones sociales”, es resultado de la confluencia de distintos campos disciplinarios como la sociología, la psicología y la antropología. Esta última sin abordar el concepto directamente, realiza aportaciones importantes cuando analiza y aborda explicaciones desde el plano de la cultura, desde lo semiótico y lo simbólico: ritos, símbolos, señales, signos, costumbres, valores, creencias, etc. han sido expuestos y analizados, desde las representaciones que pueblos, tribus, comunidades, sujetos, grupos y organizaciones han tenido y tienen sobre distintos tópicos de la vida cotidiana.

La teoría de las representaciones sociales, encuentra a uno de sus principales precursores en las aportaciones que desde la sociología presenta Emile Durkheim, con el concepto de representaciones colectivas; este autor

ubica, en el plano cultural, como representaciones, a las creencias, los valores y las normas que en un principio son ajenas al sujeto pero que después, por medio de la socialización, pasan a construir su propia identidad. Desde el campo de la psicología podemos ubicar los estudios de Johann Friedrik Herbart quien plantea la posibilidad de que el sujeto construya, en forma subjetiva, su realidad. En este mismo sentido Lindner postuló una mecánica de las representaciones de la conciencia individual a la que corresponde una mecánica de las representaciones de la conciencia social (Cf. Mercado, 2002).

El concepto de representación social, sin embargo, es planteado por primera vez por Serge Moscovici en 1961, en su tesis doctoral, donde expone la forma en que la sociedad francesa tiene una representación social acerca del psicoanálisis. Los planteamientos que Moscovici desarrolla amplían aquellos enunciados por Durkheim, al considerar el primero a la representación como un elemento dinámico “las representaciones sorprenden por su carácter móvil, y circulatorio, por su plasticidad” (Moscovici, 1961). Propone que la representación es un corpus organizado de conocimientos que hacen inteligible la realidad física y social, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Sostiene que las representaciones sociales (RS) surgen en momentos de crisis y conflicto determinados por las condiciones en que son pensadas y constituidas. Distingue que son necesarias tres condiciones para la existencia de una RS: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido. La dinámica de la RS tiene dos elementos: la objetivación y el anclaje, el primero nos explica cómo un proceso argumentativo se articula a una realidad social es decir es la función de sustituir el sentido por una figura, y el segundo, hace visible la forma en que se expresan y modelan las relaciones sociales.

Para Moscovici la RS “Se trata de una construcción lógica. En lo real, la estructura de cada representación nos aparece desdoblada, tiene dos caras tan poco dissociables como lo son el anverso y el reverso de una hoja de papel: la faz figurativa y la faz simbólica.”

Representación: $\frac{\text{Figura (faz figurativa)} }{\text{significado (faz simbólica)}}$

significado = sentido

Así, el autor destaca que por representación se entiende lo que permite atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura. Sin embargo, en esta perspectiva teórica “la palabra figura expresa más que la de imagen, el hecho de que no se trata solamente de un reflejo, una reproducción, sino también de una expresión y de una producción del sujeto” (Moscovici, 1961: 43). La RS nos son opiniones, son argumentaciones lógicas sobre la producción que el académico hace sobre un objeto de conocimiento respecto al que ha tomado una posición, tiene información y le atribuye un sentido.

En la misma línea que Moscovici, encontramos las aportaciones de Denise Jodelet, quien hace una amplia explicación de la representación social. En este sentido ella enuncia lo siguiente:

Así pues, la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan (sic) lo psicológico y lo social. Antes que nada, concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento <<espontáneo>>, <<ingenuo>> que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ése que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común*, o bien *pensamiento natural*, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es en muchos aspectos, un *conocimiento socialmente elaborado y compartido*. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellos, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que

significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. En otros términos, se trata de un conocimiento práctico (Jodelet, 1993:473).

Así la representación social es sinónimo del conocimiento práctico que los sujetos tienen con relación a las cosas y a las ideas, cuando nos referimos a lo que aprendemos en la vida diaria sin ser resultado de un esfuerzo sistemático de aprendizaje. La RS no es un proceso generado intencionalmente por los sujetos, es más bien, no intencional, resultado de la dinámica social, de la interacción constante con el entorno social que la retroalimenta, configura y reconfigura en un proceso inacabado y permanente. La amplia explicación de Jodelet permite a las disciplinas arribar al estudio de lo social desde distintas perspectivas, que van desde la psicológica hasta la organizacional. El estudio y análisis de las RS son en este trabajo un camino un hilo conductor para interpretar y comprender la cultura en la que nos encontramos y la forma en que esta produce y modifica, comportamientos y relaciones en el trabajo académico.

Pero, ¿qué es representar?, ¿cuándo consideramos que un sujeto tiene una representación de algo? Para Güemes representar es "... substituir a, estar en lugar de. ...es el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc." un sujeto, en este sentido, significa y representa los acontecimientos que se le presentan en un proceso continuo e inacabado, donde la representación se configura y reconfigura en razón de nueva información, acontecimientos y replanteamientos que observe, experimente o le transmitan. Es el proceso por el que el sujeto alcanza a objetivar la representación, es decir "substituir el sentido por una figura" (Moscovici, op.cit, 43). Existe representación social cuando se identifican tres dimensiones en el universo de opiniones, en la opinión pública, en el colectivo o en el grupo: La actitud, la información y el campo de la representación. Cuando una de éstas no existe, o no está presente en la argumentación de sentido podemos hablar de la inexistencia de la dimensión y una baja estructuración de la representación, lo que indica que se encuentra aún en proceso de estructuración social.

En este sentido, el conocimiento de sentido común de los actores, involucrados en las dinámicas culturales de las organizaciones, nos indica las características que éstas toman en la trama organizacional imbricada de relaciones de supervivencia, reproducción, dominación y poder. El conocimiento espontáneo, indica las pistas sobre las que se construyen los significados y contribuye a la elaboración del conocimiento de las organizaciones que se estructuran y representan.

La representación social es aquí un recurso para comprender e interpretar la cultura del trabajo académico en las organizaciones formadoras de docentes. Para Herzlich (1993) y Farr (1993), las representaciones son productos socioculturales, en el sentido de que dan cuenta de las significaciones que los sujetos configuran, con relación a las formas en que se van estructurando los significados de esta sociedad, comunidad, u organización en particular. Bajo estos supuestos la teoría de las representaciones sociales es un recurso explicativo del fenómeno cultural en las organizaciones.

Denise Jodelet (1993) propone que la representación social para ser considerada como tal, debe tener las siguientes características:

- a. Siempre es la representación de un objeto
- b. Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto.
- c. Tiene un carácter simbólico y significante
- d. Tiene un carácter constructivo

El hecho de representar, en este sentido está determinado por un análisis cuidadoso y detallado del objeto representado; el significante desde donde está siendo estimulado, la forma en que ha sido construido por el sujeto y los significados que le atribuye en el proceso de construcción y reconstrucción de la representación. En un proceso dinámico y de movimiento continuo entre objeto, sujeto, imagen (figura), significados (sentido) y conceptos (significante).

Jodelet (ibidem) también afirma que "...la representación siempre conlleva algo social: las categorías que la estructuran y expresan, categorías

tomadas de un fondo común de cultura". Hasta aquí Jodelet aún supone que las representaciones sociales no son la cultura, sin embargo, consideremos que es posible pensar que la cultura para la representación, no sólo es el fondo del cual se toman las categorías básicas de argumentación, sino que, las representaciones sociales se constituyen a través del anclaje en la cultura misma. En este contexto, la cultura se considera el escenario en el cual se entretajan las significaciones que dan cuenta de la representación social.

2.2.1. La faz simbólica de la representación

Pero, ¿por qué distinguimos la representación social de la simbólica en este trabajo?, acaso no todas las representaciones tienen un carácter simbólico como lo afirma Jodelet, o ¿por qué la consideramos así?, ¿qué se le agrega o qué la diferencia? La intención de distinguirlas básicamente es para indicar el énfasis de esta investigación en destacar la dimensión simbólica "la faz simbólica" de la representación social del trabajo académico, la que se ocupa de los significados que los académicos le atribuyen a sus evocaciones¹⁹. Si bien la representación social en lo general es la categoría teórica que nos acerca al conocimiento del sujeto de estudio, pretendemos diferenciar aquellas vinculadas a símbolos en que los trabajadores académicos de las OFD representan su trabajo. Así cuando nos referimos a *la dimensión simbólica de la representación* hacemos alusión precisamente al denominador de la ecuación de la representación **representación = figura/significado** estamos hablando del significado, del sentido de la representación. Donde ésta representa algo más de lo que explicita la figura, y que es construido por el sujeto en un proceso histórico-social, y en un contexto determinado. De tal manera que cuando hablamos de *la dimensión simbólica del trabajo académico* nos referimos, al sentido de la RS construida, ubicada en un espacio

¹⁹ En otro tipo de estudios el interés se encuentra en identificar el significante asociado a la representación social, con técnicas como el análisis semántico. Que se realiza a través de técnicas que se ocupan de conocer las asociaciones que los sujetos tienen ante una palabra estímulo, analiza el orden en que se presentan por medio de técnicas estadísticas, y buscan encontrar con medidas de tendencia central el núcleo de la representación social. Al respecto puede consultarse la técnica de las redes semánticas naturales de Figueroa.

organizacional, donde las expresiones que el sujeto manifiesta están mediadas por las relaciones de poder y dominación, en las que la estructura organizacional posiciona al académico. Por lo que sus argumentaciones están mediadas por el lugar que ocupa en esta relación. Donde los rasgos atribuidos al trabajo académico no son inherentes sólo a la naturaleza del trabajo en sí mismo, sino a las actitudes que desde su posición expresan hacia su trabajo y al nivel de información que tienen sobre el estado de las cosas.

Al estudiar las RS en las organizaciones académicas, nos proponemos analizar las evocaciones discursivas del sujeto, y la forma en que explica sus interacciones con la estructura organizacional, y con los sujetos académicos, la forma en que actúan al entrar en contacto con las reglas y estructuras formales, las prácticas del trabajo académico y las actitudes con las que las relacionan.

2.2.2. Las representaciones sociales del trabajo académico

Podemos sugerir que las representaciones sociales del trabajo académico (RSTA) de los formadores de docentes, están referidas necesariamente a la estructura social y organizacional en la que se encuentran insertos, pues se configuran parcialmente por el contexto en el cual se producen y reproducen, por la forma en que se transmiten a otros académicos, y se socializan, para tornarse una representación pública, así como por los mecanismos de comunicación que permiten su difusión. De esta forma podemos decir que la representación laboral de los académicos es parte de la cultura del trabajo y de la organización, al ser transmitida, difundida y hecha pública. La RSTA se genera en espacios de poder, de autoridad y dominación, en contextos y momentos históricos determinados por el proceso socio histórico.

Las representaciones del trabajo académico llevan a los académicos a tomar una postura (actitud) frente a sus condiciones de trabajo, a la forma en que lo desempeñan, a las evocaciones que les generan, aspectos que

reproducen en la formación de los profesores con los que comparten sus sesiones de docencia y a los que las dirigen.

Las *representaciones sociales del trabajo académico* son aquellas que se forman en oposición y en consecuencia a los valores, reglas, normas y objetivos impuestos a los académicos a través del sistema normativo, en la interrelación con la estructura formal de las instancias de gobierno, al adoptar las políticas de formación de docentes y los programas que buscan reorganizar la vida académica y la coordinación del mismo; y por el conocimiento disciplinario, y sus concepciones básicas referidas desde éste sobre el oficio de ser profesor. En un proceso inacabado de significación, y representación, donde las representaciones son compartidas, difundidas y transmitidas en el proceso de retroalimentación cultural de la vida de las organizaciones del conocimiento.

Para el análisis de las representaciones del trabajo académico en las OFD, recuperamos la propuesta de Claudine Herzlich (1993), que siguiendo las ideas de Moscovici, considera que el contenido de una representación social se puede abordar a partir de tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de la representación. *La actitud*, “expresa la orientación general, positiva o negativa, frente al objeto de la representación” (ibidem), y puede existir en el caso de información reducida y de un campo de representación poco estructurado. La actitud es considerada por Moscovici y Herzlich como una señal para la emergencia de una representación social. *La información*, “remite a la suma de conocimientos poseídos a propósito de un objeto social, a su cantidad y a su calidad –más o menos estereotipada, trivial u original por ejemplo-(ibidem). *El campo de representación*, expresa la idea de una organización del contenido de la representación, “supone un mínimo de información que integra en un nuevo nivel imaginativo y que, a cambio, contribuye a organizar” (ibidem). Si bien, las representaciones sociales están parcialmente determinadas por la estructura social, Moscovici propone que para su análisis, es conveniente distinguir la totalidad de las circunstancias

sociales que actuarán sobre la información a propósito de la representación social a las que llamó *determinación social*.

2.3. La tarea académica²⁰

Hablar del trabajo académico, implica reflexionar en torno a lo que hacen, y la forma en que llevan a cabo sus tareas los profesores, ésta es la denominación que reciben todos aquellos sujetos que asumen la responsabilidad de practicar la docencia. Independientemente del perfil profesional o de la carrera que ejerce el sujeto, si imparte docencia, entonces es considerado socialmente y por sus alumnos “profesor” o “maestro”, haciendo alusión a la simbólica tarea de conducir y dirigir a los alumnos. Así, es usual llamarlos maestros, sin hacer referencia a un grado académico de estudios.

Las tareas que realizan los profesores en las IES no son generalizadas, tampoco las realizan todas a la vez. Dependiendo de las políticas institucionales los académicos se concentran más en unas que en otras. Sin embargo para efectos de presentación hacemos mención sólo de las más comunes, considerando que en alguna de estas se ubican las funciones que realizan los académicos.

El presente apartado gira en torno a las siguientes preguntas: ¿qué es el trabajo académico?, ¿cómo se organiza?, ¿cómo y por qué se divide?, ¿cómo se controla?, ¿quién lo supervisa?, y ¿cómo se evalúa? La intención es interpretar las particularidades de la estructura formal y los mecanismos formales de control (los reglamentos y las políticas institucionales), que determinan los rasgos del trabajo académico, y descubrir las bases en las que se asientan y configuran las representaciones sociales del trabajo académico.

Las organizaciones académicas tienen una división del trabajo que configura la forma en que se estructuran y funcionan, o a la inversa, una estructura organizacional que perfila la división, organización, y distribución del TA. A partir del modo en que este trabajo se asigna y de la responsabilidad que

²⁰ En esta investigación usamos como sinónimo de trabajo académico el término tarea académica, con la intención ampliar los recursos de expresión en las argumentaciones.

se da a los académicos, las IES establecen una estructura de funcionamiento académico que les permite llevar a cabo sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura.

Cuando como administradores educativos nos referimos a la tarea del académico, la referencia obligada es pensar en el puesto, la descripción del mismo, el perfil para ocuparlo, el reclutamiento, la selección, la introducción al trabajo y el desarrollo del académico en la tarea para la cual fue contratado. Si la introducción a la organización y al puesto es exitosa, podemos tener certezas, con relación a un desempeño satisfactorio del trabajador académico que se ha contratado; por supuesto este panorama es el ideal, desde un planteamiento funcionalista que niega el conflicto, ya que no reconoce la organización informal, la introducción informal a la organización académica, la integración a grupos de poder y las formas particulares de organización del trabajo, los rasgos y prácticas particulares de la disciplina a la que se incorpora el académico, así como toda la serie de supuestos básicos y creencias que serán transmitidos al sujeto académico y que le representarán una significación sobre su trabajo y la organización académica en que se está incorporando. Si consideramos que en términos de Moscovici "...las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado" (op.cit: 3). El sujeto académico en el proceso de estructuración de la RS, ajustará su conducta e interacción en referencia a la interpretación que realizó, de la información que obtuvo y la calidad de esa información.

Así, referirnos a la tarea académica, es abordar un tema en suma confuso, el trabajo que los académicos realizan tiene la particularidad de no ser unívoco, aún cuando la normatividad que lo regula, en ocasiones, describe las funciones en forma concreta y puntual. Pero en general las funciones son descritas de manera global y en algunos reglamentos encontraremos que para un mismo trabajo académico existen distintas y numerosas categorías dependiendo de la institución. Regularmente las categorías califican el nivel de

desempeño esperado del sujeto académico. En las IES, al trabajo académico corresponde el puesto de profesor, el cual se adjetiva para su diferenciación en sueldo, rango, responsabilidades, prestaciones y status en: profesor de asignatura, profesor asociado, profesor titular y profesor investigador. La nomenclatura de puestos académicos en las IES es grande y diversa. Estos son los más comunes. La categoría laboral está asociada a cierto tipo de responsabilidades, de acuerdo con el reglamento de trabajo, que delinea y expresa el grado académico, la experiencia profesional en la investigación, la difusión de la cultura y la docencia, la coordinación de trabajo académico, el diseño curricular y la gestión académica.

Las promociones pueden ser logradas a través del cumplimiento de requisitos académicos, de formación y experiencia académica, o por medio del uso de las equivalencias, criterios vinculados a la antigüedad en una categoría y en la docencia; el logro de la promoción, en este último caso, está vinculado a un derecho laboral por antigüedad, y no al logro y al desempeño académico. En términos normativos, la tarea está vinculada al puesto (categoría) y al desempeño de las funciones, pero en la dinámica académica este referente es distante de la forma en que se configura, distribuye, divide y asigna el trabajo académico, pues éste se encuentra condicionado parcialmente por el campo disciplinario en que se realiza la tarea académica, las prácticas que son tradicionales de ésta, el tipo de institución a la que se pertenece, la experiencia profesional en docencia, investigación y difusión, el grado académico, el compromiso, el tiempo real que se dedica al trabajo académico de la institución, la ética del trabajador, sus compromisos en otras instituciones -es práctica frecuente que los académicos presten sus servicios en más de una IES-, la forma en que se organiza la academia, departamento, instituto o facultad en cuestión, etc. Las relaciones con el sindicato y la posición de poder que ocupa el académico en la estructura organizacional.

La tarea académica, es un trabajo profesional, que requiere en diferentes grados, habilidades para: impartir docencia, a nivel Licenciatura y/o Maestría y/o Doctorado; planear, definir, adecuar, dirigir, coordinar y evaluar la

elaboración de planes de estudio y programas académicos, elegir bibliografía adecuada para planes y cursos, investigar, publicar, participar en foros, impartir conferencias, organizar eventos académicos, asesorar tesis, asesorar la elaboración de trabajos y organización de eventos por parte de los alumnos, y realizar trabajo administrativo cuando es comisionado para ello, entre otros.

Consideremos dos premisas básicas en torno al trabajo académico en la educación superior. Primera, Burton Clark (1991) sostiene que el trabajo académico se organiza y se agrupa en torno de las disciplinas y los paquetes de conocimiento, por lo que el centro de gravitación, es precisamente, el campo disciplinario, y el oficio que se identifica con el ejercicio de una profesión en particular: “Así señalemos un primer principio: las tareas y los trabajadores se integran alrededor de los muy diversos campos de conocimiento” (Clark, 1991:40). Este autor, al acentuar la importancia de la disciplina, no destaca los efectos de las normas y reglas institucionales, ni el impacto de los planes y proyectos en la organización del trabajo académico: “En suma la disciplina -no la institución- tiende a ser la fuerza dominante de la vida laboral de los académicos” (ídem: 58). Segunda, Lorenza Villa (1996) considera que la fuerza de la institución puede ser tal, que los fines institucionales y la organización interna influyen en la tarea académica “los objetivos que cada institución se propone cumplir y su manera de organizar las labores académicas van a incidir en el tipo de académico que se contrate” (Villa, 1996:206). Con base en lo anterior, consideramos que el trabajo académico define sus rasgos particulares en parte por la disciplina, especialidad o campo del conocimiento en el que estén trabajando los académicos y parcialmente por las disposiciones institucionales expresadas en reglamentos, planes y proyectos. El grado en que una u otra influyen, dependerá, entre otros, del nivel de desarrollo de los académicos y de la institución, del marco legal para la toma de decisiones y del interés político-gubernamental o de estado que se tenga en el trabajo académico de la organización que se trate.

En México, desde la Constitución, se considera que el trabajo en las IES autónomas tiene características de un trabajo especial, reconociendo de manera implícita que éste no cumple con las características generales de otro tipo de trabajo. El trabajo académico no es en ninguna forma similar o equiparable al que se realiza en las empresas u otras organizaciones, cuyas actividades están motivadas por fines de lucro; no responde a objetivos utilitarios aún cuando las políticas actuales indican la búsqueda de una mayor cercanía con los criterios y estándares de desempeño que se aplican en el ámbito empresarial.

El logro de la cooperación en el trabajo académico tiene mayores posibilidades, cuando recuperan las inercias que surgen desde las academias, los colegios, o grupos de profesores, para organizar la tarea académica alrededor de la disciplina y lograr el cumplimiento de los objetivos institucionales.

“Una organización de tipo universitaria se compone de múltiples células de especialización colocadas horizontalmente y débilmente articuladas en los niveles operativos, junto con un pequeño número de niveles superiores de coordinación” (Clark, 1991:41). La estructura académica en la que se organiza el trabajo es de pocos niveles, podemos llamarla “chata” en razón de la naturaleza de la tarea: las categorías de los profesores normativamente no implican relaciones verticales de autoridad, por lo que en general, la relación debiera ser de pares; sin embargo existen profundas diferencias que los mismos académicos reconocen en razón del desempeño y el prestigio académico que los sujetos han alcanzado en la comunidad institucional, García Salord advierte discriminación y visos de racismo en las relaciones entre académicos. . En algunas organizaciones puede ocurrir que las relaciones antes descritas no se presenten así, cuando la fuerza de la institución y su estructura formal se sobreponen a la dinámica de la disciplina.

La supervisión de la tarea académica es un proceso oscuro y prácticamente inaccesible, en virtud de la naturaleza de la tarea, el control no es claro, se diluye en manos de los administradores. Es frecuente que los niveles

superiores no asumen funciones estrictas de supervisión sino más bien de coordinación del trabajo académico, particularmente en aquellas organizaciones que han alcanzado un alto desarrollo en el plano académico. Sin embargo, es usual en algunas IES, de reciente creación, o con una tradición centralizada y vertical, en las que el trabajo académico aún no tiene una dinámica regular, imponer desde la administración esquemas y formas de integración en el trabajo, que motiven el movimiento de los actores alrededor de la disciplina o campo de conocimiento. Es posible, también, que la institución tenga tal fuerza, que pueda desde las instancias administrativas promover y dictar las orientaciones y características del trabajo académico que se va a desarrollar, en estas circunstancias es difícil hablar de libertad de cátedra y autonomía universitaria total o relativa.

La complejidad del trabajo académico resulta mayor que el de otras organizaciones. Las actividades son múltiples, requieren de profesionalización para su desempeño y son difíciles de supervisar, en razón de que los criterios para la revisión y la evaluación requerirán de la participación de pares, que estén en condiciones de formación y experiencia en el campo de conocimiento para realizar observaciones al trabajo de sus compañeros académicos. Por ejemplo, los avances de investigación en una línea desarrollada por un grupo de académicos, sólo puede ser valorada por sujetos académicos que conozcan sobre el tema en un nivel equiparable. Es frecuente la confusión desde las instancias administrativas al soslayar este tipo de particularidades del trabajo académico.

El trabajo académico, en las IES autónomas, por lo menos en México, está garantizado para ejercer la libertad de cátedra y de investigación desde la Constitución²¹, situación que favorece la dificultad de incorporar esquemas de control. Es posible que por esta razón las políticas dirigidas a los académicos desde la SEP federal se concentraron en los productos y resultados, no así en los procesos de realización del trabajo; y están articulados a esquemas voluntarios de participación, asociados a estímulos económicos que

²¹ Confróntese Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos, Art. 3º, Fracc. VIII.

garanticen la adhesión voluntaria de los profesores. Los académicos, por lo tanto, pueden realizar una serie de actividades académicas que van desde la docencia hasta la gestión, pasando por difusión y la extensión cultural, “sus componentes institucionales tienen una primacía notable, pues su autonomía les permite deambular en la organización por diversos rumbos, impulsados por la dinámica de los campos de estudio particulares” (Clark, 1991: 111).

En este sentido, podemos considerar que *la tarea académica* es el trabajo especializado y profesional que realizan los sujetos académicos en torno a un campo disciplinario dentro de una organización del conocimiento. Implica la capacidad de desempeñar actividades diversas en razón de la dinámica de la disciplina, misma que se vincula a la docencia, la investigación, la difusión, la extensión y la gestión académica; donde la disciplina y la institución son las dos principales fuerzas en la vida laboral de los académicos.

2.3.1. Las funciones académicas

El trabajo académico, para su análisis, lo consideramos dividido en cuatro funciones principales: docencia, investigación, difusión y en ocasiones gestión. Las funciones son más o menos desarrolladas en las instituciones dependiendo del tipo de dependencia que se trate, si es formación profesional o de postgrado, y de los intereses que la propia institución tiene en cada rubro, además de los intereses profesionales que los académicos tienen e intentarán vincular a la dinámica organizacional, aún en espacios académicos adversos para sus intereses. Como excepción, los académicos buscarán formas de realizar su trabajo con la institución, sin ella y pese a ella.

Si bien la investigación es valorada y en ocasiones sobre valorada por los profesores de facultad e instituciones profesionalizantes, es poco realizada desde estas instancias; y, en los casos en que se realiza, es en condiciones precarias y de mucho esfuerzo individual por parte de los interesados.

La investigación y la docencia han sido dos funciones que se encontraban separadas, aún desde los primeros años de la Universidad

Nacional (UNAM), la ley orgánica de 1945 las considera como actividades profesionales diferenciadas (Moran, 2003). Existen opiniones que consideran que este hecho ha favorecido el desarrollo de la ciencia, pues la investigación más importante del país es la que se realiza en los centros e institutos de la máxima casa de estudios (González, 1990:3).

Históricamente, la principal función de las IES había sido la docencia profesional; a partir de los años cuarenta se han incorporado a ella nuevas funciones, como es el caso de la investigación, que fue incorporada formalmente a la Universidad Nacional por las nulas condiciones que para su realización existían en ese momento en el país “de tal forma la estructura profesionalizante de la Universidad dio sentido institucional a la actividad científica que hasta entonces se desarrollaba, y con ello, la investigación quedó circunscrita a parámetros poco definidos en cuanto a las condiciones mínimas que su realización exige...” (Moran, 2003: 31-32).

La investigación y la docencia han venido reconfigurándose históricamente, con el desarrollo del país y de las instituciones en que se realizan, tienen significados y representaciones diferentes en razón del campo disciplinario, la estructura organizacional que las sustenta, la tradición científica de la IES, la forma en que se incluyó la investigación como una función institucional y el peso que los académicos dan a las otras funciones también asignadas.

Actualmente existen opiniones diversas sobre quiénes deben desarrollar investigación y quiénes la docencia. Algunos consideran que es conveniente mantenerlas separadas y otros que son indisolubles y no es posible que se desarrollen desarticuladas. Los promotores de la vinculación argumentan las ventajas asociadas, como la mejora de la calidad académica; y los detractores, el peligro que entraña la dispersión de actividades.

La docencia continua siendo en las IES mexicanas la actividad académica que impacta en forma más directa a la sociedad, y en la que los académicos concentran la mayor parte de su tiempo; esta actividad compromete a los docentes con sus alumnos y con la sociedad, representa la

forma en que los docentes dan sentido y significado a su trabajo, “la docencia es una acción de promoción de la libertad y de la racionalidad en el marco del compromiso mutuo; el maestro pone en juego sus creencias, sus supuestos morales y racionales. Promueve la sustentación de criterios para la conformación de juicios, pero en este proceso también él mismo y sus afirmaciones son objeto de una evaluación a partir de los criterios que el alumno ha construido” (Glazman, 1990). La docencia, así vista, es una de las actividades centrales de las IES profesionalizantes incluyendo a las formadoras de maestros.

Por otra parte la investigación es una actividad que ocupa a una minoría dentro del amplio grupo de académicos mexicanos, responde a intereses individuales de los sujetos, a los propósitos institucionales asignados y a las orientaciones de la política educativa, que actualmente, responsabiliza a la investigación de una variedad de funciones que pueden no ser del interés profesional y disciplinario de los académicos. En el desarrollo de la función, en las IES, el trabajo de investigación ha tenido diversas condiciones para su realización. Las condiciones estructurales, organizacionales, disciplinarias y de tradición científica han determinado la calidad de los productos obtenidos en las distintas IES.

La investigación es la función asignada que requiere mayor especialización para su realización. Los investigadores se forman dentro de la comunidad científica a través de los estudios de postgrado, o en grupos de investigación establecidos en las IES, bajo la tradición del aprendiz y del maestro. Sin embargo, las IES del interior del país han tenido mayores dificultades para formar investigadores, en cualquiera de las dos formas mencionadas. Los centros de investigación más prestigiados se encuentran en el centro del país y la dificultad de desplazarse es una de las primeras limitantes a sortear. En las IES pequeñas, cuando algún académico realiza actividades de investigación, su pretensión puede ser motivo de distintas actitudes entre las autoridades de la IES y de los propios compañeros, actitudes que van desde no poner a su disposición tiempo, financiamiento y apoyos para materiales, hasta la ironía y burla.

Realizar investigación en las IES de bajo desarrollo académico, tiende a ser una actividad en solitario y poco apoyada. Requiere esfuerzos intelectuales, materiales y físicos que le posibiliten al académico sostenerse en la realización de la función. "La investigación remite a la actividad de producción de conocimientos y al análisis de sus aplicaciones en contextos determinados. La generación de conocimiento sintetiza la reflexión teórica con el estudio de la práctica." (Glazman, 1990).

La gestión es una tarea que los académicos han realizado siempre dentro de sus tareas en la universidad sin embargo el reconocimiento de este trabajo administrativo realizado por los profesores es un tema recuperado recientemente. Las responsabilidades de gestión están vinculadas a las actividades que realizan los académicos responsables de coordinar y articular el trabajo académico para el cumplimiento y logro de metas, se vincula a acciones de seguimiento y control que garanticen el logro de la eficiencia en el trabajo. Así, un académico gestor se ocupa principalmente de integrar la planeación y dar seguimiento, registrar, informar, reportar y evaluar las acciones programadas por un colectivo académico. Un gestor regularmente se involucra más en actividades administrativas y políticas de las IES que en las académicas. Es frecuente que relegue sus actividades de docencia e investigación y se concentre sólo en el cumplimiento de sus funciones de gestoría. En algunas IES por la realización de estas actividades los académicos reciben un sobresueldo o estímulo.

La difusión del conocimiento, es una de las funciones menos conocidas entre los académicos, es realizada principalmente por aquellos que realizan investigación por medio de los canales formales para difundir los resultados de sus reflexiones, en congresos, coloquios seminarios, foros, y los menos a través de los medios masivos de comunicación, radio, periódico y televisión son parte de los espacios en que participan como invitados para exponer sus opiniones respecto a temáticas especializadas.

En suma, las funciones de los académicos tal y como dieron cuenta investigadoras sobre los académicos (Villa Lever, 1996; Landesmann, 2001), las actividades que realizan los profesores en las IES son la docencia, la

investigación y la gestión, no así, la función de difusión y extensión del conocimiento que no se identifica como una función cotidiana de los académicos.

2.4. La estructura organizacional

Los estudios sobre la estructura organizacional se han abordado desde diversas perspectivas teóricas y distintos campos disciplinarios, los que abonaron a su conceptualización y estudio, algunos vinculados a fines utilitarios, otros más centrados en destacar su utilidad para mantener el control y eficiencia de los procesos, productos, y sujetos que se articulan y trabajan en la misma.

Hablar teóricamente de la categoría estructura organizacional nos remite a un instrumento que ha mostrado su utilidad en el análisis de los procesos y relaciones en las organizaciones. El concepto de estructura es un término polisémico al que se vinculan distintos y variados significados. No es una teoría que se integre conceptualmente, pero en el que las variables analizadas pueden distinguirse en los distintos estudios. En el análisis del trabajo académico aprovechando la flexibilidad de las aportaciones, integramos algunas variables que nos sirven como base para identificar distintos momentos del trabajo académico en su interacción con la estructura organizacional.

2.4.1. Una mirada a los estudios sobre la estructura organizacional

La estructura más eficiente, sin duda es aquella que permite lograr, los objetivos organizacionales con mayor eficiencia y efectividad. Pero quién la estructura, quién la impone y por qué. Depende de distintos factores, si la organización tiene fines sociales o de lucro. Es una entidad o una dependencia pública, depende del ejecutivo o es un organismo público descentralizado con patrimonio propio; es una universidad autónoma o es un órgano desconcentrado del gobierno federal. Cuál es su tamaño, qué tipo de relaciones e interacciones se quiere fomentar. Son muchos los factores que entran en juego. Los estudios e investigaciones sobre la estructura nos muestran distintas posturas, que cada organización asume de acuerdo con sus necesidades e intereses particulares.

W. Ouchi (1982) sostiene que el estilo de administración japonés es distinto al occidental y lo atribuye a aspectos culturales de los sujetos. Horovitz (1978) por su parte sostiene que cada país tiene rasgos particulares de administración, por ejemplo plantea que en Alemania las empresas tienen: alta coordinación por comité, un tamaño pequeño de las unidades operacionales, débil grado de especialización de la dirección general, decisión con cierta centralización por consenso de colegas, el control basado en la corrección y supervisión, sin conexión entre actuación y recompensa, la planeación muy detallada específica y operacional.

Es conveniente hacer una breve descripción de las variables incorporadas en los distintos estudios sobre la estructura organizacional, y contar con un pequeño panorama que muestre de dónde surgen las variables incorporadas en el análisis del trabajo académico. José Mejía (1988) sostiene que la estructura organizacional puede ser estudiada a través del análisis de dos aspectos: 1) la división del trabajo y 2) la coordinación para alcanzar el objetivo organizacional, es responsabilidad de los dirigentes orientarse a la forma en que se resuelven estas cuestiones.

La división del trabajo nos determina la manera en que se divide y subdivide la tarea para su realización, cómo se agrupan e interrelacionan las distintas funciones para integradas lograr darle un sentido lógico y coherente al servicio o producto. También da cuenta de la forma en que es comprendida por los dirigentes de la organización al reflejarlo formalmente en el organigrama y la descripción de puestos. **La coordinación** por su parte, nos da cuenta de las interacciones y relaciones que existen entre las funciones para definir las jerarquías y responsabilidades de los puestos, para que la tarea se realice.

Existen cuatro fuerzas que influyen en la definición de la estructura y son procedentes de: el ejecutivo, la tarea, el ambiente y de los subordinados (Shetty y Carslyle en Mejía, 1988). Entre los estudios que dan cuenta de las **fuerzas procedentes del ejecutivo** se encuentran las investigaciones que sustentan las premisas de la escuela clásica. Para los clásicos de la

administración y sus seguidores (Taylor, Fayol, Gulick, Urwick, Mooney), la división del trabajo fue funcional y la coordinación del trabajo jerárquica.

Las fuerzas procedentes del ambiente son mostradas por Chandler (1962) en su análisis histórico de las empresas europeas, en el estudio muestra que la estructura por funciones fue una estrategia utilizada en los primeros años del siglo XIX, y responde adecuadamente en empresas de un solo producto que trabajan en contextos estables y con una alta concentración de las decisiones; posteriormente las presiones del medio obligarán a las organizaciones a diversificarse y adoptar una estructura por divisiones, con unidades diferenciadas por productos, regiones o segmentos de mercado y una administración responsable de sus propias inversiones. La estructura es un artefacto que se modifica continuamente de acuerdo con las presiones de crecimiento y diversificación.

Por otra parte también podemos advertir que existen **variables que determinan el diseño organizacional** entre las que se encuentran: el **tamaño** (Hall,1973; Pugh, 1968,1969), la **tecnología** (Woodward,), **la información y las comunicaciones** (Galbraith, Jhon, 1967), y dentro de la variable **contexto** una serie de elementos relacionados, tales como: tipo de estructura (Burns y Stalkker,1961), diferenciación e integración (Lawrence y Lorsch, 1967), estrategia (Chandler, 1962; Kast y Rosenzweig, 1974; Ansoff,1965; Hall y Saías, 1979) otra variable también ampliamente explorada en sus distintas dimensiones son las **variables sicosociológicas**, los roles en la estructura organizacional son explorados por (katz y kahn, 1969) la autoridad y el control vinculados, el conflicto (March y Simon, 1969), a la decisión (Sfez, 1984), y al comportamiento (Crozier, 1963); por último **los rasgos culturales** de las sociedades son relacionados con la estructura organizacional en los estudios de (Ouchi, 1982; Horovitz, 1978; Bourdieu, 1979; y Ott, 1989).

La pretensión del trabajo en esta categoría es hacer un análisis interpretativo de distintos rasgos del trabajo académico y cómo son afectados por la estructura y plantear las argumentaciones que los sujetos tienen ante esta. Cómo interactúan con la estructura y de qué forma logran influir en esta.

Se parte de realizar un análisis del trabajo académico en su interacción con la estructura, considerando que la tarea (trabajo académico) por sus rasgos y dinámica generada influye en el diseño de la estructura de la IES. Es también conveniente considerar que la forma que toma la organización de la IES, es realizada en una estructura social, donde la historia y el contexto también influyen en el diseño funcional de ésta. A estas condiciones, se suman el comportamiento de los sujetos, sus valores y creencias con respecto al trabajo. Consideremos como premisas: primera, una serie de rasgos de comportamiento y valores incorporados en las representaciones sociales del trabajo académico, perfilan la forma de la estructura en las organizaciones con un mayor grado de desarrollo académico, donde la dinámica del trabajo académico de los actores ha motivado una fuerza propia, en la que el ejecutivo y la fuerza de la organización es menor y no se imponen desde la administración, a través de acciones que coarten el movimiento generado. Segunda, en una IES de bajo desarrollo académico, sin una dinámica propia, y donde la fuerza de la institución se impone, la forma de la estructura es impulsada desde la administración y del ejecutivo y las RSs del TA no influyen en la forma de la estructura. Tercera, consideremos aquellas organizaciones en las que el ejecutivo o la administración no tienen un interés particular para imponer desde la administración, por descuido o por omisión; entonces las circunstancias obligan a los actores a organizarse y diseñar una estructura que permita la sobrevivencia de la organización, aún cuando la dinámica del trabajo académico no genere un desarrollo propio, en esta circunstancia las RSs del TA entran en juego aún cuando no tengan un nivel alto de estructuración. Estas tres premisas nos permiten visualizar la circunstancia particular en que se diseño la estructura de organización de las IES formadoras de docentes en estudio.

La estructura en este sentido sostiene Mejía "corresponde a una solución contingente y no determinada, siendo un artefacto artificial de los hombres para llevar a cabo las acciones conjuntas" (1988:54), desde una perspectiva del comportamiento de los actores. Nos interesa en este caso analizar la representación social que sobre el TA construyen, y expresan discursivamente

evocando sus experiencias, actitudes y valores sobre el TA. Incluimos en el análisis las expresiones de la estructura a través de la reglamentación, las políticas y acuerdos que median la realización del TA. Expresan las relaciones de autoridad y de poder y el reconocimiento de distintos espacios que se agregan a la estructura formal. El control se presenta en distintas formas, desde las que buscan la orientación de la acción por medio de la motivación, la participación, y las formas de integración en la estructura. Hasta aquellas que propiamente buscan los elementos coercitivos que considera la normatividad de la organización.

2.5. Aspectos metodológicos

El diseño de investigación corresponde a un estudio de caso, inscrito dentro de los paradigmas denominados cualitativos o interpretativos; incluye investigación documental y entrevistas. La postura interpretativa supone un proceso en el que los sujetos participan de la construcción social de la realidad, implica una búsqueda de los significados y sentidos de lo cotidiano.

Se recuperan las estrategias metodológicas de la teoría de las representaciones sociales, para indagar los significados de la tarea académica en su interacción con la estructura formal de las OFD. El discernimiento de los significados referidos permite conocer los rasgos, que configuran e imprimen características particulares al trabajo de los académicos del BINE y la UPN U-211, en Puebla.

Tradicionalmente las organizaciones se han estudiado a partir del conocimiento de sus sistemas de información, procesos de planeación estratégica, mercados, tecnología, objetivos, competencia, contexto, relaciones de autoridad, poder, etc. Estos aspectos proporcionan algunas pistas o indicios acerca de las representaciones sociales de la cultura del trabajo en las organizaciones, pero no explican los significados de ésta. Los métodos usados tradicionalmente han sido los cuantitativos, cuasi experimentales, que no se sugieren para identificar o medir conceptos simbólicos relacionados con los supuestos básicos de existencia de las

organizaciones: símbolos, códigos, creencias, mitos, lenguaje, patrones de comportamiento, entre otros. Aunque en el campo de la administración los estudios de este tipo no predominan, cada vez más, los estudios sobre la cultura en las organizaciones, son ubicados dentro de los métodos de investigación cualitativa. En razón de que el interés de este trabajo está centrado en las representaciones del trabajo, con énfasis en el sentido de las representaciones (significados), se consideró conveniente trabajar desde una perspectiva cualitativa.

Un aspecto que es importante considerar al trabajar las representaciones sociales es que estas “no las consideramos “opiniones sobre”, o “imágenes de” sino teorías de las “ciencias colectivas” sui generis... destinadas a construir e interpretar lo real” (Moscovici, 1961:33), por lo que, al ser una propuesta que rompe con la propuesta positiva y científica de la ciencia, los referentes de construcción incorporan nuevos elementos para la interpretación de la realidad. Por lo que vista desde las ciencias positivas enfrenta problemas de verificación y revelación. Pero desde el interior de la teoría propuesta por el autor expresa y manifiesta las dificultades con las que construye su objeto de estudio. Moscovici (op.cit. 129) considera que en el proceso de interpretación es necesario considerar lo siguiente:

- 1.-Las condiciones estrictas de aplicación no se respetan.
- 2.-Su empleo y supuesta eficacia se basa en el consenso social sin ninguna forma de verificación.
- 3.-El sistema de interpretación es muy pobre.
- 4.-El sistema de interpretación se aplica a la realidad imaginada, sin ninguna acción particular dedicada a revelarla.

Vistas así, las restricciones metodológicas con que se trabaja son fortalecidas con la rigurosidad en el tratamiento de la información obtenida y el proceso de análisis realizado. Los resultados que se obtienen no apuntan en ningún momento a encontrar regularidades, no se apegan a los modelos positivos ideales de organización intelectual del conocimiento, por lo que los

hallazgos son, interpretaciones en un contexto, y corresponden a un grupo social en estudio, en un momento sociohistórico, las que pueden ser reelaboradas por los mismos sujetos y modificarse, “la representación social, es dinámica y móvil”; nuevas aproximaciones ampliaran o modificaran lo aquí comprendido.

Sobre las RSs y las condiciones de su constitución coincidimos con Moscovici al observar en el proceso de investigación realizada que: 1) Existe una dispersión de la información en la génesis y encadenamiento de los razonamientos, 2) La información es excesiva y a la vez insuficiente para conocer el objeto de estudio, pues los sujetos expresan observaciones orientadas a distintos campos temáticos, entre los que destacan aspectos psicológicos y emocionales, 3) La dificultad para asignar mayor o menor autoridad a los sujetos que informan: un profesor, un director o funcionario, y 4) La distancia o implicación con el objeto social, es variable.

La organización de las argumentaciones de sentido de la representación social recurre a dos principios: 1) *la analogía*: Corresponde a la organización de nociones de una misma categoría la génesis de un nuevo contenido, 2) *la compensación*: a la organización de las relaciones entre los juicios. De esta forma la analogía contribuye a fundar las características representadas del objeto y la compensación edifica las significaciones o los enlaces que le conciernen. Con imperfecciones el principio de analogía es un principio de mediación entre dos o varios universos, asegurando su permeabilidad (Moscovici, 1961:187).

El análisis se divide en tres fases: la primera consiste en que por medio del uso de la analogía y la compensación se realice la identificación del sentido de las representaciones sociales del trabajo académico a partir de las historias laborales de los académicos. La segunda, en contextualizar históricamente las representaciones sociales identificadas, vinculadas a las políticas de formación de docentes, expresadas por medio de los convenios, acuerdos, programas, políticas, y reglas. La tercera, nos permite elegir e interpretar los rasgos públicos,

difundidos y transmitidos, que dan identidad a la cultura de los trabajadores académicos en las OFD en estudio.

Para abordar el estudio se parte de dos categorías principales: *el trabajo o tarea académica*, que se recupera en este estudio a partir de los elementos que dan cuenta de las prácticas académicas de los formadores de docentes, de las tareas, del trabajo de uno mismo, del otro, y del grupo en el que se encuentran, y se reconocen las prácticas laborales de los académicos. El trabajo académico se observa y analiza en dos niveles: primero, desde el referente empírico que las evocaciones de los académicos expresan y segundo a la luz de las conceptualizaciones teóricas de los términos que sirvieron como estímulo de la evocación. *La estructura formal* (Mejia, 1988) se incorpora en el análisis, como un artefacto artificial de los hombres para llevar a cabo acciones conjuntas y que regulan las relaciones de poder, dominación y negociación entre los distintos actores académicos y administrativos, dónde las relaciones al interior de la organización no se han generado por la estructura tal cual, sino por las percepciones e interpretaciones del rol de cada uno y sus vivencias. En este sentido, la estructura se incorpora al análisis de la RS en dos vías, la primera, en su representación de organigrama como símbolo formal de la manera en que se estructuran las relaciones entre los distintos niveles, jerarquías, funciones y actividades. Y en la segunda, recuperamos el discurso oficial que con relación a las OFD se ha pronunciado en forma de normas, acuerdos, convenios, reglamentos y programas especiales que son dirigidos como parte del esfuerzo de las autoridades federales y estatales para conducir a las OFD.

Los conceptos antes referidos nos permiten dar cuenta de la forma en que los distintos elementos de la estructura organizacional y de gobierno configuran parcialmente la tarea; la forma en que los académicos la conciben y representan al desempeñarla, las creencias con las que se acercan y desarrollan la disciplina que les ocupa, así como la forma en que el sujeto académico responde con aceptación, oposición, resistencia o simulación; los que interpreta, significa y simboliza.

El trabajo de campo, se realizó dentro de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad-211 y el Benemérito Instituto Normal del estado de Puebla. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a académicos integrantes de las OFD que se identificaron como informantes clave, por la trayectoria y permanencia que han tenido dentro de la OFD. Para su elección, además de la disponibilidad para las entrevistas, se consideró: antigüedad, género, categoría laboral, funciones desempeñadas y gestión desarrollada dentro de la OFD.

Se diseñó un instrumento que nos permitió recuperar la información básica sobre las representaciones. Consiste en una guía de entrevista (historia laboral) que da cuenta de las categorías trabajo académico o tarea académica y estructura. A través de una serie de cuestionamientos aborda las significaciones que los sujetos tienen en relación con la tarea que desempeñan y si ésta es afectada por la estructura formal de la organización en su trayectoria profesional, cómo y cuáles son las representaciones que han trascendido en su vida laboral. Nos interesó, en particular, la historia sobre su trabajo a partir de que se incorporan a las IES formadoras de docentes, aún cuando se considera que la representación actual sobre el TA puede estar influida también por las experiencias anteriores a su ingreso en este nivel.

En la estructuración del instrumento, se diseñó una parte para recuperar los relatos de vida, considerados "momentos, fragmentos, recuerdos, fantasía y mitos que configuran la cosmovisión particular de cada sujeto, marcando la particularidad del porqué y cómo llegaron a ser docentes universitarios o normalistas constituyendo múltiples sentidos que dan contenido a las formas de participación en el ejercicio de lo político de una manera cotidiana". (Medina, 2000:45). En este sentido, la entrevista a académicos la retomamos como el recurso a través del cual el sujeto recupera el proceso de construcción de las significaciones y representaciones sobre su tarea académica, desde el momento en que se incorpora a la práctica laboral en las OFD -trátese del BINE o la UPN- desempeñando las tareas sustantivas para las cuales fue contratado, empleando las prácticas, saberes y significados derivados de las coyunturas laborales y contextos organizacionales en que se inserta. La entrevista, no busca profundizar en las significaciones del sujeto en torno a lo laboral antes de

su incorporación a las OFD, o generadas desde su formación profesional (universitaria o normalista), aún cuando éstas nos sirvan para contextualizar la trayectoria laboral en la OFD, sino que, a través de ella se trata de hacer énfasis en las evocaciones generadas por los cambios que afectaron la tarea académica a partir de modificaciones en la política de formación de docentes. La descripción de la tarea académica por parte de los informantes clave (académicos de las OFD), implica que estos sujetos asuman una postura con relación a la forma en que abordan los contenidos, cómo se acercan al conocimiento de la disciplina y cómo profundizan en el conocimiento de la misma. De esta manera, a partir de la interpretación de las historias laborales de los académicos, y las tres dimensiones que propone Herzlich (1993): *la actitud, la información y el campo de representación*, podremos interpretar el significado de las representaciones laborales de los formadores de docentes.

Establecer las relaciones y la información necesaria para elegir a los informantes clave, no fue sencillo, por el hermetismo que existe para proporcionar información del personal relacionada con su categoría, definitividad, antigüedad, ubicación, etc. La primera tarea fue recuperar información documental que nos permitiera tener una idea clara de las características generales de los académicos. En un caso se recuperó la plantilla de personal y en otros se obtuvo el resumen de personal, que permitió conocer algunos rasgos. Estos documentos sirvieron para realizar una primera selección de quienes podrían ser los informantes clave, tomando como base la antigüedad en la IES. Posteriormente y a partir de las entrevistas se contactaron otras que nos permitieron ubicar los principales rasgos: antigüedad, categoría, tipo de contratación: (temporal o definitiva), participación institucional en proyectos y propuestas, desempeño de funciones de docencia, investigación, gestión, difusión y género.

Se entrevistó a tantos académicos como fueron necesarios, inicialmente fueron dos, uno femenino y uno masculino por cada programa, el número final se definió en razón del nivel de saturación de la información que se logró con la aplicación de las entrevistas. La saturación de la información toma como

criterio la posibilidad de construir interpretaciones lógicas del sentido de la representación, que también se triangulen con la información histórica, y documental. Tal construcción del argumento de la interpretación usa como elemento mediador la analogía.

Se incluyó a sujetos integrantes de los distintos programas académicos de la UPN y del BINE (ver tabla 1), considerando para su elección los aspectos enunciados anteriormente, distribuidos por institución, y en el programa académico al que destinan la mayor parte del tiempo que tienen contratado. Aún cuando en la UPN existen un mayor número de programas académicos, sólo se incluyen los destinados a la formación y profesionalización docente.

Tabla No.1. Informantes clave

OFD	Escuela de adscripción	No. de entrevistados
BINE	Normal Preescolar, Normal de Educación Física y Normal Primaria	11
UPN-211	Lic. en Educación preescolar y primaria y Lic. En educación preescolar y primaria para el medio indígena	10

2.5.1. Las categorías, variables, indicadores y técnicas.

En este apartado, se presentan las categorías variables e indicadores incorporados en la organización del trabajo de investigación. En el contenido de las tablas (ver tablas 2, 3, 4, 5, y 6), se describen en forma detallada, los caminos construidos para alcanzar los objetivos de investigación. De la articulación de las reflexiones integramos la entrevista y la revisión documental. Se indica también la técnica con la que se aborda cada indicador. Es pertinente aclarar que el término variable no tiene la función que cumple en los estudios positivos, en este caso se utiliza como una forma de desagregar conceptos de las categorías principales e incluirlas en el análisis. La organización de los referentes empíricos (indicadores) en relación con las variables que surgen de la teoría de la organización, y la identificación de las

fuentes y las técnicas a utilizar nos permitieron concretar el proyecto de investigación y continuar con el trabajo de campo.

Tabla No.2. Categoría: Trabajo académico (Tarea académica)

Variables	Sistema de reclutamiento	de Permanencia	Movilidad	Escolaridad	Principales laborales	problemas	Formas de Organización: formal e informal
Preguntas	<p>¿En qué período se incorpora a la UPN/BINE?</p> <p>¿Cuál fue el proceso de ingreso que le tocó experimentar?</p> <p>¿Cuál es el proceso regular para el ingreso?</p> <p>¿Cuáles eran las condiciones laborales en ese momento?</p>	<p>¿Cuánto tiempo ha trabajado aquí desde su primer ingreso?</p> <p>¿Qué estrategias o condiciones han favorecido su permanencia? ¿Cuáles la han dificultado?</p> <p>¿Cómo realiza su trabajo actualmente?</p> <p>Describa un día de actividades normales, y las actividades que ocasionalmente realiza.</p> <p>¿Qué le gusta y que le disgusta de su trabajo?</p> <p>¿Cuáles son los aspectos que lo motivan a trabajar en su institución?</p> <p>¿Cuáles son las actividades que se ve obligado a realizar?</p>	<p>¿Cuánto tiempo ha trabajado aquí desde su primer ingreso?</p> <p>¿Qué estrategias o condiciones han favorecido su permanencia? ¿Cuáles la han dificultado?</p> <p>¿Cómo realiza su trabajo actualmente?</p> <p>Describa un día de actividades normales, y las actividades que ocasionalmente realiza.</p> <p>¿Qué le gusta y que le disgusta de su trabajo?</p> <p>¿Cuáles son los aspectos que lo motivan a trabajar en su institución?</p> <p>¿Cuáles son las actividades que se ve obligado a realizar?</p>	<p>¿En qué institución realizó sus estudios profesionales?</p> <p>¿Cuál es su formación profesional? Grados obtenidos, títulos, especializaciones</p>	<p>¿Ha sido sencillo promoverse?</p> <p>¿Cuáles son las principales dificultades para llegar a ser titular?</p> <p>¿Considera que su trabajo y la forma de realizarlo se vio modificado a partir de la federalización (ANMEB en 1993)?</p> <p>¿Cuáles son los principales problemas laborales que le ha tocado vivir a partir de la federalización?</p> <p>¿De qué forma ha favorecido la federalización el desarrollo de su trabajo?</p> <p>¿Se han visto afectados sus ingresos en términos de prestaciones, salarios?</p>	<p>¿Le fue difícil integrarse a algún grupo de académicos? ¿Cuáles fueron los requisitos que tuvo que cumplir?</p> <p>¿Existen actividades académicas que sean organizadas desde espacios informales?</p> <p>¿Cuáles son las principales características del ambiente de trabajo académico que se vive en su institución?</p> <p>¿Cómo se determina cuantas horas tendrá Ud. frente a grupo, las materias que impartirá y el contenido programático de cada materia?</p> <p>¿Cuál es su opinión sobre la forma en que se toman las decisiones académicas en su escuela, y sobre las decisiones administrativas?</p> <p>¿Participa en las decisiones académicas?, ¿En cuáles?, ¿de qué manera?</p> <p>¿Qué características representan al grupo que pertenece en la institución?</p> <p>¿Cómo es la relación entre colegas?</p>	
Instrumento	Entrevista a académicos	a	Entrevista a académicos	Entrevista a académicos	a	Entrevista a académicos	Entrevista a académicos

Variables	Valores	Normas	Promociones	Concepción
Preguntas	<p>¿Qué enseñanzas, valores y creencias, le transmitieron sus compañeros cuando se integró a su institución?</p> <p>¿Cuáles son los valores que usted, vincula a su trabajo, en su institución?</p> <p>¿Cuáles son los valores que transmite a sus compañeros de trabajo?</p> <p>¿Cuáles son los valores que transmite a sus alumnos?</p> <p>Desde su perspectiva ¿cuáles son los valores y principios del trabajo académico? Su opinión coincide con la de su lugar de trabajo. Si, no, ¿En qué?, ¿Por qué? y con la de sus compañeros</p>	<p>¿Cuál es son las reglas institucionales más importantes en su institución?</p> <p>¿Cuál es son las reglas informales más importantes entre sus compañeros?</p>	<p>Cuando ingresó a la OFD como académico ¿cuáles eran su nivel, categoría y el tiempo dedicado a la academia?, ¿Cómo lo distribuía entre sus actividades?</p> <p>A partir de entonces qué categorías y niveles ha tenido y cuánto duró en cada uno de ellos</p> <p>¿Qué lo llevó a solicitar la promoción de una categoría y/o nivel al siguiente?</p> <p>¿Qué requisitos ha tenido que cumplir para cada uno de sus niveles y categorías académicas?</p> <p>Ha tenido puestos administrativos, ¿cuáles?</p> <p>En caso de no haberse promovido en los últimos 5 años, ¿por qué no lo ha hecho?</p> <p>¿Qué le ha significado el paso ascendente de una categoría a la siguiente?, ¿Por qué?, ¿cuál fue el más difícil?, ¿por qué?</p> <p>¿Qué papel juega el sindicato en el proceso de promoción?</p>	<p>¿Qué es un formador de formadores?, ¿Qué es un académico del BINE/UPN?</p> <p>¿Por qué realiza su trabajo de la forma actual, y no de otra?</p> <p>¿Cuáles son las características de quienes desde su punto de vista, tienen mayor prestigio académico en su escuela?</p> <p>Desde su punto de vista ¿cuáles son las principales ventajas y desventajas de la profesión académica?</p> <p>En cuál de las siguientes actividades se concentra su mayor carga de trabajo: docencia, investigación o difusión.</p> <p>En su caso qué ganaría o qué perdería si realizara investigación, y si la dejara de realizar.</p> <p>En su institución cómo definiría el perfil profesional de cada una de las siguientes figuras: del investigador, del docente, de la autoridad académica.</p> <p>¿Cuándo se sintió por primera vez un académico? ¿En qué circunstancias?, ¿qué hacia?, ¿por qué?</p> <p>¿Cuál de las actividades académicas que realiza le permiten identificarse más como académico?</p>
Instrumento	Entrevista a académicos	Entrevista a académicos	Entrevista a académicos	Entrevista a académicos

Categoría: Estructura interna de las OFD

En la categoría estructura interna de las OFD, se pretende configurar, a partir de las representaciones de los académicos, los modos en que el trabajo se realiza en las OFD, la forma en que es controlado y supervisado. Así como los estímulos formales e informales que motivan su desempeño, en el marco de los rasgos que distinguen a la organización académica en las OFD.

Tabla No.3. Estructura interna de las OFD

Variables	Organización administrativa en las OFD	La supervisión y control del trabajo académico	Los estímulos al trabajo académico (económicos y no económicos)	Organización académica en las OFD (interacción de las academias).
Preguntas	Recuperar la estructura administrativa que apoya el trabajo académico, y las formas en que lo limita o apoya.	¿De qué forma se supervisa el trabajo? ¿Quiénes son los responsables de realizar el control de las tareas académicas? ¿Cuál es el rol que cumplen los coordinadores de programa y de proyecto? ¿Cuál es el papel de los académicos? ¿Son eficientes?	¿Qué tipo de estímulos no económicos recibe por la realización de su trabajo? ¿Cuál es la forma en que le dan reconocimiento a su trabajo en la Universidad, los alumnos, los compañeros y las autoridades? ¿Cuáles son las características que distinguen a un buen académico en esta institución? ¿Existe alguna ceremonia especial a través de la que se hagan distinciones por el trabajo realizado? ¿Qué elementos perfilan el modelo de un académico sobresaliente?	¿Cuáles fueron las funciones que le asignaron inicialmente? ¿De qué forma se fueron incorporando nuevas funciones a las ya asignadas? ¿Cuáles son las principales funciones que ha desempeñado en la UPN/BINE? ¿En qué proyectos de gestión y difusión ha participado? ¿Qué le han representado los resultados obtenidos? ¿En qué forma se modificó la organización del trabajo colectivo, de academias o escuelas? (a partir de la Federalización) ¿Qué significó para los académicos que fueran transferidos de la subsecretaría de educación superior a la subsecretaría de educación básica y normal? ¿De qué forma se encuentra limitada su iniciativa para desarrollar proyectos nuevos?
Instrumento:	Documental	Entrevista a académicos	Entrevista a académicos	Entrevista a académicos

Categoría estructura: Las políticas de formación de docentes (SEP federal y SEP estatal)

En esta categoría se pretende analizar las políticas de formación de docentes que desde el ámbito federal y estatal coordinan, controlan o afectan el trabajo académico, resaltando su relación en el proceso de configuración de las representaciones sociales que en torno al trabajo académico, los sujetos se significan o simbolizan.

Tabla No.4. Las políticas de formación de docentes en el gobierno federal

Variables	Políticas de formación de docente (federal)	Políticas de formación de docente (federal)
Preguntas	¿De qué forma ha afectado la reformulación de planes y programas de estudios en las normales la organización del trabajo académico? ¿Cómo se reorientaron los perfiles de los trabajadores en el BINE, para asumir el nuevo plan de estudios? ¿Cómo afectó administrativamente el trabajo académico, el proceso de la federalización?	La relación laboral de la SEP federal y las OFD Lineamientos normativos que regulan el trabajo en las OFD Mecanismos formales de reorganización y control del trabajo académico por parte de las autoridades federales
Instrumento	Entrevista a académicos	Documental

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Las políticas de formación de docentes en el gobierno estatal

Variables	Políticas de formación de docentes (estatal)	Políticas de formación de docentes (estatal)
Preguntas	¿Cuál ha sido la forma de interacción de las OFD con la SEP estatal? En el plano académico, en lo laboral y en lo político. ¿Cómo participa la dirigencia sindical en torno a la asignación de tareas y distribución de cargos?	La relación laboral de la SEP estatal y las OFD Lineamientos normativos que regulan el trabajo en las OFD Mecanismos formales de reorganización y control del trabajo académico por parte de las autoridades estatales
Instrumento	Entrevista a académicos	Documental

Fuente: Elaboración propia.

Categoría: Relaciones de poder y configuración de escenarios académicos

En esta categoría se pretende analizar y explicar los escenarios del SFD del estado, a la luz de las representaciones que los sujetos académicos han construido con relación a su trabajo, en el marco de las políticas estatales y federales, las relaciones de poder y los actores.

Tabla No.6. Relaciones de poder y escenarios académicos

Variables	El sistema nacional de FD y su relación con el subsistema estatal	El sistema de coordinación de Normales en el ámbito federal y su relación con el BINE	Las políticas de rectoría de UPN en su relación con las Unidades UPN en Puebla	Las políticas de la Coordinación de Formación de Docentes (SEP estatal) y su relación con las OFD en el estado
Preguntas	Relaciones, acuerdos y convenios entre la SEP federal y la estatal, para la operación del SFD en el estado	El programa de modernización para las Normales La coordinación de los programas académicos La matrícula de ingreso La oferta de postgrados en el estado y su coordinación	El tutelaje académico desde el centro La coordinación y supervisión académica desde Ajusco Los nuevos proyectos académicos La coordinación de los postgrados La nueva oferta educativa y los recursos para su implementación	Asignación y elección de autoridades en las OFD La colaboración en proyectos especiales La participación en la política de formación de docentes en el estado Los recursos para la implementación de los proyectos (financieros, humanos, instalaciones y equipo) Las condiciones del trabajo académico (prestaciones y derechos laborales) El subsidio estatal El subsidio federal
Instrumentos	Documental	Documental	Documental	Documental

Fuente: Elaboración propia.

2.6. Consideraciones finales

El propósito del capítulo fue exponer los planteamientos teóricos que me orientaron en la construcción de mi objeto de estudio *el trabajo académico de los formadores de docentes*. Expuse los elementos conceptuales que articulados posibilitaron la integración de una perspectiva analítica para el problema de investigación. En primer lugar destaco algunas líneas de pensamiento que integradas viabilizan la discusión del trabajo académico desde el análisis cultural. Propongo analizar las representaciones sociales del TA como expresiones de la cultura en las organizaciones formadoras de docentes. Una estrategia que interroga sobre lo que creen, piensan y reflexionan los académicos sobre su hacer cotidiano. El trabajo diario de un académico se encuentra en el desarrollo de su trabajo en sus tres principales expresiones: la docencia, la investigación y la extensión, por lo tanto definimos la tarea académica en dos niveles. Al nivel del puesto y sus funciones, y como trabajo profesional especializado, se definieron las funciones, y algunos de los principales problemas en la coordinación y supervisión del TA. El trabajo académico y sus expresiones se analizan vinculados en su relación con la estructura organizacional, considerando tres premisas que se caracterizan en las IES formadoras de docentes.

La organización vista así es observada y pensada con motivo de la estructura en la que trabajan los académicos y en la que se tejen las relaciones, arreglos y conflictos que la caracterizan. La estructura es un artefacto flexible y dinámico que evoluciona, y se reajusta de acuerdo con las determinantes organizacionales ya enunciadas.

En esta investigación, nos ocupamos en particular de la forma en que se configura la estructura a partir de la influencia de la tarea académica, ¿cómo los desempeños en la tarea académica y sus expresiones afectan la estructura organizacional en las IES formadoras de docentes? es una reflexión que atraviesa la investigación, analizada, desde la perspectiva del actor, del sujeto, del académico. Finalmente encontramos la propuesta metodológica que orienta el estudio de las representaciones sociales del trabajo académico en este caso en las organizaciones formadoras de docentes, pero que también podría servir como

referente para abordar el estudio de otras IES. Dos categorías perfilan la elaboración de los indicadores: la tarea académica y la estructura organizacional, analizadas e interpretadas desde la perspectiva de las representaciones sociales. De sus respectivos marcos teóricos desprendemos las variables de análisis y las técnicas de aproximación al objeto de estudio: el trabajo académico de los profesores en dos organizaciones formadoras de docentes.

CAPÍTULO III

Antecedentes históricos de las organizaciones formadoras de docentes y el contexto de la descentralización educativa

Presentación

Las representaciones sociales del trabajo académico son construidas por el sujeto en el contexto social y organizacional en que realiza su trabajo. Una serie de aspectos influyen en el proceso de configuración de ésta. En términos de Moscovici, es necesario tener presentes la totalidad de las circunstancias sociales

que actuarán sobre la información a propósito de la representación social, condición a la que llamó *determinación social*. Es difícil incluir en forma total las circunstancias que afectan tal proceso, sin embargo, en este capítulo se incluyen una serie de elementos históricos, académicos y políticos que actuaron como determinación social de la información contenida en las representaciones sociales de los académicos, en el proceso de su configuración. Si bien, la información que a continuación se presenta, no agota el total de las circunstancias sociales que actuaron sobre la información como dimensión de las RS, nos muestra un panorama de las que pudieron haber incidido.

El nivel de información al que los académicos tuvieron acceso es gradualmente diferenciada, se presentan algunas de las que se consideran más importantes. El acceso a información histórica documentada no fue posible, o bien porque no existe o no pudimos disponer de ella. En el caso del BINE, la investigación es poca, y no recupera información sobre las variables que se trabajan en esta tesis, está más enfocada a aspectos históricos. Aún cuando es una organización muy antigua, los estudios sobre la normal son aún escasos. Para el caso de la UPN, y dado que es más reciente su creación, la información que se presenta es recuperada a través de fuentes primarias, es la historia de la Unidad contada por sus fundadores, es una reconstrucción desde las entrevistas.²²

El Propósito de este capítulo es *hacer una descripción de las condiciones histórico-institucionales en las que se crean las dos organizaciones en estudio, la Unidad 211 (U-211), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE), en Puebla*. Algunos datos sobre su origen en su dimensión institucional y las condiciones que se enfrentaron y los rasgos de la estructura en la que se inscribieron. Se destacan los aspectos que impulsaron el proceso de federalización educativa a través del acuerdo para la modernización de la educación básica, mismo que estableció las bases sobre las que se debía replantear y reorientar la política educativa. El papel de las organizaciones

²² Una de las razones que me permitió obtener y presentar un panorama más amplio de la U-211 de la UPN, es el hecho de encontrarme trabajando en ésta, lo que me facilitó un acercamiento con los profesores más antiguos de la universidad, quienes si bien al principio se mostraron con resistencia para hablar sobre algunos aspectos, después de las conversaciones que manteníamos se mostraron con más interés por apoyarme en mi reflexión.

formadoras de docentes se vio redimensionado al atribuirles formalmente un rol distinto al que hasta ese momento venían desempeñando. Las relaciones con las OFD y la estructura formal de la SEP se modificaron, al ubicarse en el plano estatal. La primera premisa que orienta este apartado, es que *las prácticas y tradiciones en el trabajo académico de las OFD y la falta de un proyecto estatal de formación de docentes no han favorecido la consolidación del sistema estatal de FD. Segunda, en el estado de Puebla no se ha consolidado un proyecto integral para la formación de docentes orientado a potenciar el TA vinculado a la solución de las problemáticas locales de formación.*

En este ámbito de reflexión, son varias las interrogantes que surgen: ¿cuál es el contexto histórico, político administrativo en el que se configuran las representaciones sociales de los académicos en torno a su vida laboral?, ¿cuáles son las reglas que afectan sus prácticas laborales?, ¿de qué manera se organiza el trabajo formalmente?, y ¿cuál es la estructura organizacional en la que se apoyan? Abordo en primera instancia los antecedentes históricos de las OFD como un proyecto de Estado que respondía a profundas necesidades educativas de la población. Su origen como instituciones que ofrecieron una solución al problema de la formación de maestros y algunos de los avatares que han enfrentado en el trayecto de ser instituciones de Estado. Describo los antecedentes históricos del BINE y de la UPN U-211, con el fin de contextualizar las prácticas de los académicos en su interacción con la estructura organizacional de las instituciones en estudio. Segundo, argumento algunas razones en torno al proceso de federalización establecido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), y las implicaciones más importantes que tuvieron en el trabajo académico de las OFD del estado de Puebla. La transferencia de las IES formadoras de docentes para conformar un sistema de formación de docentes que se articulara con las necesidades educativas del estado, fue la principal justificación de política educativa que sostuvieron en el ANMEB, sin embargo, no se generó la estructura administrativa que diera sustento a la integración de instancias con techo presupuestario federal y estatal. Planteo también algunas de las razones que evidencian la falta de

consolidación del sistema de formación de docentes y la ausencia de un proyecto académico que lo evidencie. La actuación del gobierno del estado, con respuestas desarticuladas que responden a la coyuntura política, o a las iniciativas del gobierno federal, y no a un interés por consolidar un proyecto de política educativa para la formación de docentes en el estado.

3.1. La escuela normal en México

3.1.1 Antecedentes

La existencia y desarrollo de las escuelas Normales ha estado vinculado a los vaivenes históricos y políticos por los que atravesó el país desde los primeros cien años del México independiente. La prioridad fue proporcionar maestros en cada región y zona del país; la urgente necesidad de maestros generó una rápida e improvisada instalación de escuelas Normales en el interior de los estados particularmente en algunas zonas rurales, y es así como se considera que la improvisación es el sello que las identifica (Kovacs, 1988). Se instalan escuelas Normales en la mayoría de las capitales de los estados, el caso de Puebla no fue la excepción.

Las organizaciones formadoras de docentes son representadas históricamente por las escuelas Normales, las que inicialmente prepararon a los docentes urbanos y rurales de los niveles preescolar, primario y secundario. Al esfuerzo de estas organizaciones se sumaron con el transcurso del tiempo otras como: la Escuela Normal Superior (1942), la Escuela Normal de Especialización (1943), el Instituto Federal de Capacitación al Magisterio (1944), la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (1971), la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (1976), y El Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal (1979); la creación de estas instituciones representó esfuerzos vinculados a la profesionalización y titulación de los profesores en servicio. Pero el impulso más importante, en este sentido, lo constituyó, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (25 de agosto de

1978) como un esfuerzo que pretendía convertirla en la institución rectora del sistema nacional de formación de maestros.

3.1.2 ¿Cómo surge el oficio del formador de docentes?

La primera organización formadora de maestros en México fue la Compañía Lancasteriana²³ fundada en febrero de 1822 (Curiel, 1981). El sistema que utilizó para preparar a los profesores fue en dos vías, el primero consistió en habilitar al alumno más avanzado de un grupo para que él a su vez instruyera a un grupo de alumnos que a la postre se convertían en maestros; segundo, se instruía especialmente a jóvenes para la docencia en un establecimiento que en 1823 se convirtió en la escuela Normal Lancasteriana.

El gremio normalista surgió en los primeros años del México independiente, los esfuerzos pioneros en la formación de maestros no fueron desde el gobierno federal, sino por particulares y en el gobierno estatal y municipal. La compañía Lancasteriana y algunas Normales, en los estados, tuvieron la función de otorgar las licencias que facultaban para el ejercicio de la docencia. Con el surgimiento de las primeras Normales y la necesidad de especializar la formación de maestros, así como el interés del estado por regularlas, se fue ampliando la participación del Estado en la dirección de las escuelas. El nuevo oficio para el que se formaba privilegiaba una identidad profesional centrada en la práctica docente y el conocimiento previo de los contenidos (Cf. Arnaut, 1998).

Con el avance y desarrollo de la educación pública en México, la formación de maestros ha sido considerada como un factor primordial para detonar el sistema económico y social. Los esfuerzos han sido muchos, los resultados, hasta el momento, insuficientes y no precisamente los deseados. A los formadores de maestros y a los profesores de educación básica se les responsabiliza en mucho de la falta de calidad del sistema educativo, sin que las

²³ El sistema lancasteriano tuvo su origen en Inglaterra con Bell y Lancaster, su sostenimiento era privado. "La escuela Lancasteriana cubrió las necesidades educativas del país durante la mayor parte del siglo XIX, hasta que en 1890 fue suprimida en un momento en que se marcaban nuevos y vigorosos rumbos en la educación nacional" (Curiel, 1981:427-428).

responsabilidades de los profesores sean contextualizadas en cuanto a las condiciones de formación, a la identidad construida y a las prácticas y creencias que en torno a la enseñanza incorporaron en sus trayectorias de ejercicio profesional. El problema es inabarcable a un tiempo, los resultados no son obtenidos de manera inmediata pues la implementación exitosa de una reforma constituye el mayor reto, una vez que entran en juego todas las percepciones y representaciones que el sujeto académico tiene sobre su saber y práctica pedagógica así como las resistencias al cambio y la renovación de la tradición.

El trabajo de los formadores de docentes como parte del gremio magisterial estuvo acompañado de una profunda escasez de recursos para cubrir condiciones adecuadas de trabajo, falta de infraestructura: instalaciones, bibliotecas, laboratorios, etc.; salarios e incentivos económicos bajos, además de una política educativa de formación de docentes que se ha construido en la marcha, en el camino, acompañando los fines del Estado y de los gobiernos en turno. Dejando al margen la posibilidad de construcción de un campo disciplinario que privilegiara el conocimiento²⁴. Si bien en la última década con el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las escuelas normales, se han generado algunos recursos que sirven como paliativo que atiende en forma mínima las necesidades más urgentes de las normales, no es un programa que de fondo pretenda modificar la estructura y atender las necesidades del sistema de escuelas normales en el país.

Pero, ¿quiénes formaron a los primeros estudiantes de las Normales?, ¿quiénes fueron los primeros formadores de maestros? Consideremos que debían ser sujetos formados en otros ámbitos, principalmente en el universitario. La literatura disponible da poca cuenta de ello; sin embargo, si retomamos el caso de la primera Normal de Puebla, fundada en 1879, encontramos que los profesores fundadores fueron profesionistas altruistas interesados por la educación, formados principalmente en universidades. Por ejemplo, el principal promotor, para lograr la fundación de la Escuela Normal, fue el Ing. Mahr, un

²⁴ Alberto Arnaut (1998) en su obra *Historia de una profesión*, hace un planteamiento amplio sobre estos problemas vinculados a la construcción identitaria del magisterio mexicano.

militar de origen alemán (Fabre, 1990), y el primer director de la Normal para varones de Puebla, fue el distinguido literato Guillermo Prieto, ambos se incorporaron como docentes a la normal. El primero como profesor de aritmética y lenguaje y el segundo titular de historia patria.

En el caso de la primera Normal del D.F., inaugurada en febrero de 1887, la planta de profesores se integró con profesionales de una calidad difícilmente superable, entre los que destacaban Ignacio M. Altamirano, Miguel Shultz, Manuel María Contreras, Ricardo Castro, entre otros (Curiel, 1981). Los primeros formadores de maestros fueron profesionistas universitarios, cuya actividad central no era la docencia, realizaban el trabajo por altruismo y motivados por la contribución que sabían aportaban a la construcción de un sistema de formación de docentes para el país.

Con la expansión del sistema de educación normal y la creciente demanda de maestros que se dio en el país, los egresados de las escuelas normales empezaron a incorporarse a trabajar en las escuelas de las que habían egresado en forma casi natural. La finalidad era cubrir la creciente necesidad de formadores de profesores que la ampliación del sistema educativo generaba.

Las escuelas normales encierran hacia su interior una gran heterogeneidad y diversidad, que se ha construido en su devenir histórico, caracterizadas por ser espacios de tensión y controversia frecuente (Maya y Zenteno, 2003). En el desarrollo de las escuelas Normales se pueden ubicar tres puntos nodales de significación²⁵: el primero a finales del siglo XIX y principios del XX con el interés del estado por legitimar el sistema valiéndose de la formación de docentes para difundir y consolidar su política; el segundo, se plantea en la década de los veinte, con la unificación de la formación de maestros y la creación de la escuela nacional; y, el tercero, en los años cuarenta con el inicio de una serie de cambios curriculares que atendieron más a decisiones políticas que a evaluaciones pedagógicas (Cruz, 2002).

²⁵ Entendidos como aquellos acontecimientos que fijan los sentidos y las direcciones de la concepción que de formación buscaba el sistema político mexicano (Cruz, 2002).

El trabajo de los formadores de profesores ha sido signado por el interés gubernamental y político que justifica las acciones: reformas y manipulaciones al sistema de formación de docentes en aras de un interés de Estado. A cada reforma, corresponden cambios en los fines de la formación inicial, en los referentes teóricos, en las prácticas y concepciones, que los formadores de docentes implementarán.

3.1.3 Las reformas curriculares enfatizan cambios en las formas del trabajo académico y los saberes

Los profesores, una vez que han aprendido una forma de trabajo, continúan practicándola porque la adoptan como un estilo de desempeño que marca sus prácticas y concepciones sobre el TA. De ahí que lo mantienen a través de las distintas reformas curriculares por las que han transitado. Los distintos planes curriculares llevan implícita una pretensión pedagógica, ideológica, epistemológica y de formas de organizar los saberes y el trabajo del formador de profesores. En cada reforma podemos encontrar un perfil de desempeño deseable.

Antes de 1942 existían planes de estudio distintos para las escuelas rurales y para las urbanas, y en algunos casos diferían incluso de un estado a otro. Cada reforma lleva implícita una pretensión sobre cómo debe realizarse el trabajo académico de los formadores de profesores, tal y como se puede apreciar a continuación:

- El plan de estudios de 1926, tuvo como finalidad unificarse en todas las Normales rurales del país constaba de cuatro semestres. El primer año tenía un carácter complementario y prevocacional; en el segundo se impartían materias de cultura general y profesional y cursos de capacitación en agricultura y crianza de animales.
- En 1935, el plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros tuvo un enfoque socialista y las nuevas cátedras tuvieron esta orientación.

- El plan de estudios de 1936 para las escuelas Normales rurales las transformó en escuelas regionales campesinas, con un plan de estudios de tres años posteriores a la educación primaria completa. Dos para estudios y prácticas agrícolas y uno para las materias profesionales.
- A partir de 1942 los planes de estudio de las Normales rurales y urbanas se unificaron.
- Para 1943 se llevó a cabo la federalización del sistema educativo con la prioridad política de lograr la unidad nacional.
- En 1945 se reforma el plan de estudios de las normales para apoyar los fines de la unidad nacional ya contenidos en los planes y programas de estudio de las escuelas primarias.
- En 1947, por primera vez en el siglo XX, se nombra un funcionario que atienda la problemática de las escuelas Normales.
- En 1959 se replantea nuevamente el plan de estudios. Se busca formar un profesor con una amplia cultura general y conciencia social, se agrega un año de servicio social, concebido como ejercicio docente dirigido.
- Como resultado del Congreso Nacional de Saltillo (1969) se reformó el plan de estudios vigente y dio paso a la reforma de 1969, en la que se separaron los estudios de secundaria del profesional y se amplió el ciclo de formación profesional a cuatro años. Tuvo una reestructura en la que se agregaron contenidos para cursar los estudios de bachillerato en forma simultánea.
- La reforma de 1975 consistió en introducir nuevas materias acompañadas del estudio de su didáctica por ejemplo: español y su didáctica, pero sin ofrecer cursos previos de didáctica. Este mismo plan sufre una reestructura que trata de corregir las deficiencias del anterior.
- Finalmente, en 1984, los anhelos de muchos normalistas se vieron cumplidos, y los estudios de Normal fueron elevados a nivel de licenciatura y como requisito de ingreso se estableció el bachillerato, los contenidos se orientaron hacia la investigación y la docencia tomando como base las ciencias de la educación. Acompañando este cambio, también se emitió el reglamento de trabajo para profesores de educación Normal.

- Por último, en 1997, se diseñó el plan de estudios vigente en la licenciatura en educación primaria. En éste encontramos el planteamiento de una formación para las competencias entre las que destacan: la adquisición del dominio de los contenidos de la educación básica y los enfoques y metodología para su enseñanza; se prioriza desarrollar una serie de habilidades intelectuales como la expresión oral y escrita, la capacidad para plantear y resolver problemas, la identidad profesional, en general una visión funcionalista, que permita instrumentar los planes y programas de estudio reformados para la educación primaria.

Sin duda, cada una de estas reformas implicó cambios en las formas de organización y en la dinámica del trabajo académico de los formadores de docentes. La formación docente ha cambiado sus fines y con ellos la intención de que los profesores logren orientar sus conocimientos y desempeños hacia los propósitos planteados en la reforma. Sin embargo, los cambios de comportamiento que se esperan están mediados por, los conocimientos, intereses, habilidades, disposición y habilidades que tengan el académico y la escuela para ajustar la reforma- la estructura-y el comportamiento en su interacción. Las reformas curriculares plantean nuevos retos, creencias y valores sobre al trabajo docente, los que entran en juego para su implementación; sin embargo, esta parte del papel que juegan los académicos y la forma en que lo han representado es poco conocida.

A la fecha se encuentran aún en labores, profesores de escuelas Normales con más de 30 años de servicio que se formaron con la reforma de 1959, y, en servicio como formadores de docentes, han conocido las subsecuentes; cada uno de ellos ha decidido cuál es la reforma curricular que ha marcado y definido su estilo de docencia y desempeño académico, pero la reforma que marco su formación, o su inicio en el oficio, impactó en forma determinante sus prácticas.

Sobre la reforma de 1984, Ramiro Reyes (1994) sostiene que el plan jerarquizó a las escuelas Normales en el nivel superior, pero sin contar con una estrategia académica de mediano plazo que la consolidara. Considera también que la concepción actual de la escuela Normal debe abandonarse y se debe impulsar un nuevo tipo de centro de enseñanza.

Las escuelas Normales como instituciones encargadas de la formación de maestros, evidenciaron, en su naturaleza, una serie de problemas vinculados al desarrollo del magisterio en México, entre los que se encuentran la existencia de múltiples instituciones sin relación entre sí, y el centralismo de la SEP en torno a las decisiones más elementales para definir la vida académica de las Normales.

Las Normales han permanecido con los ojos puestos en su pasado y no han sido capaces de incorporar los cambios significativos que la formación de maestros requiere, la escuela Normal es una institución tradicional, que responde a una interpretación tradicional de lo que es la educación y el maestro, con resistencia, u oposición al cambio. En las Normales se ha conformado una tradición endogámica que se ha institucionalizado en forma de rutinas y procedimientos que dificultan las propuestas de cambio, sobre todo externas. La crítica las ubica en el cuestionamiento ¿qué se está haciendo en el sistema formador de docentes? La falta de discusión e intercambio académico con otras instituciones nacionales y extranjeras profundiza esta posición endogámica (Reyes, 1994).

Durante mucho tiempo la planeación se limitó a los problemas indicados para atender, y a lo urgente, “el bomberazo” fue, y aún en algunos casos sigue siendo, una característica de su gestión y planeación. Con la incorporación del PTFAEN en 1996 la elaboración de planes institucionales es una práctica en construcción que está siendo altamente dirigida por la SEP federal y con la incorporación del Plan Estatal de fortalecimiento de las Escuelas Normales (PEFEN), también del gobierno estatal.

Las funciones sustantivas asignadas a las escuelas Normales antes del establecimiento de la Licenciatura se encontraban centradas en la práctica de la docencia en el nivel de las escuelas de educación media superior, a partir de

1984 con su inclusión en el nivel superior, se ven incrementadas abruptamente funciones de investigación y extensión académica, para las cuales, la mayoría de los docentes no estaban preparados y no tenían experiencia previa. Esta situación hace patente la necesidad de reflexionar en relación a sus prácticas docentes para plantear adecuaciones a las necesidades de formación en el nivel superior de estudios, la investigación es nula, salvo algunos esfuerzos aislados resultado de los estudios de postgrado de algunos docentes, por lo que la extensión académica tampoco existe, pues ésta sería el resultado de los productos de investigación generados internamente. Carecen de órganos de gobierno democráticos y representativos de los distintos sectores que la integran (estudiantes, personal académico y administrativo), las academias son instancias donde la discusión se centra en los problemas de la administración escolar y dejan de lado los aspectos propiamente académicos. El personal, en su mayoría, son profesores normalistas, especializados en la Normal superior y que reproducen los esquemas de la formación recibida, en su propia práctica (Cfr. Reyes, 1994).

La normatividad de las escuelas Normales estuvo durante mucho tiempo enfocada a cuestiones administrativas derivadas de disposiciones generales para el sistema educativo, las normas y reglamentaciones se elaboraban al arbitrio de cada administración, sin tomar en cuenta ni a la comunidad académica ni sus problemas y necesidades. Los procesos de planeación fueron realizados sobre la base de criterios empíricos tradicionales sobre ¿cómo hacer las cosas para cumplir ante la SEP?, la reforma del Programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas Normales (PTFAEN) intenta modificar, en parte algunos de estos rasgos pero no cambió sustantivamente la estructura administrativa la que continua siendo vertical, en ésta las normales son parte operaria de un sistema en el que las indicaciones son recibidas de órganos superiores de la SEP.

El diagnóstico realizado en el subsistema de formación inicial en 1994 (Reyes) planteó que los principales problemas de administración de las Normales eran los siguientes: no existe una administración educativa, por lo que prevalecen criterios burocráticos; carencia de sistemas y procesos de administración

educativa propios de instituciones de nivel superior, sistemas, procesos, y procedimientos administrativos poco eficientes; falta de claridad y documentación sobre los procedimientos administrativos generales; deficiente descripción de los cargos y funciones administrativas; falta de conocimiento de los procedimientos y equipo para la modernización administrativa del subsistema; ausencia de una política y de una administración institucional educativa, etc. (Reyes, 1994). Algunos de estos problemas fueron recuperados por el PTFAEN (1996) como aspectos que es necesario corregir y así se organiza con cuatro líneas de acción: 1) Transformación Curricular (la reforma de planes y programas de estudio que se inició en 1997); 2) Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, (se inicia sólo hasta el 2009 con la incorporación al programa de mejoramiento del profesorado y la publicación de las reglas de operación); 3) Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico (ha sido un aspecto central que tiene cambios graduales, pero que aún los mantienen lejos de la organización de las IES); y 4) Mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales, (parte importante de este rubro se dirigieron al equipamiento de salas de computo y cubículos de académicos).

3.1.4. El Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) en Puebla

3.1.4.1. El origen y la fundación

El BINE surge en la Ciudad de Puebla en momentos en que el Normalismo se encontraba en la construcción, búsqueda y definición de su identidad como profesión, al mismo tiempo que articulaba esfuerzos que le posibilitarán dar respuesta a una política legitimadora del trabajo docente que buscaba proporcionar títulos y profesionalización a la creciente incorporación de profesores empíricos. La expansión de la educación oficial buscaba dar respuesta a la demanda que el crecimiento del sistema educativo generaba.

La fundación de la primera Normal pública del estado de Puebla, fue en mayo de 1873²⁶ a iniciativa del Gobernador Gral. Ignacio Romero Vargas y recibió el nombre de "*Escuela Normal de la Academia de Profesores*". El proyecto académico que lo sustentaba fue desarrollado por Don. Gustavo Pedro Mahr²⁷. El plan de estudios consideraba 27 materias divididas en dos niveles, curso elemental o preparatorio y curso profesional (Fabre, 1990:18). Los profesores que se incorporaron al proyecto, lo hicieron sin recibir remuneración alguna, como un acto altruista para apoyar a la educación. Iniciaron labores nueve profesores entre los que se encontraba el Ing. Mahr, sin embargo, pese a los esfuerzos realizados y la buena voluntad de los involucrados, el proyecto no prosperó, en parte, por la falta de recursos debido a la precaria condición del erario público, y también por la situación política del país; el derrocamiento de Sebastián Lerdo de Tejada y el movimiento político de funcionarios afectó en forma importante, pues el Gobernador Romero Vargas tuvo que renunciar.

Al asumir funciones el nuevo Gobernador del Estado, el Gral. Juan Crisóstomo Bonilla, el proyecto de la Normal fue retomado. Para reiniciar los trabajos se convocó a participar al Ing. Mahr, quien junto con otros destacados poblanos formaron una comisión para elaborar dos proyectos de Instrucción Primaria: el de la *Escuela Normal para Señoritas* y la *Escuela Normal para Varones* del estado. La Normal para Señoritas se estableció en el Hospicio de Pobres el 15 de septiembre de 1879 y la Normal para Varones inicio sus trabajos en el exconvento de San Jerónimo, el 24 de enero de 1880.

²⁶ Aun cuando la fundación oficial data de 1879, en el año de 1873 se realiza el primer esfuerzo sistemático de organización de la Normal.

²⁷ Militar de origen alemán, que al término del imperio de Maximiliano no se repatrió, y ejerció la docencia en Córdoba, Veracruz, para acercarse finalmente en Puebla, mostrando un alto interés, por proyectos educativos de los que fue precursor, entre los que destacan: 1) *El Instituto Científico, Literario y Comercial* (1 de enero de 1876), 2) *La escuela Dominical* (1876, Puebla), 3) *La asociación de profesores de Puebla*, 4) *La Academia de profesores*, y 5) Una escuela nocturna gratuita, para jóvenes que tuvieran vocación para la docencia.

El primer reglamento²⁸ de la Normal, fue aprobado el 2 de marzo de 1878 por el congreso local, en él se incluyó un plan de estudios de dos años, casi de inmediato fue reformado, y para el 9 de enero de 1879, el congreso aprobó modificar el plan para ampliarlo, de dos a tres años de duración. El reglamento consideraba aspectos normativos para el proceso de admisión, permanencia y egreso de la institución. Destaca en el reglamento el hecho de considerar como obligatorio incluir estudiantes del interior del estado, los que eran elegidos por los ayuntamientos. A los estudiantes se les pensionaba condicionados a tener un buen comportamiento y rendimiento académico (Fabre, 1990).

Guillermo Prieto, al aceptar el cargo de Director de la Normal para Varones, consideraba que la responsabilidad que en ese momento el Gobernador Bonilla le encomendaba, implicaba en sí misma una profunda significación en torno al proyecto de estado y de ciudadano que se aspiraba formar en la Normal; en ese sentido en la carta de aceptación dirigida al gobernador enunciaba:

(...)²⁹ la patria reside esencialmente en la escuela del niño; la verdadera constitución de los pueblos se hace en la escuela; las garantías sociales son los hombres que conocen y saben defender sus derechos (...)
(Ibidem);

La educación es puesta en una alta consideración para el futuro del Estado de Puebla, que nacía a una nueva forma de organización política, pero que según las apreciaciones de estos hombres, requería de ciudadanos instruidos, que al ser educados pudieran ejercer ampliamente sus derechos civiles.

Pero, ¿cómo formar ciudadanos sin profesores preparados para desempeñar la tarea en que depositaban tan altos anhelos?, la propuesta del gobierno estatal fue darle a Puebla una institución que formará los profesores que

²⁸ El reglamento de la Normal, fue escrito por Guillermo Prieto, quien también a invitación del Gobernador Bonilla, fue el primer Director de la Normal para Varones del estado de Puebla.

²⁹ Los paréntesis en que se encuentran los puntos suspensivos de las citas, son retomados de las citas hechas por el autor.

se requerían para educar a la población, en particular a los niños, así nace la primera Normal, misma que en el discurso de inauguración pronunciado por el Gobernador, Juan Crisóstomo Bonilla, la significaba de la siguiente forma:

(...) para regenerar al niño, para reivindicar su misión, era forzosa la formación de maestros; y esta misión sublime, esta factoría de apóstoles, este plantel de sacerdotes de la niñez, esta personificación del sentimiento materno, esta cuna sacrosanta del alma del niño, es la que llama la civilización "Escuela Normal" (...) (Ibídem).

La idea de lo que la Normal debía ser en ese momento es interpretada como una institución que formaría docentes para un trabajo en que más que el desempeño concreto de un trabajo, implicaba una carga moral, simbólica y valorativa. En ella el maestro debía asumir el carácter y la actitud de un religioso, de una madre y un comportamiento moral, se buscaba ver en él los rasgos de dos figuras que se han mitificado históricamente y de las que se esperan resultados milagrosos de sus acciones, y actitudes estoicas ante el trabajo: la madre y el sacerdote.

La labor que esperaba a los jóvenes maestros que egresaran de la Normal estatal no sería sencilla, sobre todo en las zonas rurales, generalmente marginadas, por lo que había que prepararlos para enfrentar situaciones precarias en las condiciones del trabajo, es posible que los valores enunciados, buscaran resultados en este sentido.

Sobre lo que un maestro debía ser también hizo referencia Bonilla al describir:

(...) el maestro es el alma de la enseñanza... padre de los espíritus, debe ser bueno, pero recto, cariñoso sin contempORIZACIONES con el mal, y ante todo penetrarse del decoro, dignidad y gloria de su alta misión... (Ídem: 36).

El maestro que se aspiraba a formar a finales del siglo XIX en la primera Normal pública del estado de Puebla debía ser un sujeto que reuniera

predominantemente valores, los que se esperaba fueran transmitidos a los estudiantes. El trabajo para el que serían preparados se orientó con más énfasis a los aspectos éticos y morales, que al conocimiento disciplinario. Consideremos que los estudios para maestro se iniciaban sólo con los seis grados de primaria cursados y el plan de estudios completo era de dos años. Aún cuando las materias a cursar eran numerosas, éstas no garantizaban una formación cultural y profesional sólida y suficiente. Ante tales pretensiones, es lógico considerar que los formadores de profesores que se incorporaron a la Normal debían trabajar también, con los propósitos, y valores éticos, morales y simbólicos que habrían de interiorizarse en los futuros maestros estatales.

La Normal para Varones y la de Señoritas se mantuvieron separadas en su funcionamiento durante 49 años, hasta 1928 año en que se instalaron en el mismo edificio, y asumen la nueva estructura de Departamento del Instituto Normal del Estado. La Normal Primaria, es la más antigua del BINE (1879), fue la primera que funcionó y se conservó durante muchos años así; a ella se sumó, en 1951, la Normal para Educadoras; le siguieron la Normal de educación Física en 1952, la Normal en Educación Secundaria especializada en T.V. (2002) y finalmente la normal de educación especial y dos maestrías.

En este contexto se originó la Normal del BINE, en un proceso histórico de permanente insistencia para consolidarse y reconstruirse. Algunos de los significados que le dieron origen se han mantenido, otros se han encontrado con nuevas ideas; distintas concepciones de la política educativa y nuevas percepciones de los académicos, los que al significar su trabajo nos representan la forma en que conciben a la Normal Estatal.

3.1.4.2. La organización del BINE

El BINE es una estructura organizacional amplia en la que existe dos tipos de escuelas: las normales para maestros en formación inicial que atienden a maestros en servicio y las escuelas anexas, de distintos niveles: preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Cada nivel de escuela funciona separado del

resto, tal y como si se tratará de escuelas independientes. Tienen delimitado su espacio físico por cercas internas que no permiten el paso de los estudiantes de un nivel a otro; en lo organizacional, al interior se integran de la misma forma que cualquier escuela, con un director, profesores y personal de apoyo. La línea de autoridad es vertical y cumplen cada una en su nivel con las reglas y procedimientos que se definen desde la SEP para todo el sistema educativo.

La estructura administrativa actual del BINE incluye una Dirección General y cinco Direcciones de Normal, una en cada licenciatura, coordinadores de áreas sustantivas (es la forma en que se refieren a la tríada docencia, investigación y extensión) tanto en la parte central como en cada normal, coordinadores de grado y responsables de la línea de práctica docente, adicionalmente encontramos también un responsable de planeación. La estructura es pequeña, con tres niveles en la línea de mando y un tramo de control corto, no son altamente burocratizadas, al contrario, algunos procedimientos no están definidos en forma precisa, salvo los lineamientos que establece la SEP federal.

Los directores de las escuelas normales son nombrados por la dirección general en coordinación con la SEP y en otros casos por elección interna entre la plantilla de profesores, esta forma se incorporó recientemente y ha generado una serie de diferencias al interior de los colectivos de profesores que se profundizan incrementalmente, dependiendo del nivel de división política existente. El director general del BINE es nombrado por medio de un concurso al que convoca la SEP del estado, los interesados presentan un proyecto de desarrollo para el BINE, y a partir de estos se elige "el más adecuado". Dada la injerencia del SNTE en la normal, no es una situación que quede al margen de los intereses que el mismo tenga en la organización.

3.1.4.3. La participación sindical

La presencia del sindicato en la normal es importante, regularmente participa de manera directa en todas las situaciones en las que los intereses de los trabajadores se vean comprometidas. Así reglamentariamente su participación

está incluida desde el ingreso del personal en plazas de nueva creación, en las promociones, licencias, en el ingreso en plazas ya creadas, diferencias por asignación de número de clases a atender, etc. Es práctica regular en la normal que las plazas académicas se “hereden”, es decir que al momento del retiro de un académico, su puesto puede ser ocupado por un familiar directo o alguien que proponga. Esta situación ha permitido el ingreso de personal que se ha formado en áreas diferentes a la educativa, pero que al ingresar pueden darle un aire nuevo al cerrado círculo del Normalismo. El ingreso de universitarios se ha vinculado a este tipo de movimientos y no a la apertura de la normal para facilitar el ingreso de otro tipo de perfiles distintos al Normalismo.

3.1.4.4. Los datos estadísticos

Los planes de estudio con los que están trabajando son el Plan 1997 en la Lic. en Educación Primaria, el Plan 1999 en la Lic. en Secundaria especializada en TV y el Plan 2002 en la Lic. en Educación Preescolar, y la última en adoptar la reforma curricular es la Lic. en educación Física, cada una con una duración de cuatro años. La plantilla de maestros es de 150 formadores de profesores en el nivel de licenciatura (ver tabla 7) y de 26 en las dos maestrías. Los primeros atienden a 1284 estudiantes y los segundos 106. La matrícula se concentra en el nivel de licenciatura y tiene una disminución importante en el nivel de maestría.

Tabla No. 7 Datos estadísticos del BINE

	Preescolar	Primaria	Educación Secundaria	Educación Física	Educación especial	Maestría en la enseñanza del inglés	Maestría en docencia de la educación física	Total
Académicos	37	40	36	24	13	10	16	176
Personal de	13	12	8	12	12		3	60

apoyo								
Alumnos	348	244	297	264	131	15	91	1390
Relación Alumnos por profesor	9.40	6.1	8.25	11	10.07	1.5	5.68	7.89

Fuente: Plantilla 2009-2010

El control de la matrícula de ingreso a las escuelas normales del estado generó que la relación alumnos por profesor disminuyera en forma importante en el BINE. Tal y como podemos apreciar en la tabla 7, la relación profesor alumno en promedio es de 7.897 alumnos por profesor, en términos generales, sin embargo, hay una variación importante dependiendo del programa que se trate. Para la licenciatura en educación preescolar, con 37 académicos y 348 estudiantes el promedio es de 9.405 alumnos por profesor. En la licenciatura en educación primaria, donde más se ha restringido la matrícula por políticas institucionales y del gobierno del estado, la relación profesor-alumno es de 6.1, por otra parte, en la licenciatura en educación física, la relación es de 11 estudiantes por profesor, y para la licenciatura en educación especial, de 10.07; los programas de maestría que ofrece el BINE, mantienen condiciones en su relación profesor-alumno para aspirar a programas de excelencia, aún cuando sus restricciones para que tal situación fuera una realidad, pueden estar vinculadas al nivel académico de los profesores y la falta de desarrollo de las funciones sustantivas, como es el caso de la investigación y la difusión del conocimiento.

3.1.4.5. El saldo de la política de Transformación en el BINE

Como parte de las acciones de la política de transformación de las escuelas normales se implementaron evaluaciones anuales a los programas y proyectos aplicados. En el año 2002 la evaluación externa del programa fue realizada por un grupo de profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de la unidad de Azcapotzalco, la primera evaluación fue de diseño con énfasis en éste proceso, el análisis de la coherencia interna y la vinculación del PROMIN con la

política educativa nacional; las recomendaciones y sugerencias planteadas tuvieron como finalidad mejorar el diseño del programa. Es hasta 2004 que se incorpora una evaluación de resultados, en esta ocasión la finalidad es evaluar el impacto del programa, por medio de una muestra de cuarenta y nueve escuelas normales seleccionadas. Los logros se mencionaron en términos de la aplicación de los recursos asignados: realización de obras y administración de recursos en forma eficaz y responsable. En el plano de la gestión y la planeación se plantea lo siguiente: concreción de los planes de desarrollo institucional (PDI) y plan anual de trabajo (PAT), mayor interés en la participación por parte de los distintos miembros de la comunidad. Por otra parte los problemas que se detectaron son: falta de visión de largo plazo, e inexistencia de autonomía en comparación con las IES universitarias.

La evaluación de 2005 fue realizada por el área de investigación educativa de la Universidad Veracruzana. Los resultados de investigación son interesantes pues se presentan por estado y en esta ocasión Puebla fue incluida en la evaluación, así como el BINE. Entre las problemáticas existentes en la operación del PROMIN en el estado destacan: a) Falta de autonomía y libertad en la toma de decisiones, b) Toma de decisiones unidireccional, lo que da muestra de la falta de participación de los actores en la toma de decisiones, c) Ausencia de trabajo colegiado y consensual, d) La elaboración de los documentos de planeación no fue realizada por los responsables de las escuelas normales, sino por agentes diferentes.

El PROMIN generó pequeños beneficios para las escuelas normales, en particular al canalizar recursos que no existían, hecho que les da posibilidades a los proyectos académicos de ser financiados, y salir del espacio de la discrecionalidad que en ocasiones limitan el trabajo académico. Durante mucho tiempo no se recibieron recursos para la operación de proyectos académicos de la institución, y se trabajaba prácticamente con los ingresos propios. Así los recursos adicionales permitieron la adquisición de materiales didácticos y bibliográficos, mejoras y mantenimiento a la infraestructura y al equipamiento.

La evaluación de la Universidad veracruzana puso en evidencia también una serie de problemas comunes a las escuelas normales evaluadas tales como: falta de estudios de egresados, ausencia de procesos confiables de evaluación interna; formación no pertinente de los académicos, centrada en el cumplimiento de requisitos vinculados a la mejora en el salario y no en la calidad de los estudios, no hay cuidado en la elección de los programas en que se forman; persistencia en una visión tradicional de la docencia y desinterés por la investigación, además de la falta de vinculación de los objetivos de la planeación con las necesidades educativas estatales.

En suma, las evaluaciones evidencian una serie de problemas vinculados precisamente a la falta de oficio en el trabajo académico, los profesores no conocen las prácticas académicas de las IES, permanecieron ajenos al sistema de educación superior. Su sistema de estímulos y de promociones está centrado en el reconocimiento de la antigüedad y no del mérito. Los derechos sindicales ganados favorecen el mantenimiento de acciones no favorables para el sistema, como es la tradicional herencia de plazas.

3.2. La Universidad Pedagógica Nacional

Otra organización formadora de docentes, con una importante presencia y tradición en México es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Surge como resultado de un proceso de negociación del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) por una demanda de capacitación para el magisterio y la preocupación de la SEP por integrar una institución que fuera instrumento de política educativa para direccionar la formación de maestros en el país. Durante la campaña proselitista, del entonces candidato a la presidencia José López Portillo (1975), esta demanda se concreta en una promesa de campaña, López Portillo se compromete a crear la UPN. El proyecto se concreta en medio de múltiples negociaciones en torno al proyecto de Universidad que se pretendía. La SEP planteaba un proyecto pequeño, con un crecimiento planeado

y matrícula controlada, con una Unidad central en la Ciudad de México y algunas Unidades en los estados, cuyo proyecto académico difiriera de las normales. Se proyectó con un presupuesto pequeño que comenzaba con \$20,000,000.00, el ingreso se perfilaba con un sentido elitista. Por su parte, el proyecto del SNTE planteaba una Universidad grande, masiva, sin ingreso controlado, con cobertura nacional (Pescador y Torres, 1985). La demanda constante de profesionalización de los maestros se convierte en una bandera política para el SNTE. La UPN dentro del proyecto educativo del gobierno representaba un esfuerzo de planificación racional tecnócrata, cuyos planteamientos no cumplían con la expectativa política.

El origen de la UPN tiene su gestación en el periodo de 1975 y 1978, lapso en el que las manifestaciones y solicitudes del SNTE -a través del grupo hegemónico, Vanguardia Revolucionaria (VR)-, dirigieron movilizaciones que demandaban la creación de la institución. La UPN fue presentada por VR como la institución que le permitiría al magisterio nacional una completa profesionalización y el lugar que en su consideración socialmente les correspondía (Carrizales, 1983). También se vislumbró en ella la oportunidad de ascender en su nivel pedagógico, cultural y económico (Echeverría, 1984).

Las negociaciones entre la SEP y el SNTE, inicialmente parecían estar de acuerdo en las pretensiones del segundo, por crear una universidad que integrara a todas las instituciones formadoras de docentes del país, la propuesta incluía: las Normales de formación inicial, la Normal superior, agregaba unidades regionales en todo el país, centros e institutos, y la regulación de escuelas particulares. Reservaba para la Universidad todas las facultades que tuvieran una relación con la formación de maestros en todo el territorio nacional. Finalmente, este proyecto fue abortado; en parte por el peligro político que significaba tal concentración de poder en una sola instancia.

El plan nacional de educación de José López Portillo priorizó la demanda magisterial para la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de tal modo que ésta se fundó en 1978 por decreto presidencial. La UPN inicia

formalmente sus labores el 12 de marzo de 1979 con una oferta de formación profesional de nivel licenciatura con cinco opciones: Administración Educativa, Pedagogía, Sociología Educativa, Psicología de la Educación y Educación Básica. En el nivel de postgrado inicia con dos especializaciones: planeación y administración educativa. El proyecto de universidad de la SEP se había impuesto sobre la propuesta del SNTE; sin embargo, los constantes reclamos por parte del SNTE, con relación a que la UPN dejaría fuera de las oportunidades de profesionalización a la mayoría de los profesores del interior del país, obligaron a la SEP a incluir como parte de los acuerdos y demandas del magisterio, el Sistema de Educación a Distancia (SEAD), a partir del cual se lograría cubrir la demanda potencial que se pronosticaba. Con el convenio logrado, la UPN sería una institución que mezclaba las pretensiones populares del SNTE en las Unidades regionales, y la propuesta de formar una elite académica en estudios sobre educación y formación de profesionales de la educación en la unidad Ajusco.

El SEAD comenzó a funcionar con 64 Unidades ubicadas en toda la República. Inició sus operaciones en la estructura académica creada para el funcionamiento del Programa de mejoramiento profesional del magisterio, al que substituyó. Se agregaron de inmediato los estudiantes de las licenciaturas de mejoramiento profesional. "Para 1982 las Unidades se habían incrementado a 84 y atendían al 16% del magisterio en servicio" (Kovacs, 1988). A la oferta anteriormente mencionada se incorporan, en 1982, las licenciaturas en educación indígena y tecnológica, la especialización en historia de las ideas y las maestrías en psicopedagogía y comunicación educativa.

Durante el proceso de organización y puesta en operación de la UPN, un momento de tensión importante fue la selección y otorgamiento de la definitividad a los profesores que se incorporan a la UPN, a través de concurso de oposición. "La política del SNTE fue apoyar a profesores provenientes del normalismo con experiencia docente en las Normales superiores" (Pescador y Torres, 1985), por otra parte la SEP proponía un ingreso abierto con concurso de oposición, dando oportunidad para ingresar a profesionales formados en el sistema universitario. Este último mecanismo fue incorporado para el proceso de

ingreso y promoción del personal académico, con la creación de la Comisión Académica Dictaminadora (CAD), responsable de la organización del proceso de selección y evaluación de los aspirantes a ingresar a la Universidad.

Las relaciones laborales de la UPN han estado impregnadas de una influencia de distintas corrientes sindicales, desde su fundación Vanguardia Revolucionaria, -una fracción del SNTE- reclamó la prioridad en el control e influencia en el destino de la universidad, José Ángel Pescador, ex rector de la UPN, sostiene que, incluso establecieron que todos los rectores debían ser profesores normalistas, posteriormente al interior de la institución se dio una división en las fuerzas sindicales y surgió una corriente ligada a la CNTE. El objetivo del SNTE estaba orientado a movilizar un proyecto político y secundariamente un proyecto académico, contrariamente a lo que interesaba a la SEP (Pescador y Torres, 1985).

La vida académica de la UPN inició con indefiniciones orgánico-funcionales y profundas divisiones políticas entre la SEP y el SNTE para lograr el control político-académico de la institución. Un elemento no considerado en este proceso fue el ingreso de un nuevo actor, el grupo de académicos que con la estabilidad laboral lograda por el ingreso mediante concurso de oposición y la definitividad obtenida en la plaza de académico, reclamaría también para su gremio el control académico-político de la naciente Universidad.

De acuerdo con el decreto de creación los órganos que integran la UPN son la Rectoría, el Consejo Académico, la Secretaría Académica, la Secretaría Administrativa, el Consejo Técnico y las áreas de Docencia, Investigación, Difusión y Extensión Universitaria, Servicios de Biblioteca y Apoyo Académico.

Desde la fundación de la UPN el acucioso oficio de Pablo Latapí previó que la parquedad del decreto de creación y la estructura mínima que adoptaba para su funcionamiento, dejaban una serie de indefiniciones en cuanto a sus alcances y una estructura académica que garantizara su operación: "la nueva universidad adoptará su verdadero carácter no por la fuerza de la ley sino por la vía de las decisiones y negociaciones cotidianas" (Latapí, 1978).

El funcionamiento de la UPN para 1992 ya sufría los síntomas de una institución altamente centralizada y burocratizada, la administración central realizaba todos los trámites, desde pago de salarios y autorización de adquisiciones, hasta inscripción de alumnos y expedición de credenciales. El sistema se caracterizaba como rígido y sin diversificación en las propuestas académicas que dieran respuesta a problemas regionales. “Los profesores y los investigadores tenían niveles desiguales de formación, capacidad y dedicación al trabajo” (Fuentes Molinar, 1992). Los conflictos académico laborales por la reestructuración académico administrativa, incluyendo la distribución de recursos, la participación de los académicos en la toma de decisiones, la incorporación de procesos democráticos y la injerencia sindical en la definición de las relaciones de trabajo han conducido a paros laborales en los que se enfrentan los distintos grupos de interés y de poder que mantienen influencia en la UPN (Ibarra, 1997).

Después de la federalización de la educación derivada del ANMEB, la Rectoría de UPN se encontró con un grave problema: cómo coordinar el trabajo académico desde el nuevo federalismo, cómo integrar la incipiente responsabilidad de los estados con la operación de las Unidades UPN definida en el ANMEB. El nuevo contexto mantuvo a la universidad entre el centralismo del control académico de Rectoría y la descentralización administrativa en los gobiernos estatales. El consejo académico de UPN propuso una nueva estructura académico- administrativa, con órganos de gobierno y administración que permitieran a las Unidades transitar exitosamente en esta nueva condición pero no todos los estados estuvieron de acuerdo, porque esto implicaba que cada Estado debía aportar recursos adicionales a los transferidos directamente por la Federación.

3.2.1. La Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 (U-211), en Puebla.

3.2.1.1. Antecedentes

A partir de la existencia del Sistema de Educación a distancia (SEAD) las Unidades 211 (Puebla), 212 (Teziutlán) y 213 (Tehuacán) empiezan a funcionar en Puebla, como extensión de los proyectos académicos autorizados en la Unidad central de Ajusco. La UPN U-211 de Puebla inicia actividades en el mes de noviembre de 1979, con los programas nacionales que en ese momento se estaban impulsando desde Rectoría para atender a los maestros en servicio de todo el país que por razones geográficas y de tiempo no podían asistir regularmente a las aulas de la UPN (Proyecto Académico 1992, UPN U-211, Puebla), y que necesitaban profesionalizarse con los estudios de licenciatura, grado que les permitiría acceder a los estímulos económicos promovidos por la SEP.

3.2.1.2 El origen de la unidad 211-Puebla de la Universidad Pedagógica Nacional

La Unidad-211, se fundó el 29 de Agosto de 1979, siendo Presidente de la República el Lic. José López Portillo, Secretario de Educación Pública Federal el Lic. Fernando Solana, y Gobernador del Estado de Puebla el Lic. Alfredo Toxqui Fernández de Lara, la noticia es recibida en el Boulevard 5 de Mayo 208, lugar en que hoy en día se encuentra la escuela de Artes Visuales.

En el estado de Puebla se crearon tres Unidades UPN, la 211 Puebla, 212 Teziutlán, y 213 Tehuacán. La de mayor antigüedad es la de Puebla. El primer Director de la Unidad 211, fue el Profesor José Guadalupe Palacios Villa³⁰, quien fue nombrado directamente desde rectoría, por el profesor Moisés Jiménez Alarcón primer rector de la UPN.

En la Unidad 211, se inician trabajos con el programa de la licenciatura en Educación Básica, Plan 1979 (LEB, 79), con un grupo de docentes reducido, fueron aproximadamente 6 académicos incluyendo al director, todos comisionados del Departamento de Mejoramiento Profesional (DMP), Instituto al que se le había

³⁰ El Profesor Villa venía de la Normal rural de Teteles y había sido comisionado para encargarse de la sede del Programa de Mejoramiento profesional, Centro de Estudios de Licenciatura No 20, por lo que al inició de funcionamiento del SEAD es nombrado Director de la UPN U-211 de Puebla.

encomendado la atención del magisterio hasta el surgimiento de la UPN. El DMP fue substituido y finalmente suprimido. A este grupo de docentes se sumaba el personal de apoyo o intendencia, que inicialmente fueron dos³¹. Algunos Profesores provenían de escuelas Normales de otros estados y con la fundación de la U-211 encontraron la oportunidad de hacer cambios de adscripción y acercarse a sitios de su interés personal. La función inicial asignada a los académicos fue la asesoría a los profesores en servicio.

La administración de la Unidad era totalmente centralizada en las oficinas generales de Rectoría en la Unidad Ajusco, ahí se realizaban las nominas, la inscripción, las boletas, credenciales, calificación de exámenes, trámite de títulos y la atención de las prestaciones laborales del personal académico, administrativo y de servicios de la Unidad. Los materiales de trabajo como guías y antologías necesarias para el profesor y para el estudiante, también fueron elaboradas en la Unidad Central. Las promociones, quinquenios, años sabáticos, estímulos al desempeño, etc. eran gestionadas y solicitadas directamente a las oficinas centrales. El contacto con las autoridades estatales, por lo tanto, se limitó a algunos apoyos para la realización de eventos en colaboración o para ocupar algún edificio de otra institución para impartir las asesorías los días sábados.

En la UPN, a los académicos, independientemente de la función principal que realicen se les llama "Asesores", en alusión al hecho de que en el origen de las Unidades el trabajo estaba planeado para educación a distancia no para la tradicional docencia mediante cátedra. Con el tiempo el sistema de educación a distancia (SEAD) fracasó y se convirtió en un sistema semiescolarizado en el que se combina la asesoría y la docencia tradicional. Si bien el trabajo se fue configurando, la nominación alusiva al trabajo del académico permaneció, y es normal referirse a los académicos como "los asesores". En el fondo el proyecto buscaba un cambio en las formas de impartir la formación de docentes a través de un sistema autodidacta, centrado en el alumno y no en el profesor, sin embargo, los académicos no sabían trabajar en esa dinámica, tenían dificultades

³¹ Una de las empleadas de servicios generales que aún trabaja en la unidad es la Sra. Ofelia Escalante.

con el manejo de los materiales y el desconocimiento de los contenidos en primer término y posteriormente con la forma en que debían orientar el trabajo de los estudiantes.

El proyecto curricular de 1979 pretendía trabajar por medio de la propuesta pedagógica del modelo integrador constituido por el área básica (tronco común), la de integración (con materias de teoría socioeducativa, metodológicas y de análisis estadístico) y la de formación profesional (psicología, sociología, administración, pedagogía y educación básica) (Elizondo y Gómez, 1983). La operación del proyecto presentó una serie de dificultades vinculadas a la forma en que los profesores intentaron aplicarlo. Los asesores se reunían los días sábados de 8:00 –9:00 de la mañana, antes de empezar las asesorías para platicar y discutir las principales problemáticas de estudio en los grupos y así establecer estrategias de solución, situación que no siempre fue fácil de coordinar y socializar. Trataban de operar con base en la propuesta del taller integrador pero las dificultades inherentes al mismo diseño dificultaron el trabajo.

Los académicos no estaban preparados, no fueron capacitados adecuadamente para realizar este trabajo³² y enfrentaron un proceso en el que debían formarse a la par con los estudiantes. Las deficiencias de formación de los estudiantes fue un obstáculo a salvar, no contaban con las aptitudes deseables en un estudiante de educación a distancia, la falta de tecnología para facilitar la comunicación con los asesorados también actuó en contra. Así, a los problemas de formación y de asesoría se sumó la deserción, la baja eficiencia terminal y de titulación.

La suma acumulada de dificultades inherentes a la operación del plan 1979, llevó a la reformulación de la licenciatura y al diseño de la licenciatura en educación plan 1985, ya no en el modelo a distancia sino semiescolarizado con clases los fines de semana. Con este programa se da un crecimiento de la

³² La creación de la UPN, y el proceso de contratación de su personal coincide con el período final de expansión de la educación superior, que se dio durante los años 70's. Aroztegui (2007) sostiene que en el periodo de expansión de las IES, se incorporaron a éstas un gran número de profesores que no contaban con la preparación necesaria para la docencia de tipo superior y mucho menos para la investigación. Es recurrente que las instituciones contrataran a estudiantes recién egresados e incluso a estudiantes que no habían terminado los estudios de licenciatura. Este hecho tuvo lugar en la mayor parte de las universidades estatales y aún en la máxima casa de estudios.

matrícula que favorece el surgimiento de las sedes regionales dependientes de la Unidad UPN 211 de Puebla, reproduciendo en cierta forma, la estructura nacional de la Unidad Central y las Unidades regionales.

La Licenciatura en Educación Primaria Plan 85, tuvo mucha demanda, y las condiciones de trabajo para atender a los estudiantes tuvieron serias deficiencias. Las estrategias de trabajo académico no eran totalmente claras para los participantes, y aún cuando el modelo resulta en suma interesante, esté no alcanzaba a ser implementado en la forma esperada por los asesores.

3.2.1.3 La ampliación de la demanda y el surgimiento de las subsedes

La solicitud de atención creció particularmente con la implementación del plan 1985 de la licenciatura en Educación por lo que para dar respuesta a la creciente demanda presentada al interior del estado gradualmente se empezaron a ofrecer los servicios en extensiones de la Unidad de Puebla. Al principio los estudiantes viajaban a la capital del estado para asistir a la sede de la Unidad, sin embargo el esfuerzo físico y económico que implicaba generó pronto una alta deserción. Algunos estudiantes propusieron a los asesores y al Director la posibilidad de quienes se trasladaran a las subsedes a impartir las clases fueran los académicos. Propusieron entonces cubrir los viáticos necesarios para que se transportaran. Esa iniciativa sentó las bases de una tradición que hasta la fecha constituye la base del financiamiento de las subsedes aún cuando en algunas ya no se maneje de manera consensuada y las cuotas y cooperaciones sean ahora parte de las obligaciones que deben asumir los estudiantes en las subsedes regionales.

Gradualmente se apertura la operación de siete subcentros ubicados en Huauchinango (1987), Zacatlán (1987), Matamoros (1987), Zacapoaxtla (1990), Atlixco (1991), Acatlán (1991) y Cuetzalan en 1992. Actualmente los Subcentros o sedes regionales son una especie de extensiones de la Unidad 211 que se ubican en zonas alejadas de la sede en la capital (ver tabla 8). Constituyen espacios de atención a docentes en servicio con programas y asesores académicos de la

UPN. Se encuentran ubicados en áreas de concentración de maestros que demandan la atención de la Universidad. Instalados en edificios prestados por otras instituciones, operan normalmente con recursos económicos proporcionados por los alumnos por medio de las cuotas y cooperaciones. Las aportaciones son destinadas a sufragar los gastos que el funcionamiento de la subsede genera tales como: materiales, viáticos y honorarios de profesores que no tienen contrato con partida presupuestaria del gobierno federal o estatal.

TABLA 8. Áreas geográficas de influencia en los subcentros de la Unidad Puebla de la UPN. (Pérez, Melgarejo, Contreras, 2001)

ACATLÁN	ATLIXCO	CUETZALAN	HUAUCHINANG O	MATAMORO S	ZACAPOAXTL A	ZACATLÁN
Tehuiztingo	S. Juan Tiang	Tuzamapan	Coahuila	Atencingo		Tetela de O.
Axutla	S.I. Cholula	Jonotla	Papatlazolco	Chietla		Chignahuapan
Chinantla	Zoapiltepec	Zoquiapan	Ahuacatlán	Chiautla		Ahuazotepec
Piaxtla	Tochimilco	Atlequizaya n	Tenango	Tehuiztingo		Villa Juárez
Tecomatlán	Atzizihuaca n	Ixtepec	Patoltecoya	Tepeojuma		Ahuacatlan
Ahuhuetitla	BenitoJuárez	Hueytlalpan	Xaltepec	Tilapa		Amixtlán
San Pablo A.	Ocoyucan	Olintla	Mecapalapa	Ayutla		
Guadalupe	San Andrés	Huehuetla	Xicotepec de J.	Epatlán		
Acatlán	G. Atzompa	Bienvenido	La Ceiba			
Xayacatlán	Tecuanipan	Jopala	Jalpan Apanpan.			
San Pedro Y.	San Pedro	Hueytamalco	Nuevo Necaxa			
Zitlala		Xochitlán	Ahuazotepec			
Toltepec		Caxhuacan	Beristain			
Petlancingo			Huixtla tlaola			
Ixtilán			Metlatoyuca			
Chilá						
Chiautla						
Tulcingo del						
Atenango						
Copatillo						
Zicapa						
Tepeji de R.						
Huamuxtitlan						
Ahuacontzingo						
Axutla						
Tezoatlan						

Los programas académicos que se ofrecen en estos espacios corresponden al sistema semiescolarizado, en esta modalidad los alumnos sólo asisten a asesoría los días sábados. Los cursos son dirigidos a la formación de maestros en servicio que se profesionalizan en educación preescolar, primaria y para el medio indígena (ver tabla 7) En la tabla se puede apreciar las comunidades en las que tiene cobertura la Unidad 211, de ella provienen cuatro quintas partes de la matrícula total de la Unidad. La importancia de las sedes regionales radica precisamente en la cobertura Geográfica que logran en la atención al magisterio, lo que se realiza con el mínimo de recursos invertidos por el gobierno. En algunos casos los estudiantes (profesores-alumnos) cubren casi el total de los recursos necesarios para el sostenimiento de la sede, incluyendo los sueldos de los profesores que los atienden. El área de influencia en el estado, por el número de alumnos que atiende y por las comunidades que impacta, es importante.

3.2.1.4. La falta de instalaciones, una constante

Las Unidades regionales en el país iniciaron sus actividades académicas sin estructura física, la U-211, no tenía un edificio propio en el que se realizaran las actividades de asesoría. Fueron varios los lugares que le fueron prestados, ocupó diferentes edificios: la casa de la 4 oriente 1202 y privada de la 12 oriente 1203, como primer domicilio; Las escuelas, Jaime Torres Bodet, Himno Nacional, el BINE, la Normal Superior, la Federal 2, y la Unidad Deportiva José López Portillo en la que se logró cierta estabilidad, pues ahí se mantuvo durante más tiempo. En 1993 se construyó el edificio de la Unidad, este permitió un espacio fijo para las oficinas administrativas, áreas para los académicos y una pequeña biblioteca, las aulas continuaron siendo insuficientes por lo que las clases del sistema semiescolarizado continúan impartándose en instalaciones prestadas del CBTIS 260.

3.2.1.5. Los directores

Desde que se iniciaron los trabajos en la Unidad 211, se dieron una serie de cambios de Directores (ver tabla 8), tal vez como reflejo de lo que pasaba en Ajusco, donde los periodos de los rectores, eran muy cortos³³. El primer Director de la Unidad 211 fue el Prof. Guadalupe Palacios Villa, nombrado desde Rectoría nacional. Palacios Villa fue relevado en el cargo por el Prof. Isaac Meza Vega quien a su vez fue sustituido por el Prof. Eutigio Bermúdez Peñuela, quien tuvo una efímera gestión de sólo 15 minutos en el cargo, debido a que era maestro del Sistema Estatal, y pertenecía a la sección 51 del SNTE mientras que la UPN era federal. Es sustituido en este caso por el Prof. Óscar Martínez Araujo, quien al llegar a la Dirección de la Unidad 211, le da un aire de estabilidad y desarrollo que se reflejó en un incremento en el número de profesores, mejora en la estructura orgánica, un aumento de la matrícula escolar y la implementación de los nuevos planes y programas de estudio de la Lic. en educación primaria plan 1985. Al término de su gestión lo sustituyó el Prof. Julio Antonio Jiménez Montiel a quien le corresponde enfrentar una época de grandes problemas de espacio por el crecimiento de la matrícula. Las complicaciones eran a tal grado que los alumnos se sentaban en el suelo y las aulas se improvisaban con divisiones de cartón.

Tabla 9. Los directores de la UPN Unidad 211 en Puebla.

Director	Período	Formación	Etapas de Gestión
Guadalupe Palacios Villa	1979-1981	Normalista	Fundación
Isaac Meza Vega	1981-1982	Normalista	Fundación
Eutigio Bermúdez Peñuela	15 minutos	Normalista	Fundación
Oscar Martines Araujo	1982-1988	Normalista	Expansión
Julio Antonio Jiménez Montiel	1988-1996	Normalista	La descentralización y la

³³ Juan Manuel Delgado (2003) destaca que los rectores en Ajusco han tenido periodos cortos de permanencia en el cargo los que oscilan entre seis meses (José Ángel Pescador Osuna) y cuarenta y dos meses (Manuel Bravo).

			expansión
Oswaldo Hernández Munguía	1996-2002	Normalista y Universitaria	La descentralización y las nuevas relaciones con la SEP y rectoría
Mario García García	2002- 2005	Universitario	La transición democrática
Guadalupe Mora Tufiño	2005-2008	Universitaria	La transición democrática
José Pedro Valdez Martínez	2008-2011	Universitario Egresado de la UPN	La vuelta al origen: la tradición normativa?

Fuente: Elaboración propia

Los períodos de gestión de los Directores de la Unidad 211, podemos ubicarlos en cuatro: el primero de **fundación y expansión** 1979 a 1985 correspondió propiamente a la fundación, y a la introducción de los académicos al proyecto de la UPN; segundo, de 1985 a 1992 que fue un período de **expansión y maduración** de la planta académica y de los proyectos académicos; tercero, de 1992 al 2000 ubicamos el período en que se da un **crecimiento de la oferta educativa** y los grados que se ofrecen, se inicia la oferta del postgrado con una maestría y especialidades; y cuarto, del 2000 al 2008 nos encontramos con un período que denominaremos de **transición democrática** por las condiciones de dirección y gobierno que se dan en la Unidad, se incorpora la elección de autoridades y la participación política de la comunidad, se busca mayor intervención en la toma de decisiones, espacios para la concertación e incremento de la matrícula. Este período coincide con un concurso de oposición en el que la planta de maestros aumenta y las relaciones de trabajo se polarizan en parte debido a que formaron dos grupos uno de académicos comisionados de apoyo a la dirección y otro integrado por académicos que concurren alrededor de los líderes sindicales.

3.2.1.6 La transferencia al estado de Puebla

Para 1992 con el acuerdo para la federalización de la educación la Unidad 211 de la UPN es transferida administrativamente al gobierno estatal e inicia una agudización de los problemas administrativos en el sentido de que el gobierno estatal no define una política clara y de largo plazo en relación a la forma en que la UPN se incorpora al sistema educativo del Estado, el presupuesto asignado desde la federación empieza a ser aplicado con base en criterios distintos a los que anteriormente venía siendo destinado, incluso fue manipulado y recortado, limitando los apoyos que la Unidad 211 recibía.

En este período ocurre la construcción de un edificio propio para la Unidad 211, donde se ubica desde el 15 Mayo de 1994, en la prolongación de la 3 sur y 121 "A" poniente, San Bartolo Coatepec. El apoyo para la construcción fue dado por el Gobernador Manuel Bartlet Díaz, quien asistió a la inauguración del edificio aún cuando se avanzó sólo en dos etapas de las tres consideradas en el proyecto aprobado.

La Rectoría Nacional previendo en parte, los problemas que la descentralización administrativa implicaba, propone una estructura administrativa y de gobierno que permitiera a las Unidades UPN transitar de un esquema centralizado a uno con mayores facultades de decisión. La propuesta presentada como el Plan Institucional de desarrollo (PID) para las Unidades UPN³⁴ no es aceptada por el gobierno estatal, básicamente por las necesidades estructurales y de recursos humanos, financieros y materiales que su aprobación significaba, por lo que, ante este panorama, la UPN, en el Estado, queda restringida, sin estructura mínima adecuada para el cumplimiento de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión. A este estado de cosas se suman la falta de personal de base y dictaminado, quienes debido a la inseguridad laboral mantenían una actitud pasiva ante la situación de la Unidad. La Unidad UPN se ha mantenido en parte determinada por la voluntad política del gobierno en

³⁴ Sobre el PID existen varios documentos con una propuesta bastante acabada que delineaba la estructura orgánico-académica, el órgano de gobierno, las funciones y formas de interrelación con el gobierno estatal, manteniendo la rectoría de UPN la dirección académica.

turno, los problemas se han acrecentado ubicándolos en una situación no muy alejada de la que viven las Normales.

La federalización de la educación no modifica sustantivamente la estructura orgánica y administrativa de la unidad sólo al exterior se agregan nuevos niveles de autoridad administrativa, a partir de entonces académicamente se depende de la rectoría en la unidad Ajusco y administrativamente de la SEP Estatal, el nuevo patrón lo constituye el gobierno del estado.

Durante la gestión del Prof. Oswaldo Hernández Munguía³⁵, se da un nuevo impulso a la oferta académica de la Unidad, se inicia el nivel de postgrado con dos maestrías, la primera en Educación campo Formación Docente en el Ámbito Regional y la segunda Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Se logra mayor estabilidad en el trabajo a partir de los concursos de oposición

3.2.1.7 Los profesores

En 1999, la necesidad de contar con una planta de académicos con definitividad, posibilita que se convoque a un concurso de oposición para ocupar plazas vacantes en la UPN 211. Como resultado, obtuvieron la base algunos maestros que hasta esa fecha habían estado contratados por períodos limitados de cinco meses y medio. También ingresaron nuevos profesores que se incorporaban a partir de la citada convocatoria.

Al lograr la estabilidad en el trabajo un porcentaje considerable de académicos y pasar en algunos casos de la contratación limitada³⁶ a la definitividad, las relaciones laborales con las autoridades de la institución y aún con las de la Secretaría de Educación Pública sufren un cambio. Ante las nuevas condiciones los académicos se encuentran con mayores posibilidades de disentir con las autoridades de la Unidad, por lo que las diferencias sobre la concepción de lo

³⁵ El Profesor y Contador Público Oswaldo Hernández Munguía fue Jefe administrativo de la Unidad de Puebla, Director fundador de la Unidad de Tehuacán y posteriormente transferido a la Unidad de Puebla como Director.

³⁶ En la Unidad aquellos académicos que no han logrado la contratación definitiva por parte de la Universidad ya sea vía el concurso de oposición o con un contrato ilimitado, mantienen una relación laboral que se interrumpe cada cinco meses y medio.

que debiera ser la Institución y la forma en que podría ser conducida empiezan a tomar fuerza.

Grupos académicos se aglutinaron alrededor de distintos proyectos o programas, las relaciones laborales se polarizan y se pueden identificar, en la sede de Puebla, grupos políticos. Los grupos políticos no se han mantenido estables y se advierte un movimiento de integrantes, con frecuencia. Los académicos de los subcentros mantienen mayor cercanía y lealtades con la dirección de la Unidad, en su mayoría son normalistas que trabajan la mayor parte de su tiempo en educación básica. El grupo de académicos de la sede central tiene una formación más plural en razón de los programas académicos que se atienden, existen normalistas, universitarios e híbridos³⁷.

Actualmente en la UPN U-211, trabajan 116 académicos (Ver tabla 9), distribuidos en 121 plazas con clave presupuestaria –algunos académicos ocupan dos plazas de medio tiempo-, y un número no precisado de asesores solidarios también llamados profesores visitante, son aproximadamente 54³⁸ el mayor número de éstos apoyan en las sedes regionales y en menor número en la sede central. Sus remuneraciones son pagadas con cooperaciones que hacen los estudiantes adicionalmente a sus cuotas de inscripción. El personal administrativo y de servicios generales son 27, de éstos la mayoría son puestos de secretaria, auxiliares y personal de intendencia. Con este personal se atiende a un promedio de cuatro mil quinientos estudiantes en la unidad incluidos los de las subsedes. Se imparten cinco programas de licenciatura: tres escolarizadas y dos semiescolarizadas, dos especialidades, varios diplomados, una maestría en línea y una presencial que se está cerrando I.

³⁷ Patricia Medina (2000) denomina de esta forma a los académicos que tienen una formación profesional mixta, la primera como profesores de educación básica y la segunda como universitarios.

³⁸ El informe de actividades presentado por Guadalupe Mora Tufiño da cuenta de 170 profesores y la plantilla de personal sólo de 116, por lo que la diferencia entre estas cantidades nos indica un número aproximado de profesores solidarios, visitantes o de honorarios. (Mora, 2007).

Tabla 10. Principales rasgos de contratación del personal académico de la unidad 211 y subcentros.

LUGAR DE ACRIPCIÓN	No DE DOCENTES ASIGNADOS	No DE PLAZAS ASIGNADAS	No DE DOCENTES POR CATEGORIA Y No DE HORAS	DICTAMINADOS	CONTRATOS ILIMITADOS	CONTRATOS LIMITADOS	
PUEBLA	58	62	CATEGORIA	No	37	15	10
			TIT "C"	11			
			TIT "B"	3			
			TIT "A"	8			
			ASOC "C"	3			
			ASOC "B"	9			
			ASOC "A"	12			
			ASIG "B"	15			
			ASIG "A"	1			
ACATLAN	7	7	ASIG "B"	7	5	0	2
ZACATLAN	10	10	ASIG "B"	10	6	0	4
ZACAPOAXTLA	10	11	ASIG "B"	8	5	0	3
			ASIG "A"	3	2	0	1
CUETZALAN	8	8	ASOC "A"	1	0	1	0
			ASIG "B"	7	4	0	3
MATAMOROS	8	8	ASIG "B"	7	4	0	3
			ASIG "A"	1	1	0	0
ATLIXCO	6	6	ASIG "B"	5	3	0	2
			ASIG "A"	1	0	0	1
HUAUCHINA	9	9	ASIG "B"	9	4	0	5
NGO							
	116	121			71	16	34

Fuente: Elaboración propia con datos de la Unidad administrativa de la UPN U-2111

3.2.1.8 La transición democrática

La renuncia del Profesor Oswaldo Hernández Munguía³⁹ (Julio de 2001), creó las condiciones para un fenómeno inédito en la Unidad, la elección democrática del director. De acuerdo con la tradición y las facultades conferidas a la SEP estatal los directores eran nombrados por el Secretario de Educación Pública en el estado. La renuncia y la indecisión de la SEP estatal para nombrar al nuevo director fue aprovechada por un grupo de académicos de la Maestría en educación de la Unidad y por exfuncionarios de las Unidades UPN – Teziutlan y Puebla-. A través de una solicitud consensuada inicialmente por un grupo reducido y después puesta a consideración de un grupo más amplio de académicos.

El documento expresó al Director y a la SEP la urgente necesidad de que la UPN U-211 fuera dirigida por un miembro de la comunidad académica y que debían buscarse los mecanismos para que esto pudiera lograrse. La solicitud fue aceptada por el Director y expuesta a la SEP, la que accedió a que se iniciaran los trabajos para definir las reglas y la forma de elección. El Prof. Oswaldo promovió algunas reuniones con miras a lograr acuerdos sobre el proceso a seguir. Los académicos del postgrado y algunos antiguos profesores de licenciatura vieron la posibilidad de que el proceso no fuera democrático y decidieron convocar a la realización de un foro para la discusión del proceso y el procedimiento en la elección del Director.

Se inició un proceso democrático que tuvo como origen dos foros donde se analizaron dos posibilidades: primera, que el director fuera elegido a través de una terna propuesta al Secretario de educación y segunda, que fuera electo en forma directa y secreta y sólo se ratificara por las autoridades estatales. Como medios para la legitimación de las acciones acordadas y debido a la falta de órganos de gobierno, se acordó crear dos instancias representativas y de decisión:1) El Pleno de Representantes, que se constituyó en una especie de

³⁹ La renuncia del Director Hernández Munguía fue presentada en una ceremonia de graduación a la entonces Coordinadora de Formación de Docentes Profa. Margot Meza Cabrera. En ese momento le fue rechazada, y públicamente insistió que continuara en el cargo. El Prof. no aceptó e insistió en ser substituido.

asamblea, integrada por un académico y un estudiante de cada licenciatura en la Unidad central y de cada sede regional, además de los Coordinadores de Programa y de sede regional. 2) La Comisión Electoral, cuyo objetivo sería organizar la elección y dictaminar al ganador, así como notificar a la Dirección, para que ésta a su vez informará al Secretario de educación Pública del estado y se procediera al nombramiento formal del nuevo director. Este proceso significó un parte aguas para la vida de la Unidad. La elección se acordó realizarla por medio del voto directo, secreto, y ponderado de los tres sectores de la comunidad Universitaria, estudiantes (45%), académicos (45%) y administrativos (10%).

El proceso de elección democrática del Director sentó las bases para lo que en ese momento se pensó era el primer paso en el camino para la construcción de instancias democráticas y colegiadas que favorecieran la toma de decisiones en la Unidad que abatieran la tradición vertical y unidireccional de la designación del Director por parte de las autoridades de la SEP.

Se registraron tres candidatos, uno que representaba al postgrado y el pensamiento universitario y dos más vinculados a la tradición normalista, un profesor y una profesora de los de mayor antigüedad en la Unidad. La segunda afín a la delegación sindical, y el primero profesor fundador de la Unidad de Tehuacán⁴⁰. El ganador de la elección fue el Mtro. Mario García García con una mayoría considerable, un universitario por primera vez desde la fundación de la Unidad estaría al frente de la Institución.

Un aspecto importante en el proceso fue que el director Hernández pudo contener su protagonismo y no manipular la elección dejando a los contendientes en la posibilidad de negociar y realizar el proselitismo necesario. Destaca en el proceso la participación corporativa promovida por los Coordinadores de Sede regional y aceptada por los estudiantes (maestros en servicio) y asesores, quienes expresaron su apoyo prácticamente como un voto

⁴⁰ Los candidatos participantes del proceso fueron la Lic. Elva Lidia López Jiménez profesora normalista de origen y el Lic. Andrés María Juvencio Bravo y Rojas, ambos profesores titular "C" de la licenciatura en educación.

único pues coinciden algunos casos en que el 90% o 100% de la población de estudiantes y docentes haya votado por el mismo candidato.

El nuevo Director de este período que se podría llamar de transición tomo posesión de su cargo 4 de Julio de 2002, las expectativas en relación a su gestión fueron muy altas se esperaba una reestructura en las formas de trabajo y la estructura orgánica de la unidad, sin embargo en ese sentido los cambios no fueron muchos. Entre los aspectos más favorables de su gestión destaca que equipó con computadoras los cubículos de los académicos y se instaló la señal de internet, lo que mejoró sustantivamente las condiciones del trabajo, les asignó cubículo a aquellos asesores que no lo tenían, hizo algunos arreglos cosméticos a la biblioteca, ofreció facilidades para disponer de tiempo en la realización de estudios de postgrado y de tesis. Creó una figura que se llamo la Subdirección académica orientada a fortalecer la organización académica de los programas y proyectos. Se centró en la figura de la academia de profesores la facultad de decidir sobre sus actividades y prioridades, por primera vez se hizo planeación por áreas sustantivas de manera formal y se incluyeron los criterios de las IES para la planeación del trabajo académico. Los cambios no impactaron en forma general, ni inmediata, fueron más bien pequeños esfuerzos incluso desarticulados que no alcanzaron a concretarse en una política institucional. Las relaciones con la SEP estatal fueron débiles y en ocasiones de enfrentamiento abierto sobre todo por los problemas laborales y financieros que en la Unidad prevalecen y la indiferencia de las autoridades educativas.

La segunda elección de Director se realizó en el 2005, en ésta resultó ganadora la Lic. en Psicología Guadalupe Mora Tufiño, quien a partir de un acuerdo político con Mario García logra el apoyo a su candidatura. La Lic. Mora identificada con la corriente Normalista, -fue Profesora en la Normal Superior del estado- y cercana colaboradora de antiguos profesores de origen normalista, inicia una campaña respaldada por el Director García, se convoca a los coordinadores de subcentros para lograr su apoyo a la campaña. Con la influencia de García quien personalmente había promovido entre los coordinadores de subcentro y su grupo cercano de trabajo a votar por Mora. El

voto corporativo⁴¹ de las subsedes se pronuncia a favor de la candidata y determina su triunfo, aún cuando en la sede central pierde la elección con académicos y estudiantes. Sin embargo, la coalición política construida García-Mora o Universitarios-normalistas no se consolida, una vez que ésta es nombrada directora las diferencias se profundizan y en los primeros meses de gestión rompen su pacto político.

La Gestión de Mora tuvo al principio una orientación persecutoria y controladora, intentando una administración burocrática y normativa aplicando en forma estricta las reglas de la institución dirigidas al personal académico, en esa condición intentó cambiar una serie de costumbres y prácticas sobre la forma en que se administraba el tiempo de los profesores y su respectiva supervisión. Su primer acto en este sentido fue levantar un acta de abandono de trabajo a un profesor quien aparentemente sin causa justificada no se había presentado a la institución por varios días consecutivos, aún cuando posteriormente se mostró que se encontraba realizando actividades de investigación. Tal decisión fue profundamente cuestionada y fuertes protestas de estudiantes y académicos del programa de Administración Educativa la presionaron para dar marcha atrás en sus pretensiones controladoras neofordistas, lo que marcó un distanciamiento en el trabajo académico con parte importante de los profesores de la sede en Puebla. Esta situación se mantuvo durante los tres años de gobierno, lo que impidió la colaboración en los proyectos que impulsó. Finalmente Mora decidió vincular su gestión con las sedes regionales. A las que dio un impulso importante en el fortalecimiento de sus facultades para disponer de los recursos propios que genera la subsele y la toma de decisiones. Su trabajo se enfocó hacia afuera y fortaleció algunas relaciones con instancias educativas y de gobierno.

⁴¹ Podemos considerar que existe un voto corporativo cuando un sector completo de electores son orientados a votar por su pertenencia a un grupo o sector, en este caso, académico, sin que medie en su decisión las preferencias individuales, pues existen una serie de presiones sociales, académicas y políticas que lo obligan a pronunciar su voto (aun secreto) en la dirección del sector al que pertenece.

3.2.1.9 Las obras y los proyectos

Es importante destacar los logros de la gestión de Mora, entre los que se encuentran: la construcción de la tercera etapa del proyecto de la unidad, un edificio que vino a paliar en parte la falta de espacios para los estudiantes del sistema escolarizado. Sin embargo, las aulas aún son insuficientes para atender al sistema semiescolarizado, por lo que continúan usándose las instalaciones del CBTis 260. Un crecimiento acelerado de la matrícula, en relación al trienio anterior de aproximadamente 1500 estudiantes principalmente en las sedes regionales. Al crecimiento en matrícula no correspondió un crecimiento equivalente en plazas académicas. La atención a los nuevos estudiantes se dio a través de profesores contratados por honorarios bajo una figura que llamaron "*profesores visitantes*" misma que vino a ampliar la presencia de los profesores solidarios. No se crearon nuevas plazas con techo presupuestario y los profesores se han contratado sin ningún tipo de prestaciones para realizar *trabajo académico a destajo* en razón de que los pagos que reciben se incrementan de acuerdo con las actividades que realizan, si imparten más docencia, participan en proyectos de titulación, dan clase en postgrado. Los pagos se realizan con ingresos propios a partir de las cuotas que cubren los estudiantes. También se le dio impulso al programa de regionalización del posgrado mismo que está en su fase inicial. Sentó las bases del programa de educación continua para la capacitación vía medios, también en fase inicial. Impulsó la obtención y construcción de espacios propios para las subsedes. Continúo con la planeación del PIFI y el seguimiento a proyectos en contenidos en el plan.

3.2.1.10. Resumen

La presentación del contexto político-administrativo-académico en que se crearon las instituciones en estudio, dan cuenta de la forma en que gradualmente se consolidaron, dos instituciones con una importante presencia en la entidad poblana, en éstas se forman y profesionalizan los profesores de educación básica de la entidad.

El proceso de transferencia administrativa y la forma en que se ubican en el plano estatal les dan una serie de ventajas y desventajas que las posicionan en su condición actual. Pero sin duda el reto más grande que les queda es el de lograr desarrollar un *sistema de gobierno* propio incluso con una *autonomía relativa* y por otra parte impulsar la profesionalización del profesorado en las funciones de la educación superior, que los conduzca a una respuesta educativa de mayor calidad.

En la entidad no se ha logrado consolidar un sistema de formación de docentes articulado y planeado, con una orientación clara que atienda las necesidades estatales de formación de docentes. Los académicos de Normales sólo atienden formación inicial, en la UPN sólo profesionalización en licenciatura y una muy baja cobertura en el nivel de maestría. El espacio de la capacitación actualización y superación profesional no se ha logrado impulsar en forma sistemática, los profesores no han tenido la disposición para ser instructores de cursos de actualización del tipo de los que imparten los centros de maestros. En parte por la falta de condiciones estructurales para realizar esas actividades, situación que es argumentada por los académicos, al resistirse a participar en los cursos de actualización para educación básica.

3.3. Federalismo y formación de docentes

En 1992 como parte del proceso de modernización educativa se impulsó la reorganización del sistema educativo a través del proceso de federalización que se concretó con la transferencia de los recursos humanos y materiales de educación básica y formación de docentes a los estados federados. El propósito central fue concretar la descentralización de instituciones públicas que atienden problemas locales en las entidades federativas. Sin embargo, este fin no se logró y el acuerdo se concretó a una desconcentración administrativa que en poco abono a la corriente descentralizadora, las facultades administrativas y de operación se delegaron pero no las de política educativa. Las facultades de financiamiento y política educativa se mantuvieron reservadas por el gobierno federal, lo que le

permite mantener el control de los contenidos de los planes y programas de estudio de educación y de la formación para maestros.

Los esfuerzos para hacer responsables a los estados de sus gastos y proyectos educativos fueron y son actualmente intereses del gobierno federal y una tesis constitucional. Pasar de un sistema de gobierno federal altamente centralizado a uno que transfiera responsabilidades y competencias a los estados es un propósito, que para los que apoyan esta tesis favorece el desarrollo de los sistemas estatales, al encontrarse éstos más cercanos a las necesidades de la sociedad civil.

En México existen avances que pretenden dar un fortalecimiento al federalismo, esto es palpable al haberse incrementado en los últimos años nuevas funciones a las entidades federativas en materia de salud pública, urbanismo, desarrollo rural, educación etc. Si bien no todas estas funciones se han originado en una competencia basada en la Constitución, al menos demuestran el propósito del gobierno federal de instituir un nuevo federalismo sobre la base de funciones compartidas y concurrentes entre los poderes de la unión y las entidades federativas. Los avances no han sido todo lo sólidos que se desea, pero es innegable que lo más anhelado será siempre un incremento de funciones para las entidades federativas, pero no a partir de tareas compartidas, sino a partir de nuevas competencias otorgadas a favor de los estados.

El propósito de este apartado es destacar la forma en que los esfuerzos descentralizadores en materia educativa son una tarea inacabada que el gobierno federal impulsó para apoyar la mejora de los resultados educativos en la educación básica y la formación de docentes. Las estrategias dirigidas a las instituciones formadoras de docentes que en el caso de las escuelas normales es el PTFAEN y para las Unidades UPN una política de omisión. La dinámica se ha modificado poco, el estado mantiene la política de atender sólo las responsabilidades que le sean asignadas desde la federación, como en el caso del programa de la escuela normal.

3.3.1 Antecedentes

Durante muchos años el sistema educativo mexicano fue un reflejo de la sociedad, entre 1821 y 1921 contábamos con un sistema pequeño y pobre, que evidenciaba la inestabilidad política y social de nuestro país, las escuelas se encontraban bajo la responsabilidad de los estados y las condiciones del TA eran diversas, dependía de la capacidad económica y política de cada Estado, y de los vaivenes en que se encontraban.

Después de la Revolución Mexicana se creó el Ministerio de Educación, medio por el que el gobierno controlaba el sistema escolar en los estados del interior de la república, incorporando mecanismos y sistemas que acortaban el tramo de control, fortaleciendo un centralismo educativo. Entre 1920 y 1940 se evidenció con mayor fuerza el centralismo educativo. Fue entre 1940 y 1978 que los sistemas estatales de educación empezaron a surgir, algunos con más fuerza y recursos dependiendo de las condiciones financieras de los estados. La descentralización de la educación ha sido una pretensión antigua, la evidencia de problemáticas locales que habían de atenderse desde el espacio estatal potenciaba la necesidad de una descentralización; sin embargo, los crecientes intereses del sindicato y el temor a ver desarticulada su organización, limitaron, una y otra vez, esta posibilidad.

Fue hasta el 18 de mayo de 1992 en que logran un consenso, el SNTE, el Gobierno Federal y los Gobiernos Estatales mismo que se concreta en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica ((ANMEB). Con la firma, los estados de la república asumen la responsabilidad de administrar y operar su sistema de educación básica y formación de maestros.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en la práctica, significaba la posibilidad de una reorganización más eficiente del sistema de educación básica y de formación de maestros. Sistema que en el plano local potenciaría soluciones a las problemáticas específicas del ámbito educativo. Sin embargo esta posibilidad se encontraría condicionada a la capacidad de la administración educativa estatal.

El ANMEB planteó como una de sus más importantes justificaciones, la necesidad de desconcentrar, en este sentido expresa "Hoy, el esquema

fuertemente concentrado no corresponde con los imperativos de la modernización" (ANMEB, 1992:8), también resalta que al existir ambigüedad en las atribuciones educativas de los distintos niveles de gobierno se llegó al agotamiento de un esquema de organización con más de 70 años. La centralización entonces, es vista como un problema y la propuesta para solucionarlo fue la descentralización de la educación básica y la formación de docentes por medio de la transferencia, a los estados, de la responsabilidad administrativa de los recursos humanos, materiales y financieros, así como de una modalidad de financiamiento compartido entre el gobierno estatal y el federal.

De las nuevas responsabilidades derivadas de la descentralización, emanaron también nuevos problemas que debían resolverse, como la reforma del sistema educativo y una serie de dificultades vinculadas a la capacidad financiera y administrativa de los gobiernos estatales para asumir la descentralización educativa, entre los que destacan, "... la existencia previa de sistemas educativos estatales, la magnitud de los servicios de orden estatal y federal en las entidades, la situación de predominio o equilibrio entre los mismos, las prestaciones laborales del personal estatal y federal, así como la capacidad y experiencias administrativas para operar los servicios" (Covarrubias, 1998).

Una de las principales dificultades para la administración integrada de los servicios educativos en los estados es la difícil tarea de homologar las condiciones laborales que tienen los maestros estatales. Existen diferencias importantes en los cuadros de prestaciones de los gobiernos estatales que en general son menos favorables que las de los maestros federales. Los estados, a efecto de no profundizar en esta problemática, han mantenido dos sistemas operando en forma simultánea, con pequeños o nulos esfuerzos por integrarlos.

3.3.2 La organización estatal

El sistema educativo de Puebla se caracteriza porque el sistema estatal y el federal coexisten con predominio del primero, sin embargo, un proceso de fusión que los articule aún no se ha consolidado. La SEP y el sindicato (SNTE) han venido renegociando en los últimos años los cuadros de prestaciones demandados en los

pliegos petitorios de las dos secciones del SNTE, la estatal y la federal a efecto de lograr la homologación de las prestaciones. De esta forma las prestaciones e incrementos han tendido a ser cada vez más equilibradas en cada sistema.

La federalización, el ANMEB y su consecuente proceso de descentralización de atribuciones, marcaron la pauta para la transformación de las instancias que habrían de reorganizar, planear, controlar, evaluar y supervisar a las instituciones que se incorporaban al plano estatal. El Gobierno del estado con la intención de atender las problemáticas de las organizaciones formadoras de docentes crea en la estructura de la Secretaría de Educación Pública las instancias administrativas correspondientes.

El Sistema de Formación y Desarrollo de Docentes del estado de Puebla (SFDDP) está integrado por una diversidad de instituciones cuya actividad primordial es la formación y profesionalización del magisterio poblano: Centros de Actualización del Magisterio (CAM), Centros de Maestros, Unidades desconcentradas de la Universidad Pedagógica Nacional en el estado de Puebla (UNIDADES-UPN) y Escuelas Normales para profesores.

Las organizaciones formadoras de docentes (OFD) tienen un origen diferenciado pero fines que se encuentran y se enfrentan. En pugna por el espacio protagónico en la formación, capacitación y desarrollo de los docentes, en el estado de Puebla se encuentran representadas por: 1) las Normales, quienes son las organizaciones con mayor presencia, permanencia y tradición. Actualmente las encontramos en una crisis de identidad ocasionada, entre otros factores, por las constantes modificaciones a la organización interna del trabajo académico promovido desde las instancias de la SEP federal a través de una serie de programas que impulsan el cambio en sus prácticas, la regulación de sus tareas y la reorganización interna; y por la incorporación de maestros con perfiles ajenos al normalismo, entre otros. 2) los Centros de actualización al magisterio (CAM), que surgen para apoyar el proceso de capacitación y profesionalización del magisterio, tienen un período de auge en la década de los ochentas, actualmente se encuentran en una crisis por legitimar el espacio que ocupan, pues sus funciones han venido en su momento a ser retomadas por nuevas

instituciones, como la UPN y los Centros de Maestros, la estructura que tienen es cada vez es más pequeña, en el estado existe un CAM que actualmente atiende una licenciatura en docencia tecnológica y un bachillerato pedagógico; 3) las Unidades desconcentradas de la Universidad Pedagógica Nacional, que se ocupan de la profesionalización de los profesores en servicio que no acreditan la formación pedagógica y de la formación de profesionales de la educación en distintas disciplinas especializadas, actualmente el proceso de federalización dejó a la Universidad entre la centralización académica, con una dependencia de la unidad central en el Distrito Federal y la desconcentración administrativa, existen tres unidades en el estado; 4) los Centros de Maestros son la organización más joven y con mayor crecimiento, en los últimos dos sexenios se han extendido hasta tener una presencia en todo el estado con 22 centros que ofrecen cursos de capacitación y actualización, generalmente con puntuación en carrera magisterial, la estructura es mínima, cuentan con una coordinación, biblioteca y asesores académicos para distintas áreas.

En el estado de Puebla existen 19 Normales particulares y 12 públicas, de las cuales siete son de origen estatal y cinco federales. En el ciclo escolar 2002-2003 se atendieron 14763 estudiantes de los que 8319 estaban inscritos en Normales públicas y 5444 en particulares⁴², la matrícula ha tenido una disminución importante, debido a las restricciones impuestas a la matrícula por parte de la SEP federal, lo cual puede apreciarse al haber disminuido la matrícula de nuevo ingreso en un 41%, en 1997 se inscribieron 2,619 estudiantes y en el 2003 sólo 1567.

El número total de académicos formadores de docentes en las Normales en 2003 fue de 1,029 profesores, de ellos 490 estaban contratados en las Normales públicas y 539 en las particulares incorporadas (SEP-Puebla, 2003). Los profesores están distribuidos en un total de 31 escuelas normales y ofertan las licenciaturas en educación física, especial, preescolar, primaria y secundaria. La mayor parte de la matrícula y de académicos se concentra en la atención de la licenciatura en educación primaria.

⁴² Estadística de inicio de cursos del ciclo escolar 2002-2003, Sep-Puebla.

En algunas licenciaturas la disminución ha sido mayor como es el caso de la licenciatura en educación secundaria cuya matrícula de nuevo ingreso se ha reducido en forma más importante. En la estructura formal de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Estado de Puebla, y a partir del ANMEB, lido a prácticamente la mitad. Por otra parte las escuelas Normales particulares no han sufrido una disminución tan importante en su matrícula de nuevo ingreso, para el mismo período sólo se ha visto disminuido en un 12.34% (SEP-Puebla, 2003). Situación que evidencia que la política restrictiva a la matrícula ha sido mayor para las Normales oficiales.

En la estructura formal de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Estado de Puebla, y a partir del ANMEB, las organizaciones antes mencionadas estuvieron dispuestas para su supervisión en la Coordinación General de Formación y Desarrollo de Docentes, este sistema tuvo como finalidad "dar cobertura a la formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio poblano" (PROIDE, 2000). La Coordinación General de Formación y Desarrollo de Docentes, no estaba inicialmente incluida en ninguna subsecretaría y tuvo una ubicación en el organigrama como un órgano de staff, que dependía directamente del Secretario de Educación Pública. En mayo de 2003, la Coordinación se convierte formalmente en la Dirección de Formación de Docentes, y es ubicada en la Subsecretaría de Educación Superior, sin embargo, aún con estos cambios, el sistema no logra consolidarse y se enfrenta a dificultades en la coordinación del trabajo que llevan a cabo las organizaciones integrantes del SFD. El Sistema estatal no ha logrado los objetivos que se pretendieron con la descentralización, de tal forma que los logros parecen aislados y las organizaciones están en constante pugna por el espacio que ocupan y las formas de interrelación con las autoridades estatales.

Las posibilidades de impulsar estrategias locales para el desarrollo de las organizaciones formadoras de docentes, son prácticamente nulas, en primer lugar porque no se encuentra dentro de sus facultades, las que hacen referencia sólo a la operación de las disposiciones que se desprenden desde la SEP federal, la formación de docentes es una facultad exclusiva del gobierno federal.

Segundo, no existe un interés que se refleje en recursos asignados, por parte de las autoridades educativas que obligue a desarrollar un proyecto propio para este sistema. Por lo que la política que se aplica es la de la operación de los proyectos federales, la improvisación y las decisiones coyunturales.

3.3.3. Los problemas pendientes de la transferencia de las OFD

Los vacíos legales que se generaron con la transferencia, a dieciocho años de la firma del ANMEB no han sido resueltos en el estado. La reglamentación secundaria que creara las condiciones institucionales adecuadas para la operación del sistema de formación de docentes aún está pendiente. Las administraciones estatales de la Sep enfrentan año con año, los mismos problemas, principalmente de tipo presupuestario para cumplir con las obligaciones y prestaciones que como patrón en el plano local les corresponde cubrir.

Un problema que persiste actualmente en el estado, es la resistencia de las autoridades estatales para aceptar las obligaciones derivadas de la transferencia en particular la que corresponde a pagos de promociones y prestaciones laborales, para los que el gobierno del estado sostiene no contar con recursos ya que, en la transferencia no se previó esta situación lo que genera vacíos de autoridad y responsabilidad.

Por otra parte en el plano de las atribuciones, el gobierno federal no sólo ha implementado la política educativa del sistema de formación de docentes, sino también los criterios para la distribución de recursos y las reglas de operación interna en el caso de las escuelas normales. El papel de las autoridades educativas estatales en el tema de la formación de docentes se resume a la operación de los planes y programas diseñados y dirigidos desde las instancias de la SEP federal.

Por otra parte para la UPN derivado de una serie de negociaciones gestionadas desde la Consejo Nacional de autoridades educativas (CONAEDU), se impulsa desde principios de 2010 un programa de fortalecimiento para las Unidades UPN, al que es necesario dar seguimiento, en razón de que es un intento

por paliar de manera coordinada con el gobierno estatal, los efectos de la omisión que se tuvo con las Unidades a dieciocho años de su transferencia al gobierno estatal.

3.3.4. Resumen

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado por el gobierno federal y los gobiernos estatales el 18 de mayo de 1992 impulsó un cambio en el orden institucional que hasta ese momento existía en la relación de las distintas instancias de gobierno. Una relación institucional que una vez agotada su capacidad de respuesta buscó un reacomodo de la relación entre los actores políticos, las responsabilidades administrativas y financieras, y la operación del sistema de educación básica y formación de docentes.

No existe en el estado un proyecto integral para el sistema de formación de docentes, recientemente se han realizado esfuerzos con las escuelas normales promovidos y articulados desde el gobierno federal, como parte de los programas para el fortalecimiento de la escuela Normal, denominado Plan estatal de fortalecimiento de la escuela Normal (PEFEN), programa que ha favorecido la incorporación de proyectos, a los que se les canalizan recursos desde la federación, pero que es operado por la SEP del estado. La elaboración del PEFEN mantiene visos centralizados que no favorecen la colegialidad que pretende mantener el sistema.

El programa de transformación y fortalecimiento de la escuelas normales impulsado por la SEP federal buscó desde su implementación cambios sustantivos, que les equipararan en prácticas y desempeños con las realizadas en las IES universitarias. Lograr convertir a la escuela normal en la práctica y no sólo de forma legal en una institución de educación superior es una aspiración de las autoridades educativas desde los primeros años del siglo XX. Entre los objetivos del PEFEN destaca uno que hace referencia a "Favorecer la transformación y consolidación de las escuelas normales como auténticas instituciones de

educación superior"⁴³ (Guía PEFEN, 37) este propósito evidencia el reconocimiento de que no han logrado en la práctica el status de IES.

Entre los problemas más importantes de las OFD en el estado podemos destacar dos: primero, el financiamiento de las organizaciones, que las mantuvo funcionando en una condición marginal, sin recursos para gastos de operación y sujetos a los recursos que captan por concepto de inscripciones y cuotas de recuperación, los recursos del programa de fortalecimiento paliaron en forma importante esta situación en el BINE, no así en la UPN U-211, que continuó excluida de recursos adicionales hasta principios de 2010. Los Directores del BINE y de la UPN U-211 han realizado verdaderos esfuerzos de gestión que trasladaron el costo de la operación de las OFD, a los profesores-alumnos y a los padres de familia. Segundo, las estructuras administrativas que sustentan el trabajo académico no son profesionalizadas, no existen puestos exprofeso para la realización de las tareas de gestión, son realizadas por docentes que en forma honoraria agregan en algunos casos a sus tareas de docencia, las vinculadas a la tarea de gestión. Esto no es una novedad para ellos, lo han hecho así desde su trabajo en las escuelas de educación básica. No solicitan más recursos, pues así han trabajado siempre, con los recursos de los padres, y haciendo diversas tareas, o dejando de atender lo sustantivo para ocuparse de la gestión.

3.4. Consideraciones finales

En el contenido del capítulo intente dar un marco de explicación a las representaciones sociales de los académicos, proporcionando algunos de los aspectos que más han signado el desarrollo de las OFD. He sostenido en el capítulo dos que las representaciones sociales son contextualizadas y se estructuran en un proceso histórico, del que hemos tratado de dar cuenta

⁴³ El PEFEN 2.0 del estado reporta como participantes del programa a las siguientes escuelas: Benemérito Instituto Normal del Estado Gral. Juan Crisóstomo Bonilla, Escuela Normal Prof. Fidel Meza Sánchez, Escuela Normal Oficial Lic. Benito Juárez, Escuela Normal Rural Carmen Serdán, Escuela Normal Superior del Estado, Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, la Normal Oficial Prof. Luis Casarrubias Ibarra, Escuela Normal Experimental Prof. Darío Rodríguez Cruz, Escuela Normal Primaria Oficial Prof. Jesús Merino Nieto, Instituto Jaime Torres Bodet; el presupuesto asignado a las escuelas de la entidad fue de \$ 23,849,775.19 para el ciclo escolar (2006-2007) y 19,203,390.09 para el ciclo escolar (2007-2008).

brevemente. El nivel de información es un elemento que estructura las RSs del TA y los sujetos la incorporan en el transcurso de sus trayectorias laborales. Cada sujeto dependiendo de su nivel de participación e involucramiento en la vida organizacional, tiene un nivel de conocimiento mayor de las situaciones y sus causas en el marco legal, político, y académico de la organización en que se encuentra.

Cinco momentos fueron fundamentales para las OFD, primero, su origen vinculado a los intereses del estado, y una articulación con las políticas de gobierno y sus intereses coyunturales. El proyecto socialista, la unidad nacional, la modernización, cada uno atravesó, la organización del trabajo académico. Políticas que perpetúan al Estado y reproducen sus fines, al socializar a los futuros mentores, el proyecto de ciudadano contenido en los planes y programas de estudio. Segundo, la falta de consolidación del sistema de formación de docentes, como resultado de una política inacabada del gobierno federal que concretara las responsabilidades financieras para el sostenimiento y desarrollo de todas las OFD (sólo se creó un programa que atendió a las escuelas normales); además de la omisión del gobierno estatal, para conformar un proyecto que vinculara los esfuerzos de las OFD transferidas y las del estado; tercero, la capacidad de gestión que mostró la UPN para crecer en matrícula y programas académicos pese a las condiciones marginales de financiamiento en que realizaron su TA; cuatro, la incapacidad de las OFD para desarrollar un proyecto de desarrollo académico que potenciara el desempeño de la investigación y la docencia en sus respectivas instancias, pese a que el BINE tiene una matrícula pequeña que haría posible un proyecto de este tipo; cinco, la falta de oficio académico y de interés para renovar las prácticas académicas, con una planta académica madura y de adultos mayores que a estas alturas de su vida laboral poco interés tienen ya para ampliar sus horizontes académicos, por lo que parte importante de sus esfuerzos se concentra en encontrar estrategias de permanencia.

El sistema de formación de docentes del estado de Puebla requiere de un proyecto académico integral que vincule y potencialice los esfuerzos que cada

una de las instancias realiza en forma aislada, además del trabajo interno que realizan dirigido a fortalecer cada una de las instituciones en cuestión.

SEGUNDA PARTE

Los resultados de investigación

Presentación

La construcción de la segunda parte es producto de la interpretación y análisis de sentido de las representaciones sociales de los académicos formadores de docentes, referentes empíricos que nos permiten integrar, comparar y contrastar, las categorías de análisis, a efecto de discutir las a la luz de las representaciones sociales.

En el capítulo dos hice referencia a dos categorías: primero, el trabajo o tarea académica, recuperada en este estudio a partir de las RSs que sobre las

relaciones y procesos de su práctica académica han construido los académicos a lo largo de sus trayectorias profesionales; y segundo, a la estructura formal de la organización, misma que es conceptualizada como el artefacto artificial de los hombres para llevar a cabo acciones conjuntas y que regulan las relaciones de autoridad, poder, dominación y negociación entre los distintos actores; considerando que las relaciones al interior de la organización no se han generado por la estructura tal cual, sino por las percepciones e interpretaciones del rol de cada uno y sus vivencias. Estas dos categorías, como herramientas analíticas nos permiten dar cuenta del objeto de estudio: el trabajo académico de los formadores de docentes. Este ejercicio analítico está atravesado por la metodología para el análisis de las representaciones sociales desde tres dimensiones: la información, la actitud y el campo de la representación.

El propósito de este apartado es dar cuenta del sentido de las representaciones sociales del TA evocadas por los académicos. Presento primero, la categoría, tarea académica y los elementos que la identifican y nos permiten desagregarla para conocerla, describirla e interpretarla. Los rasgos que nos permiten acercarnos a su análisis, las relaciones y procedimientos que la caracterizan. Así intentando darle una relación lógica expongo el sistema de reclutamiento e ingreso a la organización formadora de docentes, las razones de su permanencia en la misma, y la forma en que se da la movilidad en el interior, cómo transitan de un proyecto a otro y de un programa a otro. Los problemas laborales y las implicaciones que tienen estos en su trabajo y la forma en que lo representan.

Así cada categoría y cada variable estudiada responden a una conceptualización desde el campo de la teoría de la organización (TO). Es decir, sitúo el referente empírico desde las conceptualizaciones de la TO, a partir de las evocaciones expresadas por los informantes clave, y analizo el sentido de la representación. Considerando aspectos del análisis cultural que permitan apreciar que la representación social tenga tres elementos propios de los rasgos culturales, que sea difundida, transmitida y compartida por los académicos. El ejercicio de análisis realizado busca y encuentra distintos niveles de apropiación y significación en el TA, de su relación con la estructura formal y con las políticas de

formación de docentes implementadas por el gobierno. Las representaciones sociales descritas presentan, la evocación y el significado que en su trabajo representan los académicos.

Por medio del análisis de contenido ubico los argumentos y términos con los que se refieren a su trabajo: la actitud positiva o negativa con relación al tema evocado; el nivel de información conocida por los académicos sobre la estructura en la que desempeñan su trabajo y la forma en que está siendo afectada, limitada o estimulada; Y finalmente, las relaciones que establecen y favorecen su aceptación, oposición o rechazo. La presencia de las tres dimensiones de las RS: la actitud, la información y el campo de representación, permiten apreciar el nivel de estructuración de la representación, y si se encuentra en proceso de construcción; consideremos que, el primer momento para el surgimiento de una RS consiste en la toma de posición que el académico asume con relación a un objeto social, tema, situación, o imagen. Segundo, el académico incorpora información y una serie de conocimientos que le permite definir con claridad su campo de representación, el tercer momento, "remite al sujeto a la idea de imagen, de modelo social, el contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación" (Moscovici, 1979:46).

Con la intención de darle una mayor claridad y precisión teórica a los hallazgos a continuación expongo una breve conceptualización de las categorías incorporadas en el análisis, las que nos sirven de entramado conceptual para comprender y argumentar las interpretaciones de las RSs del trabajo académico.

La administración del trabajo académico en las organizaciones formadoras de docentes comparte con otras organizaciones una serie de rasgos, que a nivel teórico han encontrado conceptualizaciones en el campo de la TO. Sí bien la dinámica organizacional presenta características específicas para cada tipo de organización, en cada una de ellas se presentan de manera reiterada eventos, procesos y comportamientos que sujetos a contextos específicos se presentan también en la las organizaciones educativas.

Las categorías trabajo académico y estructura incluyen como elementos de análisis una serie de conceptos que sirvieron como estímulos a la evocación que los académicos hacen sobre su trabajo⁴⁴. A continuación presento una breve conceptualización para efectos de su incorporación en el análisis.

1.-Trabajo académico

Sobre la categoría trabajo académico presento en el capítulo dos, su concepto y definición, y cómo es entendido en este trabajo. Hice alusión al TA para definirlo en términos descriptivos, desde la función y la descripción del puesto. **La tarea académica**, es un trabajo profesional, que requiere en diferentes grados, habilidades para: impartir docencia, a nivel Licenciatura y/o Maestría y/o Doctorado; planear, definir, adecuar, dirigir, coordinar y evaluar la elaboración de planes de estudio y programas académicos, elegir bibliografía adecuada para planes y cursos, investigar, publicar, participar en foros, impartir conferencias, organizar eventos académicos, asesorar tesis, asesorar la elaboración de trabajos y organización de eventos por parte de los alumnos, y realizar trabajo administrativo cuando es comisionado para ello, entre otros⁴⁵. Primero, vinculamos el TA con la responsabilidad específica que le asigna el puesto, es el primer contacto con la estructura formal de organización, define la posición que ocupa y la relación de responsabilidad y autoridad que tiene en la IES en que se inserta.

En un segundo momento el TA es analizado como un trabajo profesional y especializado, que pone en juego una serie de habilidades y conocimientos del académico para llevar a cabo su trabajo, en un nivel en que el control y la supervisión de la estructura, no lo alcanza en forma directa e inmediata, favorece el desarrollo de la libertad y la creatividad para desempeñar su trabajo, y se definió también como: **la tarea académica**, es el trabajo especializado y profesional que realizan los sujetos académicos en torno a un campo disciplinario dentro de una organización del conocimiento. Implica la capacidad de desempeñar actividades diversas en razón de la dinámica de la disciplina, misma que se vincula a la docencia, la investigación, la difusión, la extensión y la gestión

⁴⁴ Al respecto se pueden consultar las tablas 2 a la 6, del capítulo II de esta tesis.

⁴⁵ Confróntese capítulo dos, página 58 de este trabajo.

académica; donde la disciplina y la institución son las dos principales fuerzas en la vida laboral de los académicos.⁴⁶ Tal y como se aprecia en la tabla 10, las variables de análisis de esta categoría tienen la finalidad de describir el TA en los dos niveles enunciados anteriormente.

Tabla No.11. Las variables analizadas en la categoría trabajo académico.

Trabajo académico	
Rasgos del TA	a) Sistema de reclutamiento b) Permanencia c) Movilidad d) Problemas laborales e) Organización formal e informal f) Valores g) Normas h) Promociones i) Concepción

Fuente: Elaboración propia

Finalmente se articula al concepto de TA, el de representación social, para definir las RSs del TA, y configurar la forma en que podemos observarlas, desde las evocaciones enunciadas por los académicos. Así sostenemos que las **representaciones sociales del trabajo académico** son aquellas que se forman en oposición y en consecuencia a los valores, reglas, normas y objetivos impuestos a los académicos a través del sistema normativo, en la interrelación con la estructura formal de las instancias de gobierno, al adoptar las políticas de formación de docentes y los programas que buscan reorganizar la vida académica y la coordinación del TA; y por el conocimiento disciplinario, y sus concepciones básicas referidas desde éste sobre el oficio de ser profesor. En un proceso inacabado de significación, y representación, donde las representaciones son compartidas, difundidas y transmitidas en el proceso de retroalimentación cultural de la vida de las organizaciones del conocimiento.⁴⁷

Es necesario tener presente, que en el análisis subsecuente hay un planteamiento histórico y semiótico del significado de las representaciones sociales; de ahí que la historia laboral que los sujetos narraron, da cuenta de las variables de análisis que sirvieron como detonadores de la evocación en la

⁴⁶ Confróntese capítulo dos página 61 de este trabajo.

⁴⁷ Confróntese capítulo dos página 54-55 de este trabajo

entrevista. Son evocaciones, que junto con el informante hemos contextualizado a efecto de vincularlas a un momento histórico y a un contexto en específico. La ubicación de las determinaciones sociales, nos permite hacer la vinculación con la política vigente al momento narrado y argumentado (ver tabla No. 11).

Tabla No.12. Las variables analizadas de la categoría 'estructura'.

La estructura	
Rasgos de la estructura interna	<ul style="list-style-type: none"> a.1. Organización administrativa de las OFD a.2. Supervisión y control a.3. Estímulos al trabajo académico a.4. Organización académica en las OFD
Las políticas de formación de docentes	<ul style="list-style-type: none"> b.1. Políticas estatales de formación de docentes: para la coordinación, supervisión, promoción y pagos b.2. Políticas federales de formación de docentes: expresadas en el Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica, en las reformas curriculares y en los programas especiales dirigidos a las organizaciones formadoras de docentes. b.3. Relaciones de poder y escenarios académicos: comprende las nuevas relaciones y los escenarios

Fuente: Elaboración propia

Las variables analizadas podemos separarlas conceptualmente para efectos analíticos, no así para la presentación de los resultados, pues se encuentran imbricadas por que describen los rasgos del TA pero también la estructura, por ejemplo: la variable supervisión corresponde a la categoría estructura interna de las OFD (ver tabla No. 11), cuando el académico plantea los argumentos de la representación social de la supervisión, al mismo tiempo nos describe su tarea y cómo interacciona con la estructura formal de la organización al ser controlado, quién lo supervisa, de qué forma, cuál es su comportamiento ante la supervisión y los juicios que deriva de esta relación. La información que tiene al respecto y si en su opinión tiene una actitud favorable o no respecto al evento. Las determinaciones contextuales que lo hacen posible, entre otros. Así

desde este hilo conductor construido es posible tejer a partir de las RSs del TA las tres vertientes analíticas planteadas y articularlas con la estrategia metodológica.

El desarrollo conceptual de las variables se realiza en cada apartado de resultados a efecto de definir las desde el sujeto de investigación.

CAPÍTULO IV

El trabajo académico en la UPN Unidad 211 de Puebla. Representaciones y significaciones

Presentación

El trabajo académico de los formadores de docentes en la UPN U-211 es una actividad profesional que se ha construido en el encuentro de dos tradiciones educativas: la normalista y la universitaria. Ambas han transitado en la institución en algunos casos de forma paralela sin tocarse, en otros con intersecciones, acercamientos y distanciamientos, condición que permea desde su origen la particularidad del trabajo que realizan los formadores de docentes.

La escasa y parca normatividad nacional de la UPN no generó la estructura burocrática y presupuestaria necesaria para el desarrollo de la Unidad y desde un marco difuso se trazó la incipiente estructura administrativa y

académica que la sostiene. Sin un proyecto claro sobre el alcance de las funciones y la temporalidad de su tarea, la Unidad tomó una dinámica regular. Con la orientación de los profesores de la Unidad mentor, en Ajusco, las bases del oficio del formador de docentes fueron sentadas. Una tarea que se desempeñó centrada en la dependencia académica y una política institucional que favoreció el ejercicio de la docencia.

Los rasgos del TA en la unidad se perfilaron en forma azarosa, en una primera etapa, desde su fundación y hasta antes del ANMEB con altos niveles de control, supervisión, centralidad y relaciones académicas verticales. En la segunda etapa con la transferencia al gobierno estatal: el distanciamiento, la indiferencia, el fin del tutelaje y la reorganización en el plano estatal que posibilitó nuevas estrategias de trabajo y organización académica.

En el contenido de este capítulo leeremos diferentes representaciones del TA, que los académicos han construido en sus trayectorias por las OFD, desde sus primeros acercamientos a la institución hasta los momentos actuales. Para algunos, a estas alturas de su vida laboral, las significaciones sobre el trabajo tienen ya una mirada evaluativa, como un balance de su jornada, después de muchos años de vida productiva.

Las interpretaciones dan cuenta de un proceso para desarrollar un oficio con múltiples altibajos y diversas expectativas sobre lo que es ser un académico o expresado en su propia concepción un "docente", término con el que se identifican al hacer referencia y dar cuenta de su trabajo cotidiano. Las RS del trabajo académico son descritas en el presente pero han sido elaboradas a través de un proceso de evocaciones y significaciones de su historia laboral y personal.

El proceso de autorreconocimiento del sujeto desde sus significaciones personales y sociales, nos permite asomar la mirada al mundo simbólico de éste, al proceso mental por medio del cual crea, recrea, y representa significados, sobre la vida, la muerte, el ocio el juego, el amor, etc., y por supuesto, también sobre el trabajo. Si consideramos que por lo menos la tercera parte del tiempo de nuestra vida productiva lo pasamos en el trabajo, es posible afirmar, que los

significados ahí concebidos y representados forman parte importante de nuestra cultura.

La cultura en la que crecemos perfila nuestra identidad, la cultura en la que trabajamos, gradualmente nos redefine. Los estudios de Bourdieu (1997), señalan cómo los sujetos, en razón del espacio social que ocupan, poseen un capital cultural común en el que distintos hábitos en comprar, jugar, tipo de música que se escucha y de bebidas que se ingieren, entre otros, son similares en un cuadrante para los distintos poseedores del mismo capital cultural. La eficacia simbólica del trabajo hace alusión, precisamente, a la forma en que las prácticas laborales impactan la cultura de los sujetos, cuando algunos trabajadores llevan a su vida cotidiana hábitos, creencias y significaciones que han internalizado en el mundo del trabajo (Reygadas, 2002).

La premisa que orienta las argumentaciones de este apartado sugiere que los rasgos del TA de los formadores de docentes de la Unidad 211, evidencian la falta de oficio académico y disciplinario de los profesores formadores de docentes, generado, en parte, por la ausencia de condiciones institucionales que favorecieran el desarrollo institucional.

Así se presentan una diversidad de rasgos que identifican la cultura laboral del formador de formadores, explorando e interpretando, ¿cómo significan su trabajo?, ¿cómo han llegado a ser el tipo de académico que se les tipifica?, ¿a qué razones lo atribuyen?, ¿qué creencias lo sustentan? y en general ¿qué rasgos distinguen las representaciones del trabajo académico en las instituciones formadoras de docentes?

Cuando se habla del TA en esta investigación es para hacer referencia a la forma en que los académicos conciben su trabajo y los significados que atribuyen a la manera en que lo llevan a cabo. El TA podemos apreciarlo en dos momentos⁴⁸: en la realidad objetiva en que se realiza y en la representación que los sujetos construyen, es interés de este estudio ocuparnos de esto último. Las actividades y tareas de los académicos se realizan en un espacio institucional

⁴⁸ En analogía a lo que expresa Giménez siguiendo a Bourdieu, cuando sostiene "Por que ocurre que el territorio existe dos veces, como diría Bourdieu: en la realidad objetiva y en la representación". (Giménez y Héau, 2007).

definido y organizado administrativamente. Reglamentos, procesos y procedimientos de admisión, promoción, capacitación, desempeño y desarrollo de la tarea enmarcan la realización del trabajo. Aspectos que condicionan parcialmente las formas y estilos del TA.

La carrera profesional de un académico transita en un proceso construido desde los espacios disciplinarios, pero también, en aquellos que la estructura de la organización ha definido para su administración interna. Un académico mantiene una relación laboral con la institución en la que se contrata, y ésta define y afecta parcialmente los distintos momentos de su carrera profesional.

Las representaciones sociales de los trabajadores académicos de la U-211 para su exposición se han articulado en un proceso lógico de argumentaciones sobre el TA en distintos momentos de su carrera académica. Las RS se presentan organizadas alrededor de temas de corte administrativo que en la entrevista fungieron como detonadores de las evocaciones y representaciones (ver tablas 2, 3, 4, 5 y 6, en el capítulo dos).

Las políticas de formación de docentes afectan en forma importante la manera en que los académicos perciben el trabajo y los medios con que lo realizan. Las RS del trabajo académico se redefinen en el espacio simbólico institucional, al desempeñarse dentro del campo disciplinario, y desde su propia historia. La actividad sindical en el caso de los formadores de docentes es un elemento que tiene una influencia variable⁴⁹.

La estructura de la exposición recupera la organización del instrumento con que se obtuvo la información⁵⁰. Se presentan distintos rasgos de la representación social sobre el trabajo académico descritos desde las siguientes temáticas: el reclutamiento de los académicos, la selección, la introducción, la capacitación, la motivación, los estímulos, las promociones, las sanciones, los premios, la supervisión, los derechos, la madurez laboral y el retiro; la integración a las actividades y dinámica propia del TA; la normatividad interna, el proyecto

⁴⁹ Consideremos que los trabajadores de la UPN 211 de Puebla y el BINE están agremiados al SNTE, y el peso político que ha tenido el sindicato en el desarrollo de la carrera de los profesores fue significativa como lo refiere Arnaut (1998).

⁵⁰ Ver capítulo II, en el se incluye de forma detallada la organización del instrumento.

académico, los planes institucionales y las formas en que se dirige y coordina el trabajo desde las instancias de autoridad formal.

Para interpretar el contenido de las representaciones nos servimos de cuatro categorías⁵¹: la actitud, la información, el campo de representación y la estructura. Analizando la actitud podremos inferir la disposición positiva o negativa que los académicos tienen sobre los rasgos de su trabajo académico. La información nos permite identificar los datos y elementos que los académicos priorizan en sus significaciones. La información permite también la triangulación con los datos de la política de formación de docentes. Las representaciones son contextualizadas a condiciones específicas en las se formaron, de lo que da cuenta la categoría campo de la representación, y por último se trata de ubicar la representación en la estructura de relaciones desde la que el sujeto académico da cuenta de ella.

Al final de cada apartado se presenta una tabla en la que a manera de síntesis, se resumen los principales rasgos del trabajo académico en su interacción con la estructura formal de la universidad y de la Unidad UPN. La intención del apartado es concentrar y resumir los rasgos más importantes, a mi juicio y facilitar la comprensión del apartado.

4.1. El reclutamiento, el ingreso y los primeros años en la UPN.

Desde la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional, el decreto de creación estableció como requisito para el ingreso del personal académico *el examen de oposición*, si bien, el procedimiento se estableció posteriormente en el reglamento interior de trabajo. En el caso de la Unidad de Puebla desde la primera convocatoria para ingreso de personal académico, esta se apego a los lineamientos definidos. Se advertía una postura especializada de contratación, como un servicio civil de carrera, orientada a seleccionar a los mejores candidatos, a través de una evaluación realizada por pares académicos. Los profesores entrevistados en la U-211 (ver tabla 12) son algunos de los de mayor

⁵¹ Ver capítulo II sobre las categorías de análisis.

antigüedad, fundadores de unidades UPN. La mayoría no iniciaron su trabajo en la Unidad 211, pero si lo hicieron dentro de alguna del sistema de unidades UPN. En el grupo de entrevistados contamos con cinco profesores fundadores de tres unidades distintas: se iniciaron en las Unidades de Puebla capital, Tehuacán, Puebla, y en Ciudad del Carmen, Campeche.

Todos los profesores coinciden en tener experiencia en la gestión y docencia en la Universidad, con acceso cercano a información sobre la forma en que se organizaron las Unidades desde la fundación de la UPN. Dos de ellos fueron Jefes Administrativos de Unidad, figura que ocupa el segundo nivel de autoridad en una Unidad UPN. Los profesores fundadores son sujetos en edad madura, mayores o cercanos a los 60 años, con la antigüedad suficiente para el retiro. El resto de los entrevistados oscila entre 40 y 50 años. Es bajo el número de profesoras que ingresaron en el período de la fundación de la Universidad, por lo que aún cuando se pretendía tener un número proporcional de entrevistados de género femenino, no fue posible por la desigual cuota con la que estuvieron representadas desde la fundación.

Tabla. No. 13. Características de los académicos entrevistados en la U-211

Profesor entrevistado	Año de ingreso a las OFD	de Año de ingreso a la UPN y Unidad	Categoría	Experiencia en la UPN	Escolaridad	Edad	Género
AUPN1 Normalista	1981	1981 Tehuacán FUNDADOR	Tit. C	Docencia Gestión	Normal Primaria Normal Superior Maestría en Educación por la UPN (con grado)	60	M
AUPN2 Universitario	1996	1996 Puebla Subsede Zacapoaxtla	Tit. A	Docencia Gestión	Lic. en Filosofía Maestría en Educación por la UPN (con grado)	42	M
AUPN3 Normalista	1981	1981 Tehuacán FUNDADOR	Tit. C	Docencia Gestión	Normal Primaria Normal Superior Maestría en Formación y desarrollo de	60	M

					docentes (sin grado) Y Maestría en Ciencias de la Educación		
AUPN4	1979	1979	Tit. C	Docencia	Normal Primaria	61	M
Híbrido		Tehuacán		Gestión	Lic. en Psicología		
		FUNDADOR		Jefe Administrativo de Unidad	Maestría en Educación por la UPN (sin grado)		
AUPN5	1986	1989	Asociado	Docencia y	Lic. en Psicología	42	F
Universitario	Normal de Zacapoaxtla	Teziutlán	B	Gestión	Maestría en educación superior sin grado		
AUPN6	1985	1985	Tit. A	Docencia y	Lic. en Psicología	45	M
Universitario		Teziutlán		Gestión	Maestría en psicología social (sin grado)		
AUPN7	1980	1980	Tit. C	Docencia	Normal Primaria	62	M
Normalista		Ciudad del Carmen, Campeche		Gestión	Normal Superior		
		FUNDADOR		Jefe Administrativo de Unidad			
				Subdirector académico			
AUPN8	1991	1991	Tit. C	Docencia	Lic. en Psicología	50	M
Universitario		Subsede Zacapoaxtla		Gestión	Maestría en Ciencias de la Educación (Sin grado)		
AUPN9	1968	1979	Tit. C	Docencia	Ingeniero Químico	65	M
Universitario		FUNDADOR		Gestión	Maestría en Estudios de Doctorado en Educación sin grado.		
AUPN10	1984	1984	Tit. C	Docencia	Normal primaria	56	F
Normalista		Tlaxcala		Gestión	Normal Superior		
					Maestría en educación, sin grado.		

Fuente: Elaboración propia.

Antes del ingreso a la UPN, los académicos ya se ocupaban de actividades de docencia algunos en educación básica, uno en la formación de docentes en la Normal superior y dos en educación superior de ingreso más reciente.

Los primeros profesores de la UPN U-211 de Puebla, fueron normalistas de educación primaria que cursaron la especialización en la Normal Superior. Antes de trabajar en la UPN participaban como profesores en los cursos que impartía el extinto departamento de Mejoramiento profesional, sólo una minoría (2) de ellos tenía estudios universitarios o procedían de la universidad.

Las unidades UPN vinieron a sustituir, con su apertura, al Departamento de mejoramiento Profesional. Algunos de los profesores que impartían las clases en ese proyecto de la SEP federal estaban contratados de confianza, y otros comisionados temporalmente para participar en las actividades de profesionalización que venían desarrollando. Con la apertura de la unidad de Puebla y el inicio de operaciones del SEAD (Sistema de educación a Distancia), proyecto que incluía sólo la Licenciatura en Educación Básica (LEB 79) algunos profesores solicitaron quedarse en la Universidad con la plaza que tenían comisionada, o con la expectativa de obtener una, situación que no fue aceptada por las autoridades nacionales de UPN, pues el decreto de creación establecía claramente que la forma de ingreso a la UPN sería a través de concurso de oposición. En esta circunstancia los profesores en caso de que así lo desearan debían participar en el concurso abierto de oposición para ocupar un puesto de académico con definitividad en la Unidad.

En el primer concurso de oposición para ingreso del personal académico realizado en la Unidad 211 de Puebla en 1981, dos profesores normalistas y un Ingeniero Químico fueron los primeros en obtener la definitividad por examen de oposición en la Unidad 211. La mayoría de los que participaron –más de sesenta– no fueron aceptados y por lo tanto no pudieron continuar dentro de la naciente universidad. Los profesores fundadores de la U-211 de Puebla fueron la Profa. Margarita Teutle Teuisier, el Ing. Rafael Sánchez Avilez y el Prof. Zeferino López Vicente. A la fecha sólo uno de los tres profesores fundadores de la Unidad continúa en activo. Margarita Teutle es considerada por algunos asesores que la

conocieron como la primera académica que intentó darle un sello disciplinario a la formación de docentes en la Unidad.

4.1.1 Alguien que conocía me invitó a trabajar en la unidad, después vino el examen de oposición.

En la unidad 211 podemos identificar dos formas de reclutamiento: primero, por medio de las autoridades: directivos o coordinadores y segundo, a través de las convocatorias abiertas para ingreso de personal académico. La primera es usada para ingresar al personal de contrato limitado, y la segunda para obtener la definitividad.

Regularmente el primer contacto con la universidad es a través de sus autoridades, por la invitación o sugerencia de algún coordinador de programa, del director o por la recomendación de algún académico con los funcionarios de de la Unidad. Esta situación sigue siendo frecuente hasta la fecha:

[...] ¿cómo ingreso propiamente a la pedagógica? Por ahí va el asunto, bueno, esto *fue invitación del profesor Osvaldo Hernández* [Director fundador de la Unidad de Tehuacán] nos conocíamos y se abrió la unidad de Tehuacán y necesitaba reclutar asesores, necesitaba gente y *me invito al nivel de contrato con el arriesgo del examen de oposición* entonces una vez iniciado, inicie en julio [1981], en septiembre-octubre nos vinieron a invitar de México a que nos integráramos, con la solicitud, entregando documentos de acuerdo al perfil, de acuerdo a la formación para presentar el concurso de oposición de enero del siguiente año entonces entregamos documentos *cubrimos más o menos las expectativas de aquel entonces* y nos mandaron el calendario de examen, y este examen lo presentamos en México en enero del 82 para la basificación y *afortunadamente pues nos quedamos con la plaza, desde luego que esa plaza fue de asistente* por que en aquel entonces había asistente A, B, C. (AUPN1,35)

Las primeras plazas que se concursaron⁵² en la unidad correspondían a la categoría de profesor asistente, los requisitos fueron mínimos y aún así la mayoría de los profesores que concursaron no fueron admitidos. Los profesores iniciaron trabajando en la categoría más baja, es posible que esto haya sido por el nivel académico que en ese momento poseían y la escasa o nula experiencia en la enseñanza en educación superior. Es claro que los profesores se iniciaban en el oficio de formador de docentes, mismo que consolidaron después de algunos años de trabajo.

Los académicos dan cuenta de que el primer contacto con la universidad fue a través de sus autoridades, por relaciones de amistad y cercanía con quienes se responsabilizaron de empezar la operación de las unidades. El examen de oposición es concebido como la oportunidad que les permitió la contratación con definitividad en la plaza, hecho que es muy valorado en la U-211. La estabilidad que representa ser académico de base permite mayor seguridad laboral y económica. El ser dictaminado representa un reconocimiento tácito entre quienes han aprobado el examen, indica que se han cumplido los requisitos mínimos de calificación para pertenecer al grupo de académicos evaluados en el proceso de ingreso, un mérito que es apreciado fundamentalmente entre quienes han presentado examen de oposición y desvirtuado por quienes no han ingresado por este medio.

4.1.2 El ingreso por concurso de oposición

La contratación con definitividad sólo puede alcanzarse vía el concurso abierto de oposición, a través de una valoración en la que los académicos compiten para ocupar una plaza de trabajo. El examen consiste en una evaluación escrita y una réplica oral sobre tópicos correspondientes a un programa de estudios de la línea en la que se concursa. Los aspirantes son evaluados por un jurado integrado por tres académicos que cumplen la función de pares, con un conocimiento disciplinario por lo menos en un nivel equiparable al que se aspira

⁵² La primera convocatoria para concurso abierto de oposición para la unidad 211 fue publicada en febrero de 1981 y puso a concurso sólo plazas en la categoría de profesor asistente.

contratar. Los aspirantes deben cubrir los requisitos enunciados en la convocatoria y la valoración que los evaluadores realizan sobre sus aptitudes y conocimientos en el campo disciplinario. Los integrantes del jurado pueden ser internos o externos, es frecuente que se invite a participar académicos de otras universidades como la UNAM o la UIA.

[Obtener una plaza] *De base, sólo por el concurso de oposición.* En general, [para entrar de contrato] es por conocidos en la UPN, si sabes que hay una vacante, normalmente los coordinadores las manejaban por un conocido; *no quiero utilizar la palabra "amiguismo" pero igual yo creo que se vale, por amigos, contactos,* tú dices yo necesito a una persona así, sobre todo si se es coordinador, entonces llaman a la gente y uno ve si cumple o no cumple el perfil y se le contrata (AUPN8, 19)

El proceso de reclutamiento y selección de académicos en la Unidad UPN es regulado por el reglamento interno de trabajo del personal académico (RITPA). El medio de ingreso a la universidad con definitividad sólo es a través del concurso de oposición y de acuerdo con las disposiciones contenidas en el RITPA se define como:

... el procedimiento mediante el cual se selecciona a uno o varios aspirantes a través del examen de sus valores académicos y profesionales determinados mediante la evaluación de sus conocimientos, competencia pedagógica, experiencia docente y trabajos realizados. (Art, 27 RITPA)

Normativamente el proceso de evaluación privilegia en primer lugar los conocimientos disciplinarios sobre el área que se evalúa, se requiere de sujetos especializados en el área disciplinaria que se pretende cubrir; en segundo lugar la competencia pedagógica; después, la experiencia en la docencia; y, finalmente, los trabajos realizados, como productos académicos. Normativamente el concurso de oposición permite acercar candidatos y elegir el más adecuado a ocupar un puesto académico. En la evaluación se examinan los valores

académicos y profesionales a través de sus conocimientos y competencias pedagógicas. El jurado elegido, por medio de una entrevista, cuestiona e interpela al aspirante sobre su experiencia docente y los trabajos realizados durante su práctica en la educación superior, sin embargo destaca que no se considera como un rasgo deseable el contar con experiencia en la formación de docentes. En la selección resalta que el conocimiento disciplinario sea un requisito prioritario para ser elegido más allá de la institución de formación inicial y la pertenencia al gremio.

En la unidad, las plazas que no tienen un nombramiento definitivo son asignadas en forma discrecional por las autoridades en turno. El coordinador de programa o el director de la Unidad valoran el currículum, el perfil y la recomendación que regularmente apoya la contratación, misma que puede venir de asesores académicos, conocidos, amigos o familiares que mantienen alguna relación con las autoridades de la universidad. Al margen del reglamento por medio de prácticas más cercanas al amiguismo y al nepotismo se realiza la contratación de académicos que no tienen un nombramiento definitivo y que cubren una plaza vacante o una licencia. Estos puestos académicos con frecuencia son ocupados por conocidos, amigos, compañeros de generación o ex alumnos que apoyan a la administración en turno⁵³. Los profesores fundadores inicialmente fueron invitados para cubrir un contrato limitado y tiempo después participaron en el concurso de oposición que les dio la plaza con definitividad.

El examen de oposición es un *artefacto* que confirma al profesor en el puesto, con el dictamen de la evaluación que lo acredita como el ganador de esa plaza académica se terminan los compromisos creados alrededor del primer contrato y se fortalece el mérito, la independencia académica y política del profesor dentro de la universidad. Si en el ingreso inicial se dieron una serie de condiciones para la construcción de lealtades y compromisos alrededor de la

⁵³ Por tradición los contratos por tiempo determinado los asigna el director, sin embargo durante el periodo de gestión del Mtro. Mario García García se incorporó un proceso de concurso de oposición a través de un órgano estatal que se llamó la Comisión Académica Estatal Dictaminadora (CAED) misma que sólo funcionó por un periodo y finalmente feneció por inactividad y falta de criterios y procedimientos que institucionalizaran su funcionamiento. Con el cambio de administración ya no operó, y nuevamente la tradición se recuperó para fortalecer al grupo directivo.

figura que lo introduce, el dictamen positivo del examen lo libera y lo ubica en una relación de pares, ha sido evaluado y sus competencias lo ubican en su nueva posición.

Cuando termino la Normal [superior] salió una convocatoria para los profesores que quisieran ingresar a la pedagógica, me faltaba como un mes para terminar la Normal cuando yo vi esa convocatoria ahí en la Normal y por supuesto *pues nunca pensé que yo pudiera estar ahí*, [...] trabajaba en la mañana en la primaria federal y en la tarde me iba a la escuelita a la secundaria y en una ocasión llegando me encontré a la esposa del maestro Oswaldo y me dijo que el maestro Oswaldo iba a fundar la Unidad de Tehuacán [...] *y me preguntó que si me gustaría trabajar en la Pedagógica, le dije que si, ni modo que dijera que no*, y me fui a Tehuacán, ahí pedí un permiso de 6 meses sin goce de sueldo en la primaria y me fui como contrato a la pedagógica y entonces yo llegó contratado a la Universidad por 6 meses, el 1º. de julio de 1981 y en ese lapso la propuesta era que durante esos 6 meses se generara el examen de oposición y si había posibilidades de quedarse me quedaba y si no pues aquí no se perdió nada ¿no?, y yo ingreso a la universidad en el campo de matemáticas que era lo que yo había estudiado pues me quedaba al pelo, era lo que yo había trabajado y en enero de 1982 hago mi examen de oposición, afortunadamente lo gano y gano la plaza allá en Tehuacan y permanezco en Tehuacan durante 6 años y ocho meses; en el 88 me dan mi cambio aquí a la Unidad de Puebla (AUPN3,19).

“Ni modo que le dijera que no”, una invitación para participar en el nuevo proyecto de formación de docentes no podía rechazarse. La invitación del director fundador lo llevo a la Unidad de Tehuacán, se esforzó para aprender el modelo académico de la UPN y aprobó el examen de oposición. Inició como profesor asistente y a través de las promociones por equivalencias llegó a Titular “C”. Sin experiencia en educación superior, transitó de educación básica a la formación de docentes, con una carrera construida en la propia institución.

Es una generalidad en los fundadores la falta de experiencia en educación superior sólo uno de ellos refiere haber trabajado con anterioridad en la normal superior, en estas instituciones obtenían la especialidad en un área específica de

la educación básica pero no se equiparaba a la educación superior de tipo universitaria.

El ingreso a la UPN significó una oportunidad, un avance en términos de ingresos, conocimientos, status social y académico. Lo más valorado al haberse incorporado a la UPN fue el nivel social y económico que les dio el ascender de ser profesor de educación básica a profesor de nivel superior, grado que en ese momento no se comparaba al de ser profesor de la normal. Su sueldo se incrementó notablemente y las actividades que tuvieron a su cargo cambiaron drásticamente. Se involucraron esfuerzos intelectuales importantes para aprender los nuevos contenidos incluidos en los planes y programas de estudio, que aún con el esfuerzo que significó no implicó el desgaste físico de las 25 horas de trabajo frente a grupo y con niños que realizaban en educación primaria. La movilidad social fue un logro alcanzado por todos los profesores fundadores incorporados en ese período

La incorporación estuvo limitada por la cercanía que tuvieron en ese momento con las autoridades fundadoras. Destaca que en ninguno de los casos aparece la participación del sindicato en el proceso de ingreso⁵⁴. Aún cuando el SNTE participó activamente en la fundación de la UPN, durante el proceso de incorporar asesores a la unidad no se advierte que en ninguno de los casos haya tenido alguna influencia. De hecho los profesores reconocen su ingreso por examen de oposición como un mérito propio en el que la obtención de la definitividad no los compromete política ni académicamente con algún miembro de la universidad.

Un proceso definido para incorporar a través de la competencia, a sujetos con una alta calificación, experiencia y grados académicos, no fue posible. En ese momento, el estado no contaba con sujetos con un capital cultural

⁵⁴ En el período de la transferencia a los estados el SNTE obtiene en las negociaciones con el gobierno federal la titularidad del contrato colectivo de trabajo para todos los trabajadores transferidos, situación que separa de su sindicato original a los académicos de la UPN y los vincula en automático con la sección estatal del SNTE en la que se agremian los trabajadores transferidos de origen federal.

4.1.3 Para entrar a la UPN no se involucra la parte sindical

El proceso de ingreso con definitividad en la UPN es a través del concurso de oposición. El decreto de creación de la UPN (1980) define los órganos responsables de organizar y sancionar el proceso de selección del personal académico. Incluye un jurado académico formado por pares responsables de evaluar el trabajo, el currículo y la exposición escrita y verbal de los conocimientos y aptitudes de cada candidato:

El ingreso del personal académico a la Universidad Pedagógica Nacional se sujetará a concurso de oposición practicado por una Comisión académica Dictaminadora, integrada por cinco miembros designados por el Secretario de Educación Pública a propuesta del Rector, la que verificará la capacidad y preparación académica de los candidatos y, de ser considerados idóneos establecerá la categoría y nivel que le corresponda. Para la selección de dicho personal no se establecerán limitaciones derivadas de la posición ideológica, ni política de los aspirantes (Artículo 27, RITPA).

La participación de la delegación sindical en el proceso de ingreso del personal académico no ha sido relevante. Las reglas establecidas y la comisión responsable de organizar el proceso de ingreso han posibilitado el funcionamiento legal y legítimo de la comisión académica dictaminadora del proceso de ingreso y promoción.

[...] pero en la UPN no se ha permitido que el sindicato maneje estos criterios [de ingreso] *porque la entrada formal es el examen de oposición*, para trabajar en la UPN y en ese sentido no se involucra la actividad sindical y estoy hablando de los representantes a nivel delegación (AUPN7, 222)

El sindicato no ha tenido una influencia importante para el ingreso de los académicos, no es requerida su participación, ni apreciada la forma en que influye en otras instituciones. Un aspecto normativo contenido en el decreto de creación y en el RITPA que es valorado y enunciado con orgullo de parte de los

académicos es el ingreso por examen de oposición, como una forma que garantice que la UPN no sea tomada por los líderes sindicales en turno.

4.1.4 No nos dijeron cómo debía ser una Universidad

Las prácticas de los primeros académicos tenían como referencia: primero, la escuela normal lugar en el que se habían formado y segundo, las escuelas de educación básica en las que trabajaban hasta antes de ingresar a la UPN, y tercero en algunos casos la experiencia lograda en el departamento de mejoramiento profesional preparando a los profesores habilitados para el servicio sólo con educación primaria.

Las representaciones sobre lo que era ser académico universitario y sus prácticas fue algo que en la mayoría de los casos estudiados se constituía como un referente de segunda mano, lo que habían visto en algunos amigos o familiares que estudiaban en la universidad; en dos de los casos los profesores fundadores, después de la normal estudiaron en la universidad, pero sólo uno el AUPN4 logró concluir sus estudios profesionales como psicólogo.

El estatus laboral adquirido obligó al aprendizaje de nuevos hábitos conocimientos y prácticas que en algunos casos incorporaron a su desempeño laboral. Conocieron y aprendieron novedosas teorías sobre la educación para poder enseñarlas. La dinámica del SEAD los obligó a realizar asesoría como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Las habilidades a desarrollar en ellos mismos y en sus estudiantes implicaban estrategias para la educación a distancia, las que no poseían ni los maestros y que al resultar ajenas derivaron serias dificultades en el proceso de formación de los estudiantes incorporados.

Las políticas de administración académica desde las instancias centrales en Ajusco priorizaron la docencia, en atención a la alta demanda de profesionalización que requería el magisterio poblano. El TA en la Unidad se concentró en el ejercicio de la docencia. La tarea de la unidad fue dispuesta para la operación del programa con los mínimos recursos posibles: profesores, antologías para estudiantes y profesores, materiales, director y jefe administrativo. Las funciones de planeación curricular, diseño de contenidos y materiales de

apoyo se reservaron para los profesores de la Unidad Ajusco⁵⁵ éstos planeaban, diseñaban, capacitaban, evaluaban y supervisaban el SEAD.

La implementación del programa⁵⁶ quedó bajo la responsabilidad de los académicos de la unidad, quienes a su vez desconocían los contenidos, las perspectivas teóricas incluidas en los programas de estudio, por lo que realizaron esfuerzos importantes para formarse a la par del ejercicio de la nueva tarea.

No había una imagen que reproducir más que la normalista, las referencias con la universidad eran algo distante, visto desde fuera, en este sentido no pudieron ser algo que no conocían y se fueron transformando en el tipo de académico que actualmente son.

Sí, yo digo que *no nos dijeron cómo debíamos de ser* y aquí es donde he estado insistiendo mucho desde el principio a mucha gente, bueno porque yo soy normalista y las tradiciones de las normales son distintas, [...] en las unidades los directores hacían las cosas a su entender y algunos eran normalistas, otros eran universitarios y no compartían sus saberes con otros directores o [por el] aislamiento, y la universidad así como el reglamento académico no instituyó algunas cosas. La UPN nunca tuvo talleres en ese sentido de lo que es una universidad, tenemos los encuentros para revisión de los materiales de las distintas licenciaturas, los objetivos, *pero nunca hablamos de lo que es la universidad y en esta ausencia de ponernos de acuerdo fuimos haciendo las cosas un tanto más como una normal que como una universidad*, [...] le faltó instituir a la universidad su definición como una universidad, que ha sucedido con esto hemos priorizado el aspecto académico [la docencia] y hemos dejado la investigación. (AUPN7, 130)

No hubo una formación expresa para aprender nuevas prácticas, la capacitación se centró en la realización de reuniones para dar a conocer los materiales de apoyo y los programas de estudio, la presentación de las antologías y las orientaciones generales de la perspectiva teórica que sostenía la propuesta.

⁵⁵ Los académicos que se contrataron en la UPN Ajusco trabajaron de manera urgente los programas y materiales para el SEAD,; los profesores que se responsabilizaron tenían experiencia en el diseño curricular y en algunos casos en educación superior. (Negrete, 2003)

⁵⁶ La implementación de cualquier programa o proyecto resulta ser la tarea más complicada, requiere de la capacitación, monitoreo y seguimiento del personal responsable de operarlo.

La respuesta de los académicos de las unidades UPN fue gradualmente diferenciada en razón de las capacidades e intereses en su formación. La imagen de la universidad que aspiraban no se perfilaba con claridad. Las reuniones académicas se convirtieron en el medio tradicional de capacitación e inducción del personal a la universidad.

4.1.5. Antes era más difícil aprobar el examen

La aprobación del examen de oposición para los académicos fue un logro que los revalúo socialmente y en status académico frente a sus pares de formación inicial. Las plazas por las que concursaron los fundadores fueron en la categoría de asistentes y los requisitos para ocupar esos puestos son considerablemente menores que los solicitados para los de un profesor de asignatura⁵⁷ o asociado⁵⁸ – actualmente ya no se contratan profesores asistentes⁵⁹ - sin embargo, en su representación expresan lo difícil que consideran fue su examen, y creen que actualmente es menos riguroso. Perciben la posibilidad de que en algunos casos el ingreso no sea por capacidad sino por tener conocidos que pueden ejercer alguna influencia para ser aprobados.

[...]cuando yo ingrese, el examen, todos los exámenes eran en México, participaba un académico de la UPN Ajusco, uno de SEP federal de México y un académico externo, *el examen pues si tenía su grado de dificultad, ahora se ha vuelto más exigente en términos quizás de documentación, quizás de preparación* pero como que se ha vivido pienso yo a la mejor estoy equivocado

⁵⁷ El reglamento interior de trabajo del personal académico (RITPA) de la UPN (1983), establece que para ser Profesor Asignatura "A" es requisito el título de normal superior o licenciatura afín a la(s) materia(s) requerida(s) con una experiencia mínima de un año en la docencia o en la investigación.

⁵⁸ El RITPA establece como requisitos para ser profesor asociado "A", título de normal superior o de licenciatura afín a la especialidad requerida y una experiencia mínima de cuatro años desempeñando las funciones propias de un profesor de nivel superior.

⁵⁹ El RITPA establece que los requisitos académicos mínimos para ser profesor asistente "A" son: 100% de los créditos de Normal Superior o de Licenciatura en la especialidad requerida, con promedio mínimo de B, con funciones para auxiliar y apoyar a los profesores de categorías académicas superiores en los trabajos académicos. En el proceso de ingreso de 1981 y 1982 es destacable que no se consideró necesario que tuvieran experiencia en docencia en educación superior, y tampoco estar titulado. Para pasar a Profesor asistente "B", es necesario ser titulado de licenciatura y dos años de experiencia en la docencia en el nivel medio superior o en la investigación. Es claro que los académicos que ingresaron como fundadores no cumplían en estricto los requisitos aquí planteados, inclusive algunos ingresaron antes de que el reglamento entrara en vigor.

sobre la exigencia del perfil real, no, no sería perfil real y no de la forma en que se desempeña el asesor [...] la forma en que se comporta en el examen porque ha habido exámenes de las propias unidades y hemos tenido que dar plazas si son tres concursantes a alguien por que es el que más o menos tiene cierto conocimiento de que puede hacer en la pedagógica, otros completamente perdidos hubo una ocasión en que un aspecto tan esencial como la teoría de Piaget, iba a concursar por una plaza, sobre eso dijo son cuatro, nombro tres y conocía a dos por nombre, y esa persona creo que tiene plaza, entonces *se abarato pienso, ya que hay gente que tiene conocidos*, para mí que resto un poquito de exigencia académica interior ya del examen (AUPN1, 37).

Los requisitos y el nivel de estudios solicitados a los profesores fundadores fueron mínimos, las plazas por las que concursaron eran las más bajas dentro del cuadro de categorías existentes⁶⁰. En la actualidad ya no se concursan plazas de asistentes; en las últimas convocatorias publicadas sólo se han concursado categorías de profesor de asignatura, asociados de medio tiempo y de tiempo completo, estas últimas en un número reducido. Los requisitos académicos que se solicitan, son mayores, entre los que destacan las publicaciones y los grados académicos superiores a licenciatura como los requisitos más altos.

4.1.6. Resumen:

Tabla No. 14. El sistema de reclutamiento e ingreso

El reclutamiento y el ingreso
1. Concurso de oposición
2. Decisión discrecional de autoridades de Unidad UPN y SEP

Fuente: elaboración propia.

⁶⁰ Yuri Jiménez (2002) destaca la improvisada forma en que se organizaron los primeros concursos de oposición para lograr cubrir la demanda de atención que se generó con el SEAD, advierte que las primeras contrataciones provisionales se dan sin concurso de oposición y por decisión exclusiva de las autoridades, la presión de iniciar los cursos en febrero de 1979 dejó de lado la racionalidad tecnócrata que se impulsaba.

4.2. Las condiciones laborales

4.2.1 Las condiciones laborales eran bastante buenas, no así las físicas

Las *condiciones* en que realizaron su trabajo al principio son consideradas *marginales*, la universidad no tenía instalaciones, ni mobiliario y actualmente esta condición aún se vive en las subsedes. Tradicionalmente los cursos se han impartido en instalaciones prestadas. Esta condición no es considerada como extraordinaria sino como la regularidad. Es una circunstancia frecuente en las IES formadoras de docentes trabajar sin instalaciones, sin gastos de operación y materiales didácticos entre otros⁶¹ (Ayala, 2007). Aún en condiciones de marginalidad la actitud es positiva, comparten un orgullo académico de pertenecer a la universidad de los maestros, o lo que han simbolizado como la UPN, que se encuentra en suma distante de la infraestructura, nivel de desarrollo académico, equipo y tecnología de que dispone la unidad central de Ajusco.

Las condiciones de contratación aún en etapas de drásticas disminuciones presupuestarias y crisis generalizada son consideradas como buenas por los académicos. El sueldo y las prestaciones vinculados han posibilitado que los profesores, en particular los de carrera, vayan logrando sus promociones, las que no están condicionadas sólo al logro de méritos académicos sino también a la antigüedad en la categoría. Existe también una prestación que es la prima de antigüedad la que permite obtener ingresos extraordinarios que con el transcurso del tiempo, al llegar a veinticinco años de servicio se incrementa hasta en el 52.5% del importe del sueldo base⁶², cantidad que continua incrementándose en el mismo factor acumulado hasta que el profesor se retira. Posteriormente se

⁶¹ En algunas IES formadoras de docentes, trátase de escuelas normales o unidades de la UPN en Puebla es frecuente que los gastos de operación (agua, luz, papelería, materiales, etc.) sean cubiertos con recursos propios provenientes de las cuotas que se cobra a los estudiantes como requisito para la inscripción. Las autoridades estatales y federales no asignan recursos que sean destinados a cubrir estos rubros.

⁶² A partir de quinto año efectivo de servicios prestados a la universidad el profesor tiene derecho a recibir una prima de antigüedad que se cubre a razón del 2% por cada año de servicio hasta el vigésimo y 2.5% por cada año del vigésimo primero al vigésimo quinto, a partir de este último, el mismo factor porcentual acumulado hasta la jubilación del trabajador. (RITPA: Art. 7, Fracc.VII, a), b)).

explicará cómo esta condición favorece que el profesor permanezca sin retirarse aún en una edad avanzada.

[al ingreso] Las condiciones físicas estaban mal, pero las condiciones laborales eran bastante buenas (AUPN5).

Las condiciones físicas de las instalaciones han mejorado pero sólo en la sede central en Puebla donde se cuenta actualmente con instalaciones mínimas equiparables a las de una secundaria general o un CBTis. La marginalidad es parte de las condiciones de trabajo en los subcentros, pero se han familiarizado de tal forma con ésta que se considera algo normal.

[En la subsede de Zacapoaxtla] Bueno, fueron y son actualmente todavía, grupos numerosos, espacios físicos muy deplorables digamos, si somos exigentes en que para aprender también se requieren condiciones mínimas, pero en realidad *la gente está acostumbrada a trabajar en condiciones deplorables*, los alumnos de allí, de la UPN nunca se quejaron de esa situación porque *donde trabajan ellos también tienen aulas y escuelas en estados deplorables*, entonces para ellos *casi era un lujo tener un salón con piso de cemento o vidrios en las ventanas*, aunque los grupos eran muy apretados de gente, bancas y sillas rotas y sucias, entonces eso ya era lo de menos en cuanto a aspectos materiales y *en cuanto a características académicas bueno pues es un lugar y un espacio muy fértil de aprendizaje tanto de ellos como de uno*, es una escuela de formación para nosotros porque uno tiene la formación profesional en el aula, en mi caso, aprendí de los maestros, de los libros, de las aulas, pero cuando uno tiene un grupo que tiene una experiencia y ya profesionales, aprende uno de sus palabras, de sus experiencias, de sus artes, es otro tipo de aprendizaje y si uno no valora, si uno no lo recupera, esta uno fuera de lugar porque entonces va uno a querer imponer lo que uno aprendió en su formación profesional (AUPN2)

Las condiciones de marginalidad material en que se trabaja son pasadas por alto, considerando las prestaciones y derechos laborales que van vinculados

a la contratación, los que reúnen algunas de las prerrogativas de la educación superior como las promociones y algunas derivadas de su vinculación a la educación básica como el aguinaldo de 90 días, el período vacacional de 40 días hábiles y los incrementos salariales automáticos negociados desde el SNTE.

4.2.2 Al principio no éramos formadores de docentes

Aprender el oficio de formador de docentes no fue tarea menor. Los esfuerzos realizados para lograrlo fueron gradualmente distintos, los académicos se profesionalizaron en la enseñanza y formación de profesores con los contenidos de nuevas propuestas teóricas, que hasta ese momento no habían conocido. A cada uno le implicó períodos variables de tiempo. Consideran que llegar a sentirse un verdadero formador de docentes requirió por lo menos del mismo tiempo que le lleva formarse a una generación de estudiantes, desde su ingreso hasta el egreso. Sólo así pudieron conocer de manera general todo el plan de estudios y transitar por los distintos semestres y materias lo que les da la posibilidad de comprender los propósitos educativos, las metodologías y teorías inmersas en el currículo. Algunos profesores necesitaron de más tiempo (entre cuatro y nueve años, por lo menos, necesitó un profesor para formarse); el proceso fue lento y arduo pero gratificante. La identidad académica del formador de docentes se construyó culturalmente, en los límites de la acción político-académica, con una influencia mínima del sindicato.

[¿Cuándo se sintió un formador de docentes?] Hasta después de mucho estar atendiendo un grupo en las cuatro asignaturas del tercer semestre. Después de estar trabajando pues, *en 9 años más o menos*. Yo soy un formador de docentes, debo entender eso (AUPN9).

En la UPN los estudiantes son profesores en servicio, sin embargo su ingreso a la UPN constituye el primer acercamiento formal con las teorías del aprendizaje. Los profesores-estudiantes poseen un conocimiento práctico del oficio, de manera autodidacta han logrado la comprensión de sus formas de enseñanza. Al trabajar el académico con este tipo de estudiantes logra una relación de

aprendizaje mutuo, en la que ambos se apropian de los contenidos educativos seleccionados en las antologías y en ese ejercicio el profesor llega a convertirse en formador de docentes.

4.2.3 La permanencia en la UPN

Los académicos en la Unidad 211 se han mantenido por muchos años dentro de la institución, de hecho no se conocen profesores que hayan renunciado a su plaza aún con las dificultades que implica trabajar dentro de ella. Las prestaciones que se obtienen en la universidad son las principales razones por las que los profesores permanecen en la institución. En términos económicos significa una condición estable y de promociones aseguradas, circunstancia que actualmente no es posible en muchas universidades. Las exigencias no son muchas, ni representan una alta presión para su cumplimiento, la realización de docencia, por sí misma garantiza el cumplimiento ante las autoridades, por la sobrevalorada percepción que se hace de la docencia por encima de otras tareas como la investigación y la difusión del conocimiento. Las actividades académicas incluso de un profesor de carrera pueden concentrarse sólo en la docencia y esto en el sistema semiescolarizado que es donde se imparte la profesionalización para profesores se presenta de la siguiente forma: la atención de una asignatura representa hora y media de clase frente a grupo una vez a la semana, por lo que un profesor de tiempo completo que atiende cuatro grupos con cuatro asignaturas distintas atiende en total seis horas de docencia frente a grupo; adicionalmente realizan algunas actividades de gestión dentro de la misma institución, como la atención de algunas actividades encomendadas por la dirección de la unidad. Otros profesores una vez que tienen las asignaciones de docencia pueden desarrollar o no proyectos académicos individuales, los que en ocasiones no son reconocidos como parte del trabajo institucional.

Algunos aspectos que disgustan a los profesores, en su trabajo, es la falta de claridad sobre el destino de la UPN Unidad 211, en el Estado, y la falta de un proyecto institucional que articule los esfuerzos atomizados de las academias y de los profesores.

Yo puedo hablar más de lo que me disgusta, no tener claro un proyecto real de desarrollo... que cada cual jala para su lado. Me enfada la ausencia de trabajo de academia y luego lo que... me involucro un poco más en el trabajo de Investigación. (AUPN8, 34)

La falta de apoyos para realizar actividades que requieren de recursos y esfuerzos desde las autoridades de la institución es una situación que afecta la motivación de los académicos para participar. Es frecuente que se apoyen sólo las propuestas de los sujetos que forman parte del grupo cercano a las autoridades y el resto sean vistas con desconfianza y desinterés.

De otra forma, el que nos apoyaran más por ejemplo que tomaran en cuenta los proyectos que piden y que no sirven para nada, porque no los consideran, no los impulsan, por ejemplo; *para mí cambiaría mi actitud si de repente me dijeran que habían aprobado con el proyecto de lenguas indígenas* que tanto urgen, que ya está aprobada una cierta cantidad de computadoras y software para el trabajo con lenguas indígenas, Investigación indígena; yo creo que es lo que hace falta, que de pronto animen las iniciativas que tiene la gente. *Hay muchas iniciativas que se quedan ahí por el hecho que no nos interese la filiación grupuscular*, no, que nos interese el futuro de la universidad. (AUPN8, 37)

Sin embargo, los aspectos que aparecen como limitaciones dentro de la Unidad 211 no son causas suficientes para que los académicos decidan separarse de la institución.

4.2.4. Resumen:

Tabla No 15. Condiciones laborales

Condiciones laborales

Condiciones físicas del lugar de trabajo	Marginales al principio Marginales en las subsedes
Prestaciones	Superiores a las de educación básica
Permanencia	Definitiva

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Los valores vinculados al trabajo académico

Los académicos formadores de docentes de la UPN tienen una perspectiva axiológica sobre su trabajo y la forma en que lo desarrollan. En las distintas historias de trabajo construidas se advierten dos valores centrales que permean sus reflexiones y evocaciones sobre el trabajo académico: *el compromiso* y la *responsabilidad*, los que aparecen constantemente en todas las entrevistas, como elementos que orientan actitudes, desempeños, percepciones, prácticas y formas de relacionarse con el currículo, los estudiantes y las autoridades de la institución. De forma periférica también se enuncian los valores de solidaridad, ética, libertad, honestidad, actitud crítica, apertura y tolerancia, los que han sido expresados al referirse a diferentes tópicos y momentos de su vida laboral.

Algunos valores surgieron al principio de su carrera como formadores de docentes en el proceso autodidacta de formarse, en la marcha, a la par de los estudiantes, revisando y aprendiendo las “nuevas” propuestas pedagógicas contenidas en los innovadores planes y diseños curriculares que desde Ajusco se proponían a todo el SEAD. El primer proyecto impulsado por la UPN buscó promover nuevas estrategias de aprendizaje y enseñanza para adultos. La educación a distancia del modelo SEAD resultaba una novedad y una dificultad ante la tradición de la cátedra y no sólo para los estudiantes-maestros deseosos de lograr el grado de licenciatura y beneficiarse con puntos vinculados a promociones escalafonarias, sino también para los académicos que recién se incorporaban a la tarea de ser formadores de docentes en servicio.

Los recién contratados profesores de primaria ahora formadores de maestros, no tenían aún una idea clara sobre lo que era ser formador de docentes en la UPN, contaban con referencias a su formación inicial en la escuela Normal y en la Normal Superior, pero no advertían las diferencias sobre ser profesor en una Universidad, desconocían las prácticas, creencias y significados que tal oficio implicaba, éstos habrían de construirse en el camino, en la experimentación personal e institucional en un ejercicio constante de improvisación, de prueba y error, con aciertos y desaciertos. Aún en algunos casos los rasgos nunca se incorporaron a sus formas de trabajo.

Los valores que orientan el TA de los formadores de docentes de la UPN dan cuenta de la constitución de una estructura de representaciones sociales, compartidas, transmitidas y públicas que no mantienen un mismo sentido incluso cuando utilizan los mismos términos para referirlas.

Por el orden de importancia atribuido a los valores vinculados al trabajo académico en primer lugar se enuncia el compromiso.

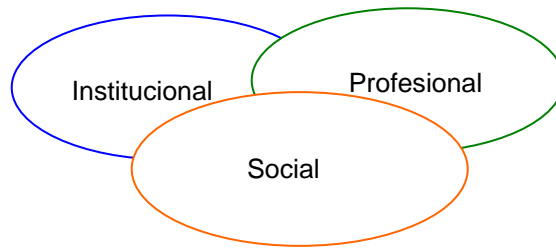
4.3.1 El compromiso

Un valor constante en las representaciones del TA es el compromiso, un aspecto que conduce a los académicos a cooperar en los esfuerzos educativos de la institución e incluso a cambiar actitudes y creencias. Entre los valores que orientan la tarea académica es al que mayor peso atribuyen. La ausencia o presencia de éste es sobrevalorado, como un elemento que detona y hace posible que acontezcan ciertos eventos aún en las condiciones más difíciles. Se vincula a los comportamientos, actitudes, maneras de relacionarse con los alumnos, con los compañeros y con las autoridades, al desempeño del trabajo y las respuestas que exteriorizan ante las acciones de las instancias normativas institucionales o del gobierno. Es una suerte de fuerza interna que motiva a actuar con dedicación, entrega y altruismo.

El Compromiso es un valor referido a la relación de trabajo académico que los profesores mantienen con los alumnos, la profesión, la institución y la sociedad. Este valor se acentúa de manera importante cuando se trata de las relaciones con los estudiantes, las que son enaltecidas como el referente más importante de sus acciones en la docencia. Los académicos son motivados y desmotivados en este proceso. En la función de docencia mantienen una relación de compromiso en la que se involucra *la corresponsabilidad académica*, implica la posibilidad de ofrecer sus mejores esfuerzos y capacidades con el propósito de obtener mejores resultados de aprendizaje y desempeño académico. Es una relación activa que involucra una actitud y el impulso de aptitudes vinculadas a un campo disciplinario.

Se distinguen tres dimensiones principales del compromiso de los académicos: la dimensión institucional, la social y la profesional centrados los tres en el desempeño de la docencia.

Figura 1: Dimensiones del valor compromiso en el trabajo académico



Fuente: elaboración propia

La **dimensión institucional** del compromiso se refiere a la forma en que los sujetos asumen la relación de concesiones⁶³ que existe entre las autoridades educativas institucionales y estatales. La relación de concesiones implica un proceso de intercambio en el que la cooperación⁶⁴ es obtenida y expresada en acuerdos y convenios con las autoridades de la institución. El grado de compromiso institucional es influido y limitado por la percepción que los académicos tienen sobre los beneficios que están obteniendo en ese intercambio; por la satisfacción que sobre el ejercicio de su trabajo han logrado, así como por el ambiente laboral que comparten en la interacción cotidiana.

La **dimensión profesional** es representada como aquellas acciones que surgen entre los estudiantes y los académicos como resultado de los esfuerzos orientados a la transmisión, generación y aplicación de conocimientos. Una parte de la relación que existe es también afectiva, los profesores tienden a preferir los

⁶³ El diccionario esencial de la lengua española LAROUSSE define el compromiso como un "Acuerdo obtenido mediante concesiones recíprocas", situación que ubica una relación de sujetos en la que hay un intercambio que sostiene la relación.

⁶⁴ Consideremos que la cooperación puede ser lograda en forma voluntaria por el uso legítimo del poder o de forma negativa vía la aplicación de sanciones, penalizaciones y el ejercicio legal de la autoridad.

grupos con los que sienten mayor comodidad para el trabajo docente por la disposición que los estudiantes muestran para mantener la relación de concesiones recíprocas que favorezcan el aprendizaje.

La *dimensión social* del compromiso se advierte en la responsabilidad que los académicos creen tener sobre el trabajo que en el futuro desempeñarán los estudiantes y la manera en que un sujeto al ser parte de un colectivo académico es corresponsable del destino del grupo

El compromiso se asume como algo que impulsa y motiva acciones, niveles de integración en el trabajo, tipos de respuesta ante determinados estímulos y una especie de acuerdos tácitos con los distintos actores que se relacionan. Las representaciones de los académicos argumentan lo siguiente:

[Compromiso es] que todo lo que hacen, que todo lo que haga tenga como punto de referencia, el beneficio del estudiante, un compromiso y ya, no se vale faltar, no se vale dejarles tarea así nada más o ser maestro expositivo (AUPN4).

Bueno es que tenemos una relación de interdependencia, en el sentido de la palabra dependemos de los demás, no somos seres autosuficientes, el valor de la autonomía es un valor que se ha privilegiado frente a otros valores como la solidaridad, la colaboración, tanto porque la autonomía se ve como falta de compromiso o cómo un *compromiso* sólo con uno mismo y no, no la autonomía, para que haya autonomía se requiere del otro, si no se es autónomo por sí mismo porque no es nada, sino eres autónomo gracias y frente al otro, *el compromiso significa que uno acepta que dependemos de los demás y ellos dependen de nosotros, esa relación aunque se da de manera cotidiana no es consciente*, entonces no podemos actuar por intuición, como motivados por estados de ánimo, no por prejuicios sociales o estigmas sociales, debemos estar consciente de las mínimas partes que realizamos. Ese sería el compromiso, *en donde nos comprometemos el uno al otro y donde está en juego no sólo la vida de uno sino la vida de los demás*, por uno, uno pone en juego la vida de los demás y ellos ponen en juego la vida propia, la de uno. (AUPN2).

En el sentido en que se describe el compromiso no es entendido en la lógica individualista pretende incluirse desde la construcción del colectivo, en el grupo de sujetos académicos de la institución, donde éstos se solidarizan con los fines institucionales y los individuales, que se cumplen a la vez que se alcanzan grados mayores de desarrollo en la universidad.

4.3.2 La responsabilidad

La responsabilidad es un valor relacionado directamente con el compromiso, ser responsable está implícito en éste. Hace alusión al hecho de cumplir con los acuerdos adquiridos con la institución. Los académicos relacionan ser responsable en las tres dimensiones del valor compromiso:

Yo creo que fundamentalmente es la idea de la responsabilidad con el grupo, de la puntualidad con el grupo, de cumplir con los compromisos que en esta profesión tienes con los alumnos (AUPN3, 131)

Con los alumnos la responsabilidad se expresa en “cumplir” ante los compromisos que se asumen con los estudiantes o con la institución. Es un cumplimiento que involucra poner en juego los mejores talentos y estrategias del sujeto que asume la responsabilidad. No se refiere al cumplimiento que se realiza sólo por entregar o por salir del compromiso sino una serie de acciones vinculadas a actitudes positivas en la relación enseñanza-aprendizaje.

La responsabilidad [se refiere a que] *si nos comprometemos a hacer algo hay que hacerlo*, hay que ser puntuales, cumplir con lo que estamos estableciendo, solidaridad porque, en que te pueda apoyar en alguna actividad, en algún aspecto, generalmente son los que están más cerca. Creo que uno de los valores del trabajo académico es realmente la responsabilidad, el compromiso tanto para hacerlo, realizarlo [el trabajo], cumplirlo, de la búsqueda de la mejor estrategia, yo diría de la mejor verdad, pero *tal vez sea la mejor estrategia para trabajar con los alumnos*, debiera buscarse la mejor forma de hacerlo. Los principios académicos son una constante revisión de los nuevos conocimientos, las nuevas bibliografías, buscar las formas de

interacción con los compañeros para que uno pueda realizar su trabajo de la mejor forma, los principios académicos, constituyen los espacios, los grupos, los acuerdos, en la búsqueda de nuevas formas del mejoramiento del trabajo... (AUPN7, 139-140)

Así ser responsable implica también la mejora constante de lo que se hace; la búsqueda de las mejores opciones para el proceso de construcción del aprendizaje, desde la selección de materiales hasta la interacción entre colegas. La posibilidad de realizar el trabajo académico con responsabilidad implica el esfuerzo individual del profesor, de la institución y de los estudiantes, un proceso cooperativo que maximiza el esfuerzo individual a través de los apoyos institucionales. Sin embargo en la unidad se aprecian pocos apoyos institucionales para el desarrollo de proyectos académicos.

4.3.3 La solidaridad

El trabajo que realiza un académico generalmente es desempeñado en la individualidad, en solitario con los acuerdos necesarios con los colegas y la institución para darle la mínima fluidez a las actividades académicas. Sin embargo no se encuentra ajeno al sentido de solidaridad entre colegas, entre nosotros, con los estudiantes y la sociedad en general. Conlleva la posibilidad de ser conscientes de la interdependencia que los sujetos tienen y los límites que la individualidad enfrenta ante las necesidades que se resuelven por medio de acciones conjuntas. Es frecuente que los académicos ante problemas comunes se vinculen para enfrentar soluciones colectivas.

... *La solidaridad que debemos debernos entre nosotros*, porque no sólo es el quehacer que realizamos nosotros frente a los demás sino el que recibimos de ellos, porque a veces se ve así que la institución ofrece u oferta cosas, no también desde afuera nos ofrecen y nos ofertan cosas, vienen estudiantes con una esperanza, con un proyecto, dentro de eso ya se necesita *que estemos conscientes de nuestra relación, de nuestra dependencia con el de afuera*, con los que no son de esta institución y que eventualmente vienen a ésta y no buscan una persona especial sino buscan a la institución que está representada por cada uno de nosotros, entonces ahí estaría el valor de la

solidaridad, *pero ese valor hay que hacerlo consciente* porque como los anteriores quizás se viven, quizá todos lo viven pero de manera inconsciente y entonces hay modos incompletos de vivirlos, fragmentos de esos valores, incompletitudes, desviaciones, abusos, porque no se está consciente de los valores, no se está consciente para poderlos vivir de manera responsable. (AUPN2)

La solidaridad requiere de esfuerzos conscientes que los articulen. Los académicos han dado muestras de solidaridad entre ellos al realizar expresiones colectivas de demandas laborales a partir de la transferencia del gobierno federal al estatal, sin embargo esta solidaridad aún no es una constante en la realización del trabajo académico. La solidaridad no es un valor que se practique habitualmente de manera consciente, es más bien una opción en los casos en que se presenten problemas de suma complejidad para enfrentarlos aisladamente.

4.3.4 La solidaridad gremial es necesaria: hay que respaldarnos entre compañeros

La solidaridad es un concepto de reciente incorporación en los círculos académicos. Algunos grupos lo han incorporado recientemente dentro de sus códigos de ética⁶⁵, en algunos grupos científicos desarrollados es un valor que se encuentra presente, sin embargo en académicos con niveles incipientes de desarrollo disciplinario como el que nos ocupa no es aún un valor regular que oriente el sentido del trabajo académico.

En la unidad de Puebla la solidaridad se manifiesta particularmente en aspectos laborales, consideremos que en la institución la opinión de los estudiantes es un capital que es usado por los profesores y las autoridades para negociar, presionar, sancionar, expulsar o simplemente exhibir a los profesores sobre su desempeño. Los estudiantes con frecuencia califican el desempeño de

⁶⁵ Por ejemplo el Centro de Ciencias Genómicas de la UNAM retoma a través del consejo interno, el principio de solidaridad académica y enuncia: "Todo miembro de la comunidad académica debe ser solidario en su interacción académica con los miembros de la comunidad académica del centro. Esto tanto para el personal académico, técnicos e investigadores, así como extensivo a alumnos de postgrado y licenciatura" en www.ccg.unam.mx/es/consejointerno/solidaridadacademica.

los profesores a partir de las actitudes y formas de relacionarse con ellos. Si su percepción no es positiva hacen uso de los “oficios a la dirección” mismos que denuncian el comportamiento del mentor y regularmente la solicitud de que sea removido de la clase.

El liderazgo de algunos estudiantes favorece la cohesión del grupo alrededor de estas solicitudes, en estos casos la participación de los colegas es un factor decisivo sobre el rumbo que tomen las cosas, si las quejas y comentarios de los estudiantes son alentadas por los mentores, la queja se formaliza ante las autoridades de la unidad. El asunto puede ser tratado con mayor o menor profundidad dependiendo del interés del funcionario por apoyar o no a los estudiantes y la posición política del profesor en cuestión. En otras ocasiones los compañeros del profesor asumen la posición de respaldar a compañeros no generando ni alentando comentarios que desvirtúen el trabajo del profesor.

...por ejemplo con respecto a los tiempos, de los horarios con el trabajo, el respaldarse frente a grupo cuando el grupo habla de alguien y apoyar al compañero, no hablar mal del compañero frente a los estudiantes si es que tienen una opinión negativa, al contrario, son reglas no escritas pero existen, *se dan casos en que uno tiene que apoyar a los compañeros, porque han sido mal vistos o malentendidos frente a grupo* y unos yo creo que hemos cuidado mucho nuestra calidad de profesionistas y no hemos actuado conforme a criterios personales, subjetivas, de caerse bien, de situaciones emotivas sentimentales, sino más bien han sido razones de orden profesional y académico lo que nos guía de manera informal, aunado a esto a lo formal que es esto el pedimos conforme a nuestro contrato laboral, nuestras funciones laborales (AUPN2,166)

4.3.5 Falta formar equipos de trabajo

La realización del trabajo académico de docencia o investigación son actividades que se realizan en la individualidad, pocos profesores comparten sus actividades con colegas. No existen liderazgos que articulen los esfuerzos del trabajo académico lo que favorece los esfuerzos atomizados. No se reconocen

las competencias, conocimientos y habilidades de los sujetos y en una constante descalificación se torna difícil compartir responsabilidades y proyectos.

... de que, de que es necesario que en la institución haya equipos de trabajo, círculos de estudio, que no precisamente estén pensando en abonar, en contribuir a un programa académico, sino en mejorar, en enriquecer la preparación que cada quien tiene por ejemplo si somos, si hacemos un equipo de ocho compañeros, es seguro que nos vamos a encontrar compañeros de diferentes disciplinas, si nos reunimos los 8 para ayudar a uno de ellos seguramente se va a recibir un apoyo muy rico porque tiene 7 fuentes de información, entonces si ese equipo se mantiene, discute y estudia hay un, se crea un espacio de aprendizaje entre compañeros que hace crecer al sujeto, el profesionista y lo abre al contexto y a los problemas que tenemos, y no tiene que ser... (AUPN2,198)

Los profesores no mantienen relaciones académicas profundas, que permitan apreciar y reconocer a los sujetos en sus capacidades. No hay un proceso de intercambio profesional e interpersonal que posibilite la realización de actividades conjuntas. La desconfianza es un rasgo de las relaciones académicas, el desconocimiento de las capacidades y talentos de los colegas sugiere condiciones para el aislamiento y la ausencia del trabajo colegiado.

... estoy seguro que aquí no solamente nos conocemos de nombre y a veces ni siquiera de eso, pero no nos conocemos en nuestra trayectorias, en nuestras historias, en nuestros proyectos, en nuestras aspiraciones, no nos conocemos ni nos interesa y es lamentable porque a la hora de enfrentarlos o ponerse frente a frente como con un asunto político como el que se avecina dentro de la universidad, nos vemos con desconfianza... (AUPN2, 198)

El trabajo autónomo e independiente de los controles administrativos es una aspiración presente, que de alguna forma se ha reforzado por la libertad que

existe en la unidad para elegir los proyectos en los que desean participar y en los que los académicos consideran pueden aportar sus mayores talentos.

... yo me opongo mucho a que las cosas deben estar registradas, formalizadas en la institución sea cual el nivel de jerarquía porque limita, quita libertad nos sujeta, nos ata, si precisamente estamos en contra de la esclavitud, la primera esclavitud es la esclavitud intelectual, cuando tengo que hacer algo porque me lo pidieron entonces soy el esclavo del amo, entonces como educadores tendríamos que repensar nuestras funciones en la universidad y en la sociedad y ver que estamos aquí con una obligación social y profesional de ayudar a los jóvenes, a los compañeros pero sobre todo de, y también de ayudarnos, pero no como sujeto sino como equipo, por lo que *tendría que haber colaboración entre nosotros y entonces aprenderíamos esta cultura de la que carecemos de la cultura política*. (AUPN2,198)

La formalización de los procesos es visto como un riesgo, se advierte como un peligro que puede limitar y coartar la libertad en la que se trabaja.

El compromiso es el valor central que orienta el trabajo de los formadores de docentes, el concepto no tiene un sentido unívoco más bien se expresa de manera distinta dependiendo del espacio social en el que se manifiesta. El centro del compromiso está orientado por la relación de concesiones que los académicos formadores de docentes establecen en los distintos ámbitos en que se desempeñan. Las tres dimensiones del compromiso ubican las expectativas de los sujetos académicos en las relaciones de trabajo que establecen con los estudiantes, los colegas, las autoridades y con su propia tarea.

El compromiso y la responsabilidad aluden a acciones positivas que posibilitan la realización de la tarea académica. La solidaridad es implícita, no se concreta aún en prácticas académicas de apoyo, acompañamiento y colaboración académica entre colegas que potencien la realización del trabajo, no se expresa aún en la adhesión de los académicos a los proyectos de otros. Los valores de libertad, ética, honestidad y tolerancia están menos presentes, son menos referidos, lo que da cuenta de la aún débil construcción que sobre esos valores existe en los formadores de docentes.

4.3.6. Resumen:

Tabla No 16. Los valores del trabajo académico

Los valores del trabajo académico	
Compromiso	Personal
Responsabilidad	Normativa
Solidaridad	Gremial

Fuente: Elaboración propia

4.4. La organización formal e informal del trabajo académico

La organización interna del trabajo académico en la Unidad 211 de la UPN, se estructura alrededor de las academias de licenciatura, en éstas se llevan a cabo las actividades necesarias para la administración académica⁶⁶ del programa y sus procesos. Los profesores están asignados principalmente alrededor de un programa sin menoscabo de que puedan también realizar actividades académicas en otros programas, esta situación ocurre regularmente por invitación de los coordinadores o del director de la Unidad, la decisión de participar, o no, queda en el profesor quien de acuerdo con sus habilidades, competencias académicas e intereses, participa en las distintas responsabilidades que se programan.

Formalmente el director de la unidad puede asignar las responsabilidades y actividades que cada profesor debe realizar, sin embargo, en la práctica, esto no ocurre salvo en aquellas excepciones en que, por problemas o preferencias del profesor, éste solicita que se le asigne específicamente lo que se espera realice en un semestre; también ocasionalmente por problemas políticos y con la intención de presionar a un profesor asignándole tareas formalmente lo obligan a realizar determinadas actividades. Los profesores que se conducen dentro de la universidad en apego estricto al reglamento, sólo atienden las indicaciones formales y dentro del horario de trabajo, su actitud se muestra alejada del

⁶⁶ Es pertinente distinguir las actividades académicas que se administran en la academia de aquellas con un carácter estrictamente administrativo. Las primeras requieren la coordinación de las actividades de docencia, investigación y gestión del conocimiento, mientras que las segundas son aquellas que se relacionan con la integración de los recursos materiales, financieros y humanos en su organización general, pero que de ninguna forma toca los medios y productos del trabajo académico.

compromiso con las autoridades y existe cierto desprecio por la incapacidad administrativa para coordinar el trabajo académico.

El plan de actividades de las academias se presenta semestralmente a la dirección para su valoración, es como un requisito, no existe ningún antecedente en que el director haya expresado que no esté de acuerdo con lo que las academias presentan, salvo cuando es necesario aplicar recursos económicos de la unidad, situación en la que por lo regular no es posible realizarlas. Sin embargo la discrecionalidad de que dispone el director puede afectar la planeación cuando su autoritarismo trata de sobreponerse a la lógica académica en muchos casos con éxito. Algunos profesores también mantienen una actitud distante de la academia y realizan planes individuales de actividades de investigación, superación profesional, o docencia y sólo asumen los cursos de docencia que les hayan sido asignados formalmente por la dirección y no participan de la planeación general ; optan por el trabajo individual que les asegure el control de sus actividades y los compromisos que enuncien.

Es una obligación del personal académico de la UPN "Diseñar y presentar al principio de cada ciclo escolar la programación de las actividades docentes que le sean encomendadas, cumplirlas en su totalidad y adjuntar bibliografía y material correspondiente" (RITPA, Art, 8, fracc. 3). Así primero se realizan las reuniones de academia, en las que se programan las actividades y tareas y con base en los acuerdos tomados se elabora la planeación individual del semestre que inicia. Al final del semestre también presentan un informe de actividades sobre los resultados alcanzados. Los documentos que se elaboran para el informe y el plan de actividades son considerados poco útiles ya que en ninguna ocasión se ha realizado una retroalimentación sobre su contenido, ni se desprenden comentarios, felicitaciones, sanciones u otros, por parte de las instancias superiores. Los documentos de planeación se presentan cada semestre y la utilidad práctica del seguimiento o evaluación de las actividades académicas, que se deriva del mismo, sólo es de interés de las propias academias y sus integrantes.

Las academias han logrado cierta permanencia con el transcurso del tiempo aunque las dos últimas administraciones (2002-2005 y 2005-2008) han tratado de sustituirlas con la formación de cuerpos académicos, como parte de la política que para educación superior han adoptado las IES. La iniciativa no ha sido aceptada, particularmente por la falta de condiciones y de los estímulos económicos que se han vinculado al seguimiento de las políticas de mejoramiento del profesorado, por lo tanto no han operado. La unidad 211 tiene un número reducido de personal de tiempo completo, y la mayoría de ellos son parte de la planta académica envejecida del sistema de formación de docentes, son sujetos ubicados en la tercera edad, situación que no favorece que se incorporen en procesos académicos que requieren cambios profundos en sus prácticas. En el periodo de gestión 2002-2005 y 2005-2008 se formaron e incluso se registraron algunos cuerpos académicos que no funcionaron. También se estimuló a los académicos para que organizaran su trabajo de acuerdo con algunas de las siguientes dimensiones: docencia, tutorías, investigación, superación académica, asesoría de tesis, entre otros, categorías de trabajo que se importaron de las clasificaciones que se han desarrollado para las IES universitarias.

Las facultades centralizadas para el ejercicio de la autoridad y el control sobre la organización del trabajo académico contenido en el reglamento, y reservada desde éste para las autoridades de la universidad, posibilitan en cualquier momento que la endeble organización académica y las facultades logradas y desempeñadas desde la costumbre sean violentadas y alteradas por el ejercicio legal de la autoridad. Un director de unidad puede alterar la dinámica del trabajo desde sus facultades y generar una serie de acciones que alteren en perjuicio o beneficio de lo construido: el clima de trabajo, el compromiso de los académicos y las actitudes en relación a las responsabilidades que asumen.

Las academias tienen prácticas diferenciadas. Algunas realizan sólo la planeación de la docencia y otras mantienen proyectos funcionando sobre titulación, prácticas, seminarios, conferencias, conferencias, etc. La amplitud y

cobertura de los proyectos regularmente tienen como referencia a cada licenciatura por separado.

Cada academia tiene un coordinador de programa, el que no tiene funciones específicas y generalizadas para realizar, en ocasiones trabaja como representante de la academia ante las autoridades para gestionar, informar y servir como intermediario entre éstos y los académicos, pero en otras ocasiones se asume como un sujeto que sirve a los intereses y necesidades de las autoridades. Puede ser nombrado por los miembros de la academia si éstos deciden asumir esa responsabilidad o, en otras ocasiones, es nombrado directamente por el director de unidad entre los sujetos de su confianza. Regularmente no tiene relaciones verticales de autoridad con los miembros de la academia, pero sí una serie de responsabilidades entre las que se encuentran: atender los problemas académicos de los estudiantes, elaborar horarios, citar a reuniones, representar a la academia en eventos y reuniones de coordinadores de la unidad, informar a los integrantes de la academia lo que ocurre en esas reuniones, entre otros.

La organización académica en las subsedes mantiene una dinámica similar pero con una concentración de autoridad y responsabilidad en la figura del coordinador de sede regional pues en él se congregan funciones de coordinación académica (como las descritas anteriormente) y algunas administrativas, que le confieren una relación vertical de autoridad sobre los profesores de la subsede como: la supervisión del personal en asistencia y puntualidad, ministra recursos económicos generados por las cuotas de los estudiantes, expide constancias, tramita certificados parciales, compra, cotiza, etc. La concentración de responsabilidades y funciones es grande, en él se sintetiza la UPN, ejerce las mayores facultades que mantienen en funcionamiento la sede. Así, se concentran en un solo sujeto el poder y la autoridad académica y administrativa. No existen regulaciones expresas para el ejercicio del cargo y regularmente los profesores, al asumir esa serie de responsabilidades, se extralimitan en las funciones que para su categoría y cargo dentro de la institución, define el reglamento.

Las autoridades educativas de la Secretaría de Educación Pública en el estado, desconocen la forma en que se organiza el trabajo en la unidad, lo que genera serias diferencias con los directores que trataron de mantener cierta distancia con respecto a los controles del TA que en algún momento la SEP del estado trata de imponer, con la intención de uniformar las formas de organización y control para asimilarlas a las de la misma secretaría o las que se implementan en las Normales del estado.

La gestión actual 2008-2011 vinculada políticamente con algunas autoridades de la SEP estatal ha realizado una serie de acciones en este sentido, tendientes a incrementar los controles administrativos sobre el trabajo académico, los que al carecer de incentivos económicos se han centrado en la sanción y la coacción con los elementos que la norma vigente proporciona. El tiempo de dedicación a la docencia, que realizan los profesores, se ha incrementado para algunos que realizan, además, funciones de investigación, por considerar que su dedicación a esta actividad es excesiva y que los resultados logrados no representan el tiempo destinado a realizarlo; juicios aventurados porque se hacen sin contar con una evaluación previa de la investigación, en la unidad. Esto ocurre en particular con un número reducido de profesores que han trabajado en la maestría en educación y algunos de licenciatura. Sin embargo la presión a los académicos para que asumieran un mayor número de grupos en docencia ocurrió sin haber realizado una evaluación previa cuyos resultados justificaran los cambios así como un plan que reorientara las actividades de investigación en el personal que viene realizándola.

En general, las prácticas académicas se organizan formalmente mediante acuerdos y consensos contruidos en algún momento de la historia de la unidad, pero que operan como hábitos y maneras generalmente aceptadas de hacer las cosas. La naturaleza de la organización académica se ha construido sobre la marcha en el proceso de asumir la tarea y el trabajo de ser formador de docentes, mediante un proceso heurístico de acuerdos y disensos.

La débil estructura académica construida ha funcionado en forma flexible, sin esquemas burocráticos rígidos, al margen, incluso, de las normas. Los

profesores de asignatura realizan las funciones necesarias, las que consideran son prioritarias, también, muchas de ellas al margen de lo que indica la norma vigente; sin embargo, la tentación autoritaria de las instancias administrativas, trastocan, obstruyen o violentan, con frecuencia, la débil dinámica académica o disciplinaria. Los acuerdos sobre las formas de trabajo son acordados y respetados en cada gestión, y renegociados o cancelados en su caso con los cambios de administración. Los académicos, así transitan en un constante reacomodo a los diversos estilos de gestión y las propuestas y proyectos que impulsan. Las facilidades, condiciones y prerrogativas para llevar a cabo el trabajo dependerán, fundamentalmente, de la cercanía con el grupo directivo en turno y los proyectos que impulsen.

4.4.1 Al principio nos organizamos como podíamos, había que hacer de todo

La función central que originalmente se asignó a los académicos en las unidades UPN fue la docencia⁶⁷. El funcionamiento normal de los programas educativos fue exigiendo mayor participación en otras actividades necesarias para organizar y dar funcionalidad a las actividades de la unidad. Nuevas funciones se asignaron en lo que se llama comúnmente "Comisiones académicas", las que pueden clasificarse en dos tipos: de gestión y de difusión. La segunda con menor presencia e importancia dentro de las actividades de la U-211.

La gestión, es después de la docencia la actividad a la que destinan mayor tiempo y atribuyen mayor relevancia, actividades como organizar y clasificar libros fueron desempeñadas en algún momento por los académicos, en lo que fue un esfuerzo por organizar la biblioteca; coordinar las actividades de los programas académicos que entre ellos mismos se asignaban, es la actividad de gestión de mayor relevancia, en particular les otorga poder e influencia en la estructura de la unidad.

⁶⁷ Consideremos que la situación de privilegiar la docencia no fue la excepción en el caso de la UPN, sino más bien la regularidad que se presentaba en las IES en México en la década de los setenta y ochenta.

4.4.2 La academia y las necesidades de cada unidad determinaban que debían hacer.

La organización del trabajo académico se ha reconfigurado a medida que el número de profesores, alumnos y actividades se han incrementado. Todos los profesores realizan docencia, es la actividad central de un formador de docentes, cuando ingresa un académico a la UPN, la primera actividad a realizar es el trabajo de docencia frente a grupo, y después, de acuerdo con su experiencia y capacidad, puede ir asumiendo otras tareas como: la coordinación de algún programa o proyecto ya sea porque es propuesto, invitado o por la iniciativa personal del sujeto.

Bueno cuando ingresé *la primera asignación fue docencia en función del perfil que yo llevaba*, en ese sentido pues en automático si éramos 4 y había Matemáticas y yo era de Matemáticas pues me tocaba no, una asignación tanto automática en cuanto al perfil del docente, *las otras actividades en las que me fui involucrando más bien fueron por el deseo de servir a la institución entendamos que éramos fundadores de la unidad* [...] entonces, lo digo por mí, lo que yo hacía justamente era para promover a la institución, para engrandecer a la institución, porque tuviera o se empezara a hacer de un prestigio la misma institución, entonces uno se va involucrando en las actividades que están orientadas hacia eso, las actividades en sí entonces más bien fueron *por involucramiento propio* y a la fecha hay muchas situaciones de trabajo que *a veces nos invitan a participar* en ellas o *a veces uno mismo pide involucrarse en ellas* dependiendo la capacidad, el tiempo y otro tipo de situaciones (AUPN3, 208).

[Las primeras funciones que le asignaron] *la talacha frente al grupo* [las nuevas funciones se fueron agregando] Al ver la participación, el externar opiniones, el que vean tu trabajo es lo que influye (AUPN5, 40-41)

Las funciones de gestión del TA son las de segundo nivel de importancia en la unidad, un profesor que es coordinador de un programa académico realiza la función sin abandonar totalmente la docencia, puede disminuir el número de

grupos, pero para los profesores es importante la presencia e influencia que mantienen con los estudiantes, por lo que regularmente atienden por lo menos dos grupos.

Entonces dejé la biblioteca, ya atendiendo grupos me cambié *me asignaron la coordinación de Plan 85, a nivel de unidad central*, conmigo, bueno, yo tenía que atender a los coordinadores de los subcentros, también tenía muchos grupos, estas actividades de coordinación fueron durante tres años, pero también atendía mis grupos, después en la sierra que no se lleva el Plan 85 más que a Chignahuapan, pero en Huachinango trabaja con la LEB todavía, a pesar de que no había muchos estudiantes en Puebla, pero había algunos, en Puebla y en Cuetzalan hubo egresados del Plan 79 pero en el sistema a distancia, que no terminaron a distancia sino semiescolarizados y bien *fui coordinador y asesor al mismo tiempo*, aparece el Plan 90 después del Plan 85 y también tiene mucha matrícula. (AUPN7, 199)

[Las nuevas funciones] Yo creo que las primeras, me imagino que por el desempeño que uno tiene frente a grupo, este y que alguien hace la sugerencia y el profesor es que hace y da el nombramiento; en mi caso, *se me mando a traer para ver si aceptaba la coordinación, por invitación directa* sería, y posteriormente esto se iba repitiendo a sugerencia de los compañeros, a propuesta, pues de ellos. (AUPN8, 23).

El reglamento interior de trabajo establece una serie de actividades que debieran ser realizadas por el académico que ostente determinada categoría, sin embargo, en la práctica esa no ha sido la forma en que se distribuye el trabajo y las responsabilidades. El acuerdo interno es que las tareas sean aceptadas voluntariamente por quienes decidan llevarlas a cabo. Las responsabilidades académicas se asumen por compromiso y responsabilidad y de acuerdo con el interés de los sujetos.

El reglamento dice, que el titular C, pudiera tener una serie de acciones, actividades de FUNCIONES y lo mismo el titular B, etc.; para abajo, nada más lo

dice el reglamento, hace rato te dije que *se usa a discreción*, entonces cuando lo quieren operar, lo operan nada más de mentiritas, nada más para llenar una hoja en donde comunicas la información, pero en la realidad no opera, hasta donde se, no ha operado (AUPN4, 78)

Las actividades que se deben realizar, en ocasiones, son asignadas por medio de un oficio en el que se formalizan las tareas que el profesor previamente ya aceptó, por medio de su academia de licenciatura o en conversaciones directas con el director.

Si y no, sí porque dan un formato, cuando daban, daban un oficio de que es lo que tienes que hacer, pero el texto es muy trillado, pero de manera general expresa, vas a ser docente por tu capacidad, tu perfil, etc., y ya, si ha habido funciones de manera expresa y no porque nada más te dan un formato, *cumplen un ritual, un documento*, de un tiempo para acá, habían desaparecido esos nombramientos, así le llaman ahora (AUPN4, 130)

Los profesores tienen la posibilidad de aceptar o no participar en las actividades de la universidad, sin embargo, esta condición puede derivar en que nadie de quienes deberían asumir esas responsabilidades acepten llevarlas a cabo, aun cuando sean actividades de su competencia profesional. Lo que ha ocasionado que se incorporen a desempeñar esas responsabilidades profesores de asignatura o de carrera de medio tiempo, quienes formalmente y en estricto sentido normativo no deberían llevar a cabo ese tipo de tareas, pero que las asumen por ser espacios que permiten acceder a cuotas de influencia, autoridad y poder, además de ser considerados para un incremento de horas.

Como docente no, nunca [asignan funciones], No, porque no lo dicen así pegan un papel a veces, o informan en voz alta de que va a haber un proyecto **y quien quiera anotarse que se anote, y yo nunca quiero** (AUPN4,131)

4.4.3 Algunas academias trabajan mejor que otras cada una se organiza a su manera.

El trabajo de las academias mantiene diferencias graduales por la sistematicidad con que se realiza, la mayoría de los académicos formadores de docentes en la unidad son personal de asignatura, que asisten a la institución sólo un día a la semana, en el que realizan básicamente docencia. Realizar reuniones de academia y tomar acuerdos es una actividad que se realiza rápidamente y no siempre en forma continua. Depende del estilo del coordinador y la capacidad de convocatoria que su liderazgo genere entre los compañeros. No existen sanciones ni motivaciones extras que garanticen que los sujetos se involucren y participen.

Mucho tiempo del que he estado en la universidad he tenido esa función, yo coordiné la LEB79, LEPEP85, LE94, inicié la LEPEPMI, las primeras actividades de la LEPEPMI aquí yo las coordiné, coordiné Psicología Educativa y donde mejor desempeño desde mi punto de vista tuve justamente fue en Psicología Educativa, a partir precisamente de un involucramiento de los profesores en actividades académicas y entonces promovimos el desarrollo justamente de este proceso de evaluación al interior de la academia de Psicología, nuestras reuniones de trabajo involucraban a todos los compañeros, teníamos un horario asignado para el trabajo de academia, era una reunión cada semana, duraba dos horas, y ahí asistían todos los compañeros de la academia y ahí compartíamos igual las funciones de organización, tareas, cuestiones administrativas, problemas que involucraban el desempeño con los grupos, la asignación de profesores, los horarios, todo eso lo trabajamos en la academia, desde mi punto de vista era una academia consolidada que avanzaba en términos del trabajo que teníamos dispuesto y que de alguna manera respondía a expectativas de los profesores y de los alumnos y entonces los alumnos muchas veces sabían que teníamos estas reuniones y entonces nos proponían algún tema a tratar, alguna situación de trabajo que pudiéramos ocuparnos de ella en la reunión de academia y muchas de las decisiones se pasaban por la academia, no era la decisión del coordinador más bien era una decisión colegiada que asumíamos entre todos (AUPN3, 210)

El trabajo colegiado en la licenciatura en educación carece de condiciones para su realización, los profesores asisten a la universidad una vez por semana para impartir, cuatro, seis, diez, o doce horas de trabajo académico. El personal de cuatro y seis horas, generalmente con la docencia cubre el trabajo esperado, y los de diez y doce horas asumen tareas adicionales como: asesoría de trabajos de titulación o la coordinación de algún programa académico, en los casos en que se realizan reuniones para atender las problemáticas que van saliendo.

4.4.4 La asignación de los grupos para docencia

Un asunto que genera polémica y diferencias entre los académicos es la ausencia de criterios para determinar el número de horas de docencia que se deben impartir o el número de grupos a atender. Cuando la unidad empezó a operar en Puebla lo hizo con el sistema a distancia SEAD, por lo que no existían clases tradicionales, el sistema funcionaba con asesorías periódicas, semanales en muchos casos. Posteriormente con el plan de 1985 el sistema cambió a semiescolarizado las clases se impartieron un sólo día a la semana, en sábado. Los grupos para atender se incrementaron y al ser el único día a la semana en que se atendía docencia los profesores tomaban tantos grupos como era posible, sobre todo los de tiempo completo, tradición que se mantiene hasta la fecha. Si el horario de clases es de 8:00 a 14:30 horas, y las sesiones son de 1:30 horas el máximo de grupos que un profesor podía atender es de 4, así se convirtió en una costumbre que el profesor de tiempo completo atendiera por lo menos cuatro, y los de asignatura, de más de seis horas el mismo número.

Bueno pues, siendo de tiempo completo uno tiene varias cargas 4 o 5 , yo llegué a tener hasta 8, yo tenía que atender, me sentía comprometido a atender, otras veces menos pero *nunca menos de cuatro porque soy de tiempo completo*, porque entre compañeros se va diciendo bueno pues uno de medio tiempo debe tener 3, 2 hasta 4 a veces y *esto comparado con los subcentros cuando existen asesores que si tienen 4* hay contradicciones, a la

mejor no tanto contradicciones porque ese es su trabajo, no sólo de atención de grupo, nosotros tenemos responsabilidades de hacer Investigación, de hacer difusión, etc. aparte de atender nuestro grupo, (AUPN7, 58)

Los profesores de subsedes que en general son de asignatura también atienden en promedio tres o cuatro asignaturas con contratos de seis a doce horas, lo que ocasiona quejas respecto a la inequidad existente, pues no se reconoce formalmente la realización de otras actividades académicas como la investigación o la difusión por parte de algunos profesores de la unidad sede.

El problema se agudiza cuando la asignación de cursos se compara con la forma en que se asignan en el sistema escolarizado o en la maestría. Los cursos de la licenciatura escolarizada pueden ser de cuatro a seis horas de clase, por lo que un profesor que atiende cuatro grupos -siguiendo el criterio de la licenciatura semiescolarizada en educación plan 1994- tendrá un promedio de dieciséis a veinticuatro horas de clase frente a grupo. Los profesores de la maestría atienden uno o dos grupos en el postgrado y recientemente después de muchas diferencias y presiones por parte de la dirección actual se incorporaron a trabajar con grupos de licenciatura, debiendo relegar su tiempo de dedicación a la investigación⁶⁸.

Derivado de las diferencias, se han hecho algunos esfuerzos por consensar acuerdos que permitan transitar en el trabajo, sin embargo no se ha logrado concretar una propuesta que opere, y las asignaciones quedan, en última instancia, en la facultad discrecional del director en turno. Cada profesor a partir de su capital académico y la relación política que mantenga con las autoridades logra negociar mayores o menores facilidades para realizar funciones de investigación.

⁶⁸ Las prácticas del trabajo académico del sistema escolarizado y del postgrado no son abordadas con amplitud en este trabajo debido a que la finalidad del primero es formar profesionales de la educación y no formar docentes y el segundo ha tenido hasta ahora la intención de formar formadores de docentes.

4.4.5 Los coordinadores son nombrados por cada academia

Las actividades a desarrollar dentro de cada academia de licenciatura no se encuentran establecidas a priori en los documentos internos que norman la universidad. Pocos aspectos han sido definidos en forma acabada. Es regular que éstas se construyan incorporando las inquietudes y propuestas que algunos académicos hacen y que son apoyadas por los integrantes del grupo.

La figura del coordinador de licenciatura es una representación con autoridad y responsabilidades frente al colectivo de académicos que coordina; las facultades son conferidas de manera informal con una comisión a desempeñar. Cada academia, en el mejor de los casos, ha definido algunas responsabilidades del coordinador; sin embargo, en otros, no ha sido así y existe confusión respecto al alcance de su influencia, autoridad y responsabilidad. Los liderazgos académicos son pocos y con frecuencia los líderes son sujetos que han decidido mantenerse al margen de muchas de las actividades de las academias para concentrarse en el desarrollo de trabajos y estudios en los que tienen un interés personal, por lo que su participación en la conducción de la vida académica colegiada es baja.

...[los coordinadores] se eligen al interior de cada academia **y yo entendería que el criterio debería ser justamente el liderazgo académico**, en ocasiones la coordinación muchas veces no funciona, muchas veces tiene problemas de organización, incluso, problemas de conceptualización de lo que es formalmente la coordinación y la función que se desempeña y entonces esto redundaría en un desquiciamiento de las actividades al interior de la academia porque finalmente no hay una guía que señale el rumbo hacia dónde vamos y entonces se pierde este punto final a donde queremos llegar con los estudiantes, pues me parece que la coordinación juega un papel muy importante en la vida académica justamente dentro de las actividades que el coordinador tiene que organizar, esas son precisamente las reuniones de academia y los asuntos que en ella deban tratarse, entonces en ese momento ahí se manifiesta la cuestión de sentido de organización, liderazgo, autoridad que pueda tener el coordinador para desempeñar sus funciones y articular convenientemente a los profesores (AUPN3,189)

4.4.6. Resumen:

Tabla No 17. La organización del trabajo académico

La organización del trabajo académico	
Organización formal	Organización flexible, con períodos de rigidez normativa dependiendo del estilo de dirección.
Organización informal	Reconocida de manera intermitente con fines de control a través de la participación

Fuente: Elaboración propia

4.5. Las funciones académicas

La Universidad Pedagógica Nacional fue creada como una institución pública de educación superior perfiló una estructura universitaria con tres funciones: docencia de tipo superior, investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y difusión de conocimientos relacionados con la educación y cultura en general (Decreto de creación, 1980). El desarrollo de cada una de estas funciones ha tenido un desarrollo particular dependiendo de la academia en que se realice. Existen niveles gradualmente diferenciados de aplicación en la tarea, en parte por el interés y prioridad que se ha a dado a la realización de actividades vinculadas a la docencia, y la preferencia que han tenido los académicos de la UPN en proporcionar estos servicios.

Las funciones académicas tradicionalmente han sido ejercidas de manera voluntaria por los académicos, en razón de sus intereses y competencias se adaptan y ajustan a las necesidades de la unidad. Sin embargo, la falta de profesionalización para la investigación ha propiciado que la mayoría se aglutinen en la docencia, y otros pocos en la gestión de los programas asumiendo funciones de coordinación y atención a los profesores-estudiantes. El nivel de habilitación para la realización de las tareas de investigación no se ha logrado. Algunos profesores cuentan sólo con nivel de licenciatura, y quienes

obtuvieron el grado de maestros lo hicieron en etapas ya a avanzadas de su vida laboral.

La estructura de las unidades en sus orígenes fue una organización simple de tres niveles, con relaciones verticales y directas de autoridad. La supervisión y el seguimiento de actividades fueron realizados desde rectoría y los profesores de la unidad de Ajusco. No se consideró el crecimiento que la unidad tendría en el estado y la forma en que se organizaría administrativamente. Tampoco se asignaron puestos en niveles intermedios para la coordinación y supervisión del trabajo académico, de tal forma que esta responsabilidad fue asumida en forma honoraria por académicos que aceptan desempeñarla a petición del director de la unidad o de los miembros de su academia.

La forma en se elige un coordinador depende del nivel de desarrollo disciplinario del grupo de académicos, de la integración que asumen alrededor del programa que atienden y de los lazos profesionales y personales existentes entre ellos. En casos de academias integradas y con un desarrollo disciplinario consistente, la propuesta es gestionada desde esta instancia. Pero en las academias con menor integración y desarrollo disciplinario es frecuente que la propuesta sea sugerida o impuesta por parte de la dirección de la unidad.

El crecimiento de la unidad de Puebla, en la sede central y particularmente en algunas subsedes en el interior del estado, propiciaron la delegación de autoridad y responsabilidad hacia distintos académicos que asumen funciones de coordinación, supervisión y administración del trabajo académico denominados *coordinadores de subcentro*.

El RITPA describe de manera general las funciones que el personal debe desempeñar en razón de su categoría y tipo de profesor que se trate, sin embargo las funciones que se definen en el reglamento en caso de que se aplicaran en estricto sentido no permitirían la operación de los programas en la forma en que actualmente se atienden; consideremos que, un profesor de asignatura, de acuerdo con el RITPA, sólo debe impartir clases frente a grupo, es la función exclusiva para la que ha sido contratado, pero en la unidad con

frecuencia asumirá otro tipo de actividades como coordinar un programa en una subsede, proporcionar asesorías para la elaboración de trabajos recepcionales con los que se gradúan los estudiantes, asistir a reuniones, entre otros. La reglamentación vigente está rebasada por las necesidades de organización académica que la demanda estudiantil genera.

Las funciones no son asignadas y crean incertidumbre en quienes no se adaptan a trabajar con libertad. La organización del trabajo académico toma una lógica propia en la que los sujetos académicos se articulan voluntariamente por afinidad en una red de atención a la docencia. Los profesores no son exclusivos de una academia, pueden participar y transitar de un programa a otro, por un interés personal o por necesidades institucionales.

Algunos académicos se han adaptado a trabajar generando sus propios proyectos y tareas. Sin embargo la aparente anarquía también genera dispersión y simulación entre quienes sólo realizan docencia y entre los que "dicen" realizar investigación, en general no existen sanciones ni presiones que afecten su condición laboral. Se presentan diferencias importantes sobre lo que es relevante y lo que no, un tema que genera problemas y descalificaciones entre los profesores. Tareas que realizan unos son valoradas por otros como intrascendentes para el desarrollo de la universidad, en particular algunos esfuerzos de investigación que no tengan una relación directa con la formación de docentes.

[...] cómo voy a recibir funciones específicas si ni siquiera saben de que se trata el asunto, te dan indicaciones y ahí como salga, y normalmente no sale nada, porque nadie les pela, así se trabaja académicamente, nunca he escuchado un asunto académico que se comente en la academia, se tratan grillas, pleitos, cosas laborales pero nada, por eso yo digo, no hay academia (AUPN4, 136).

El malestar docente está presente entre los profesores y se percibe en distintos niveles que van desde la queja entre pasillos hasta reacciones radicalizadas en las que los sujetos se niegan a participar en proyectos a los que

son convocados. Y en los casos en que son presionados u obligados a participar no se cuenta con su cooperación y mejores talentos. Consideremos que el trabajo y su realización es voluntario, y si se trata del trabajo intelectual con mayor razón. El trabajo intelectual requiere libertad, creatividad y capacidad de cooperación voluntaria derivada de las acciones propias de profesionales éticos y socialmente responsables.

Los profesores estiman importantes las funciones sustantivas de la universidad sin embargo son conscientes de que no las han desarrollado en forma equilibrada, no se visualizan a sí mismos llevándolas a cabo. Consideran que cada una corresponde a intereses y habilidades distintas, aún cuando sea una creencia que todos deberían realizarlas.

Yo creo que las tres son importantes en términos de presencia para la universidad, pero la investigación en la unidad es gris, a pesar de que los alumnos de postgrado han ganado concursos de investigación a nivel estatal y la revista que se tenía para difundir la investigación y la cultura desapareció (AUPN5).

No se han creado condiciones para la realización equilibrada de las funciones académicas. Les resulta difícil llevar a la práctica los planteamientos normativos. No todos los profesores están interesados en realizar investigación, no tienen una curiosidad intelectual que los lleve a indagar y tratar de explicar problemas educativos.

Esta muy trillada decir que las tres son muy importantes o una sola, pero yo creo que no ha habido forma de crear, el problema es cómo definir a la investigación y cómo veas a la docencia y a la difusión, si hay un proyecto con una visión, el área que le permita generar conocimientos, desde la posición disciplinaria que tu tengas (AUPN6, 20)

No existen consensos sobre cómo ejercer las funciones y si las tres deben ser realizadas por todos los académicos, la forma en que se entienden no es unívoca,

las distintas percepciones se aprecian en las formas en que se asume el desempeño de las tareas académicas.

Creo que la que más se desarrolló aquí es la docencia entre la mayoría de los compañeros. Y si la investigación no se da, mucho menos la difusión. (AUPN8, 103)

Sin embargo y aún con la comprensión que expresan de que son funciones sustantivas que deberían realizarse en la universidad y destacar lo importantes que resultan para ésta, es claro que la actividad central y a la que mayor importancia y dedicación destinan es la docencia, en ella se sienten cómodos y a través de su ejercicio han logrado ubicarse en el espacio simbólico de trabajo que actualmente ocupan; les ha permitido promoverse y alcanzar el estatus académico de un profesor de educación superior y las percepciones económicas que valoran como buenas.

4.5.1. La docencia

La actividad central de los académicos es la docencia, si bien asumen que deberían desarrollar las tres funciones sustantivas de la universidad, esto no ha sido así porque institucionalmente han puesto énfasis a la atención de la docencia. Es ahí donde su actividad se concreta y cobra relevancia; el espacio en el que forman a los profesores en servicio es el centro de sus intereses y la razón de ser de su trabajo

Los asesores entrevistados dedican la mayor parte de su tiempo de trabajo a la docencia. La investigación es relegada y de alguna forma justifican no realizarla por la falta de condiciones para llevarla a cabo.

En general los profesores no tienen claridad o certezas respecto a cuáles son las actividades que deben realizar o si con las que tienen a su cargo es suficiente. No se asignan tareas o proyectos específicos a excepción de la

docencia, este es el espacio más seguro en el que pueden ocuparse, la atención a tres o cuatro grupos los ubica como un profesor, cumplido y comprometido con "carga completa".

4.5.1.1 En la docencia se concentra la mayor carga de trabajo

Los profesores admiten que su actividad central es la docencia pues la realidad institucional y las condiciones en que se ha llevado a cabo el trabajo han propiciado la dedicación exclusiva a ésta. Consideran que, realizar investigación, les permitiría actualizarse y obtener mayores conocimientos para desarrollar su trabajo, sin embargo estos aspectos no constituyen suficientes estímulos para tomarla como una actividad prioritaria.

Creo que no debería existir como más importantes *pero la realidad nos ha llevado a privilegiar a la docencia* estamos conscientes que un docente que no investiga queda rezagado no tiene posibilidades de innovar y si no investiga no tiene que difundir. *Pero la dinámica de la institución nos ha llevado a solo pensar en la docencia.* En la Universidad la investigación es copia de la anarquía, porque los proyectos de investigación no se relacionan con la docencia. (AUPN7, 253)

La investigación es vista como una actividad necesaria y deseable pero que no ha estado a su alcance, y como no les exigieron en ningún momento su realización, no se vieron forzados a profesionalizarse en ella. Existe cierto desprecio por quienes realizan investigación y las prácticas que incorporan los investigadores tales como: destinar menos tiempo a la docencia, realizar investigaciones fuera de la institución, trabajar con grupos académicos externos, realizar trabajos interinstitucionales, entre otros. Son vistos como "prófugos" de la docencia. Los estudios que realizan son valorados como faltos de relación con la docencia y por lo tanto no prioritarios.

La docencia en la UPN tiene como base, para el ejercicio de su trabajo, la libertad de cátedra, los profesores pueden desde su conocimiento especializado incorporar, agregar, proponer o modificar a los planteamientos originales de los

planes y programas y de las antologías propuestas. Sobre estas actividades no existe una supervisión puntual.

[Sobre la libertad de cátedra] Yo creo que la libertad está bien pero es de asesoría; no es ir a meterse a ver qué está haciendo. Es saber a nivel de muestreo que está pasando. (AUPN1, 112)

4.5.1.2 El perfil profesional del docente

Cuando los profesores hacen referencia a su trabajo, con frecuencia se refieren sólo a las actividades que como docentes realizan, no se identifican como académicos pero si hacen una distinción entre serlo y no. Ser académico implica también la investigación como actividad central.

El ser docente es una función amplia que requiere distintos requisitos entre los que destacan: tener el grado de licenciatura, por lo menos, o del que se va a impartir, experiencia docente en la educación superior, y experiencia de trabajo con niños.

Tener el grado de licenciatura o de lo que va a dar. Ahora se trata de la maestría si va a dar licenciatura que tenga maestría, y si es maestría que tenga doctorado, mínimo eso. Que tenga experiencia docente a nivel superior y que tenga experiencia con niños y esto rompe la relación con los que trabajan con niños.... Claro, yo creo que si, a mí me parece que un formador de formadores tendría que conocer el trabajo de los profesores (AUPN8, 61).

Un requisito que enuncian como importante es la experiencia como profesor en educación básica, experiencia que remite al conocimiento pedagógico requerido para llevarlo a cabo.

...del docente, fundamentalmente una formación técnico - pedagógica que le permita responder a las particularidades y necesidades de su actividades profesional (AUPN3, 176)

Para ser profesor formador de docentes una prioridad es la experiencia frente a grupo en educación básica, en su concepción alguien que no ha tenido la experiencia no puede desempeñarse con éxito como formador de docentes.

4.5.1.3 No se identifican como académicos

Ser docente y ser académico tienen un significado distinto, el segundo es más amplio e implica la realización de tareas más centradas en la indagación y la investigación, actividad que no está en el centro de su interés.

Englobaría la parte de ser docente, ¿no?, el ser académico *implicaría además estas posiciones de búsqueda, de información, de poder ligar la docencia con otras actividades como por ejemplo la Investigación* que de alguna manera también contribuyen a esta apertura hacia los conceptos de teoría y nuevos enfoques, yo creo que el docente no sólo lo es en el aula, yo creo que el docente es un personaje cuya función está en el aula, en la escuela y en la comunidad porque finalmente la actividad del docente se manifiesta en esos tres niveles (AUPN3, 182).

La representación del profesor presenta “el ser académico” como algo no familiar, no cercano, ni que se encuentre en su futuro inmediato. Es un trabajo que resulta ajeno, no fueron contratados para realizar ese grupo de funciones, y aprenderlas en esta coyuntura requiere un gran esfuerzo de parte de los involucrados.

4.5.1.4 La apertura de las subsedes

La alta demanda de profesionalización en el interior del estado y las necesidades de ampliación de la matrícula llevaron a las autoridades a ofrecer los servicios en el interior del estado, situación que fue aprovechada por algunas autoridades locales que gestionaron la atención de profesores en sus comunidades. El servicio de profesionalización docente se ofreció desde el principio con profesores de la

unidad y con profesores contratados y pagados por los estudiantes, de otra forma resultaba difícil e incosteable, dados los recursos insuficientes con que operaba la Unidad.

Bueno, fue una oportunidad para la Universidad y extender estos proyectos porque los maestros los necesitaban, efectivamente al principio fue iniciativa desde aquí hacía allá pero después los otros lugares que no tenían subcentro ya empezaban a solicitar y estoy hablando de Atlixco, Acatlán, que ya fue por solicitud de los propios maestros, luego también había supervisores llegaban a la dirección pidiendo la apertura de algunos lugares, se revisaba primero si había condiciones, materiales, escuelas que pudieran prestarse, si había el personal en la región para poder incluir con personal de UPN y esa fue mi oportunidad para empezar con grupos con subcentros allá fuera (AUPN7, 206)

Los subcentros han crecido de forma importante y actualmente concentran en ellos la mayor parte de la matrícula de la unidad, como en el caso de Cuetzalan y Zacapoaxtla que en número de estudiantes atendidos son casi del mismo tamaño que la unidad central en Puebla. Las condiciones para el trabajo de alguna forma reproducen las que se dan a nivel central entre Ajusco y Puebla: en la primera mayores recursos y en la segunda escasez. En el caso de las subsedes de la unidad de Puebla existe mayor marginalidad que en la unidad y el profesorado en general es de asignatura, con cuatro, seis, diez o doce horas.

4.5.2. La investigación

La investigación es considerada una actividad secundaria, que se realiza en el tiempo libre y por intereses personales. Los académicos se refieren a ella como una función necesaria, importante, deseable pero que no está a su alcance ni en sus intereses y prioridades.

La escasa investigación que se ha realizado por parte de los profesores de la unidad es con frecuencia denostada, no se le da reconocimiento y se considera resultado de intereses personales. Como si eso fuera por una decisión del sujeto y no consecuencia de una situación estructural, por la marginalidad

administrativa, financiera y académica de la misma unidad. Los resultados de investigación se han mitificado lo mismo que a quienes la realizan. Los resultados se asegura "no se dan conocer" y los investigadores algunos noveles y otros ya con mayor experiencia son considerados "privilegiados" por viajar a congresos para presentar sus ponencias y contar con permisos para asistir a seminarios, foros, congresos y trabajo de campo, como si esas actividades fueran realizadas sólo como diversión y no como parte de un trabajo sistemático. Es cierto, en parte, que algunos académicos han disfrutado de esos beneficios sin hasta la fecha tener resultados publicados de sus indagaciones, por lo que también ha sido un espacio para la simulación.

El investigador de la UPN en la representación de los formadores es el sujeto académico que ha logrado profesionalizarse para dirigir proyectos de investigación y que mediante su trabajo y productos publicados o difundidos en foros y congresos ha dado seguimiento y desarrollo de una problemática educativa o línea de investigación, misma que consolida a través de la reflexión permanente y es legitimada en el campo de la investigación educativa (IE) al cumplir con los requisitos y criterios que se establecen para la participación en los eventos académicos especializados en la IE.

Entre los investigadores se distinguen tres niveles: Primero, los que se han venido profesionalizando a través de sus investigaciones de doctorado para la dirección de proyectos de investigación, que cumplieron con los convencionalismos y estándares de la IE, a la vez que consolidaron el desarrollo de una línea de investigación, aún cuando su producción no alcance el ritmo y volumen que se requiere para un investigador del SNI. Segundo, los investigadores noveles que se encuentran en formación para la investigación profesional a través de estudios de doctorado o de maestría pero que no han dirigido investigaciones, ni proyectos de investigación. Su producción no es continua y se concentra en la elaboración de productos de investigación vinculados a sus procesos de formación; y tercero, en el que se encontrarían incluidos aquellos académicos que realizan algunos ensayos, o escritos que resumen o describen

algunas experiencias en el aula, sin llegar a ser trabajos estructurados bajo los criterios del campo de la investigación educativa.

Los profesores se distinguen en estos niveles, son conscientes del lugar que ocupan en esta clasificación, distinguen las habilidades que poseen. Pero prefieren ubicarse en el lugar que sólo requiere habilidades para conducir trabajos de investigación de los estudiantes, no refieren necesario hacer de la investigación una tarea profesional propia.

... tendríamos aquí como dos necesidades, una que el académico tenga *conocimiento de investigación para poder apoyar a los estudiantes*, el nivel de licenciatura en la universidad requiere de hacer investigación, no la gran investigación, pero por lo menos la investigación de la práctica docente para mejorarla, superarla y cambiarla, y ese es a un nivel que se requiere para trabajar con los estudiantes y es ese nivel que también debe contener la definición de un académico en la universidad pedagógica, *aparte estará el investigador que se dedica a esto* que ya sabemos con todas las necesidades que debe haber para realizar este trabajo (AUPN7, 168)

La escasa investigación que se realiza está centralizada en el postgrado de la unidad y algunos profesores dispersos en las licenciaturas. Es financiada en su totalidad por los propios autores, y es más conocida y reconocida fuera de la unidad que dentro de la misma. Los profesores investigadores tienen en su mayoría una formación universitaria, desde su origen o la adquirieron en los estudios de posgrado.

Hemos dejado la investigación, se dice que *no hay presupuesto*, cierto, pero no hemos iniciado en los mínimos para empezar a conocer lo que es la investigación, así sistemáticamente, lo hacemos por aquí y por acá y unos sí y otros no, no como una tarea formal porque *no hay esa postura de universitarios* (AUPN7, 130)

Reconocen con claridad en qué lugar se encuentran con respecto al trabajo de investigación que realizan ellos mismos y sus compañeros. No consideran que se encuentren al nivel de otros universitarios.

Porque cuando yo veo aquí también gente que estudió, no hace Investigación no está comprometida con la institución, entonces digo, de que sirvió esto (AUPN7, 131)

Desde la argumentación del profesor AUPN7, no se advierte una utilidad en el trabajo de las personas que se han preparado para investigar, y el compromiso no se ha incrementado en forma tal que se evidencien los resultados y beneficios directos en la universidad. Existe un imaginario colectivo respecto a lo que debiera ser la investigación, y se esperan resultados extraordinarios de ella y de los sujetos que la realizan.

[...] *si se quieren dedicar a atender grupos que lo hagan, si se quieren dedicar a la Investigación pues que lo hagan*, porque hace falta ambas cosas y si se quieren dedicar a ambas cosas que lo hagan *pero luego no quieren hacer nada*, no quieren atender grupos, no hay investigación, y eso no está bien, porque algo hay que hacer aquí para sacar adelante a la universidad (AUPN7, 132).

También es claro que los profesores aceptan que la investigación no es una tarea que deba ser para todos, se requieren cualidades y aptitudes desarrolladas para un oficio que demanda especialización. Ese esfuerzo de formación especializada muchos profesores, la mayoría, no lo hicieron, por lo que están de acuerdo en que algunos, los que quieran y les interese, lo hagan. Se advierte la desconfianza en quienes dicen que hacen investigación y que por ese motivo traten de desligarse de la docencia, y el que no atiende esta tarea, "no hace nada".

Los profesores se justifican para no hacer investigación, por razones de utilidad pragmática, una función que no tiene una consecuencia inmediata en su actividad docente no es un asunto al que consideren dedicarle mucho tiempo, no vale la pena de ser realizado.

Porque no le encuentro, que *si no tiene un resultado práctico o de intervención no tiene chiste*. Encuentro que no es aplicada para mejorar mi institución. (AUPN1, 23)

La falta de condiciones para llevarla a cabo es un factor constantemente evocado, además de que no existen incentivos ni estímulos de ningún tipo para su realización.

[...]pues *estamos estancados a la mejor en los mismos niveles que antes*, atendiendo grupos, pero no hemos despegado formalmente, hay gente que está dedicándose a ser, a estudiar, a investigar, pero no, no se ha construido el espacio ni la estructura para que eso se ha reconocido , pero no estamos mejor, estamos igual, aunque ya con gente más preparada, con gente que por la necesidad de sus estudios está haciendo Investigación, pero no estamos bien presentados porque no hay esos espacios que pudieran construirse, organizarse y hacer, ser los ejemplos para continuar en esta línea que hace tanta falta.(AUPN7, 134)

En relación a la tarea de investigar se acepta un estancamiento, y el hecho de que hay sujetos que están formándose, y que las investigaciones que existen son resultado de estudios de postgrado de los profesores, pero que esa condición no ha impactado el nivel y calidad de los servicios educativos de la unidad “estamos igual” refiere el profesor AUPN7, tener profesores más preparados no se refleja en una mejora, desde su perspectiva los estudios y los grados no mejoran el desempeño docente.

Los estudios de postgrado de algunos profesores se han realizado con apenas algunos apoyos mínimos de parte de algunos directores como disponer de tiempo para asistir a clases y algunas concesiones en términos de facilitar flexibilidad para cumplir sus tareas en la universidad, a través de un sistema de trabajo por productos. Tal situación ha sido considerada como un privilegio sin valorar el esfuerzo y los gastos que tales estudios han representado para los académicos, en particular para una IE alejada de las becas y facilidades actuales de las políticas de la educación superior.

[...] pero ahí es donde en *la universidad no se ha estructurado un sistema de trabajo para la investigación, no necesitamos ser investigadores de alto nivel sólo debemos investigar en el nivel que podemos para ir generando conocimiento de cómo se hace la investigación y así poder elevar los niveles de calidad*, porque si no empezamos por los niños pues nunca vamos a llegar por nosotros, pero no hay una estructura de organización que nos permite, a la mejor y lo que ha pasado, los investigadores noveles pudieron haber exigido cuando hayan pasado sus trabajos a la comisión de revisión y la comisión de revisión los va descalificando porque no tienen el nivel y esto a donde nos llevó, pues no me vuelvo a meter en este asunto o no participo porque finalmente me dicen que no y yo creo que las cosas no están bien organizadas de tal manera que debe reconocerse ciertos niveles para propiciar el desarrollo de todos, no, dejar a los mínimos y el que ya está en un nivel alto pues la comisión de ese nivel revisará y eso es todo. (AUPN7, 58).

Algunos profesores que desconocen los requerimientos mínimos para la presentación de proyectos o ponencias, consideran que si un documento es revisado y regresado con observaciones por parte de alguna instancia académica, esto es una ofensa y que los trabajos de los compañeros deberían aceptarse aún cuando no cumplan los criterios solicitados. Es clara la falta de oficio y de interés para aprender de sus colegas.

El oficio y las prácticas de investigación sólo pueden aprenderse en el trabajo con colegas que tengan las habilidades desarrolladas para posibilitar la formación y el aprendizaje de otros. La ausencia de grupos académicos y liderazgos que conduzcan el desarrollo de la disciplina dentro de la institución ha limitado la formación de los solicitados cuerpos académicos.

Los profesores formadores de docentes en la Unidad temen a la calificación interna o externa de lo que hacen y por lo mismo difícilmente tienen la apertura para participar en procesos en los que el principio es reconocer la necesidad de aprender y que debemos ubicarnos en el nivel de aprendices del oficio, como el caso de las tareas de investigación

4.5.2.1 Las publicaciones

Los profesores formadores de docentes no realizan investigación sistemática y por lo tanto la publicación que han logrado es sólo en revistas de circulación interna y en algunos casos libros editados o coeditados por la universidad y alguna otra instancia estatal, estos últimos una minoría que se puede contar con los dedos de la mano.

En la unidad se han hecho dos esfuerzos serios de producción revistas, la primera, denominada *Aula abierta* fue un medio de divulgación cultural, sin embargo, se dejó de imprimir por que se convirtió en un proyecto en el que muchos de los que escribían eran autores externos y no se orientaba ya al objetivo inicial que era estimular la difusión de los trabajos de los profesores, además de la falta de recursos económicos para su impresión. La segunda revista tiene su origen en el postgrado de la unidad y recibe el nombre de *Diversidad y encuentro*, pone el acento en difundir productos de investigación educativa; a la fecha tiene una aparición semestral con retrasos serios en su publicación, en parte por las diferencias políticas que el grupo de académicos de la maestría en educación de la unidad ha mantenido con las dos últimas gestiones.

Algunos profesores han publicado en estas revistas y los menos en publicaciones externas o de la unidad Ajusco. También se han hecho tres publicaciones de libros uno financiado totalmente por la unidad, uno en coedición con el propio profesor autor del libro quien cubrió la mitad del costo de la impresión y el tercero en coedición con la BUAP a propuesta de ésta última.

Formalmente no [no he publicado], hace bastante rato en una revista de circulación local colabore con algún artículo cultural, sobre significaciones de la lengua indígena, básicamente Investigación documental y otra más que se presentó en un congreso nacional de la UNAM y que no se si se público sobre la boda indígena (AUPN8, 29)

Los profesores tienen la aspiración, el anhelo de, en algún momento, participar en proyectos de investigación; durante los talleres regionales de investigación en

1994, organizados después de la transferencia a los gobiernos estatales, se realizaron algunos esfuerzos orientados a estimular la iniciación en el oficio. En esos espacios algunos profesores presentaron sus primeros trabajos de investigación, a la fecha algunos de ellos han logrado consolidar su trabajo y se les identifica ya como investigadores.

[...] es como el anhelo, el deseo de desarrollar proyectos de trabajo y de Investigación y fijar algunas líneas de investigación para que sobre eso trabajáramos en las reuniones y sobre eso trabajáramos también con los propios grupos, es un espíritu de investigación [...] porque en cada reunión no llegábamos a hablar de cosas generales o de anécdotas sino a presentar alguna idea específica o un trabajo específico para trabajar con los grupos, entonces eso me hace pensar que había como un interés, un entusiasmo por querernos formar en la Investigación (AUPN2, 42,43)

4.5.2.2 No hay una tradición de investigación

La difícil tarea de construir una tradición en el campo de la investigación educativa, ha implicado el uso de recursos humanos, esfuerzos personales y voluntarios, y tiempo institucional, en procesos desarticulados que por la ausencia de políticas institucionales dificultan el desarrollo del trabajo de investigación.

[...] a eso me refiero nada más, no a que haya una tradición de Investigación, de búsqueda en la institución (AUPN2, 105)

Al idealizar la investigación, existe también un prejuicio sobre la forma en que deberían desempeñarse y relacionarse los investigadores, consideran que su comportamiento debería ser de humildad académica, se les pide que sean sencillos y no requieran reconocimiento de ningún tipo.

Ya hay intentos, hay intentos de personas que buscan eso *pero no lo logran porque caen en la tentación del reconocimiento social, reconocimiento político, del reconocimiento institucional* y es tentador, la institución ésta como cualquier otra pide a sus maestros, a sus trabajadores que hagan algo, que

produzcan y de esa manera la institución misma se justifica, dice si yo tengo cuantos, tantos investigadores, si pero de UPN no, no cae tanto en esa dinámica, uno puede aportar a la institución sin llegar a estar comprometido con ningún proyecto específico de Investigación de la institución, uno la hace desde afuera de manera discreta, trabajar para la institución y el principal resultado tiene que manifestarse en el trato con las personas que tenemos, ahí se ve (AUPN2,130)

4.5.2.3 La institución no promueve la investigación

La unidad de Puebla se ha encontrado limitada financiera y estructuralmente para definir una política institucional de investigación. La decisión más importante para estimular la investigación sin duda fue la orientada a permitir disponer de tiempo para los trabajos de investigación. Sin embargo no se generaron condiciones para el seguimiento de los avances de investigación lo que propició cierta anarquía, en el sentido de que los profesores estaban en posibilidades de hacer o no hacer, sin necesidad de informar o de ser evaluados por alguna instancia institucional.

[...] *la institución tendría que tener la obligación de hacer eso, de propiciar, de generar, ambientes y estímulos* para eso pero todos sabemos que la institución pide, a veces pide más o a veces pide menos de lo que uno puede realizar, no de que quiera sino que puede realizar, yo pienso que la mejor preparación que uno pueda tener, el mejor trabajo de investigación que uno pueda hacer, para que sea eso, para que sea un mejor trabajo, un buen trabajo de formación también para quien lo revisa, tiene que ser extrainstitucional, tiene que ser libre, porque si es institucional entonces ya esta computado, ya es tendencioso el ejercicio y se puede convertir sólo en un ejercicio en donde hable de lo institucional y lo formal pero no muchas cosas que pueden decirse sin que sean oficialmente avaladas (AUPN2,131)

Los profesores valoran la libertad en que puede realizarse el trabajo bajo las condiciones que se presentaron en la universidad durante muchos años, sin embargo, es importante considerar que la necesidad de definir una orientación

general a través de una planeación y criterios de seguimiento al trabajo que garanticen su terminación.

...hay, es como un grupo selecto de investigadores que han pasado la prueba de los evaluadores ... Por ellos mismos, pero hay muchos proyectos y mucha gente talentosa que no-pasa ahí, no pasa la prueba porque su Investigación no tiene que ver con la economía o con cosas materiales que quiera la institución o el estado, están fuera de, por no pasar la prueba están fuera, entonces no está en el grupo, entonces el sistema nacional de investigadores es un grupo teórico-práctico que por supuesto tiene sus méritos, no descalifico, sino que no representa lo mejor que pueda existir en la investigación, las personas; *yo preferiría que se fomentara una política de libre investigación, libre investigación y que no pasara una prueba tan oficial como la del IE* (AUPN2,134)

Es valorado que la investigación sea realizada de manera informal e incluso extrainstitucionalmente pues favorece la libertad para elegir los tópicos, metodologías, tiempos y procesos para su desarrollo y conclusión. Hay una resistencia a ligar el trabajo que realizan a los requisitos y planteamientos de las políticas nacionales. En parte porque la unidad, al no contar con un buen número de personal de tiempo completo, no está en posibilidades de ingresar a profesores a los programas de mejoramiento del profesorado. Tampoco existen estímulos al desempeño, lo que dificulta aún más propiciar cambios de hábitos de trabajo y prácticas en el oficio. De tal forma que la desvinculación con las políticas nacionales es vista como una ventaja al no tener que sujetarse a los criterios que se establecen desde instancias federales, como la SEP.

La realización de investigación en las condiciones que existen en la unidad UPN de sólo contar con tiempo para su realización, sin que existan limitaciones sobre el campo disciplinario, problemáticas, perspectivas teóricas y metodológicas, son ventajas para quienes la realizan. Sin embargo, también pueden representar ciertos riesgos al ser esfuerzos personales no reconocidos formalmente por la institución y esa situación en determinado momento puede representar un riesgo incluso para la estabilidad laboral de los académicos

quienes al no formalizar su trabajo en coyunturas políticas pueden encontrarse en una situación de indefensión frente a la autoridad. La falta de procesos para reportar avances de investigación y procedimientos para la evaluación de la producción dificultan lograr la legitimidad en el trabajo que les ocupa.

4.5.2.4 El perfil del investigador

El perfil del investigador se representa como algo que debiera ser, pero que no se es, como un anhelo, un ideal a lograr pero que aún no se define. Por lo que pocas veces se relaciona con una figura claramente definida en la unidad UPN. Los rasgos enunciados muestran que la tarea de investigación es percibida como una función que puede ser desempeñada en dos formas: la institucional, donde se vincula a los intereses y objetivos del estado y las instituciones del gobierno y sus políticas nacionales, es altamente formalizada y no es considerada libre, a ésta la denominaríamos como investigación formal y es realizada por investigadores profesionales. Un segundo tipo sería la que se realiza por parte de los profesores como parte de los procesos de formación a los estudiantes, aún cuando no se formalice más que en los trabajos que estos realizan.

[El investigador] *Bueno aquí en la UPN hay investigadores, bueno se denominan así porque tienen una carrera, una trayectoria de estudios avanzada, extensa, y también porque siempre dentro de su interés, dentro de esa Investigación ha sido, han sido social y políticamente avalados o legitimados, entonces un investigador es el que tanto tiene carrera académica, cultura académica, como aquel que vincula esa investigación con necesidades y peticiones de la misma sociedad y del estado, ese es un investigador digamos oficial pero en el sentido no estricto un investigador sería también aquel que no realiza investigación pero que también estudia, se prepara y su principal objetivo es influir en los estudiantes y formarlos bien para lo que los espere, y no un mundo feliz después de su carrera, sino un mundo complicado (AUPN2, 141)*

El perfil profesional de un investigador requiere de una serie de habilidades desarrolladas en una formación especializada para la indagación y dirección de

investigaciones. La formación de docentes en la unidad UPN busca desarrollar, en los estudiantes, la capacidad para investigar sobre su propia práctica docente y en ese proceso encontrar mejores formas de desarrollar el trabajo. Así los profesores se reconocen como los mentores que conducen a los profesores-alumnos en los procesos de reflexión y análisis de su práctica, en la investigación cualitativa, misma que conducen con más o menos limitaciones dependiendo de las habilidades y aptitudes para la investigación de que sean poseedores.

...del investigador pues requiere estas *situaciones de capacidad de búsqueda, de análisis, de síntesis, capacidad de deducción, de reflexión, de un pensamiento tipo hipotético - deductivo* que le permitiera ir planteándose preguntas y posibles respuestas, situaciones de salida a los planteamientos que se hace, *yo creo que el docente puede incursionar en la Investigación y al revés no*, si puede haber un maestro investigador, fundamentalmente cuando hablamos con los alumnos bueno pues ahí buscamos que el alumno reflexione sobre su práctica, que la indague y todo eso entonces ahí *estamos buscando que el maestro investigue en su práctica , pero para eso justamente tiene que llevar esas intenciones de análisis, reflexión, crítica, de apertura, de aceptación, ¿no?* que son los referentes en términos de si analizo mi práctica pues debo tener todo eso para aceptarla (AUPN3, 176)

El grado que se considera necesario es el de licenciatura, aún cuando en México este nivel no forme para la investigación y estas habilidades sean desarrolladas sólo en el nivel de maestría y doctorado. Es de resaltar que no reconozcan que es necesario un mayor nivel de habilitación para la realización de determinadas tareas incluso en el plano de la docencia.

...*tener el grado de licenciatura, tener experiencias previas en Investigación. No importa el grado pero que tenga realmente experiencia en la investigación*, por ejemplo: metodología de la investigación, diseño de instrumentos de investigación, experiencia en dirigir investigaciones. *Tener publicaciones. No se vale decir: "Soy investigador" y no tener ninguna publicación de lo que investiga*, o ser investigador y no dar una en los temas de la institución, dentro

de los temas de la educación. Si tiene experiencia puede iniciar una línea relacionada con la educación (AUPN8, 61).

4.5.2.5 Lo que ganaría al realizar investigación

Se advierten pocas ventajas vinculadas a realizar investigación, en una institución que carece de condiciones institucionales económicas, materiales y simbólicas para estimular y promover el desarrollo de la IE, el espacio más seguro para el logro y el reconocimiento es la docencia, es una forma de no buscarse problemas y más trabajo.

La utilidad sólo se advierte en el plano de la realización personal, de acrecentar los conocimientos y formas de conocer.

Ganaría mucho, prepararme más conocer nuevos espacios, contextos, formas de ver el conocimiento. Perdería atención al público porque me buscan mucho. (AUPN1, 22)

Pues perdería la docencia, y *ganaría nada más quebraderos de cabeza, porque no me gusta investigar, porque en este país la investigación es de mentiritas, entonces no quiero quebraderos de cabeza*, cuando el investigador se compenetra y se entusiasma en su problema de investigación, no lo pelan, ahí lo tienen como reliquia pero nada más, porque tampoco nadie entiende lo que investiga, entonces *para mi es más ingrata*, desde mi punto de vista, *entonces mejor me quedo de docente* (AUPN4, 105)

La investigación es vista como una actividad complementaria a la docencia, y no se reconoce como un tarea que se hace en el tiempo laboral, y en caso de que así sea debe realizarse bajo procedimientos burocratizados que garanticen la autorización del director, máxima autoridad de la Unidad, quien de forma discrecional aprueba o no, que se realicen determinadas actividades de investigación. Un profesor puede tener concesiones muy amplias para desplazamientos y uso de tiempo fuera de la unidad para hacer investigación y

algunos otros más restricciones y controles dependiendo de la cercanía que tengan al director y sus proyectos.

A ver, formalmente cuando digo que en docencia [es su ocupación principal] es porque aquí la actividad es muy absorbente en ese terreno no, *pero paralelamente también hago investigación pero esa investigación muchas veces el trabajo no lo desarrollo aquí, a veces utilizo tiempo de aquí pero la dirección está informada de que estoy haciendo ese trabajo y cuando tengo que ir al lugar, entonces aviso que voy a estar en tal parte y ellos saben de esta actividad* y ya los reportes y todas las demás cosas pues ya las voy haciendo en los tiempos y momentos que yo puedo (AUPN3, 172)

La investigación es vista como un espacio que puede retroalimentar la docencia y posiblemente mejorar su desempeño, pero es aún un imaginario un espacio del pudiera ser, deseable pero poco probable de llevarse a cabo.

Pienso que ganaría conocimiento, ganaría la posibilidad de que esa investigación pueda revitalizar mi trabajo y también a mi como persona, no estar haciendo lo mismo y eso sería lo que a veces uno no hace (AUPN7, 164)

4.5.2.6 Los resultados de investigación casi no se publican

No existe una difusión escrita de los trabajos, los profesores poco se han vinculado a concursar por espacios para la publicación de sus trabajos. Salvo algunos profesores que trabajan también en otras instituciones y que como resultado de su trabajo en ellas han logrado la difusión de sus investigaciones.

Algunos reportes de investigación se han difundido en memorias de foros y congresos locales o regionales, pero competir por espacios en las revistas especializadas del campo de la IE, con sus reglas y requisitos no es una práctica común.

...tengo un reporte de investigación y esta por publicarse el tema es sobre profesorado y la atención sobre a la diversidad (AUPN5, 6)

Lo que paso es que *han sido como artículos que por lo general han sido presentados ponencias, entonces por publicar tengo un artículo* que precisamente se llama así la cultura escolar democracia participativa. (AUPN6, 6)

No, estamos en un equipo de trabajo en la licenciatura de administración, con temas estadísticos y algunas cosas escritas para la licenciatura en educación que *estamos tratando de terminar para una posible publicación* (AUPN7, 242)

Algunos profesores han participado apoyando la realización de trabajos y proyectos de la unidad de Ajusco, aplicando instrumentos y recuperando información de campo. Un trabajo propio de asistentes de investigación y no de profesores asociados y titulares.

Excepto *los mínimos de colaboración de los proyectos nacionales, el seguimiento de matrícula, el programa de jornaleros agrícolas federales*, y una que se está iniciando de reestructuración curricular, en la que me corresponde recopilar la información diagnóstica, como responsable de la Unidad y soy corresponsable de la zona centro. Y lleve a cabo gestiones para la tercera reunión de la red de interculturalidad que después boicotearon en una red de la LIE en la que desconocieron. También soy consejero igual era parte interesantísima, porque significaba estar en contacto con muchos compañeros en una red. (AUPN8, 28)

4.5.2.7 No hay grupos de investigación en la unidad

Una pretensión de distintas administraciones, a partir de las políticas nacionales para las IES seguidas por la unidad Ajusco, ha sido la integración de los cuerpos académicos, circunstancia que no se ha logrado, en particular por la falta de acceso a los incentivos que la SEP federal pone para el personal de tiempo completo. Los estímulos no estuvieron al alcance para la mayor parte del personal que es de asignatura y de medio tiempo, en la unidad. Para el reducido número

de profesores de tiempo completo, los esfuerzos que implicaba incorporarse a la nueva dinámica no resultaron de interés para las condiciones en que estaban trabajando.

La unidad de Ajusco creó una serie de redes de trabajo académico en la que se incorporaron algunos profesores, y es lo más cercano a trabajo de grupos académicos en lo que han trabajado.

Me acabo de integrar a la red nacional de educación inclusiva (AUPN5, 7)

No, estamos formando un equipo de trabajo junto con los compañeros de la LE 94, hay siete compañeros que han diseñado un proyecto que está en la fase inicial de investigación (AUPN7, 241)

En este momento soy integrante del equipo nacional de investigación del programa de educación para niños emigrantes yo soy como el representante del estado de Puebla. (AUPN8, 91)

4.5.2.8. Si llevo mi proyecto a la Comisión de investigación, no me lo aceptan

El heterogéneo nivel de habilitación para realizar o dirigir investigaciones ubica a los asesores en una posición de inseguridad y resistencia para abrir sus avances a la lectura crítica y evaluación de otros sujetos. Ser vistos en sus dificultades académicas no es algo sencillo, más bien quisieran que se presentaran distintos niveles de valoración de los trabajos de tal forma que no afecten el ego del académico y el temor al rechazo. Una baja tolerancia a la frustración acompaña sus desempeños, para no hacer públicas las deficiencias, dificultades y falta de conocimientos lo más fácil es mantenerse en la individualidad del trabajo solitario, donde la suspicacia de los colegas no puede alcanzarlos.

... estamos de acuerdo en que haya una comisión del nivel más alto que revise nuestros trabajos, *pero también que haya otra comisión que revise los trabajos del nivel medio tal vez y del nivel mínimo* y en esto de los tres niveles pues uno dice pues yo estoy aquí y ya pasé un segundo nivel ya podré hacer Investigación de otro nivel y ese es el camino para el desarrollo de la

investigación pero si de entrada te descartan bueno pues, como no hay tanta obligación formal, uno dice, a la mejor estoy haciendo algo si, pero no lo presento. (AUPN7, 61)

Poner en evaluación aquellos trabajos que son altamente valorados por ellos mismos los pone en el riesgo de que sean devaluados e incluso rechazados, y ese riesgo es muy difícil de asumir por parte del profesor. Las prácticas de revisión constante por los pares no son parte de sus hábitos.

[...] yo he hecho algunos trabajos sencillos que tengo, que los he puesto como informe de trabajo que hago aquí, pero *imagínese que yo lo llevo a la comisión donde revisan los proyectos de investigación me van a decir que no lo aceptan*, así *porque no está formalizado, ni estructurado ni está, no tiene, apenas son intentos*(AUPN7, 64)

En la universidad existen investigadores pero no se conoce lo que hacen, lo que favorece la simulación y la descalificación del trabajo de quienes mantienen una producción constante, así los profesores expresan desconocimiento sobre la producción de sus colegas, situación que no favorece los ambientes de trabajo y la confianza necesaria para la realización de trabajo cooperativo y colegiado.

Pues yo digo que si porque he visto gente que está aplicando encuestas, está escribiendo libros, está dando prioridad a esta actividad y no a una actividad académica [docencia], entonces si los hay y son los que tienen trabajo de Investigación con un nivel más aceptable, más elevado, más propio de la investigación... (AUPN7, 169)

La falta de presupuesto, políticas y espacios adecuados para la investigación es un factor que condiciona que no se lleve a cabo. Las investigaciones existentes están ligadas a los estudios de postgrado, lo que da cuenta de un proceso de profesionalización al margen de las políticas institucionales y aun sin contar con condiciones adecuadas para o equiparables a las de las IES para la profesionalización.

... de siempre no ha habido y si revisamos toda la estructura de la Universidad se ha dado más énfasis en el asunto académico [docencia] y se dice bien claro que no hay ni presupuesto ni políticas ni espacio, nada por el estilo entonces los que están haciendo trabajo de Investigación si es por la necesidad de sus estudios que realizan por la maestría o doctorado (AUPN7, 171)

4.5.3. La difusión

Los profesores poco dan cuenta de esta función, no es entendida en el sentido de la difusión del conocimiento, es una actividad aún más ajena que la investigación. No existe una representación clara sobre lo que es esta función, varias actividades son llamadas de esta forma, las reuniones nacionales, las visitas y trabajos que se realizan en las subsedes, ante este significante pocos significados fueron vinculados, es una actividad ajena considerando que los formadores de docentes entrevistados no realizan investigación tienen pocas referencias concretas sobre los procesos de difusión del conocimiento.

Organización de eventos en especial de los subcentros, desde el punto de vista de gestión un poco en administración no he podido estar directamente, en lo académico en años de Investigación porque he participado en proyectos de educación, desde lo institucional para efectos de adquirir la discusión del PID en un proceso que se nos ha dado (AUPN5, 118)

4.5.4. Resumen:

Tabla No. 18. Las funciones académicas

Las funciones académicas	
Docencia	Es la tarea central de un formador de docentes No les exige superación profesional Fue una prioridad de las instancia federales
Investigación	No existe como resultado de una política institucional Son esfuerzos aislados y personales

	No hay formación para su realización en la mayoría de los profesores
	Esbozos de políticas intermitentes, que se aplican discrecionalmente
	Los criterios son modificados arbitrariamente en cada gestión
Difusión	No está presente como una actividad que se les atribuya a los docentes

Fuente: Elaboración propia

4.6. La supervisión y el control del trabajo académico

El trabajo académico, en estricto sentido, es poco supervisado en cualquiera de sus modalidades: docencia, investigación o gestión. La supervisión, cuando se realiza, está orientada a vigilar la asistencia y el aseguramiento de que los profesores permanezcan en la institución el total horas que tienen contratado. El nivel de vigilancia varía dependiendo de la administración en turno y puede transitar de un modelo de trabajo rígido estricto y normativo hasta una administración del trabajo académico flexible, centrada en la supervisión por productos y objetivos.

Durante el período de dependencia directa con Ajusco, antes de la transferencia al gobierno del estado de Puebla, en los ámbitos administrativo y académico, se aplicaban rígidos controles administrativos propios de un sistema dependiente, centralizado. Los controles se narran como rigurosos, centrados en la vigilancia y aplicación del reglamento y las obligaciones en él contenidas.

Si, antes asignaban aplicadores desde allá, teníamos tres auditorías anuales o sea estaba muy controlado, pero si nos descentralizamos y con la idea del manejo del proyecto nacional para que así mantenemos la idea de seguir (AUPN7, 232)

Sin embargo, a partir de que se transfirió administrativamente la unidad UPN al gobierno del estado nuevas facultades en relación a su propósito y fines fueron definiéndose. La permisividad de las autoridades educativas estatales fue

aprovechada a efecto de crecer en facultades vinculadas a una institución con una "autonomía relativa" caracterizada por procesos institucionales construidos desde el interior a partir de sus necesidades contextuales y de las lagunas que la normatividad permite.

Los vacíos e inoperancia normativa que se generó con la transferencia favoreció el surgimiento de una dinámica institucional propia orientada a cumplir con los retos y proyectos que se presentaban. Esta zona de oportunidad estratégica para la reingeniería administrativa, coincidió con la presencia de liderazgos administrativos en la dirección de la unidad que flexibilizaron los controles y pusieron nuevas reglas y estrategias en el juego del TA, la negociación, los consensos, el reconocimiento a los esfuerzos que se realizaban desde la informalidad y una serie acciones que favorecieron la libertad para estudiar, realizar investigaciones y proponer proyectos desde la unidad.

Una forma de control concreto son los informes de actividades que los profesores entregan al final de cada semestre y una planeación detallada del siguiente. Los informes en general hacen referencia a las actividades realizadas, incluyen docencia atendida, gestión e investigación.

Estrictamente no hay una supervisión, lo que se llega a hacer, es que uno hace un informe de las actividades que uno desarrolló durante el semestre y esas actividades o ese informe debe coincidir con la planeación que se hizo al principio del semestre, cuando nos piden ese informe ignoro si hay un seguimiento a los informes, si hay una revisión porque no recibimos ninguna retroalimentación, ni comentario, ni sugerencia por parte de la dirección en términos de cómo estamos desarrollando nuestra actividad profesional con los grupos, entonces yo no percibo, ni la coordinación ejerce ese tipo de control, entonces yo no percibo que haya algún tipo de supervisión en el aula, yo creo que más bien se está apostando a que el maestro está cumpliendo con su actividad profesional y cubriendo sus programas y desarrollando sus actividades de manera satisfactoria... (AUPN3, 183)

Se han presentado altibajos en los procesos de supervisión; en algunas gestiones se han hecho evaluaciones de desempeño docente, sin embargo no es una práctica permanente que sirva u oriente la docencia.

... hace algún tiempo *había una estrategia de evaluación de los alumnos hacia los académicos en la que entre otras cosas se les preguntaba sobre nuestra asistencia, puntualidad , si cubríamos los programas*, etc., esta actividad se le ofrecía al maestro, un concentrado de las respuestas de sus alumnos para que el mismo maestro hiciera una autoevaluación de su desempeño desde el punto de vista de los alumnos, ésta pudiera o no coincidir con las apreciaciones de los maestros pero finalmente había una manera de evaluar lo que desarrollábamos, lamentablemente esta práctica se suspendió hace como 4 años y *ahora pues termina el semestre y lo más que llegamos a hacer es entregar el informe* (AUPN3, 183)

No se identifica una supervisión de la tarea académica en ninguna de sus dimensiones, rasgo que refuerza la idea de libertad de ejercicio que refieren los profesores.

Hasta donde yo sé, nadie; el único supervisor que tengo, pues soy yo mismo, hasta donde yo sé, es posible que nos estén supervisando pero así muy a la escondida y entonces ya no es tan profesional, ya no abierta. Hasta donde yo sé a nadie supervisan, hasta donde yo sé, a nadie (AUPN4, 120)

La supervisión del trabajo académico es prácticamente nula, la vigilancia está focalizada en los aspectos más visibles, principalmente la asistencia, la entrega de informes y planes de trabajo, sin embargo no existen supervisiones sobre la calidad de la docencia, la profundidad de las investigaciones y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

No hay una Supervisión, entendida como se hace en el nivel básico, en realidad en los progresos que se trabajan con los estudiantes debe haber una evaluación y eso es lo más que puede sentirse así como una revisión del

camino, *pero una supervisión propiamente no*. [...] sería deseable, un encuentro de académicos no como supervisión sino como la puesta en común de lo que hacemos, de lo que sucede, de los avances de los no avances y búsqueda de nuevas formas de trabajo, en un ambiente, en un espacio de academia más que nada. (AUPN7, 181, 185).

La docencia y su desempeño es responsabilidad exclusiva de los profesores, atiende a la libertad de cátedra y es cuestionada sólo en los casos en que los estudiantes solicitan la intervención directa de las autoridades. Existe libertad de los profesores para elegir materiales adicionales y estrategias de evaluación.

[La autoridad y supervisión de los coordinadores] Las más de las veces, no hay un asunto tal que: oye por qué estás aquí si ya inicio tu grupo y está ahí solo, *se dan por hecho que el asesor tienen suficientemente ética profesional para presentarse a la hora que le toca ¿no?*, pero sí, así no sucede, pues, no hay ningún problema, es decir, yo no he visto jamás que,... (inaudible), *como que hay libertad*, aquí, en ese sentido no hay pues un rol de Supervisión del trabajo académico de los asesores. (AUPN8, 50)

4.6.1. Resumen:

Tabla No. 19. La supervisión y el control del trabajo académico

La supervisión y el control del trabajo académico	
Supervisión	<p>Orientada a la vigilancia de aspectos reglamentarios de asistencia y entrega de información.</p> <p>Vigilancia variable en intensidad, dependiendo de la gestión y estilo de dirección</p> <p>Nula supervisión de procesos académicos, ni por pares ni por las autoridades</p>
Control	<p>Orientado a minimizar el conflicto, para no causar problemas a la SEP del estado.</p>

Fuente: Elaboración propia

4.7. Las autoridades académicas

Las autoridades académicas no tienen un reconocimiento formal en la institución, son agentes que actúan de *ipso facto* en una estructura legitimada por las necesidades de organización de la institución y de la realización de una serie de tareas que permitan la operación de la unidad. La mínima e insuficiente estructura formal se apoya en una serie de nombramientos no formales que establecen la base sobre la que funciona la institución.

La autoridad académica formal en la unidad es el director de la institución, y el ejercicio en el puesto no tiene un perfil profesional definido para llevar a cabo esta tarea. Actualmente asumen esta función a través de acuerdos que se han dado con las autoridades educativas para realizar elecciones internas y nombrar al director. Para poder participar como candidato a director se requiere que tengan por lo menos: estudios de maestría, cinco años ininterrumpidos de servicio aún en contratos por tiempo determinado y que se renuevan cada cinco meses y medio. Por otra parte existen algunas funciones de coordinación académica que son llevadas a cabo por los coordinadores de programa, que no son reconocidas en la estructura formal de organización. Para realizar esta tarea no existen requisitos o un perfil profesional que nos permita hablar de una profesionalización de los cargos académicos. Sin embargo, en la representación de los profesores sí se describe con claridad las características deseables en quienes asumen las funciones de autoridad académica.

El *reconocimiento académico* del gremio aparece como el primer requisito que los profesores desearían ver en las autoridades académicas, entendido como el prestigio que los colegas reconocen a un profesor por su desempeño y compromiso, respaldados por su trayectoria. Es destacable que sea deseable como rasgo la *autoridad moral* que la autoridad académica debiera ejercer.

[El perfil profesional] Bueno *debe tener, tiene que tener un reconocimiento del gremio, un reconocimiento por su trayectoria y su personalidad académica, si tiene que ser personalidad académica* y no política, ni legal, ni patronal, sino académica, que conozca el *currículum, la curricula* y tenga un pensamiento

centrado en los procesos de Investigación y de aprendizaje, entonces *tiene que llevar una buena autoridad académica y una buena autoridad moral* para que sea apoyado y se le acepten sus sugerencias (AUPN2, 145)

Un tercer requisito es el vinculado a *habilidades de gestión y administración* las que se advierten como deseables en particular por las necesidades de coordinación de esfuerzos cooperativos en el trabajo académico; el conocimiento de la institución es también algo que se considera importante para quien conduce y dirige una IE formadora con las características de la UPN.

... *manejo de climas institucionales, de liderazgo, de grupos*, sobre todo esto y con *conocimiento de la institución*. Quienes somos, por los menos las características de los programas que se manejan, pero sobre todo *experiencia en la gestión*... yo creo que sí hay alguien con conocimiento de la institución, de grupos colegiados, etc., *a mí no me importa si tienen maestrías o doctorados*, pero si tienen esto me canso que sí podemos. (AUPN8, 61)

Es relegado que la universidad sea dirigida por académicos con grado académico de doctor o maestro; no se reconoce en ellos habilidades específicas que favorezcan la conducción de la unidad. Existe cierto desprecio por los sujetos que han dedicado tiempo institucional a su formación, consideran que han hurtado esfuerzo de trabajo que se tenía que destinar a la docencia.

[...] yo creo que tendría que ver con, primero, evidentemente con esta línea de gestión, tendría que *tener formación en la gestión*, la gestión la concibo como un arte en términos de que justamente es la que permite el articular convenientemente los intereses de una institución para el desempeño de una función determinada, entonces el directivo debe tener nociones, elementos que le permitan comprender esa situación y llevar a buen término la institución (AUPN3)

Las habilidades de gestión son una característica valorada como importante, la experiencia en este rubro es vista como un rasgo deseable en un sujeto que aspire a dirigir la unidad.

4.7.1. Resumen:

Tabla No. 20. Rasgos de la autoridad académica

Autoridad académica	
Formal	No profesionalizada
Director de Unidad	No recibe un pago por la función desempeñada Se desempeña comisionado en su plaza de académico
Honoraria	No profesionalizada
Coordinadores de programa y de subsede	No recibe un pago por la función desempeñada Las funciones son adicionales a las de docencia

Fuente: Elaboración propia

4.8. Las promociones

El proceso por el que los académicos se promocionan en las Unidades UPN cumple las características de los mercados internos⁶⁹, al limitar y reservar para los miembros de la organización el acceso a los niveles más altos en cada plaza. Las promociones logradas por los académicos fundadores han sido, en su mayoría, por equivalencias (antigüedad en el puesto), requisito que es el más fácil de cumplir con tan sólo esperar el transcurso del tiempo. Son pocos los casos en que las promociones se han logrado por méritos académicos. La mayor parte de los entrevistados han logrado la categoría más alta como profesor titular "C" a través de promociones por antigüedad. Ninguno de los entrevistados refiere haberlo logrado por méritos académicos. Algunos de ellos incluso creen que en sus

⁶⁹ Norma Rondero (2002), define los mercados internos como aquellos que se generan en instituciones en que la forma de ingreso, permanencia y promoción de acuerdo con las normas y procedimientos establecidos en los reglamentos y convenios institucionales limitan la contratación a externos en determinados puestos y posiciones.

promociones ha tenido influencia su desempeño, pero al solicitarlas lo han hecho por la opción de equivalencias.

... *es la satisfacción de que uno está cumpliendo*, por eso una merece la recategorización, que una vez logrado pues la aplica, tratar de tomar algunos cursos de actualización, titular un poco más de lo que uno tituló en la anterior categoría, porque de ahí depende muchas veces que le digan a uno que sí o que no, entonces, *aunque algunos dicen que es de manera automática por los tres años*, yo sé que no es así porque tiene mucho que ver en todo caso la productividad que uno tiene, entonces *no es tan automático*, entonces implica un tanto la preocupación o más que la preocupación la idea de prepararse, para un poquito más de carga de titulados, de preparación de algunos documentos, ensayos, etc. (AUPN8, 11)

La SHCP informó, a través de la solicitud electrónica 0000600002205 del 12 de enero de 2005, realizada por medio del sistema de acceso a la información pública, que el gobierno federal a través de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, sólo reconoce el pago de los salarios y prestaciones de los trabajadores transferidos con el número de plaza presupuestaria original, por lo que al ser promovidos y asignarles un nuevo número de plaza dejan de ser responsabilidad presupuestaria federal. En este sentido si la SHCP no reconoce la modificación que debe sufrir la plaza para cumplir con el derecho del académico a ser promovido, se infiere que la responsabilidad total es transferida al gobierno estatal.

El gobierno estatal a dieciocho años de la transferencia de los servicios de la universidad al estado, no ha asumido con claridad las responsabilidades enunciadas en el ANMEB; no toma las responsabilidades laborales correspondientes, ni de financiamiento, pero tampoco la definición de una política estatal con respecto a las funciones sustantivas de la universidad. Se mantiene en una omisión conveniente que le permita no asumir la responsabilidad financiera de la operación de la unidad en el estado.

4.8.1. Resumen:

Tabla No. 21. Las promociones

Las promociones
<ul style="list-style-type: none">• El estado se resiste a responsabilizarse del pago de las promociones desde la transferencia• Existe un sistema de dos vías para lograr las promociones. Se logran por antigüedad y por méritos académicos(en raras ocasiones)• Concurso cerrado de oposición sin participación del SNTE, a través de una Comisión Académica Dictaminadora (CAD). Existen criterios precisos y específicos.

Fuente: Elaboración propia

4.9. Los problemas laborales

Uno de los problemas centrales en el trabajo académico colegiado es la concepción que los sujetos tienen sobre el mismo y lo que se debe priorizar en él, sus fines, objetivos y metas; los medios para lograrlos; el nivel de profundidad y dificultad implícito en las actividades; la rigurosidad metodológica, el nivel de exigencia con los estudiantes, las formas de evaluación y de interacción entre los colegas, entre otros, que nos ubica en el tema de la identidad y el origen, la vieja discusión entre normalistas y universitarios

Yo creo que no son explícitos creo que hay un conflicto que se remite a un problema de concepción o una mentalidad, por un lado estamos polarizados, *creo que esto se remite a la vieja discusión entre normalistas y universitarios*. Por un lado los normalistas y su afán de reconocimiento para que fuimos formadas ambas partes, los normalistas tienen este concepto de que fueron formados para enseñar esto provoca que este proceso de diversidad quede remitido a la ausencia. Los universitarios tenían por su parte con mucho interés por desarrollar la Investigación, en desarrollar la cultura, pero en este caso, esto ha tenido como consecuencia estas dos líneas de formación, *el mito de que el maestro puede enseñar todo y que el universitario también*. Otro problema es la toma de posiciones políticas esto implica lo que debe de hacer uno hacer esto nos ha llevado a una falsa diferencia. Para empezar qué haces con esto creo que la persona que se ve como universitario busca la dirección pero también la contraparte que es el sindicato, normalista, pero toda la cultura de

fondo en esta institución de manera de *cada quien tiene una interpretación en su proyecto de vida, proyecto de formación y el proyecto académico esto tiene como dispersión*. Entonces éste es el gran problema: cómo poder estar en un punto de coincidencia que nos permite desarrollar. (AUPN6, 12)

Los profesores de origen normalista asumen la docencia como una actividad que no requiere la especialización en el conocimiento disciplinario suponen que el programa y las antologías les permiten abordar con éxito cualquier asignatura del plan de estudios, por otra parte los profesores con formación universitaria le dan mayor énfasis al conocimiento disciplinario y prefieren desempeñarse en aquellos programas especializados en sus áreas de formación. Los desacuerdos que surgen de estas dos formas de abordar la enseñanza y asumir las cargas académicas generan profundas diferencias.

A partir de la transferencia de los servicios de la universidad al gobierno del estado, algunas de las prestaciones y derechos laborales del personal académico se han afectado, entre todas, destaca por su importancia en la composición del salario, el pago de promociones logradas por los académicos.

Bueno en los conflictos laborales, *los más fuertes han sido los pagos con respecto a la categorización, que se da cada tres años, hay que hacer unas gestiones para que el gobierno del Estado, la SEP, pague a los compañeros y en este momento tiene un atraso de un año y medio*. Los problemas académicos, no son del ámbito sindical ya que aquí tenemos en claro esto.

Por otra parte los problemas académicos se expresan en forma tácita por la falta de participación de los profesores. Si un proyecto no les interesa, normalmente la aceptación o no del mismo se ve reflejada en la participación que los sujetos tengan en el mismo.

Los problemas académicos más fuertes son: *La falta de participación de los compañeros, malas actitudes, por falta de participación de los compañeros no se ha podido consolidar el trabajo académico, la Investigación no se ve*

desarrollada porque las academias no están perfectamente integradas tiene sus propios reglamentos y eso complica al estudiante porque no sabe exactamente que quieren los asesores para poderse titular. (AUPN7, 248)

4.9.1. Resumen:

Tabla No. 22. Problemas laborales

Problemas laborales	
Los problemas laborales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pago de promociones y prestaciones. 2. Marco normativo insuficiente para sustentar las relaciones y procedimientos de trabajo que actualmente se implementan en la Unidad. 3. Verticalidad en la administración y decisiones discrecionales que afectan la forma en que se lleva a cabo el trabajo académico

Fuente: Elaboración propia

4.10. La concepción

Los profesores formadores de docentes de la unidad se identifican como docentes, es el término con el que se sienten cómodos al referirse a lo que son y lo que hacen, son asesores o docentes de profesores en servicio, se distinguen de los formadores de las Normales por que éstos se ocupan principalmente de formar a jóvenes bachilleres que optan por la educación como profesión antes de incorporarse a trabajar. Un asesor de la UPN profesionaliza a profesores que no se han preparado profesionalmente para ejercer la docencia pero se encuentran trabajando como profesores habilitados de impartir docencia en el sistema de educación básica: preescolar o primaria.

Ser académico, no es algo con lo que se identifiquen, no se consideran investigadores, ni difusores del conocimiento; quizás sí, un poco gestores. La profesión académica tiene en la unidad UPN los rasgos de la educación superior de los años ochenta: se encuentra centrada en la docencia y no ha generado una estructura académica, administrativa y de gobierno que favorezca el desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad.

La construcción de la profesión académica en los términos que se promueven actualmente en las IES es aún distante. Transitar hacia ser un

académico es un camino que sólo para una minoría está en construcción, y para otros, los de mayor antigüedad, es una opción que no tomarán en ningún momento, a estas alturas de su carrera.

Un profesor identifica sus funciones de investigación sólo en una de sus aristas, la consulta y lectura, pero no vinculada a un objeto de estudio al que pretende aproximarse para generar conocimiento, por lo que aún cuando le llame investigación a esa tarea en realidad son actividades propias de la docencia, tales como, la preparación de clases.

[Lo que es un académico] Bueno *es una combinación del trabajo frente a grupo y el trabajo que, llamémosle Investigación, de lectura, de preparación, de auto didactismo* que uno lleva, un académico no está sólo frente a grupo y esa es la parte, como el canal donde uno manifiesta lo que pretende académicamente, educativamente, pero es como el desenlace estar en el grupo, previamente uno está frente al grupo estudiando, preparándose y eso es la circunstancia en que me he sentido académico (AUPN2, 140)

Ser docente requiere exclusivamente la realización de tareas encaminadas a impartir clases y un conocimiento suficiente para resolver y atender a los estudiantes principalmente dentro del aula, no se extiende más allá de las necesidades a satisfacer dentro del salón de clases.

Pero ¿qué es ser un formador de docentes?, ¿cómo lo entienden?, ¿qué les representa? No existe una representación única sobre lo que es un formador de docentes, en el discurso de los profesores aparece como una representación poco compartida, dispersa en relación con sus propósitos y objetivos, cada uno ubica el sentido de ser formador desde sus práctica, conocimientos y habilidades. En la representación de un profesor, *un formador de docentes es un líder que tiene un conocimiento y dominio epistemológico de la enseñanza y que conoce las técnicas y procesos de enseñanza*. El conocimiento aparece como un requisito prioritario para desempeñarse ante un grupo; sin embargo, éste aparece desvinculado de la preparación formal acreditada en grados académicos. El conocimiento logrado a través de la formación autodidacta de los profesores es

el más valorado. Apreciado por ser resultado del esfuerzo personal y el compromiso con su desempeño.

Pues, necesariamente *tiene que ser un líder*, un líder que más que tener dominio de lo que va a formar, en este sentido yo creo desde tener un dominio, *un dominio epistemológico de lo que va enseñar, claridad metodológica*, en términos, no sólo de lo que debe manejar, sino también de lo que manejan los muchachos y eventualmente, conocimiento de a quién va dirigido todo lo que se enseña, saber qué enseñar (AUPN8)

El liderazgo en la docencia es una cualidad que evidencia conocimiento especializado y/o la experiencia en educación básica. Un profesor que ha impartido cursos en el sistema de educación básica, es poseedor de prácticas que generan empatía con los estudiantes y reconocimiento por la trayectoria adquirida, y la certeza de estar trabajando con un colega experimentado.

[...] entonces, ser un formador de docentes lo tengo claro que *aporto a la formación de otras gentes en la medida en que yo le apoye aprender a aprender, aprender a ser con su conocimiento y aprender a convivir con los demás* eso es lo que yo entiendo como formador de docentes y en eso está mi práctica actualmente (AUPN9)

La práctica de un formador de docentes en la representación de este asesor es orientada por los cuatro pilares de la educación (Delors, 1994), reconoce en forma expresa la influencia que las políticas internacionales de la UNESCO han tenido en su práctica docente y lo adopta para ejemplificar la forma en que lo incorpora en su propia función docente.

Un trabajo que conlleva para mi ser capaz de que lo que el alumno hace sea problematizado al interior de las aulas y que busque alternativas, vamos que no sea únicamente un teórico, esto es que no sólo venga a la universidad a aprender teorías para luego aplicar, sino al revés desde luego en la LE [licenciatura en educación] que traigan su práctica docente al análisis y la crítica a la reflexión a la propia aula de la universidad, esto con

miras a buscar estrategias de soluciones problemáticas que enfrentan en su práctica, eso sería a grandes rasgos. (AUPN1)

El formador de docentes de la UPN concibe que su trabajo debe realizarse sólo con profesores en servicio, como un proceso que modifique la práctica docente del estudiante-profesor a partir de la reflexión y autocrítica. Tarea de suma dificultad, los profesores-alumnos cuando se incorporan a la universidad, han tenido ya un aprendizaje previo sobre lo que es ser un docente. Los primeros aprendizajes de la profesión se dieron desde su ingreso a la escuela y aula en la que trabajan, en el proceso de aprender de los compañeros y colegas, recuperando las estrategias de sus propios maestros; el sindicato es otra fuente de aprendizaje que dicta una línea de comportamientos esperados y orientados al corporativismo, por lo que, la pretensión de impactar y transformar la práctica ha sido una empresa difícil de lograr, situación de la que los formadores de docentes dan poca cuenta en su representación.

Yo les he dicho desde el primer día siempre que inicio con los grupos que lo que urge en el medio institucional y en nuestra sociedad es *formarse como personas... si somos personas, si somos sujetos con una calidad humana entonces podemos aspirar a ser profesionistas*, porque hay profesionistas que son, pareciera que no son personas, porque son fríos, calculadores, interesados y gente que no tiene ninguna inclinación hacia lo humano, *yo me siento formador de personas* y se los digo desde el principio, el formador de personas *tiene que ver con el seguir un currículo también, con informar que hacen con sus comunidades, con sus alumnos es formar también como humanos, no es vincular lo académico, lo teórico, lo profesional, con esta condición humana* y en esto insisto siempre con la gente *me creo formador de personas* (AUPN2)

El profesor AUPN2 destaca no identificarse como formador de docentes, y considerarse un formador de personas de manera central, y alrededor de este propósito articular el desarrollo de las capacidades propias de esta profesión. En esta representación destaca la falta de identidad con el gremio formador de

docentes, más allá de las diferencias de concepción que sobre el oficio algunos han construido.

El profesor UPN3 destaca que dado que la UPN se ocupa de atender sólo a profesores que se encuentran en servicio no se considera un formador de docentes en estricto ya que la formación inicial de los mentores la tienen reservada las escuelas Normales; así él prefiere nombrarse como un *formador de formadores en formación* término con el que hace alusión al hecho de que los profesores ya están trabajando en la formación de niños y jóvenes sin estar formados exprofeso para ello.

[...]en ese proceso uno, se va uno modificando, se va uno actualizando, se va uno, va uno teniendo otras perspectivas que cuando las baja uno a la actividad que uno desempeña es por lo que hablo que *soy un formador formadores en formación ¿no?*, en el entendido de que *esto de la formación es una actividad permanente y que no puedo decir ya estoy en la pedagógica, yo ya doy cursos en tal parte, y ya estoy formado*, ya soy formador de formadores y de aquí no me muevo, ¿no? porque hay una serie de cosas que están evolucionando, que uno no conoce, que se están dando y que en ese plano de la formación uno debe estar en permanente actualización, *entonces yo me considero así como que un formador de docentes* para el caso de nuestros alumnos de aquí en la universidad y en otras instancias cuando he trabajado con formadores de formadores sigo en esa misma lógica ¿no?... (AUPN3, 153)

El profesor también distingue su propia función de la de un *formador de formadores*, y en sentido literal lo representa como un espacio de intervención en el que la docencia se realiza con los formadores de docentes en servicio tales como: profesores de centros de maestros, de escuelas Normales o de la UPN. Implica un nivel superior de formación profesional.

Por otra parte para el asesor UPN4 ser un formador lo representa desde su origen en el nivel de *capacitador*, un sujeto cuya responsabilidad central fue la de desarrollar habilidades, para entrenar, capacitar y adiestrar a los profesores. Con una perspectiva funcional, operativa, supone una habilitación del formador que minimice los errores en la formación profesional de los profesores.

Pues *se supone que iba a preparar, a capacitar*, yo insisto en esa palabra porque para mí es la más descriptiva, *iba a preparar, a capacitar, a adiestrar, a quienes se iban encargar de formar, es lo mismo a preparar, capacitar, adiestrar, entrenar, a quienes lo necesitan, quienes lo demandan*, entonces este formador, de primer contacto, necesita que alguien lo forme, alguien mejor formado, más preparado, más capacitado, para que no cometa errores en la formación de los que inician, para mí eso es el formador de formadores, que en realidad se ha convertido en deformador, porque no existe para apoyar, y cuando existe pues ni se forma (AUPN4, 80)

Está presente en la evocación de la tarea del profesor la idea de que no se han hecho bien las cosas, pues el rol que debían desempeñar no fue desarrollado. La concepción que como formador de docentes representan los profesores tiene como referencia su experiencia en la OFD, su formación profesional, la manera en que se vincularon al sistema formador de docentes y las estrategias que en su trayectoria laboral han incorporado para desempeñar sus funciones, principalmente la docente.

Los profesores formadores de docentes, en la UPN, no tienen una concepción unívoca de lo que significa ser formador de docentes. Cada uno vislumbra una arista distinta de la tarea, entre las que destacan: el *formador capacitador*, orientado al desarrollo de conocimientos teóricos, técnicos y prácticos, habilidades y destrezas que permiten un desarrollo amplio del profesor para el desarrollo de sus actividades docentes, la capacitación entendida en un sentido amplio, que desarrolla al sujeto pero también a la organización en la que se encuentra laborando; en este tipo de formadores la perspectiva es poco crítica y de aceptación tácita de las condiciones ya establecidas; el *formador transformador*, desde esta posición, el docente impulsa una posición crítica y reflexiva a partir de la cual influir en el cambio de las prácticas de los profesores alumnos que se encuentran en la institución

4.10.1 El buen académico

Un indicador importante para los formadores de docentes, y sobrevalorado en cierta forma por ellos mismos, es la aceptación que los profesores-alumnos tienen sobre su trabajo. Un buen nivel de aceptación de su trabajo es motivo de orgullo y distinción, indica que su práctica docente es buena, hecho que se difunde entre los estudiantes en forma tal que si desean que un profesor vuelva a impartir clases en un grupo deben solicitarlo por escrito al coordinador de la licenciatura o al director de la unidad. Estas muestras de preferencia de parte de los alumnos genera en los docentes la percepción de que su trabajo es apreciado y es una forma de reconocimiento público y ante las autoridades. Es un signo del buen académico y de cubrir las expectativas de los estudiantes. En este acto se simboliza la evaluación positiva de su desempeño en la docencia. Sin embargo, este tipo de relaciones académicas complacientes, con bajo nivel de frustración entre las partes, en ocasiones permite la autocomplacencia y bajos niveles de exigencia para no exponerse al rechazo público por parte de los estudiantes. También en casos excepcionales coincide con un desempeño riguroso del profesor con el beneplácito de los estudiantes.

Me considero un buen académico, me solicitan [los alumnos] y recibo buenos comentarios aun externos de mi trabajo. Para mí es muy importante la docencia "la aristocracia espiritual", que el docente sepa interactuar de manera adecuada que haya libertad en el grupo, que tenga forma de darse, que los alumnos vean en él un apoyo, que el asesor [el académico] los respete, que se preocupe por sus problemas de estudio, de su trabajo en el aula, que desarrollen sus habilidades de lectura de escritura, de análisis, de todo y obvio que tenga conocimiento de lo que está trabajando; no improvisaciones, que cada día se obligue a ser mejor, que los alumnos lo vean y se acerquen a él y sepan que van a encontrar una respuesta que les va a servir para algo en su trabajo, en su estudio. Como no me dedico más que a la docencia y la titulación, no sé de lo demás (AUPN1, 67, 116)

En la representación del profesor se destaca el conocimiento como un elemento central en la docencia " *que tenga conocimiento de lo que está trabajando; no improvisaciones*" tal afirmación da cuenta de la importancia que atribuyen al saber especializado en el área en que imparte sus cursos. En su concepción, ser un buen académico requiere destacar en el plano valorativo y en el del comportamiento, el conocimiento aparece como algo obvio que debe estar, destacan: no improvisar, preparar las clases, cumplir con el contenido de los programas, apoyar a los estudiantes en el proceso de despejar sus dudas, respetar sus tiempos de construcción, conocer el trabajo de los profesores en educación básica, mantener buenas relaciones con los profesores-alumnos, etc. Así un buen profesor es un sujeto responsable, ordenado, cumplido y con una actitud positiva ante los estudiantes. Enmarcado en los rasgos de la pedagogía tradicional.

[Un buen académico] Yo creo que tiene que ver con valores profesionales, con valores personales y con valores actitudinales; en lo profesional tiene que ver con una buena preparación, una buena organización de su clase, un buen desempeño al interior de la misma; en cuanto a lo actitudinal, cuál es la actitud que él presenta ante grupo, cómo veo y cómo percibo a los alumnos, qué acciones desarrollo para el desempeño con ellos y también cómo genero ante el grupo un buen clima de aula, un gusto por la asignatura, también tiene como parte de los valores académicos... (AUPN3, 200)

Ser buen profesor es un proceso en el que se advierte una postura axiológica con tres dimensiones a distinguir 1) los valores profesionales 2) los valores personales y 3) los valores actitudinales. La primera, se refiere a aquellas habilidades que el sujeto considera influyen o repercuten en su práctica de la docencia, cómo se ha dispuesto para impartir su clase y las estrategias que involucra para llevar a cabo la docencia. En la segunda dimensión se destacan los valores que cada profesor aprecia como valiosos, que se han formado en su vida personal, en su familia y no sólo en el espacio laboral, pero que por la importancia que le atribuyen se han

extendido hasta su vida profesional y resultan indisolubles con su práctica docente.

Bueno, porque *es una persona preparada en el campo en el que está trabajando y en sus clases, y que establece una buena relación con los alumnos. Los alumnos que solicitan que trabaje con ellos;* es justo, en la calificación total, que no tiene problemas en ese sentido y que, por el sistema que lleva no lo deja a dudas demuestran [al] estudiante pues que es su calificación y además escucha al estudiante en cuanto a sus opiniones... (AUPN7,192).

La preparación académica en el campo sugiere que el buen académico es una persona preparada, que lo demuestra con sus méritos académicos pero que a la vez es afable y gentil, en su interacción académica con los estudiantes.

[un buen académico] quienes se dedican a llevar a cabo, *conoce lo que da, conoce la cuestión epistemológica, quien cumple con todo el programa, despeja dudas, el maestro Alejandro es ejemplo de un buen académico. Se apega a los contenidos del aprendizaje, respetan mucho el tiempo de construcción de los muchachos.* No ser barcos, pero tampoco llegar a ser cuadrados pues que más, pero sobre todo este asunto de que conozcan lo que hacen los maestros, ¿no?, *tener conocimientos de fondo, pues eso ayuda mucho para tener reconocimiento y presencia* (AUPN8, 60).

La presencia ante los estudiantes y el conocimiento especializado determinan ser o no considerado por estos y aún por los colegas como un buen profesor o un buen docente. Consideremos que los formadores de docentes no se identifican como académicos. Sólo algunos profesores, una minoría, los que

continuaron su formación en el sistema universitario, se consideran académicos y aspiran a ser reconocidos como tales⁷⁰.

4.10.2. Resumen:

Tabla No. 23. La concepción

La concepción	
El formador de docentes	1.- Es un docente que no se visualiza como académico 2.- Un docente que identifica con claridad las funciones de un profesor de educación superior, pero que no las realiza, justificado en que la docencia absorbe su tiempo 3. Se considera un profesor de educación superior con dificultades estructurales vinculadas a la administración de la universidad que limitaron el ejercicio de las tres funcione sustantivas
El buen académico	Tiene experiencia en educación básica Posee conocimientos sobre lo que enseña Establece buenas relaciones con los estudiantes Es solicitado por los estudiantes para impartirles clases

Fuente: Elaboración propia

4.11 Las políticas para la formación de docentes en la unidad UPN

Las condiciones históricas de fundación de la universidad reservaron para los órganos de gobierno, en Ajusco, las decisiones más elementales sobre la vida académica de la unidad, prácticamente ninguna decisión que modifique u oriente la organización interna de manera formal puede realizarse de manera autónoma. Las decisiones que determinan la dinámica interna son constantemente negociadas y modificadas en el plano local. A partir de la transferencia de los servicios de formación de docentes de las unidades UPN, en 1992, la conducción tutelar de la vida académica se interrumpió y una nueva

⁷⁰ Existen académicos en la Unidad que han desarrollado gradualmente el oficio, han obtenido sus grados en universidades prestigiadas de México y el extranjero, tres de ellos obtuvieron el grado de Doctor con mención honorífica en la UNAM. Formaron parte de las licenciaturas para maestros incluso las coordinaron pero posteriormente se concentraron en la Maestría y poco contacto mantuvieron por años con los asesores de las licenciaturas para profesores en servicio. Desafortunadamente es un grupo pequeño que no ha logrado influir en las prácticas de los profesores más antiguos de la unidad.

relación se gestó, una relación indefinida orgánicamente, sin procedimientos ni atribuciones claras y específicas que definieran la pauta sobre la que se establecía la confusa transferencia administrativa al estado de Puebla. El gobierno del estado tampoco generó mecanismos administrativos ni de gestión que le permitieran orientar la relación administrativa que establecería con la institución transferida. Para su administración retomó criterios y estrategias que se diseñan para la educación básica y normal. Al interior de la institución adoptaron nuevas pautas de comportamiento laboral y académico que se matizarían por el énfasis de cada gestión. Sin una estructura burocrática mínima, definida en términos de manuales, procedimientos, funciones, ni órganos de gobierno institucionalizados, la discrecionalidad, la negociación y la imposición se presentaron como elementos indispensables para la operación cotidiana.

Las administraciones establecieron su sello, en parte por la cercanía que cada director establecía con las autoridades de la SEP estatal. En un primer momento los directores fueron nombrados por la SEP y cada uno estableció, de forma un tanto intuitiva, las prioridades y propósitos de la unidad. Lo que en una gestión fue considerado como permisivo o prioritario, en la siguiente pudo ser perseguido y castigado. Si una administración favorece el crecimiento de la matrícula, otra la sanciona. Las facultades del director fueron sobredimensionadas, y se tornaron absolutas; en algunos momentos no hubo una coordinación y supervisión sobre la gestión administrativa, ni por parte de la SEP del estado, ni por las instancias de rectoría en Ajusco.

4.12. El sistema nacional de formación de docentes y su relación con el sistema estatal

La UPN a nivel nacional transitó por diferentes coyunturas importantes, que determinaron la condición actual en que se encuentra la unidad 211 de Puebla. Decisiones administrativas y académicas perfilaron los rasgos del trabajo académico entre las que destacan: a) la creación improvisada y precipitada de la unidad UPN para atender el SEAD como resultado de presiones políticas y sindicales, b) el crecimiento descontrolado de la matrícula en la unidad, sin

contar con una estrategia de desarrollo de infraestructura que posibilitará la atención en condiciones materiales adecuadas, 3) la excesiva centralización de rectoría en torno a la administración de la vida académica, 4) la transferencia de la unidad UPN al gobierno estatal para su administración, sin las condiciones mínimas que posibilitarán una organización interna adecuada a las necesidades de una IES, lo que propició, un distanciamiento con la estructura de gobierno establecida a nivel nacional, y favoreció la centralización de absolutamente todas las decisiones de la universidad en una figura unipersonal, el director de unidad, condiciones adecuadas para el autoritarismo y verticalidad que se presenta intermitentemente, 5) la falta de interés e incapacidad del gobierno estatal para desarrollar y consolidar un sistema de formación de docentes en la entidad, y la última, 6) una planta académica débilmente estructurada y profesionalizada en la que los profesores de asignatura son la mayoría; los profesores de tiempo completo son pocos, y la mayoría de ellos en etapas avanzadas de servicio -una planta académica madura y en parte envejecida-, con poco interés por profesionalizarse y aprender nuevas prácticas, propias de las políticas actuales para las IES.

4.12.1 La política de Rectoría en relación con las unidades UPN

A partir de la transferencia, en 1992, la relación entre la Rectoría de la UPN y las instancias estatales de la SEP, son mínimas y se centran en convenios de colaboración para impulsar proyectos gestados desde el Ajusco, en el que los profesores participan en redes académicas o aplicando instrumentos de investigación de proyectos dirigidos, también, desde el centro.

Tal como dimos cuenta en el capítulo dos, la relación con la unidad de Ajusco tuvo dos momentos claves que orientaron el rumbo de las unidades. El primero, en el período de la fundación, cuando se destinó a éstas ocuparse de la profesionalización, capacitación y actualización del magisterio en servicio y reservaron para la unidad Ajusco mantener la oferta de postgrado, el desarrollo curricular y de prototipos de materiales didácticos y de investigación. Sin

embargo, estas disposiciones no fueron seguidas en sentido estricto por la unidad de Puebla, en parte por la alta demanda de servicios educativos que se presentó en el Estado. Así una vez cubiertos los requisitos establecidos por el consejo académico, se amplió la oferta educativa, agregando las licenciaturas para profesores en servicio y las dirigidas a formar profesionales de la educación en el nivel de licenciatura y de postgrado.

El segundo momento, tiene que ver con la relación que actualmente sostiene la unidad 211 con las instancias de la Unidad central en Ajusco, ya que ésta existe de manera limitada y está centrada en los aspectos administrativos de la actividad académica tales como: la autorización para impartir programas académicos o diseñar un nuevo plan de estudios, tareas que sólo son autorizadas por el consejo académico. La relación académica existe con un mínimo grado de colaboración en proyectos de investigación de carácter nacional o redes académicas que mantienen en contacto a grupos de profesores de distintas unidades del país. Pero, existen relaciones personales y académicas, creadas por los profesores antes de la transferencia, que favorecen, el contacto para realizar algunas tareas.

Un tercer momento se perfila, y es el que se impulsa por medio del Programa de fortalecimiento y mejora de las unidades UPN 2010, (PFMU). Como resultado de una serie de problemáticas vinculadas a los problemas acumulados que las Unidades UPN han sufrido desde la transferencia, entre los que destacan: 1) los laborales, por la falta de recursos para cubrir pago de prestaciones y promociones (reclasificación) del personal transferido, 2) los de infraestructura, 3) los de equipamiento, 4) los de oferta académica. La falta de atención en las necesidades básicas de las unidades generó en algunos estados una precarización en las condiciones de trabajo, situación que a dieciséis años de la transferencia, significó severos problemas de financiamiento de las funciones de la universidad. Distintos actores de las unidades participaron en forma activa para dar a conocer las problemáticas a la rectora, sin embargo estos habían tenido nula respuesta hasta que se plantearon en el seno del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), desde donde se encontró un espacio para

agendar el tratamiento de la problemática y desde ahí proponer alguna solución. El 14 de octubre de 2009, la Subcomisión Técnica para el análisis de las unidades de la UPN del consejo acordó una serie de acciones que sentaron las bases del PFMU

- 1) Elaborar una propuesta que contenga los siguientes apartados:
 - a) Reconfiguración de la oferta educativa, para evitar duplicidad y saturación de perfiles profesionales en cada estado.
 - b) Diseño de un programa de desarrollo académico que contemple los procesos de formación y consolidación de cuerpos académicos, la construcción de redes y producción editorial que promuevan la academización del Subsistema y la intensificación del diálogo entre pares.
 - c) Elaborar un censo del personal académico de tiempo completo habilitado con maestrías y doctorados de alta calidad.
 - d) Desarrollar un sistema integral de administración académica y escolar que permita contar con los datos que requieren las autoridades en sus diferentes niveles. (Acuerdos 14 oct. 2009)

Estos cuatro puntos abarcan los aspectos que se han impulsado también en las IES universitarias como parte del esfuerzo para lograr el desarrollo de éstas. Sigue también los pasos de la reforma de las escuelas normales. Incluye la oferta educativa y su reconfiguración, mejora de los perfiles profesionales de los profesores y el desarrollo de la administración escolar para satisfacer las necesidades de información de la misma SEP federal.

El dos de febrero de 2010 se publicó la convocatoria del PFMU como respuesta de atención a las unidades, que puede paliar las problemáticas planteadas en el seno de la CONAEDU. Con ciertos problemas de logística, y en los formatos, y un millón de pesos como máximo de recursos a obtener inicio la operación del programa, en la que se establecen como objetivos los siguientes:

Contribuir a la construcción de la Red de Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN),

Promover el desarrollo de las Unidades UPN como instituciones de educación superior preponderantemente dedicadas al desarrollo profesional de los docentes en cada estado de la República,

Reorientar la oferta educativa de las Unidades UPN conforme a la perspectiva actual de la **Misión** institucional: *“La Universidad Pedagógica Nacional es una Institución Pública de Educación Superior dedicada a la formación y al desarrollo de profesionales de la educación, que sustenta la calidad y pertinencia de sus programas, en líneas de generación y aplicación del conocimiento que contribuyen a la comprensión y solución de los problemas del campo educativo.”*

Contribuir al logro de la **Visión** prevista para el 2012: *“Ser una institución con prestigio internacional, reconocida por su papel estratégico en el desarrollo educativo nacional, debido a la calidad de su oferta educativa, el reconocimiento de sus egresados, la innovación educativa que produce y el aporte al conocimiento de la problemática educativa.”*

Los objetivos permiten conocer la orientación que pretende el gobierno federal con relación a las Unidades UPN, y articula lo transferido con la perspectiva nacional actual. Vincula los objetivos del programa, con la misión y visión que se construyó desde rectoría para la UPN, estrategia de la cual, las unidades en los estados se habían mantenido al margen.

El programa incluye un pequeño diagnóstico y un plan estratégico de acción que busca conducir tres áreas prioritarias para el fortalecimiento de las unidades. Las acciones están orientadas en el mismo sentido que los programas impulsados desde 1996 para la IES Universitarias, y en 1997 para las escuelas normales. El programa se centra en tres aspectos a fortalecer: 1). Mejora de los perfiles profesionales del personal académico, 2). Reordenamiento de la oferta educativa, 3. Fortalecimiento de la gestión institucional. (SEP-UPN, 2010). El primer punto tiene que ver con el perfil del personal académico y su mejora en la obtención de grados académicos, sin embargo, el breve documento de base Guía para la elaboración del Programa de Fortalecimiento y Mejora de las Unidades UPN, no indica si en este proceso se incorporarán los profesores al Programa de Mejoramiento del Profesorado de las IES universitarias (PROMEP) o si

serán recursos adicionales. El segundo aspecto, que se refiere al reordenamiento de la oferta educativa, tampoco es aclarado, cuál es la nueva oferta, se cambiarán los programas existentes, por cuáles van a ser substituidos. En teoría estos aspectos tienen que ser resuelto vía los consensos que se generen del trabajo colegiado previo a la planeación

En el marco de la acción estatal la SEP federal tiene como expectativa la participación de las autoridades estatales de la siguiente forma:

Garantizar condiciones organizativas, logísticas y operativas para la coordinación, desarrollo, seguimiento y evaluación del Programa de Fortalecimiento y Mejora de las Unidades UPN en su entidad

Establecer medidas para aprovechar a las Unidades UPN en los programas estatales de actualización y desarrollo profesional de los docentes de la entidad

Contar con sistemas integrales de información académica de las unidades UPN para apoyar la toma de decisiones en relación a su fortalecimiento y mejora

Contar con un sistema integral de seguimiento, evaluación y apoyo técnico a los procesos de mejoramiento de las Unidades UPN, particularmente, sobre los perfiles académicos de los docentes

Promover la evaluación externa e interna de los programas, procesos y servicios educativos en las Unidades UPN mediante grupos de pares y diferentes instancias académicas. (Programa de Fortalecimiento, documento final para comentarios)

Es un asunto que se encuentra aún en discusión pero que establece las primeras intenciones de la autoridad estatal para redimensionar el papel de las unidades, y vincularlas con los programas de actualización y mejoramiento para profesores de educación básica en el estado; la SEP también participará en el seguimiento y evaluación del programa. Así vista, la acción del estado es equiparada a nivel de operador de los programas del gobierno federal, papel también asignado a los gobiernos estatales con la transferencia en 1992. La diferencia fundamental entre esos dos momentos radica en que en el PFMU que se implementa a partir de este año, asignan algunos recursos que financiarán acciones, un asunto que quedo pendiente en 1992.

El programa es una estrategia de política pública que atiende una demanda de las Unidades UPN, recoge en su espíritu los problemas más urgentes, como los del financiamiento de las actividades cotidianas. Sin embargo, no atiende el problema de los pagos de promociones, ni de las plazas que no han sido reconocidas por la SHCP. No avanza en una solución de largo alcance que genere órganos de gobierno colegiado que equilibren, el autoritarismo y la discrecionalidad que prevalece en la Unidad. Fortalece y centraliza la influencia de la SEP del estado en la Unidad, lo que puede significar un riesgo en administraciones altamente centralizadas, burocráticas y que desconozcan sobre el sistema, como ocurre con frecuencia, y cada funcionario debe aprender sobre la marcha.

4.13. Las políticas de la SEP del estado de Puebla para el trabajo académico en la unidad.

No existe un proyecto estatal conocido y difundido en el que se puedan identificar las acciones, decisiones, e intenciones que en materia de formación de docentes tenga el gobierno del estado definido a través de políticas públicas para el sector. Se pueden apreciar, más bien, algunas acciones, por parte de funcionarios de la SEP estatal, en coordinación con las autoridades de la Unidad, que a través de una serie de acciones verticales pretenden mantener un control administrativo y político de la institución; intervención que trastoca la débil estructura académica de la unidad. Se han cerrado y abierto programas académicos por arreglos directos entre la SEP y la dirección de la unidad, sin que existan evaluaciones, ni estudios diagnósticos que justifiquen tales decisiones.

En los últimos dos años, a través del departamento jurídico de la SEP del Estado se han generado artificios legales que sostienen decisiones arbitrarias y sin sustento académico que permiten reprimir y someter cualquier crítica que se externe sobre la administración de la unidad. Las sanciones son cada vez más fuertes, hasta llegar a la rescisión del contrato de trabajo⁷¹. Bajo la actual

⁷¹ En el año 2009 se rescindió el contrato de trabajo a dos profesores, por problemas políticos. Uno con grado de doctor y el segundo candidato a obtenerlo. Un doctor se sumo a la lista en 2010.

administración la Unidad cada vez se aproxima más a una administración educativa normativa y restrictiva, cercana a la implementada en las Normales durante el siglo XX, y que su programa de transformación y fortalecimiento en sus distintas modalidades, trata de cambiar desde hace más de una década, con resultados aún poco notables.

La administración educativa, que se aprecia desde las instancias estatales, carece de propósitos difundidos y conocidos; si bien hay instancias administrativas “responsables” del nivel, éstas se ocupan de atender asuntos inmediatos, problemas laborales vinculados a las promociones, falta de pagos, descuentos, el control de la matrícula, aplicación de sanciones y castigos⁷² a quienes consideran necesario controlar a efecto de no generar “problemas” a la administración.

Es claro que la dependencia estatal sólo se ha ocupado de aspectos operativos de la institución sin promover un proyecto que reoriente y financie formalmente los propósitos de la Unidad UPN. La reforma del reglamento interior de trabajo de la SEP del estado de Puebla, en 2006, redefinió las funciones que el personal de la secretaría debía desempeñar y, por este medio, se definieron y formalizaron las instancias responsables de las Unidades UPN en el Estado. Actualmente, la UPN- 211 depende de la Dirección de actualización, capacitación y superación profesional, instancia de tercer nivel de autoridad y responsabilidad, la que se encuentra adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior.

La Dirección de actualización, capacitación y superación profesional (DACSP), desde la reforma del citado reglamento, asume una serie de responsabilidades vinculadas a potenciar el trabajo de las Unidades UPN. Sin embargo no existe un proyecto derivado de esta circunstancia. Entre las principales funciones asignadas al cargo responsable de coordinar las acciones de las unidades UPN en el estado de Puebla, destacan las siguientes:

⁷² Algunos profesores, que han manifestado desacuerdo público con las acciones discrecionales de la administración, han sido invitados a no expresarlo en los medios de comunicación masiva, a efecto de que no sean sancionados con decisiones que afecten su estabilidad en la universidad: tales como poner a disposición sus plazas, cambiarlos de centro de trabajo y en caso extremos rescindirlos de la relación laboral con la universidad.

I. Diseñar la oferta para la actualización, capacitación y superación profesional de los docentes en servicio, en coordinación con las áreas correspondientes de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Dirección de Formación de docentes y de las unidades de la Universidad pedagógica Nacional;

IV. Coordinar, dirigir y evaluar conforme a normas, políticas y programas vigentes, las estrategias para el desarrollo de los programas académicos para los postgrados en educación, en las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, y en las instituciones dependientes de esta Secretaría. (SEP, 2006)

La orientación de las funciones que se le atribuyen a la UPN en el estado, se pueden leer de manera indirecta a través de las funciones conferidas en un puesto de la SEP. Refiere, en el reglamento interior de la SEP estatal, que la DACSP es responsable de diseñar la oferta de actualización, capacitación y superación profesional en coordinación con las Unidades UPN en el Estado, sin embargo no existe reglamentación complementaria que defina los términos de la coordinación, por lo que, se ha tornado en imposición.

La fracción IV, enfatiza la necesidad de que las acciones emprendidas desde el DACSP estén incluidas en las normas, políticas y programas vigentes, situación que al enmarcarla en la vaguedad de los documentos normativos de la UPN, y ser aplicados en el estado genera una serie de acciones discrecionales. En la SEP estatal no se creó el espacio académico-administrativo que asumiera las decisiones académicas con implicaciones administrativas y de asignación de recursos. La prestación del año sabático es un proceso que hasta antes de la transferencia, sólo podía ser autorizado por el consejo académico, órgano colegiado que sesiona en Ajusco, consideremos: el reglamento de personal académico de la UPN establece que el año sabático será autorizado por el consejo académico, sin embargo en el estado se duplica la función y existe una comisión que instala la SEP y el SNTE para decidir sobre el año sabático pero en condiciones distintas a las que considera el reglamento, porque se pone a concurso la posibilidad de que sólo un profesor pueda obtener la beca y no todos lo que tengan derecho en términos del reglamento de personal académico. La decisión depende de la disponibilidad presupuestaria y queda en manos de la comisión bipartita SEP-SNTE. De tal forma que existen dos instancias, con criterios

diferentes, el primero académico y el segundo de tinte político. No existe una definición formal de las atribuciones, los procedimientos y los tramos de control, lo que favorece la arbitrariedad y discrecionalidad. Así mientras la norma vigente versa en un sentido, las acciones en el estado se toman al margen de la misma, y sin haber realizado las adecuaciones normativas necesarias que le den sustento y funcionalidad a un órgano desconcentrado del gobierno federal transferido al estado de Puebla. La falta de claridad jurídica y normativa respecto a la relación que la unidad 211 mantiene con el gobierno del estado a través de la Secretaría de Educación Pública favorece la falta de condiciones adecuadas para el desarrollo del trabajo académico y de la propia IES formadora de docentes.

4.13.1. Resumen:

Tabla No. 24. Las políticas de formación de docentes

Las políticas de formación de docentes	
En el ámbito estatal	<ul style="list-style-type: none"> • De atención intermitente, omisión-acción • Discrecionalidad en las decisiones • Sin un proyecto que articule los esfuerzos de formación de docentes • Se toman decisiones discrecionales por parte de las autoridades de la Unidad, con la aceptación de algunos funcionarios estatales. Sin que constituya una política definida con fines y propósitos expresos. • Rezagos en materia laboral, como pago de reclasificaciones • Es una interrogante el futuro del PFMU, y sus efectos en el sistema de formación de docentes.
En el ámbito federal	<ul style="list-style-type: none"> • De 1994 fines de 2009 se caracterizó por una política de omisión. • A mediados de 2009 se iniciaron trabajos en el seno de la CONAEDU para plantear soluciones al problema del financiamiento y desarrollo académico en las unidades. • A partir de febrero de 2010 la rectoría de UPN y la SEP federal impulsa a través de la Coordinación de unidades un Programa de fortalecimiento y mejora de las Unidades UPN, que emula el impulsado para las escuelas normales y las IES. • Política académica centralizada • Falta de reconocimiento de la SHCP de las plazas transferidas que se promovieron y cambiaron de clave presupuestaria.

Fuente: Elaboración propia

4.14. Consideraciones Finales

Los rasgos del trabajo académico en la UPN Unidad 211, los interpreto en este capítulo en forma descriptiva y muy amplia, la estrategia analítica de las representaciones sociales propicia esta situación que a primera vista es una limitante, pero que, a la vez es una bondad de la metodología por que nos permite llegar en forma más detallada al sentido de las argumentaciones de los sujetos.

Los resultados han mostrado y respondido nuestras interrogantes iniciales ¿cuáles son las representaciones sociales del trabajo académico que los formadores de docentes de la UPN construyeron a lo largo de sus trayectorias profesionales?, las respuestas están contenidas en cada rasgo analizado, cada subapartado, desde una perspectiva administrativa, nos da cuenta de la RS construida y en ella el nivel de información que tiene el académico, y la actitud con respecto al significante evocado.

La formación de docentes en la UPN es un asunto de Estado que le permite al gobierno mantener y orientar el proyecto educativo. Consideremos que la constitución otorga la facultad exclusiva al ejecutivo federal, para conducir la política de formación de docentes.

La condición actual de la Unidad y los rasgos del trabajo académico son en gran parte, resultados de una política de omisión que el gobierno federal mantiene con la formación y profesionalización de los docentes. La Unidad de Puebla fue parte de una respuesta inediatista, que se construyó para atender compromisos político-sindicales del gobierno federal con el SNTE. Un reclamo que se tradujo en una respuesta inacabada, y de baja calidad en la atención de los mentores. Profesores improvisados, instalaciones prestadas, nula capacitación, improvisación y más improvisación conformaron el proyecto, que se mantuvo así por muchos años. El elemento que le dio sentido y orientación fue el personal académico, que hizo lo que pudo, en las condiciones en que fue contratado, que finalmente eran mejores que las que tenía en su trabajo en educación básica. Para profesores de educación básica ahora formadores de docentes, que no habían construido un oficio académico y que conocían la marginalidad del sistema, el simple hecho de mejorar en términos de ingresos significaba ya un avance.

En la representación social de los profesores no estuvo, una RS sobre lo que es ser académico, incluso cuando el decreto de creación les adjudica como responsabilidad las tres funciones sustantivas de la universidad. Lo que da cuenta de la dificultad de construir un oficio al margen de los colegas que tienen las prácticas.

En el contenido del capítulo he sostenido que los rasgos del TA de los formadores de docentes de la Unidad 211, evidencian la falta de oficio académico y disciplinario de los profesores formadores de docentes, generados, en parte, por una política de omisión de la SEP federal y de la rectoría de la UPN, quien desde su gestión promovió un desarrollo desigual e inequitativo de la universidad, generando las mejores condiciones para la unidad Ajusco, y olvidó el crecimiento de las Unidades UPN. Aprovechó y uso a su favor, el capital político que la representación nacional de la universidad le representaba.

La acción individual de los académicos, para continuar con su formación no fue suficiente: el costo de oportunidad que representaba, resultaba en mucho, mayor que los beneficios. A un esfuerzo intelectual y físico habría que sumar el costo económico de la inversión en su formación y ninguna recompensa derivaría de tal acción, más que el status y satisfacción personal de los sujetos.

El proceso de construcción del oficio académico de los formadores de docentes de la UPN U-211, tendrá que esperar, será un proceso gradual, lento y de mucho esfuerzo. Sin embargo, cuentan con algunos profesores, cuatro o cinco que tienen el oficio, y los méritos académicos para impulsar algunas acciones en el proceso de configurar una tradición centrada en el desarrollo de la disciplina. Los esfuerzos individuales no serán suficientes, es necesario conjuntar esfuerzos. Si a la iniciativa de los profesores se suma, el nuevo programa de fortalecimiento para las Unidades, la acción coordinada de las instancias estatales, y de los directivos de la unidad, en una década habrá que evaluar los avances.

CAPÍTULO V

Las representaciones sociales del trabajo académico en el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE)

Como si fuéramos autónomos
para que nos echen la culpa [de los resultados educativos],
las escuelas normales por más que quisiéramos saltar y brincar,
pues nos tienen que decir cuántos saltos debemos dar y a qué altura.
(ABINE11)

Presentación

El trabajo académico en la normal del BINE es una actividad profesional que desde los albores del siglo XIX fue conducida a partir de las instancias centrales del gobierno federal. La forma y contenido de los planes y programas de estudio son definidos para impartirse en todo el sistema educativo nacional.

Los rasgos que identifican el TA han sido contruidos desde una política centralista y restrictiva, que reserva para el gobierno de la república la facultad normativa de todo el sistema de formación de docentes, características que se han acentuado en mayor o menor grado dependiendo de los objetivos gubernamentales en turno.

El contenido de este capítulo pretende dar cuenta de los rasgos de una profesión de Estado altamente dirigida, contruida desde la expectativa del gobierno, en la que, la fuerza de la institución gubernamental se ha impuesto al proceso de construcción de un campo disciplinario propio, donde la dinámica de la disciplina no ha podido conformar procesos característicos que influyan de manera determinante en el desarrollo del trabajo en sus procesos y contenidos. Donde la libertad en el ejercicio del trabajo académico y sus mejores habilidades es limitada y está condicionada al respeto de los contenidos autorizados y la normatividad vigente. Ante la hegemonía de la conducción gubernamental, los académicos mantienen prácticas y tradiciones contruidas desde el mismo marco normativo que operan como mecanismos de defensa, que les permite transitar con ciertas libertades en un espacio institucional con restricciones importantes.

El desarrollo y articulación de las representaciones sociales del trabajo académico de los profesores formadores de docentes, en el Benemérito Instituto Normal del Estado oscilan entre la añoranza por un pasado distinguido y el privilegio actual de pertenecer a la Normal más antigua del estado de Puebla, en la que el prestigio y distinción cada vez con más frecuencia son cuestionados.

La premisa que orienta el contenido del capítulo sugiere que la fuerza de la Secretaría de Educación Pública Federal, como la institución pública encargada de la aplicación de las políticas de formación de docentes en México impuso desde sus atribuciones legales, los fines y medios, para el desarrollo del trabajo académico en las escuelas normales, condiciones que no favorecieron el desarrollo de éste centrado en las prácticas del trabajo científico. La débil estructura académica a la que se articulan los profesores no favorece el impulso de prácticas autónomas, propias de sujetos especializados en el área de conocimiento para la que fue contratado. El trabajo académico

de los formadores de docentes históricamente es realizado, atrapados en un aparato burocrático, poco desarrollado, pero rígidamente construido y una estructura vertical y centralista que limita la creatividad y la innovación en el trabajo. Las estrategias de política educativa orientadas a la reforma del sistema de formación de docentes mejoraron las condiciones de trabajo, pero no modificaron de fondo, las concepciones y prácticas que los profesores construyeron durante sus primeros años de servicio, en el proceso de convertirse en formadores de docentes.

El contenido del capítulo está organizado alrededor de distintos tópicos administrativos, que dan cuenta de la forma en que se recluta, introduce, ingresa y administra los procesos de trabajo académico en la escuela Normal, en su interrelación con las instancias institucionales, estatales y federales que implementan la política de formación de docentes y las estrategias de mejora del sistema; rasgos que son rescatados desde la perspectiva del actor, del académico que ha participado e implementado, desde las aulas, las pretensiones formadoras de docentes del gobierno. Al final de cada apartado se presenta un resumen en una tabla, en la que se concentran los rasgos más distintivos del trabajo académico en las escuelas normales. No se presentan explicaciones adicionales en virtud de que la descripción y análisis de las variables ya está contenida al interior de cada apartado.

Las representaciones sociales del trabajo académico son presentadas en un continuo representacional que nos ubica en distintos momentos de la historia laboral del académico. Sus representaciones actuales sobre los procesos compartidos y experimentados individualmente apuntan hacia la descripción y explicación de su tarea con una aproximación histórica, en la que se entretajan las significaciones sobre su trabajo en distintos momentos de su estancia en la Normal.

5.1. El reclutamiento el ingreso y los primeros años en el BINE

Los rasgos de los profesores entrevistados en las escuelas normales del BINE tienen una serie de semejanzas sobre su origen y la forma en que llegan a convertirse en profesores, primero, y formadores de docentes después. Algunos de los entrevistados coinciden en haber sido considerados por sus maestros

como muy buenos estudiantes, y que debido a las características que en ellos identificaron son elegidos por autoridades de la institución para formar parte del grupo de trabajo⁷³. Al haberlos invitado se consideraron distinguidos y portadores de rasgos que determinan que esto ocurra, tales como: la disponibilidad a participar, identificación con la Normal, empatía con el grupo de profesores al que se integran, disciplina y respeto a las reglas de la Normal. Para la mayoría de los casos fue su primer acercamiento a la enseñanza en el ámbito profesional y también a la formación de profesores.

En general, sus experiencias laborales las iniciaron en el nivel de educación básica, la mayoría sin experiencia profesional en alguna institución de educación superior; de los casos entrevistados sólo uno refiere haber impartido clases en el nivel superior. Uno de ellos participó en el programa de mejoramiento profesional por lo que contaba ya con algunas experiencias concretas en la formación de profesores en servicio (ver tabla 24).

Así, para algunos académicos las concepciones en torno a lo que es la formación profesional de profesores han sido aprendidas y reproducidas, dentro del BINE, en este espacio simbólico de trabajo. Ahí recibieron la formación inicial para trabajar en educación básica, y en ese mismo espacio, incluso con académicos que anteriormente fueron sus profesores, se iniciaron en el aprendizaje del oficio.

Tabla No. 25. Características de los profesores entrevistados en el BINE.

PROFESOR ENTREVISTADO	AÑO DE INGRESO A OFD	AÑO DE INGRESO AL BINE	CATEGORÍA	EXPERIENCIA EN EL BINE	GÉNERO
ABINE1	1990	1990	TIT. "C" Normalista	Docencia, responsable del área de investigación, participante de la comisión de seguimiento y evaluación, miembro de la delegación sindical.	M
ABINE2	1983	1983	TIT. "C" Normalista	Docencia Coordinadora del área de investigación,	F

⁷³ Los académicos entrevistados en la Normal de Educación Física del BINE son exalumnos de la institución, que fueron invitados a participar como colaboradores a pocos años de su egreso.

ABINE3	1980	1980	TIT. "C" Normalista	Docencia Coordinadora del área de investigación	F
ABINE4	1988	1988	TIT. "C" Normalista	Docencia, proyecto de reestructuración del BINE, proyecto de evaluación y seguimiento, comisionado del área psicopedagógica, miembro de la delegación sindical en tres períodos.	M
ABINE5	1963	1963	Tit. "C" Normalista	Jefe de recursos humanos Docencia	M
ABINE6	1978	1978	Tit. "C" Normalista	Docencia	F
ABINE7	1978	1978	Tit. "C" Normalista	Docencia y Gestión	F
ABINE8	1973	1990	Tit. "C" Normalista	Docencia y Gestión, coordinador del área de investigación	M
ABINE9	1982	1982	Tit. "C" Normalista	Docencia y Gestión	F
ABINE10	1997	1997	Tit. "C" Universitario	Docencia y gestión, subdirector académico	M
ABINE11	1996	1996	Tit. "C" Universitaria	Docencia y gestión, integrante de la comisión de seguimiento y evaluación	F
ABINE12	1990	2000	Normalista comisionada	Docencia Gestión	F

Fuente: Elaboración propia.

Algunos profesores entrevistados se integraron desde los años sesenta y tienen una antigüedad en la Normal, que va desde 12 y hasta 41 años (ver tabla No 24), por lo que las representaciones sobre sus vivencias y prácticas se redimensionan en razón del mayor o menor tiempo que han permanecido en la institución. Coinciden nueve de los once profesores, en ser normalistas y siete de ellos egresados del BINE. Después de algún tiempo y por una razón importante que atribuyen a "suerte de que el director los haya invitado" se incorporaron a trabajar en la misma Normal de la que egresaron compartiendo –en algunos casos- ahora como colegas, con sus antiguos maestros.

5.1.1 El reclutamiento y el ingreso

No siempre hubo procesos de reclutamiento e ingreso formalmente definidos en la Normal. Hasta antes de la homologación académica y nivelación salarial del personal académico del Subsistema de Educación Normal con el Instituto Politécnico Nacional, a través del convenio suscrito el 26 de noviembre de 1982, sólo existían los procedimientos contruidos desde la costumbre y las prácticas sindicales. La homologación sentó las bases para el diseño e implementación del Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico (RITEN) del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública,⁷⁴ en noviembre de 1984. A partir de este año se define un proceso para el ingreso y promoción del personal académico de las escuelas normales. La mayoría de los profesores entrevistados ingresaron a la normal antes de este año y dan cuenta del proceso que experimentaron y de la forma en que actualmente se implementan los procesos de ingreso.

Antes de la reglamentación del ingreso, en 1984, el proceso regular para entrar a trabajar en la Normal consistía en tener un conocido y algún tipo de relación con el magisterio, o tener contactos con el sindicato que se tradujeran en una recomendación. Entre los requisitos principales uno era ser normalista, no era frecuente el ingreso de personal que no tuviera formación en alguna escuela Normal, el gremio se integraba y renovaba básicamente por egresados del mismo BINE o de otra Normal, pero sólo en casos extraordinarios se incorporaban sujetos formados en el sistema universitario.

En el BINE podemos identificar dos formas de reclutamiento e ingreso en la institución: primero, por medio de las autoridades de la Normal y segundo a través del sindicato, en coordinación con las autoridades de la institución.

5.1.2 El ingreso por medio de las autoridades

*No había procesos de ingreso, generalmente los directivos con base en algunas características de la personalidad del docente decidían llamar a colaborar, en aquel entonces, en el caso de su servidora, digamos **el indicador fue mi trayectoria como estudiante**, entonces, yo llegué a*

⁷⁴ Registrado en el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje, en el Cuaderno 22, RS4344, según proveído de fecha 7 de diciembre de 1984.

trabajar a la primaria vespertina anexa y consideraron que me podía hacer cargo de una cátedra (ABINE2, 4)

El ingreso a través de las autoridades de la Normal con frecuencia es en plazas de nueva creación⁷⁵. En esta situación, el director de la Normal ubica a los posibles candidatos, asiduamente exalumnos; así invitan a participar, como académicos, a aquellos sujetos que consideran reúnen ciertas características deseables en un profesor de la Normal. Un indicador que han tomado en cuenta es su trayectoria como estudiantes, es frecuente que el primer acercamiento a la institución fuera como alumnos.

...yo fui alumno de acá, yo tenía contacto con algunas maestras y maestros considero no haber sido mal alumno de acá, entonces, por contacto de ellas, un contacto de cierta forma desinteresado, me invitaron a venir... yo desde que salí de la Normal había hecho solicitudes para regresar acá para trabajar en la primaria,... entonces me comunicaron las maestras, que viniera (ABINE1).

El proceso de reclutamiento a través de invitación del director de la escuela Normal en cuestión indica que existía una relación previa, la que puede ser como exalumnos de la institución o como colegas en otros espacios de trabajo. La posibilidad de ingreso se encontraba limitada por la cercanía al gremio y la aceptación y reconocimiento de habilidades que en forma tácita se hacía de las habilidades del profesor al que se había invitado.

La construcción de redes de normalistas es un proceso antiguo, no se ha generado en este siglo sino que es parte de una tradición institucionalizada desde las instancias sindicales y de gobierno. Tradiciones que, en la práctica, se han sedimentado y se aplican como si fueran una norma vigente, y de la cual los profesores pueden hacer una demanda legítima.

Yo egresé como la mejor alumna de mi generación y entonces a raíz de eso se me abrieron las puertas de la escuela, además tengo mi licenciatura y tengo la maestría no soy titulada pero ya la concluí (ABINE3, 5)

⁷⁵ Una plaza de nueva creación es aquella que tiene una asignación presupuestaria con recursos adicionales a los ya destinados a la institución.

Los testimonios sostienen la idea de que haber sido alumno, considerado por sus notas como buen estudiante y mostrar nuevos méritos académicos, posibilitaba en la práctica la aspiración de que pudieran incorporarse, en el futuro, como docentes, en la escuela Normal que los formó.

5.1.3 El ingreso vía el sindicato

El sindicato, como vía para el ingreso, con frecuencia va a asumir una posición de negociación que desde su visión favorezca la estabilidad del sistema, incluso puede ocurrir que el delegado sindical sea también el director de la Normal. El sindicato trata de llegar a acuerdos políticos que sean convenientes para las partes allegadas a la delegación, quien tenga una mejor recomendación será el que pueda acceder a mejores condiciones de ingreso, que se ven reflejadas en mayor número de horas asignadas. El proceso político, mediante el que acuerdan, no considera, de ninguna forma, requisitos académicos.

Fue un proceso de tipo político, porque cuando yo ingresé fue vía sindicato, no existía el proceso por examen de oposición y en las horas asignadas se hacían vía sindical (ABINE4, 4)

5.1.3.1 Yo llegué por una propuesta común

La decisión política es la forma en que por excelencia se toman las decisiones sobre el ingreso del personal académico, en estos casos siempre es posible la negociación, el intercambio y la concesión mutua entre los integrantes de la comisión. Así, en el caso del ABINE4, éste no tuvo la necesidad de competir por el cargo, pues las condiciones se dieron debido a estar trabajando previamente en la Normal por un contrato de tiempo determinado, lo que favoreció que, tanto autoridades como sindicato, aprobaran su incorporación a la Institución normalista .

Cuando llegué el proceso de ingreso era que hubiera una propuesta oficial y una sindical. Yo llegué por una propuesta en "común" generalmente se ponen de acuerdo y cuando hay dos se hace por

puntaje, *el que tenga más currículum, más experiencia o más palanca*, estamos en México. La decisión finalmente queda en la Dirección de formación Docentes. (ABINE10, 11)

El proceso de ingreso vía concurso de oposición, reglamentado en 1984, no fue incorporado totalmente, aún los cuatro profesores que ingresaron después de esa fecha no refieren haber participado en concurso alguno, ni haber sido examinados; finalmente el ingreso ocurrió en las mismas condiciones que los que ingresaron con anterioridad.

5.1.3.2 No hay un concurso de oposición

De los profesores entrevistados, cuatro ingresaron al BINE después de que entró en vigencia el reglamento interior de trabajo del personal académico del Subsistema de Educación Normal en el que se define un procedimiento para el ingreso del personal académico, pero ninguno participó en algún concurso de oposición.

En 1990, año de ingreso del ABINE8, éste no refiere haber participado en ningún concurso abierto de oposición, pues la plaza de tiempo completo le fue asignada en un plazo breve después de haberse incorporado a trabajar por asignatura y a propuesta de la dirección de la Normal, en su caso, no es egresado del BINE pero es normalista de la Nacional de Maestros, por lo que también tenía conocidos dentro del BINE.

La comisión dictaminadora determinará a cuáles pruebas deberán someterse los aspirantes a ingresar a trabajar en la Normal, entre las que destacan: una crítica escrita a un programa o una investigación, exposición escrita de un tema, de un programa, exposición oral sobre la materia, interrogatorio sobre la materia, prueba didáctica y formulación de un proyecto de investigación (Art. 70, RITEN).

A pesar de lo que se dice en el reglamento, el ABINE8 no menciona haber participado en ningún proceso de selección, en forma previa a la obtención de su definitividad en la plaza, y sólo da cuenta de la invitación recibida y la entrega de documentos a la Directora. Es evidente que para ese caso, y hasta esa fecha, el reglamento de trabajo con relación al ingreso, no

se aplicaba, aún cuando ya habían transcurrido seis años desde la entrada en vigor del mismo, lo que sugiere que incluso cuando el reglamento establece un procedimiento éste es sustituido por una tradición antigua que data del siglo XIX, también nos da muestra cómo, una regla legalmente vigente en la normatividad, en la práctica, puede no ser adoptada y sí substituida por las costumbres que han permanecido legítimamente regulando los procesos de ingreso en la Normal.

El reglamento interior de trabajo de las Normales establece el concurso de oposición como el medio para el ingreso y la promoción del personal académico de las escuelas Normales (Art. 65, RITEN). Cuando se trata del ingreso, el concurso debe ser abierto (Art. 66, RITEN) y la convocatoria debería ser publicada en un diario de circulación regional y nacional y en órganos oficiales y sindicales, además de fijarse en lugares visibles de la misma escuela (Art. 69, RITEN). Sin embargo, los profesores no hacen referencia a ninguno de estos procesos, ni en el caso de su ingreso, ni del de sus compañeros de ingreso más reciente.

El no cumplimiento del reglamento para el proceso de ingreso no es considerado como algo negativo para el ambiente laboral y la vida institucional, no significa una falta, un agravio o algo que debiera sancionarse, más bien es una situación que es ignorada en forma tácita por todos los actores, autoridades de la normal, sindicato, autoridades estatales e incluso los mismos académicos. Las reglas se suplen con acuerdos no escritos o convenios que regulan paralelamente la norma para el ingreso a la Normal estatal del BINE.

Actualmente, lo que sí se aplica del proceso establecido en el reglamento es la forma en que se integra la comisión dictaminadora de la escuela. La normatividad establece que ésta tendrá un carácter temporal y honorífico y que estará integrada por dos representantes nombrados por la dirección de la escuela y dos representantes de los profesores, elegidos en asambleas del personal académico de cada escuela Normal y convocada por la representación de la organización sindical (Art. 57, RITEN). Actualmente, los profesores ingresan mediante comisiones bipartitas autoridades-sindicato, espacio en el que se dan las negociaciones sobre las plazas vacantes por

retiro de profesores. Dentro de estas comisiones se toman los acuerdos, para aceptar que los hijos de los profesores, o familiares propuestos por ellos, sean a los que se les asigne la plaza que deja vacante. Valorar si el sujeto propuesto es aceptado con el perfil que ostenta en ese momento, o si es necesario que se le condicione una especie de nivelación pedagógica, condicionándole que realice estudios de postgrado en educación.

Las plazas de trabajo como formador de docentes, hasta la fecha, se heredan en la Normal; es un derecho que los académicos trasladan de sus prácticas y hábitos de educación básica. Lo han construido desde la costumbre y lo consideran legítimo, por lo que no fácilmente renunciarán a ejercerlo, aun en momentos en que se encuentra en transición un proceso que busca acabar con esta práctica añeja en la que el sindicato, en consenso con las autoridades institucionales, mantienen un derecho consuetudinario en estricto sentido.

En los casos de crecimiento en plazas hora-semana-mes para académicos, por nuevas asignaciones presupuestarias, la misma comisión valora las propuestas que se reciben de los académicos, las autoridades institucionales, estatales y el sindicato. La decisión final queda en manos de las autoridades del área de formación de docentes de la SEP estatal, en coordinación con la sección 51 del SNTE⁷⁶.

5.1.4. Resumen:

Tabla No. 26. El reclutamiento y el ingreso en el BINE

El reclutamiento e ingreso
1. Comisión SEP-SNTE 2. Decisión SEP 3. Decisión SNTE

Fuente: Elaboración propia.

5.2. Las condiciones laborales

Los académicos refieren experiencias particulares sobre las condiciones de trabajo al momento del ingreso. Las evocaciones que narran son resultado de

⁷⁶ En el estado de Puebla, el sistema estatal y el federal se encuentran organizados sindicalmente en dos secciones la 23 para los maestros federales, y la sección 51 en la que se concentran los profesores con plazas de sostenimiento estatal.

las circunstancias vividas y los hechos relevantes que acontecieron durante su incorporación a la Normal. Las circunstancias estructurales y académicas en las que desarrollaron su trabajo nos permiten apreciar y valorar los cambios que experimentaron, cómo se han desarrollado, cuáles han sido aspectos favorables y valorados en el desempeño cotidiano de su trabajo y la forma en que superaron las deficiencias vinculadas con llevar a cabo las tareas asignadas.

Consideramos dentro de las condiciones de trabajo: el tipo de contratación, los términos del contrato, la forma en que les solicitan se realice el trabajo, los materiales que proporciona la institución, los apoyos didácticos y de materiales; las instalaciones básicas de una institución de educación superior, como son: biblioteca, acceso a información especializada (bases de datos, suscripción a revistas, etc.), centro de cómputo, laboratorios, equipo de transporte para prácticas, apoyo tecnológico, y la capacitación y actualización correspondiente.

Los profesores dan cuenta de que a su ingreso a la Normal la mayor parte de ellos fueron contratados y trabajaban por asignatura; no era fácil obtener incrementos de horas o alcanzar un tiempo completo, en parte por las características de algunos planes de estudios, lo diversificado del mismo y el número de materias por atender. Consideremos, por ejemplo, el caso de la Licenciatura en Educación Física en la que había la necesidad de tener profesores para todos los deportes, por lo que un profesor no podía impartir varias asignaturas. El grado de especialización en alguno de los planes era tal que necesitaban un profesor para cada deporte y coincidía también, que requería tuvieran las competencias atléticas para la práctica del deporte en cuestión. Había muchos profesores con pocas horas contratadas y generalmente el trabajo en la Normal no constituía su mayor fuente de ingresos, pues realizaban actividades en otros centros de trabajo, con frecuencia en escuelas de educación básica.

Las condiciones laborales siempre han sido de trabajo, en aquel entonces **no había homologación, solamente había nombramientos por horas asignaturas** cuando yo ingresé en 1980, fue por contrato (ABINE2, 2)

El trabajo se realizaba en forma aislada; en parte, debido a que los profesores asistían sólo por pequeños períodos de tiempo a la Normal prácticamente sólo a impartir su clase, lo que imposibilitaba la realización de trabajo conjunto y de reuniones generales de trabajo.

Las prestaciones y salarios, al tratarse de una Normal estatal, eran inferiores a los de la federación. Con la homologación, en 1982, se da una mejora importante en las contrataciones pues se favorece la compactación de las horas contratadas a medios tiempos y tiempos completos. Actualmente las prestaciones laborales prácticamente son las mismas para los maestros estatales o federales, con pequeñas diferencias a favor de las Normales derivadas de su vinculación con educación básica, como el aguinaldo de 90 días, prestación que no ha sido extendida al sistema de educación superior.

Considero que iban equiparándose, yo era empleado de la federación e íbamos teniendo unas ventajas laborales que en el estado no, **pues poco a poco se han ido equiparando [las prestaciones]**, aunque yo trabajaba en el nivel secundaria no podía ver cierta comparación pero bueno con el tiempo hemos visto que han ido mejorando en el estado las condiciones laborales, servicio médico por ejemplo (ABINE1, 2).

Una prestación valorada como un logro importante por los profesores estatales es el servicio médico del Instituto de Seguridad Social de los trabajadores del gobierno del estado de Puebla (ISSTEP) que reciben y es proporcionado por el gobierno del estado, el que supera, en forma importante, la calidad de los servicios médicos del ISSTE al que están afiliados los profesores considerados federales.

Al tratarse de una escuela centenaria, en la Normal se han hecho inversiones de infraestructura en forma continua, desde la construcción inicial de sus instalaciones que se encuentran concentradas en un espacio amplio, hasta llegar a un número grande de escuelas anexas, también llamadas experimentales, en diferentes niveles de la educación básica, por lo que las condiciones estructurales de los edificios actualmente son adecuadas y suficientes.

A partir del Programa para la transformación y fortalecimiento de la escuela normal (PFTAEN) en 1996, se asignaron recursos que han permitido

adaptar algunas aulas que ya no se estaban usando como tal, por la restricción de la matrícula, y se asignaron para cubículos de los académicos. Se realizaron modificaciones internas con divisiones de madera y cristal para asignar un cubículo individual a cada profesor, hay tres profesores por cada aula. Ahí mismo se adaptó una sala común para trabajo colegiado. Posteriormente, y con recursos provenientes del mismo programa, se les equipó con computadoras personales lo que dio una mejora sustantiva a las condiciones materiales de trabajo de los profesores.

El PFTAEN también permitió canalizar recursos para la capacitación a través de foros, seminarios, congresos e intercambios a los que han asistido diferentes grupos de académicos en razón de su interés y disposición, participando incluso en un congreso de educación en Cuba, y en eventos académicos organizados en la Normal; sin embargo, la experiencia y los resultados de las actualizaciones y capacitaciones elegidas no han sido los deseados. La calidad de los eventos organizados no ha sido la esperada y en ocasiones se han realizado con premura para poder aplicar los recursos que les entregan fuera de tiempo, situación que marca la pauta para que un proceso planeado con detenimiento se implemente apresuradamente. La improvisación, en estas circunstancias, continúa siendo una constante. Los profesores no han visto aún resultados directos que impacten sus prácticas y hayan mejorado los resultados educativos como efecto o consecuencia de estos cursos. Destaca el hecho de que no se han invertido recursos en la formación del personal para profesionalizarlo en la investigación, rubro que ha sido dejado de lado prácticamente como resultado de la organización académica que han venido incorporando a partir del PFTAEN.

Los materiales de apoyo a la docencia fueron actualizados en las antologías a partir de la reforma del plan de estudios en 1997, en el caso de la Normal Primaria. Los académicos han venido trabajando y conociendo la reforma y adaptándose gradualmente. Incluso en algunos casos han logrado una identificación con los programas. Con el transcurso del tiempo y conocer y comprender los contenidos, cada vez se han sentido más cómodos con el plan de estudios, y después de trabajar con siete generaciones egresadas consideran que han logrado una comprensión y aplicación académica

aceptable, por lo que los propósitos del plan de estudios cada vez se han logrado en mayor profundidad, como dan cuenta los resultados de la comisión de seguimiento y evaluación del plan de estudios.

La implementación de la reforma curricular en cada licenciatura fue en distintos períodos, la que inició fue la Normal Primaria, y la última en incorporarse fue la Normal de Educación Física, por lo que los procesos de apropiación de la reforma es desigual en parte por el tiempo que los profesores han estado trabajando con ella. Sin embargo puede advertirse una dinámica más regular en la Normal Primaria y Preescolar.

5.2.1 La permanencia

Los académicos regularmente tienen una permanencia larga en la Normal. Una vez que han obtenido la base en la plaza consideran que han obtenido un espacio definitivo para el trabajo, lo que les garantiza un salario modesto al inicio, pero el que con las promociones, prestaciones y la antigüedad, es posible que sea, en el mediano plazo, un ingreso considerablemente aceptable. Sobre todo si tomamos en cuenta que el ascenso en las promociones no está determinado en estricto sentido por méritos académicos.

Los profesores de tiempo completo de la Normal no consideran con frecuencia la posibilidad de transitar hacia otras instituciones para emplearse, la opción de trabajar en la Normal y alcanzar un tiempo completo en la categoría más alta, "Titular C", es un logro profesional y económico, eleva su status en el medio académico y les posibilita una vida social y económicamente decorosa. Por ejemplo, un profesor titular "C" de tiempo completo, con 15 años de servicio, percibe aproximadamente \$30,000.00 mensuales sin tener que competir por estímulos ni bonos centrados en políticas diferenciadas de ingresos, como las aplicadas en las IES Universitarias. Los profesores sólo están obligados a realizar actividades de docencia, gestión y seguimiento a la práctica docente; la investigación no es una tarea obligada, y la normatividad les especifica con claridad los límites de las responsabilidades que asumen o se les asignan. Así, la opción de permanecer el mayor tiempo posible en servicio, antes de recurrir a la jubilación, es tomada por la mayoría de ellos. Algunos profesores en edad avanzada han

permanecido hasta que las enfermedades les han impedido desplazarse a su centro de trabajo. Podemos encontrar en activo, académicos con más de cuarenta años de servicio y cercanos a los setenta años de edad. Una de las razones económicas por la que los académicos no se retiran al cumplir el tiempo de servicio, es una prima de antigüedad que se convierte en parte importante del ingreso, y que, al momento del retiro, deja de percibirse, pues sólo está contemplada para pagarse estando en activo.

Las condiciones en las que se calcula el importe de la pensión por jubilación, sólo considera el sueldo base de cotización, concepto 07, y no el grueso de percepciones acumuladas, las que en total pueden ser más del 50% del sueldo base. La opción de un ingreso disminuido no es atractiva para los académicos quienes podrían ver afectada su calidad y nivel de vida, en caso de optar por el retiro.

5.2.2 ¿Y el retiro?

El retiro no es algo que los académicos consideran en forma inmediata. La tradición indica que el tiempo de retiro es una opción que el profesor no tomará en forma inmediata al cumplir su tiempo necesario para solicitarlo; las condiciones de trabajo y el nivel de exigencia actual no requiere esfuerzos físicos que no pudieran cumplir, si consideramos que las principales obligaciones normativas son estar a tiempo, no abandonar el centro de trabajo, cumplir con el horario asignado y dictar las clases que le hayan sido asignadas, nos encontramos ante un esfuerzo que puede ser cumplido por un sujeto que se encuentre incluso en edad avanzada. La planta académica de la Normal, en promedio, es madura y envejecida; sin embargo, los profesores no optarán en forma inmediata por el retiro, en particular por la disminución drástica que sufrirían sus percepciones económicas.

Como que es un proyecto que ya vamos teniendo como en unos tres años, pues ya tengo 45 años de servicio. En la cuestión física, emocional y profesional siento que soy competente todavía, pero a lo mejor en unos dos o tres años tenga que retirarme. Conforme pasa el tiempo le vamos encontrando más sabor a la docencia. (ABINE8, 62)

El profesor ABINE8 fue de los primeros entrevistados a fines de 2004; en ese momento tenía sesenta y cuatro años, jubilado en su plaza de educación básica y con un tiempo completo en la Normal no tenía interés en retirarse. Al momento de escribir estas líneas, contando con sesenta y ocho años se encuentra aún en servicio y no tiene una decisión sobre el momento en que tomará la opción de ceder el espacio a nuevas generaciones.

La incorporación del programa Alianza por la Educación, impulsado por el gobierno federal y el SNTE nacional, en el que uno de los puntos que se impulsa es el concurso de oposición para el ingreso del personal en educación básica, lleva a los profesores a pensar en que ahora también en la Normal se realicen los concursos abiertos de oposición previstos en el reglamento de trabajo. Esta situación es probable que estimule el retiro antes de que se modifiquen las condiciones de ingreso, para que los profesores puedan ceder su puesto de trabajo a algún familiar directo mientras esto sea posible.

5.2.3. Resumen:

Tabla No. 27. Las condiciones laborales y la permanencia en el BINE

Las condiciones laborales y permanencia	
Las condiciones laborales	Aceptables. Las instalaciones mejoraron con el inicio del PFTAEN
La permanencia	Definitiva
El retiro	No considerado al momento de llegar a la antigüedad de retiro, por las condiciones de la jubilación.

Fuente: Elaboración propia

5.3. Los valores vinculados al trabajo académico

Históricamente el trabajo académico de los formadores de docentes poblanos ha estado permeado por una serie de valores y creencias sobre cómo debe realizarse y los fines que le corresponden. La preocupación mostrada en el siglo XIX por dar al estado una Normal que se responsabilizara de orientar los destinos de la educación fue sin duda un esfuerzo en el que se simbolizó la intención del gobierno del estado para impulsar la educación pública con equidad.

La Normal del estado fue fundada en un momento histórico en que el país consolidaba y definía su sistema de administración pública, así como la responsabilidad que se atribuiría al Estado en relación con la educación. En el

contexto de la reforma Juarista y los congresos de instrucción, se establece que “En materia de instrucción pública se declara la gratuidad de la enseñanza primaria, así mismo la reforma a los planes de estudio de la instrucción secundaria y superior, y el libre ejercicio de las profesiones, previo examen que demuestre la aptitud y los conocimientos necesarios” (García y Moreno: 98). El gobierno del estado de Puebla responde con una iniciativa federalista-descentralizadora que pretendía avanzar en la solución de los grandes problemas de la educación, asumiendo que la educación básica correspondía al Estado, pero para ello debía apoyarse en profesores expresamente formados. Así se visualizó la creación de una institución “La escuela Normal del estado” quien daría un servicio de primer orden a la sociedad poblana.

La carga emotiva que implica pertenecer a la Normal más antigua del Estado de Puebla, permea aún las representaciones de los académicos sobre lo que son como formadores, lo que es la Normal, lo que significa su trabajo y los valores que vinculan a su realización. Si bien se creen portadores de una tradición en la formación de docentes, no tienen certezas respecto a si efectivamente han respondido con el *compromiso y la responsabilidad* que se espera de esta centenaria institución, de los maestros que en ella se forman y de los formadores que apoyan su proceso profesional para llegar a ser un profesor egresado del BINE.

Los valores que orientan el trabajo de los académicos de la Normal del Estado son el *compromiso, la responsabilidad y la ética*, por orden de importancia en que son mencionados. En segundo término, y haciendo alusión a la responsabilidad, encontramos también *la puntualidad y la asistencia*.

El valor alrededor del que gravitan los distintos aspectos axiológicos del trabajo del profesor de la Normal del BINE es el *compromiso*. Sin embargo, cuando lo definen tiene una connotación que refiere a las conductas profesionales que los sujetos deben practicar en el desempeño de su trabajo, no tiene un carácter estrictamente moral o de virtudes. El compromiso implica cumplimiento de las responsabilidades asignadas y enunciadas en su RITEN, es importante destacar que cuando los académicos se refieren a la responsabilidad, un ejemplo concreto es asistir a su trabajo y hacerlo con

puntualidad, este aspecto se encuentra definido en el Art. 11 del RITEN en la fracción dos, además de que una preocupación central de los profesores es firmar el rol de asistencia y la misma fracción hace alusión a esa obligación.

Así, el valor responsabilidad es profundamente normativo y lo representan estrechamente relacionado con el cumplimiento de lo que consideran sus obligaciones más importantes, pero que también coinciden con obligaciones definidas y prescritas en el RITEN. Quedan fuera de la responsabilidad aspectos estrictamente personales que tienen relación con, la actitud y aptitud para la docencia, la formación y conocimiento en, y sobre lo que enseñan. La responsabilidad alude a la relación contractual pactada, en la que las obligaciones están definidas y el sujeto se atiene a ellas en forma estricta.

5.3.1 El compromiso

Cumplir con las obligaciones y responsabilidades asignadas es una forma de representar el compromiso, permanecer dentro de la institución para no dar la impresión de que se está hurtando tiempo y recursos a la institución es una forma de mostrarse comprometido, mantenerse cerca de las necesidades de la institución y contribuir a cumplir con ellas les permite tener la certeza de que están cumpliendo las responsabilidades asumidas.

[El compromiso se traduce en] **Estar más tiempo acá** [en la Normal] más apegado; **ser más cumplido**, que siempre tiene que hacerlo uno.
(ABINE10, 25)

Ser comprometido implica impartir las asignaciones de docencia que le han conferido, actualizar sus conocimientos en aquello que enseña es parte de sus responsabilidades definidas en el Art. 11, fracciones IV, V, y VI. (siempre y cuando reciba la capacitación y actualización de parte de la normal o del sistema).

Tener la oportunidad de participar en la formación humanista de las educadoras. Mi trabajo tiene un sentido de **compromiso, responsabilidad, participación y preparación permanente**, para ser

capaz de realizar estas funciones. Estos valores siempre los he tenido desde que estaba en primaria (ABINE8, 24)

Para ser considerado un buen docente es necesario apegarse lo más posible al cumplimiento de la norma, aún no son valoradas actividades centradas en el desarrollo de la tradición científica del trabajo académico, tener un conocimiento especializado, grados académicos que profesionalicen para la investigación y la publicación no son criterios que sumen valor al desempeño de un profesor, por lo que no constituyen referencias que orienten las acciones de los académicos. Sus creencias iniciales sobre el trabajo académico las significaron desde su trabajo en educación básica.

Sí, se selecciona **al mejor docente** de la licenciatura, se nombra el docente distinguido. Creo que es hasta económico. El comité de planeación se encarga de ver quien reúne las características. El comité de planeación es el que se encarga de nombrarlo, las características son: **desempeño en la práctica docente, responsabilidad, puntualidad y asistencia, compromiso** demostrando eficiencia. (ABINE8, 121)

El reconocimiento al trabajo premia y estimula *el cumplimiento, la asistencia y la puntualidad*, como los valores más altos que se deben lograr, definen lo que se espera en el desempeño de las actividades académicas y reproducen en forma lineal los valores y conductas de la pedagogía tradicional. Los valores destacados no son aquellos que favorecen las prácticas centradas en el desarrollo del conocimiento, la investigación y profesionalización en el oficio académico, al contrario, muestran una relación directa con conductas estandarizadas y promovidas en la educación básica tradicional.

No, como los conocemos sabemos cuándo un profesor es alumnero, el que la lleva bien con los alumnos, por su personalidad, por su carácter es muy bien aceptado. Pero eso no quiere decir que sea bien atinado en su práctica, entonces no se trata de tomar en cuenta esa situación sino el compromiso en su práctica. (ABINE8, 127)

Al identificar a un buen profesor procuran distinguir entre los rasgos de un sujeto afable que mantiene relaciones cordiales y que es apreciado y

respetado por los estudiantes pero que no necesariamente se conduce de acuerdo con los criterios de la pedagogía tradicional, características deseables para los profesores del BINE en los académicos formadores de docentes.

Algunos profesores, -los menos- expresan la necesidad de fortalecer otros valores que podrían favorecer el desarrollo del trabajo: como *la libertad* para poder expresar sus opiniones sin ser sancionado por el colectivo, la posibilidad de disentir sin ser marginado, es una necesidad que enriquecería las discusiones y la toma de decisiones en el colegiado. Transparentar los procesos de entrega de resultados individuales más allá del discurso para evitar la simulación en el trabajo. *La Justicia* alude al hecho de que los profesores no siempre consideran que se valore su trabajo, pero ven la libertad como algo que puede contribuir al logro de los fines del colegiado.

La libertad, hace falta, para opinar sin ser coartado. *La justicia*, a veces no hay justicia en la valoración del trabajo. La comprensión en las relaciones. La responsabilidad, a veces hacemos como que hacemos pero no es cierto (ABINE9, 226)

Sin embargo son pocos los que buscan y favorecen estos valores de libertad y justicia en el TA, a la mayoría les resulta de mayor seguridad refugiarse en la norma para tener total claridad respecto a lo que se espera que hagan y están obligados a realizar. Una situación distinta los ubicaría en la discusión permanente para construir nuevos procesos que podrían generar incertidumbre y vulnerabilidad. Los profesores regularmente, sólo realizan aquellas actividades que expresamente les han sido asignadas y que consideran cumplen con las obligaciones establecidas reglamentariamente. Así la norma es vista como un espacio de seguridad lo que les posibilita transitar con relativa tranquilidad en el desempeño de su trabajo. La norma y los valores significan, en parte, sus representaciones sociales sobre el trabajo académico.

5.3.2. Resumen:

Tabla No. 28. Los valores del trabajo académico en el BINE

Los valores del trabajo académico	
Compromiso	Normativo
Responsabilidad	Normativa
Los valores más importantes	Puntualidad Asistencia

Fuente: Elaboración propia

5.4. La organización académica: formal e informal

La organización interna del trabajo de los profesores ha sufrido algunas variaciones importantes a partir de la implementación de los planes de estudio actuales resultado de la reforma curricular del PFTAEN. Antes de que se dieran estos cambios la dinámica que se observaba en la institución apuntaba a la realización del trabajo en forma más desarticulada, las reuniones eran esporádicas y generalmente de tipo informativo, acudían con regularidad sólo los profesores de tiempo completo o medio tiempo. No se discutían los trabajos de los alumnos, ni los problemas académicos que enfrentaban, se limitaban a dar detalles sobre fechas de exámenes, períodos de clases, informes y documentación que debían entregar.

Los nuevos planes de estudio se incorporaron en distintos períodos, de acuerdo como fueron avanzando en el nuevo diseño curricular de cada licenciatura, así la implementación de éstos no se dio al mismo tiempo. En la Normal de educación Preescolar del BINE la organización de la academia incorporó las orientaciones de organización para dar seguimiento a las actividades y acciones que establece el plan de estudios de educación preescolar. El cambio fundamental residió en la denominación que se dio a las reuniones de profesores, que se llaman, a partir de entonces, "colegiado" término que vino a incorporarse al de academia. Los colegiados, bajo la organización de la reforma, tienen funciones específicas, con temáticas, tópicos y responsabilidades sobre las que deben planear, programar, organizar, distribuir y asignar actividades; toman acuerdos en forma consensuada y realizan reuniones programadas.

La base de organización del trabajo académico en los requerimientos de la reforma curricular es el trabajo colegiado, a partir de la realización de

reuniones en las que los participantes tienen la condición de pares. El proceso involucra la discusión y argumentación académica, el intercambio de opiniones con respecto a los problemas comunes que afectan el trabajo que realizan de manera individual o conjunta.

La reforma busca construir una representación útil del colegiado, como un espacio que potencialmente articule los esfuerzos de docencia y seguimiento a la práctica docente, mediante una retroalimentación y seguimiento permanente.

Sin embargo se puede apreciar que el proceso aún no se concreta, los académicos intentan darle cierta confianza y utilidad a este espacio, han logrado en algunos casos realizar un diagnóstico de su situación interna e intentan auto-reconocerse en un esfuerzo por construir un camino más democrático y disminuir la tradición vertical, para con mayor libertad decidir y construir la vida académica de la Normal. Si bien la reforma se orienta en forma importante a fortalecer la formación de los estudiantes, a partir de la puesta en discusión de sus aprendizajes y avances, esto se logra parcialmente dependiendo del nivel de *compromiso* y *responsabilidad* que los profesores asumen.

Los profesores se reúnen en tres espacios, el colegiado general, el colegiado de semestre y en los comités formados para llevar a cabo comisiones. Los colegiados son, en algunos casos, un proceso vivo, latente, que necesitan fortalecer; pero para otros sólo es un requisito más con el que hay que cumplir, una forma de burocratizar y aparentar procesos democráticos. Los acuerdos de los colegiados, en ocasiones no son respetados por los directores, particularmente en aquellos que realizan gestiones de corte autoritario. Los compromisos del colegiado no siempre son considerados relevantes y asumidos como las directrices de la planeación, pues a ellos se sobreponen las exigencias y requerimientos de información de la SEP estatal o federal.

Es frecuente que las actividades generadas a partir de la problemática académica interna sean relegadas, para dar prioridad al cumplir con requisitos de instancias superiores de la SEP, aunque estos impliquen improvisar y simular la realización de algunas tareas que efectivamente no se estén

ejecutando. Consideremos que cuando se organizan actividades de actualización, conferencias o cualquier otro tipo de actividad, si el director de la normal los cita de manera formal mediante la entrega de un oficio en el que se indica que deben presentarse, los profesores no tienen opción para negarse a participar por ningún motivo, pues es un valor entendido que todos los aspectos que tengan que ver con lo educativo debe interesarles. En estas circunstancias, al realizarse el evento académico, los profesores asisten por cumplir, por una obligación pero no porque exista un interés centrado en fortalecer sus competencias académicas y disciplinarias, la fuerza que mueve la asistencia es la "norma" y no la dinámica disciplinaria. Es frecuente que asistan al inicio de los trabajos, a la firma del pase de lista y que se ausenten de los eventos en breve. Los organizadores, por su parte, tratan de aparentar una asistencia mayor a la efectiva. Así, la satisfacción que muestran por la realización de estas actividades es baja.

Los académicos han sido formados para ser profesores y su profesión está centrada en la enseñanza, en la didáctica y no en el conocimiento especializado de alguna disciplina por lo que al preocuparse por estudiar los problemas educativos su mirada se encuentra enfocada disciplinariamente hacia las formas de enseñanza y las estrategias que utilizan pero no a profundizar teóricamente en el conocimiento de las ciencias de la educación. El centro de su atención es la práctica docente y el plan de estudios actual así lo ubica. Los profesores han logrado reconocerse gradualmente con él, ahí se recuperan aspectos centrales de los intereses de éstos. En contraste el plan de estudios de 1984 no logró identificarse con los académicos al pretender incorporar prácticas ajenas a los profesores como fue la investigación y tratar de formar investigadores en la práctica docente fue algo ajeno a las habilidades y conocimientos de la mayor parte de los profesores, quienes enfrentaron serias dificultades para aprenderlo, interpretarlo e implementarlo.

Las relaciones entre los académicos guardan fuertes visos de discriminación. Se distinguen entre los que tienen las más altas categorías y antigüedad de quienes no las tienen; los normalistas, de los universitarios. Los primeros se consideran los legítimos formadores de docentes y los segundos son considerados advenedizos, refugiados en la docencia por no haber

podido desarrollarse en sus propias áreas de formación. Se diferencian también los que detentan el conocimiento de los que no; aquellos que tienen la experiencia frente a grupo en educación básica de los que consideran sólo se imaginan los problemas de la enseñanza aprendizaje en este nivel básico, pues no tienen la práctica que se obtiene al haber estado frente a grupo, en los distintos niveles del sistema educativo.

En el contexto descrito, las relaciones y discusiones académicas planteadas en la reforma para llevarse a cabo en el colegiado, se enfrentan a las resistencias propias de las representaciones construidas sobre lo que son y el capital cultural y económico que detentan. Sin embargo, un valor que sirve como contrapeso y equilibra las reuniones es la formalidad con la que se conducen y la diplomacia con la que se dirigen entre ellos. Se evita la confrontación de ideas y el señalar los errores de manera directa, los desacuerdos se matizan y se cede o calla antes de generar conflictos que pudieran alterar las relaciones urbanas y humanas que mantienen. Así, las relaciones académicas no han logrado establecerse en una posición de pares, en la que la argumentación y la diferencia de ideas sea una constante.

5.4.1 La asignación de cursos de docencia y comisiones

La planeación del trabajo académico es una responsabilidad que, con mayor o menor centralismo, realiza el director, con apoyo de algunos académicos integrantes del Comité de Planeación. Éste es la instancia reconocida para asumir esa función, y regularmente se apoyan en los criterios del reglamento, que establece el número de materias a impartir por los profesores dependiendo del tipo de nombramiento y número de horas contratadas. La autoridad administrativa es la encargada de asignar, mediante un oficio formal, la descripción detallada de las actividades que les han sido encomendadas a los profesores. Al inicio del semestre los académicos reciben un documento en el que, en una tabla de doble entrada, se programa a qué hora y con qué distribución deben llevar a cabo sus funciones. La programación indica el día y la hora en que impartirán docencia, asesoría de tesis, tutorías, reuniones de colegiado, entre otros. La asignación es aceptada formalmente y ejercida en términos estrictamente normativos. El reglamento

de trabajo le confiere al director esta facultad y es ejercida con mayor o menor rigor dependiendo de la Normal en cuestión. En algunas Normales se trata de consensar las tareas académicas; y, en otras, puede haber una imposición de parte de la autoridad, en particular cuando el profesor en cuestión no es parte del grupo de apoyo de la parte oficial.

La percepción sobre el trabajo es funcional; la premisa que orienta la programación es que todas las actividades pueden ser previstas, calculadas y contabilizadas. Así es posible hacer una distribución racional del trabajo. Sin embargo la programación no se cumple en sentido estricto; algunas tareas requieren más tiempo del calculado, lo que ocasiona la acumulación de trabajo que es atendido en forma precipitada.

El número de horas y las clases a impartir [son asignadas] por el Comité de Planeación. Tenemos un Comité del que formo parte. Nos reunimos con la Directora de la licenciatura y la Subdirectora académica y vamos mirando el perfil profesional de cada profesor y la antigüedad que tiene con una materia, en base a eso hacemos un cuadro, y ahí vemos que el maestro fulano ha dado esta materia, ¿cómo lo ha hecho?, pues muy bien... ¿por qué no se la volvemos a asignar? o el maestro ha fallado, ¿por qué mejor no lo ponemos en esto de acuerdo a su perfil profesional y de acuerdo con horas que tiene que trabajar desempeñar en la docencia? (ABINE8, 72)

La verticalidad de las relaciones de trabajo es aceptada tácitamente, los valores académicos no orientan la asignación del trabajo, sino más bien la búsqueda de una racionalidad eficientista que busca dar cumplimiento al reglamento en el sentido de que cada profesor imparta el número de horas que está establecido en él. La lógica de asignación busca equilibrar el número de alumnos atendidos y las horas de clases en función de la categoría que ostenta el profesor.

El comité de planeación cumple una función central en la distribución y asignación de actividades, está integrado por la dirección, subdirección académica, las coordinaciones de docencia, investigación, difusión y el comité de seguimiento y evaluación de la práctica docente. Este grupo, a

través de una consulta previa con los profesores, decide y asigna las actividades de docencia y comisiones.

El Comité de Planeación se integra por los coordinadores de docencia, investigación, difusión, la Subdirectora académica, la Dirección General y el Comité de Seguimiento y evaluación de la práctica docente; son 5 o 6 personas. La de docencia te da un documento para que informes cuáles materias te gustaría impartir. Por lo general hay poco desacuerdo sobre las materias que se le asignan porque estuvieron precisamente de acuerdo.

La representación de la tarea académica es profundamente normativa. El cumplir con sus obligaciones académicas está mediado y limitado por aquello que esté expresamente enunciado en las normas; si el reglamento establece que un profesor de determinada categoría debe atender un número de horas "cargas"⁷⁷ de docencia, sólo este criterio es el aceptado.

De acuerdo a su categoría y a la norma. Hasta ahorita la parte administrativa es la que dice cuántas horas y qué categoría, bueno, y las otras horas en qué las va a utilizar.

Las escuelas Normales públicas han sufrido, en los últimos años, una disminución importante en la matrícula, y lo que el reglamento establece para la asignación de docencia en ocasiones no puede cumplirse en su totalidad porque pudiera haber un exceso de profesores en relación con el número de horas de docencia que deben cubrir. Es recurrente que el número de profesores rebase las necesidades de docencia y por lo tanto deban de sumar al currículo actividades extracurriculares a efecto de lograr "justificar" su tiempo contratado. La justificación implica asumir tareas y actividades que en su conjunto sean equivalentes a las horas de docencia que en términos reglamentarios deberían cumplir. Esta situación genera preocupación y la percepción de no estar cumpliendo con su trabajo. Algunas de las actividades incorporadas en estas circunstancias, no siempre son resultado de las

⁷⁷ El término *cargas* es usado en las escuelas formadoras de docentes para hacer alusión a las tareas docentes que les son asignadas.

necesidades de formación de los estudiantes, sino de las aptitudes del profesor.

Los proyectos se señalan en el comité de planeación, ahí se dice que se va a hacer en el área de docencia, aparte de las cargas de trabajo, los trabajos de academia, los trabajos de colegiado y con ello, una vez que se nos señalan las actividades en este caso el comité de seguimiento y evaluación de la práctica docente y ahí desprendemos, ahí el comité de planeación dice: éste va a docencia, se desprende de aquí para el área de investigación; se puede desprender este proyecto y después se entrega al área de difusión y nos coordinamos bien.

La planeación de las actividades recupera parcialmente las sugerencias de los profesores, sus propuestas de docencia y participación en los proyectos está sujeta, en última instancia, a la valoración y opinión del director, quien de acuerdo con los criterios discrecionales que decida incorporar, puede cambiar o relevar a un académico de ciertas tareas que ha venido realizando. La percepción personal que tenga sobre su trabajo, las referencias de los estudiantes, pueden ser un indicador importante para tomarse en cuenta.

Las responsabilidades se asignan, en ocasiones, con la aprobación de los profesores; pero aún es posible que desde las facultades normativas del director sean impuestas a quien considere que debe realizarlas. El reglamento de trabajo establece con precisión lo que corresponde hacer a los profesores y el número de horas que deberán impartir de docencia:

El personal académico de asignatura tiene la obligación de impartir cátedra según el número de horas que especifique su nombramiento y de acuerdo con el horario que establezcan las autoridades de la escuela Normal (RITEN, Art. 79).

La responsabilidad exclusiva de los profesores de asignatura es impartir docencia frente a grupo, el reglamento no considera que deban de disponer de tiempo para preparación, evaluación y seguimiento de su trabajo frente a grupo. Además deben sujetarse al horario que les sea asignado. Si su tiempo contratado es menor a 20 horas es considerado profesor de asignatura y el

número de horas que deberá impartir de docencia dependerá de las horas contratadas con la Normal, y se asignarán de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla No. 29. Asignación de carga docente en las Normales

HORAS DE NOMBRAMIENTO	HORAS CLASE FRENTE A GRUPO
de 1 a 10 horas	Todas
hasta 11 horas	10 horas
hasta 12 horas	11 horas
hasta 13 horas	11 horas
hasta 14 horas	11 horas
hasta 15 horas	12 horas
hasta 16 horas	13 horas
hasta 17 horas	13 horas
hasta 18 horas	14 horas
Hasta 19 horas	15 horas

Fuente: Reglamento interno de trabajo de las escuelas normales, artículo 79.

En el momento en que los profesores alcanzan de once a catorce horas de nombramiento pueden disponer de una a tres horas para las actividades de preparación de la docencia; si se incrementa su nombramiento entre 15 y 19 horas el tiempo disponible se va incrementando hasta alcanzar cuatro horas de su nombramiento sin clases. El profesor de asignatura normativamente es el que se hace cargo de la docencia en mayor proporción respecto de los profesores de carrera titulares y asociados.

El reglamento también especifica el número de horas de docencia que debe impartir el personal de carrera, además de las comisiones que se le asignen por las autoridades de la Normal. El profesor de tiempo completo en la categoría de titular es quien menos tiempo tiene asignado para docencia, entre seis y doce horas de acuerdo con las necesidades del servicio. El personal de carrera asociado de tiempo completo, un mínimo de quince horas y un máximo de 20.

El reglamento es impreciso en cuanto a quienes deben desempeñar las actividades complementarias.

El personal académico de carrera de enseñanza superior en el subsistema de educación Normal, tiene la obligación de impartir cátedra, las funciones y actividades propias de su especialidad que se

le asignen de acuerdo a las necesidades del servicio. La impartición de clases se hará con base en la distribución siguiente:

Los titulares de:

- a) tiempo completo, un mínimo de 6 horas y un máximo de 12 horas semanarias
- b) Tres cuartos de tiempo, un mínimo de 6 horas y un máximo de 14 horas semanarias

Los asociados de:

- a) Tiempo completo, un mínimo de 15 horas y un máximo de 20 horas semanarias
- b) Tres cuartos de tiempo, un mínimo de 9 horas y un, máximo de 14 horas semanarias.
- c) Medio Tiempo, un mínimo de 12 horas y un máximo de 14 horas semanarias (RITEN. Artículo 80).

El tiempo que los profesores de asignatura y asociados deben dedicar a la docencia frente a grupo es un porcentaje alto en relación con el tiempo disponible para la preparación de clases y revisión de trabajos, ese tiempo de trabajo no es considerado dentro el contrato de trabajo.

El tiempo que los académicos no desempeñan labores frente a grupo es necesario que sea aplicado en aquellos aspectos del trabajo académico que signifiquen una prioridad dentro de las actividades de la Normal, y que discrecionalmente es facultad del director asignarlas, aún cuando la forma de planeación que se está implementando posibilita proponer y opinar, la última decisión la tiene el directivo. Situación que limita, en primera instancia, los intereses disciplinarios del profesor, quien no puede asumir compromisos académicos que no estén previamente autorizados por el director de la Normal. La burocracia y el centralismo en las decisiones actúan en contra del desarrollo académico.

...Todas las horas que el personal docente no dedique a impartir clases, las dedicará dentro de la institución a otras actividades académicas que le sean asignadas por las autoridades de la Escuela Normal correspondiente (RITEN, Artículo 82).

Tampoco es posible disponer de tiempo para realizar actividades académicas fuera de la Normal si es que no se cuenta con un oficio de

comisión que indique el lugar, fecha, hora y ante quien debe presentarse el profesor para realizar determinada actividad. Así, la realización de estudios de postgrado, investigaciones y participar en grupos externos de estudio sólo es posible por medio de procesos burocratizados que es ocasiones son politizados.

El personal académico de las escuelas Normales deberá cubrir totalmente el tiempo contratado en alguna o en algunas funciones de docencia, investigación, extensión o apoyo docente, debiendo desempeñarlas en los lugares definidos, según las necesidades del servicio y de acuerdo a su categoría. (RITEN, Artículo 83).

Dentro del reglamento se hace referencia a otras categorías de trabajo académico como las de profesor asistente y profesor de apoyo a la docencia, mismas que actualmente no están asignadas por lo que no se incorporan en el análisis.

5.4.2 La evaluación de la docencia

La evaluación de la docencia es un asunto nuevo para los académicos del BINE. Es una práctica que se ha incorporado para proporcionar información que les oriente sobre la forma en que van avanzando, además de ser un esfuerzo que se implementó con la reforma para garantizar un monitoreo permanente de la aplicación del plan de estudios y los avances, en relación con el logro del perfil de egreso orientado para la nueva currícula.

Ahorita que estamos terminando un trabajo muy pesado, completo, de mucho tiempo, se está terminando, el comité de seguimiento y evaluación de la práctica docente apenas estamos terminando el proyecto y una vez que se termine el proceso trataremos de ver al área de investigación que le corresponde de ese proceso. Lo que estamos viendo es que posiblemente ahora toque ver si los perfiles de egreso se logran, una vez que ya vimos, ahora hasta dónde se logran los perfiles de egreso. Ya hace un año vimos que se logra más o menos un 60%, nuestro intento es ahora subir ese porcentaje. (ABINE8, 82).

En el caso de la escuela de preescolar aún cuando los profesores diseñaron sus propios indicadores para la evaluación, los resultados que obtuvieron al principio no fueron halagüeños, pero sí estuvieron más de acuerdo con lo que es su expectativa sobre la forma en que deben de ser evaluados. El currículo actual obliga a dar seguimiento al perfil de egreso, a tener datos sobre las habilidades que los estudiantes lograron en su proceso de formación. Los estudios de seguimiento de egresados sugieren que una valoración sobre las habilidades y logros de los exalumnos debería realizarse después de cinco años de egresados la que es una tarea pendiente todavía en las Normales.

[en] La evaluación interna quedó a nuestro criterio elaborar instrumentos para evaluar. Nosotros tenemos un documento para la evaluación y seguimiento del trabajo docente, hicimos una evaluación retomando a las alumnas, qué opinaban de nuestro trabajo como maestro, que opinábamos nosotros del trabajo que hacemos, cuáles eran nuestras deficiencias y aciertos y luego un evaluador externo, que era un maestro que entraba a nuestra clase para hacer observación, a hacer una evaluación de la clase, el maestro es de la misma licenciatura. Hicimos tres instrumentos que evaluamos la comisión con la condición de guardar el secreto de la evaluación de cada compañero. Una vez terminado el trabajo se cerró en un sobre, se entregó al área de docencia para llamar a los compañeros con más problemas para hablar con ellos. Hicimos otros esfuerzos, pero no con la seriedad de este último que se realizó. (ABINE8, 74).

La evaluación interna incluye la percepción de los estudiantes, la propia y la de un colega de la misma Normal. Al interior del BINE el proceso no está estandarizado pero sí recurre a criterios similares. Con pequeñas variaciones la evaluación se aplica en todas las Normales del BINE, pero siempre con la reserva de que los resultados deben ser estrictamente confidenciales. Los resultados individuales de cada profesor son un asunto personalísimo que sólo puede ser abordado por el propio interesado y el director. *El secreto de los resultados de evaluación* se ha mantenido con la mayor discreción y no se conocen acciones concretas que deriven de ésta. Los profesores suponen que de forma individual se ha llamado a aquellos académicos cuyos resultados fueron negativos para hacerles algunas recomendaciones, pero nada

ubicado en el plano de la normatividad que pudiera afectar su status laboral, aún en los casos en que se supone que los resultados han sido francamente desfavorables.

Su trabajo también ha sido sujeto de evaluación externa. Los resultados no fueron considerados satisfactorios. Las categorías e indicadores implementados no resultaron de utilidad para los profesores. Al ser observado su hacer desde fuera y a partir de otro marco de desempeño académico, los hallazgos no son replicados por los integrantes de la Normal. La crítica externa aún entre pares no es una práctica aceptada.

La evaluación externa del tecnológico estuvo muy mal elaborada, no consideraron aspectos particulares, no conocen de esto, de los planes de estudio, programas, propósitos y contenidos programáticos, se gastó mucho dinero y se hizo mal.

Las actividades programadas con los criterios establecidos desde el PFTAEN llevó a las Normales a incorporar un proyecto de desarrollo institucional y un plan anual de trabajo en el que incluyen aquellas actividades que tienen prioridad para el mejoramiento de la escuela Normal. El plan considera desde acciones que mejoran la infraestructura y equipamiento, hasta actividades de actualización y vinculación con otras instituciones del subsistema de educación Normal.

Los profesores, al incorporarse al PROMIN, aceptaron un convenio que los compromete a cumplir las reglas del programa y el cumplimiento de las actividades que se incluyan en el plan de trabajo. La aprobación del plan y la asignación de recursos se realiza, en forma externa, por instancias de la SEP estatal. Sin embargo, la realización de las actividades debe iniciarse aun cuando no sepan qué proyectos serán financiados:

...aunque no hubiera recursos, porque había programas que no tenían recursos, pero que si se habían puesto tenían que desarrollarse. Entonces iba en ese sentido y luego también para revisar el impacto del trabajo propuesto en el plan de desarrollo institucional, ya en la institución, y cómo los integrantes de la institución observaban algún cambio, o alguna evolución en ese sentido (ABINE8, 116).

5.4.3 La movilidad del académico

Regularmente los académicos de la Normal no transitan de una Licenciatura a otra, principalmente por el perfil especializado con el que han ingresado y que está directamente vinculado con la licenciatura en la que están trabajando. Algunos realizan trabajos administrativos en las oficinas centrales del BINE en apoyo a la Dirección General, pero su trabajo es de carácter honorario y no son compensados económicamente. Una vez que se ha concluido el trabajo encomendado, o al término de la invitación, los académicos regresan a sus Normales de adscripción. En los casos en que llega a haber un cambio de escuela Normal, regularmente está vinculado a dos circunstancias: primera, la solicitud del profesor por favorecer a sus intereses y necesidades personales, y segunda, porque exista una especie de castigo al profesor, por su conducta o comportamiento considerado inapropiado. Existen casos en que la participación política de los profesores se ha reprimido de esta forma.

5.4.4. Resumen:

Tabla No. 30. La organización formal e informal en el BINE

	La organización formal e informal
La organización formal	Normativa
La organización informal	No reconocida
La asignación de cursos	Vertical normativa
La evaluación	Un procesos en construcción
La movilidad	Por lección personal o conflictos internos

Fuente: Elaboración propia

5.5. Las funciones académicas

Las funciones académicas de los profesores del BINE, durante más de cien años, ciento cinco para ser exactos (1879-1984), se concentraron en el ejercicio de la docencia y el seguimiento a las prácticas de los estudiantes en las escuelas primarias. La reforma que los elevó al nivel de educación superior vendría a tratar de dar un viraje a la forma en que venían trabajando, hasta ese momento, pues nuevas prácticas les serían atribuidas. A partir del plan de estudios de 1984, por decreto, se ampliaron las funciones y los profesores sumaron, a sus tareas tradicionales, la investigación y la difusión del conocimiento. Con la reforma, la dinámica académica de la Normal y los

hábitos y creencias sobre el trabajo entraron en crisis. Un rechazo tácito y ligeramente expresado y la no aceptación de las pretensiones del plan, se generó en el gremio normalista.

La homologación académica trajo de la mano una nivelación salarial con el IPN, así como la incorporación de responsabilidades adicionales, por lo menos de manera formal. El nuevo reglamento interno de trabajo de la escuela Normal (RITEN) reorientaba los perfiles y el desempeño esperado. El primer paso fue dar a cada profesor una categoría adecuada a su perfil profesional y la antigüedad que tenían dentro de la Normal; segundo, la modificación del plan de estudios para orientar el hacer académico hacia un nuevo proyecto de profesor: formar investigadores de su práctica, un asunto que resultó muy complicado, cuando una de las mayores ausencias en las prácticas normalistas era precisamente la investigación. Conclusión, la reforma no fue exitosa y al paso de doce años se volvieron a proponer cambios en la formación de docentes; la reforma intentó impactar de manera integral la formación de profesores en México, lo que significaba la actualización de todos los planes y programas dirigidos a formar profesores, el primer plan de estudios que se reformuló e implementó fue el de la Normal primaria. En 1997 se inicia la primera generación con la nueva orientación académica. La nueva estructura académica planteó como funciones del personal académico, actividades ubicadas en el nivel profesional de estudios.

Las funciones del personal académico de las Escuelas Normales son: impartir educación para formar profesionales de la educación de nivel básico, superior y medio superior e investigadores, organizar y realizar investigaciones sobre problemas sociopedagógica de interés regional, nacional e internacional, desarrollar actividades orientadas a extender los beneficios de la ciencia la técnica y la cultura , así como participar en la dirección y administración de las actividades mencionadas que la autoridad respectiva le encomiende (Art. 3º, RITEN).

Las funciones claramente enuncian la impartición de docencia pero no sólo para formar profesionales en el nivel de educación básica, incluye también otros niveles: medio superior, superior y formación de investigadores. La investigación sociopedagógica está precisada; sin embargo ha sido una de

las grandes ausentes en las prácticas que ocupan a los académicos de la Normal a veinticuatro años de la reforma. Con el proceso de homologación se establecieron las categorías pero no se asignó ninguna plaza para profesor investigador, y aún después no se han creado plazas de trabajo que favorezcan el desarrollo de esta actividad.

Las responsabilidades que el reglamento enuncia son similares a las de una IE universitaria, la característica que las distinguen son la especialización en el campo sociopedagógica.

Las funciones específicas que dan origen a las diversas actividades con las cuales se integran los programas de trabajo asignado al personal académico de las escuelas Normales son:

a) Docencia:

Se integra por el conjunto de actividades que el profesor desempeña en el aula, el laboratorio, el taller o la comunidad conforme a los planes y programas de estudio aprobados y de acuerdo con los programas de actividades que corresponden a su categoría académica. Además el desarrollo de esta función implica actividades como la preparación de clases, atención de alumnos, preparación de prácticas, aplicación y evaluación de exámenes (Art 78, RITEN).

La docencia, y sus actividades vinculadas, continúan siendo la actividad central del trabajo académico que se realiza en la Normal; en ella se concentran la mayor parte de los esfuerzos de trabajo. Aun las actividades que se planean para las prácticas de docencia están centradas en la aplicación de aquellas actividades que han sido revisadas dentro de los contenidos programáticos. La docencia es el medio por el que los profesores encuentran mayor satisfacción en su trabajo.

b) Investigación:

Se integra con el conjunto de actividades que el personal académico realiza en programas de investigación científica, pedagógica, sociológica y tecnológica, previamente aprobados por la institución y en el marco de los programas de actividades que se le asignen (Art 78, RITEN).

La investigación es la función a la que los profesores destinan menos tiempo y energía. No es una prioridad realizarla, además de que no consideran que sea parte de sus obligaciones, pues la plaza para la que están contratados no incluye la realización de tareas de investigación. Pero la clasificación de tareas que se presenta en el reglamento determina una plaza específica en que la función de investigación es una tarea expresamente asignada. Ante esta circunstancia, los académicos no han considerado que una tarea, ubicada para una plaza de nivel y percepciones superiores, debiera realizarse hasta en tanto no se reciba una retribución por la realización de ese trabajo que requiere una serie de habilidades y aptitudes que el puesto que actualmente desempeñan no incluye.

c) Superación académica

Es la participación del profesor en todas aquellas actividades aprobadas por la institución que tienden a la elevación de su nivel y capacidad académica. Esto incluye la realización de estudios de: especialización, actualización, tecnología educativa, participación en seminarios departamentales, simposium, congresos y otros similares.

La superación académica está orientada a la actualización y capacitación profesional principalmente a través de los cursos que se organizan dentro del mismo sistema de formación de docentes o de la Normal. No considera los estudios de posgrado en maestría o doctorado, y quienes los realizan lo atribuyen más a inquietudes personales que no se encuentran vinculadas al interés institucional de formar al personal académico.

d) Funciones complementarias.

Éstas comprenden la adecuación de programas de estudio, apuntes, notas o textos, asesorías, revisión de tesis, revisión de prácticas pedagógicas, coordinación de actividades de servicio social, asistencia a reuniones de academias y a exámenes, supervisión a la enseñanza y otras similares. Así como actividades de apoyo al personal académico y de investigación, en la operación y manejo de equipos: materiales didácticos y **en general todas aquellas que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza**⁷⁸ (Art 78, RITEN).

⁷⁸ El remarcado del texto es propio.

Las actividades complementarias ocupan el segundo lugar de atención en el trabajo de los formadores de docentes. Se organizan alrededor de la docencia y son la forma en que históricamente se ha dado seguimiento a la tarea de formar profesores en la normal.

El RITEN establece que el personal académico de las escuelas Normales se clasifica en:

Profesor de enseñanza superior e investigador en el sistema de educación Normal, con tres categorías: asistente, asociado y titular.

Profesor de enseñanza superior en el sistema de educación Normal, con tres categorías: asistente, asociado y titular.

Profesor de apoyo para actividades académicas, sólo con las categorías de asociado A y B.

Técnico docente de enseñanza superior, con dos categorías: asociado y titular.

Profesor de asignatura, y

Profesor pre incorporado (Art. 4, RITEN).

A cada categoría corresponde la realización de actividades específicas además de una serie de habilidades, aptitudes y méritos para la enseñanza y la investigación; requisitos que regularmente no son reunidos por los profesores, toda vez que con la homologación en 1984, los profesores fueron compactados y ubicados en una categoría determinada, considerando la antigüedad como el criterio que los ubicó en categorías de medio tiempo y tiempo completo. Después, en coordinación con el sindicato, se han generado condiciones políticas para las promociones.

Por el tiempo que tengan asignado en su nombramiento, los académicos son de carrera y asignatura:

De carrera cuando poseen nombramientos de 20 a 40 horas-semanas

Profesores de asignatura cuando sus nombramientos consideran entre 1 y 19 horas-semana-mes.

El personal de carrera, por su categoría, puede ser asociado o titular. Los profesores regularmente alcanzan la última categoría sólo con los estudios de maestría, sin el grado, y por antigüedad. Si bien las promociones están condicionadas a la disponibilidad presupuestaria y los arreglos como el "cadeneo"⁷⁹ que se hace sobre las plazas de los profesores que se retiran. Por este medio y otros, en las Normales del BINE las plazas de profesor de carrera se han incrementado en forma importante, hasta representar casi la mitad del total.

Entre los derechos que se mencionan en el Art. 10 del RITEN y que están directamente relacionados con la tarea académica se rescatan los siguientes:

Fracción IV. Ejercer la Autoridad Académica dentro del grupo a su cargo, desempeñando su actividad conforme a las normas y programas oficiales.

Los académicos formadores de docentes de la Normal son dirigidos en el ejercicio de la docencia por los contenidos aprobados en los planes y programas de estudios autorizados para su aplicación a nivel nacional por la SEP federal. No cuentan entre sus derechos con la libertad de cátedra, condición que los responsabilizaría totalmente de la formación, orientación y énfasis que se logre en los egresados. Sin embargo, en el ejercicio de su trabajo es recurrente el conflicto por aprender, reaprender y aceptar la forma en que el plan de estudios está siendo ministrado y organizado desde las instancias federales y estatales.

Fracción VI. Conservar el horario de labores que le sea asignado en cada periodo escolar, excepto en caso de necesidades del servicio debidamente justificado solicitar con oportunidad el cambio del mismo.

Mantener el orden establecido y cumplir las asignaciones, particularmente las vinculadas al horario, son una prioridad que permite mantener y reproducir el orden deseado. No se admite la realización de

⁷⁹ El cadeneo es un procedimiento que se sigue cuando una plaza de un determinado número de horas es desagregada para asignarlas a otros profesores e incrementar las horas de las plazas hasta acumular tiempos completos y medios tiempos.

actividades que no han sido autorizadas, o que pudieran expresar señales de no aceptar la autoridad del director.

Fracción VII. Ser adscrito previa capacitación a materias equivalentes o afines de un nuevo plan de estudios, cuando por reformas se modifiquen o supriman las asignaturas que impartan.

El reglamento de trabajo considera esa posibilidad de que los profesores deberán adaptarse y reorientar su hacer de acuerdo con las necesidades del currículo. La capacitación en cursos o talleres breves en los que se dan a conocer las orientaciones curriculares es el requisito que posibilita una transición ocupacional. La reforma de 1997 requiere habilidades vinculadas al pensamiento constructivista, sin embargo, sus prácticas tradicionalistas no se transforman por decreto; aun cuando su voluntad se exprese a favor de la aceptación formal del constructivismo, su práctica forma parte de las rutinas y los supuestos básicos que sobre el trabajo han construido en sus trayectorias profesionales.

El trabajo y las reglamentaciones se han organizado en forma funcional, burocratizada y controladora, emulando las formas de control y supervisión que existen en las organizaciones fabriles, con una pretensión de estandarizar y regular los aprendizajes, las conductas y los desempeños, sin considerar la diversidad del aprendizaje y la enseñanza así como las habilidades y competencias que se han generado en los operarios de este sistema. Los profesores son considerados piezas, piezas importantes, indispensables incluso, pero finamente son vistos de manera instrumental en el proceso de integración del performance de la escuela Normal.

Las principales obligaciones de índole académica relacionadas con el desempeño del trabajo académico se enuncian en el Art. 11 del RITEN y hacen referencia a:

Fracción II. Asistir con puntualidad al desempeño de las labores docentes, registrando la asistencia, mediante el sistema de control establecido por la institución.

Fracción V. Actualizar continuamente sus conocimientos, preferentemente en la asignatura o asignaturas que imparte, de acuerdo con los programas de superación académica profesional establecidos por las autoridades.

Fracción VI. Impartir enseñanza, organizar y coordinar el proceso de aprendizaje, evaluar, calificar los conocimientos y capacidades prácticas de los alumnos, de acuerdo con lo establecido en el Art. 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Las obligaciones enunciadas resaltan aspectos de la tarea académica que pueden ser controlados y supervisados por las autoridades, son los rasgos visibles de la tarea, la que permite a las autoridades mantener control y poder sobre las actividades. Sin embargo no se abordan aspectos relacionados con la forma en que el conocimiento puede ampliarse, generarse y difundirse. No toca los aspectos que hagan posible el crecimiento disciplinar de la tarea académica. La capacitación y actualización también es monopolio de las autoridades; si un profesor, como parte de sus tareas académicas, desea participar en seminarios, redes, especializaciones, o diplomados, debe hacerlo como algo ajeno a su trabajo y la tarea no será incluida dentro de sus "cargas".

Las prohibiciones enfatizan la permanencia dentro de las instalaciones de la Normal, situación que limita cualquier tipo de participación en actividades académicas que no estén previamente autorizadas por las autoridades. Asistir a una conferencia, un foro, un seminario, un panel, asistir a la biblioteca, asistir a una reunión de colegas, es un asunto que no es posible en caso de no estar considerado dentro de la planeación o de contar con el aval del director, por lo que queda en el plano de la discrecionalidad la realización de éstas u otras actividades. En el artículo 12 del RITEN se menciona, entre otras prohibiciones, las siguientes:

II. Modificar los horarios de clase, salvo aprobación de las autoridades de la Institución.

III. Abandonar el servicio sin causa justificada, una vez que ha registrado su asistencia al desempeño de las labores de su cargo.

La realización de acciones consideradas dentro de estas prohibiciones conlleva sanciones que pueden afectar la condición laboral del académico, las que pueden ser desde un descuento, una nota mala, o un acta administrativa.

5.5.1. La docencia

La docencia es la actividad central que desempeñan los académicos, en ella se concentra el mayor interés y tiempo de trabajo, en segundo orden de importancia se encuentra el seguimiento a la práctica docente de los estudiantes, estas dos tareas ocuparon, desde su fundación hasta 1984, el trabajo de los profesores de la Normal. Aún con la incorporación de las nuevas funciones, éstas no se asignaron a los profesores que estaban ya contratados en la Normal por lo que sus tareas continuaron realizándose prácticamente en la misma forma.

La cuestión del trabajo con los alumnos y... este, impartir algunos contenidos y estructuración de algunos conocimientos ése sería el trabajo docente (ABINE10)

Los mayores cambios, en los programas, se dieron en el nivel del manejo de los contenidos curriculares que estaban orientados a formar profesores investigadores de su práctica, perfil de egreso que fue difícil de orientar principalmente por las limitaciones que los mismos profesores tuvieron, pues desconocían las técnicas de investigación participante y la investigación etnográfica necesarias para dirigir la investigación de la práctica docente. El cambio de paradigma del tradicionalista al constructivista también ha sido una tarea difícil de enfrentar. Aunque, en grados diferentes, algunos han avanzado en la comprensión de este nuevo enfoque.

El trabajo con los estudiantes es el centro de su atención: la formación de los futuros profesores y los conocimientos que requieren.

Cuando yo ingresé el modelo que privaba era el tradicionalista, ahora el modelo que priva es el constructivismo, entonces lógicamente que mi labor ha variado primero era expositiva y un dominio total de los contenidos ahora es más de apoyo, de guía para que ellos construyan

su conocimiento, de estar más pendiente de cuáles son sus fortalezas y debilidades para ayudarlo a crecer académicamente y socialmente. (ABINE3, 116)

Sin embargo también son conscientes de que la práctica docente requiere abordarse con mayor profundidad y que necesitan actualizarse constantemente en sus conocimientos. No se establecieron procesos de actualización que permitieran tener estudios rigurosos en el campo disciplinario que los acercara a otro tipo de prácticas centradas en la generación del conocimiento y la atención a los problemas de enseñanza. Los cursos requieren ser actualizados también con la mirada especializada del profesor. Algunos profesores que realizaron estudios de maestría lo han hecho en escuelas privadas en las que los estudios son realizados los fines de semana y en los que el nivel exigencia es considerado bajo en el medio educativo del estado de Puebla.

En algunas cosas sí, el tipo de reflexión que ahí se desarrollaba en muchos casos se quedaba ya corta de lo que se requería en esos ámbitos y por ejemplo en cuanto a las concepciones del trabajo en el aula yo creo que también porque, además *algunos cursos están muy cortos en información teórica o así como fundamentos teóricos para el trabajo en la docencia*, había información que no se comparaba, tú puedes revisar a Piaget no, y tomarlo como un clásico en cuanto a su participación en el constructivismo pero tampoco te puedes quedar ahí y olvidar lo que ha venido sucediendo después de Piaget, qué está pasando, cómo se aplicó, qué sucedió, funcionó o no funcionó, entonces yo creo que en ese sentido ésta es la parte que hace falta en la capacitación y la actualización, realmente en entender los procesos, los procesos sugeridos dentro de la currícula (ABINE12, 57)

El trabajo académico de los profesores de la Normal no se ha fundamentado en la libertad de cátedra, el RITEN no les concede esa posibilidad. Los profesores deben apegarse a los programas y contenidos autorizados por la SEP federal para las escuelas Normales. Es facultad exclusiva del ejecutivo el hacer cambios, y, en esa circunstancia, el formador

de docentes se encuentra limitado en el plano formal por la misma norma para hacer modificaciones.

Las funciones sustantivas asignadas a la Normal desde su ascenso a la educación superior, son identificadas por los académicos y referidas como relevantes; la docencia, investigación y extensión se consideran elementos del proceso educativo. Sin embargo la docencia se considera como la actividad en la que se concentra su mayor carga de trabajo y en la que los académicos se sienten con mayor comodidad.

[¿En cuál de las actividades que realiza se concentra su mayor actividad?] En la docencia y la investigación. (ABINE10, 44)

En docencia,... en la gestión poco, Investigación nada (ABINE6, 126)

El conocimiento especializado no es visto como un requisito indispensable para la docencia, aún cuando en algunos casos los estudiantes pudieran requerir que así sea. Sin embargo, al ingresar algunos profesores sin el perfil adecuado, por la herencia de las plazas, es frecuente que exista primero un proceso de aprendizaje y formación paralelo al de los estudiantes.

El otro día hablando con ellos [los alumnos] a mí hasta se me cortó un poco la voz porque *algunos piensan que por todo hay que ser especialistas y yo no estoy muy de acuerdo porque si uno hace lo que puede, hace lo que debe ¿no?* y si mis capacidades dan hasta este punto y si yo he hecho lo posible por hacerlo lo mejor que puedo, estoy cumpliendo ¿o no cree usted? (ABINE6, 223).

5.5.2 La investigación

La investigación en las escuelas Normales es una tarea que se instituyó como una obligación para los profesores de la Normal desde 1984 cuando son homologados con el nivel superior. Las políticas que orientaron la homologación no consideraron la generación de estrategias que estimularan, en primera instancia, y propiciaran, luego, la formación para la docencia. A partir de 2008 la SEP federal incorpora a los profesores de las escuelas Normales al programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP). En las

reglas de operación que para este efecto se publicaron, se definen ya los criterios bajo los que deberán incorporarse. Esta acción hace operable una política pública que permitirá, en el futuro, orientar los esfuerzos de profesionalización y desempeño de los profesores. Sin embargo, los resultados de esta política podrán apreciarse en por lo menos cuatro años, una vez que los profesores que hayan tomado las becas regresen a la Normal y se incorporen con nuevas prácticas a los procesos de trabajo, mismos que deberán impactar.

Ahora la investigación sería el descubrimiento o la producción de nuevos conocimientos a partir de estos mismos procesos. Por ejemplo: esto que le decía de cómo ir retroalimentando el sistema con las experiencias que ellos tienen, y todo esto es muy rico y no se ha aprovechado incluso en formadores de docentes que ya tienen maestros en servicio como que, no se ha aprovechado ahí ese aspecto... (ABINE6).

5.5.3 La investigación es un esfuerzo casi personal

La escasa producción de investigación es producto de algunos estudios de maestría que han realizado distintos académicos, algunos de ellos de origen universitario. No existen líneas de investigación que se identifiquen, tampoco han organizado grupos o cuerpos académicos.

Son esfuerzos casi personales de compañeros de origen universitario.

La cuestión de Normales, como que *apenas está surgiendo esto de meternos a la investigación* y habría que trabajarle más y meter más tiempo y recursos de tal manera que se fuera fortaleciendo esta cuestión de líneas de investigación a partir de la docencia y que yo creo que ese ha sido uno de los puntos de debilidad. Porque como que esto no ha permitido que se propongan nuevas formas de trabajo que a lo mejor sean más eficientes. (ABINE10, 65).

Los incipientes esfuerzos no muestran aún resultados sistemáticos que se conozcan y orienten el desarrollo de la investigación en las escuelas Normales. Situación que los llevaría al consecuente trabajo de difusión del conocimiento, para lo que será necesario crear órganos de difusión de la investigación, en las Normales; y ver su articulación con los proyectos nacionales de difusión de

conocimientos, como la realización y participación en congresos y revistas arbitradas.

La otra situación es la extensión, que sería la cuestión de que estas experiencias aplicarlas a la sociedad. Hacerla un poquito más amplio que no se queden en el reducto de aquí sino que saliera al exterior. Y fijese que aquí hay algunos maestros que apoyan a la gente que viene con niños que tienen alguna discapacidad, o compañeros que tienen a algunos niños que tienen problemas y ahí es donde se hace alguna difusión, ¿no? (ABINE10, 42).

De los once profesores entrevistados sólo dos refieren tener alguna experiencia e interés por realizar investigación y haber tenido alguna experiencia al respecto, particularmente durante sus estudios de maestría, donde fueron estimulados a presentar reportes. Uno de ellos fue parte de un proyecto de investigación educativa que incluso recibió apoyo económico por una instancia pública de apoyo a la investigación, pero como él fue parte del equipo, y no quien dirigió, desconoce si los resultados se publicaron.

Le digo porque la formación que tengo es más de investigar y, yo sí he hecho investigación. A lo mejor no es premio Nobel pero sí, mi formación va más enfocada hacia eso. Entonces he tratado de mezclar en mi vida la docencia y la investigación. Son las cosas que me gusta hacer y las hago por gusto. (ABINE10, 57).

Expresan un gusto por la investigación, sin embargo en las condiciones de trabajo que han tenido, existe poca posibilidad de hacerlo. Hay dispersión de actividades por la acumulación de comisiones y de informes que deben entregar, además de la asesoría de trabajos de titulación, prácticas de estudiantes, etc.

5.5.4 Tanto como publicar, no

Entre los profesores entrevistados no se encontró ninguno que haya publicado en revistas especializadas de investigación educativa. Los artículos y documentos pueden considerarse de difusión cultural unos, y otros, materiales de apoyo a la docencia.

No lo publicamos, yo participe apoyado por el CONACYT con un compañero en la investigación acerca de la reprobación de alumnos en tercero de secundaria aquí en el estado de Puebla. Tanto como publicar no, se hicieron los reportes y se mandaron a México, un trabajo de 2 personas pero fue un trabajo que en la maestría tuvo un equipo como de 4 o 6 había un concurso del CONACYT, un maestro que teníamos fue Secretario de Educación después nos insistía métanlo, métanlo, el maestro Badillo entró, como éramos compañeros de diferentes lugares de la república nada más nos hicimos cargo 2 de nosotros, fue como se ejecutó y se iniciaron los reportes (ABINE1, 48).

Algunos se publican otros se utilizan. Por ejemplo un instructivo, una bibliografía y un manual de juegos. Se utiliza, se entregan a los alumnos o maestros. Estos materiales son de apoyo a la docencia. (ABINE10, 73).

Los materiales de los académicos de la normal son de circulación interna sólo para su uso con fines didácticos o de difusión, pero no han sido expuestos para su arbitraje en la comunidad de investigadores educativos. Los profesores mantienen una actitud positiva con relación a las ventajas de realizar investigación, sin embargo, reconocen las ventajas que pudieran derivarse de ella. Al no poner sus trabajos en el campo de conocimiento, es difícil que tengan una imagen clara respecto a cuál es su posición en el campo.

Bueno ganaría en el sentido de que puedo aportar algo que puede ser beneficioso para la docencia o para nuestros propios alumnos. Creo que no estamos muy preparados para realizar investigaciones y por eso no se ha difundido, no lo sé. A lo mejor con muchas deficiencias, no lo sé, pero trato de hacerlo lo mejor que puedo (ABINE6).

Sin, embargo, es claro que los profesores intuyen que las deficiencias de sus trabajos de investigación pueden adolecer de serias deficiencias. Una actitud positiva hacia la investigación no es suficiente para realizarla requiere de una formación ex profeso y un interés genuino. Además de las condiciones adecuadas en términos de estructura organizacional y material.

5.5.5 La investigación como tarea no considerada

Durante muchos años la investigación no fue considerada como parte de las responsabilidades que deberían desarrollar los académicos de las escuelas Normales. Esto ocurre hasta 1984, con el ascenso a educación superior de los estudios de educación Normal y la implementación del reglamento interior de trabajo para el personal académico del subsistema de educación normal de la secretaría de educación pública.

La investigación no es una función a la que el plan de estudios 1997 le asigne mayor importancia, aunque en las actividades de seguimiento a la práctica docente, se hacen seguimientos de evaluación de la práctica educativa, recuperando estrategias de la observación etnográfica por parte de los asesores y de la observación etnográfica por parte de los estudiantes que dan cuenta de su experiencia frente a grupo.

De investigación ya no hay nada (ABINE11).

Yo siempre pienso ojalá y algún día tenga tiempo de hacer algo, de sistematizar, pero este trabajo es más absorbente (ABINE11).

No hay tiempo suficiente para realizar investigación, la saturación de actividades para la atención de estudiantes no permite a los profesores usar tiempo de su jornada de trabajo para investigar. Las condiciones materiales no son tampoco las más adecuadas, se requieren bibliotecas especializadas, acceso a bases de datos, revistas de investigación educativa y grupos de trabajo afines. En los casos en que realizan esta tarea, lo hacen en tiempos adicionales, generalmente no dentro de sus horarios en la Normal.

5.5.6 La gestión y vinculación

Las actividades de gestión que ocupan a los académicos son tareas de coordinación de proyectos y como responsables de algunos proyectos académicos de docencia, investigación, evaluación, etc. Por otra parte se encuentran las actividades vinculadas con la administración del currículo que los profesores realizan: visitan las escuelas y solicitan espacios para prácticas de docencia, conversan con los directores y con los maestros de grupo que

recibirán a los estudiantes, participan en las reuniones de seguimiento e informan sobre los resultados de forma periódica.

Propiamente proyectos así, normales ¿no?, *el único aspecto de gestión, repito, de manera económica o voluntaria, es la gestoría en las escuelas primarias para llevar a cabo en ellas las prácticas de los alumnos*, es una comisión que se nos da para apoyar el trabajo de la propia institución, a estas actividades externas de los estudiantes. Los resultados me han representado por una parte la satisfacción de cumplir con una comisión que se nos da, por otra parte el colaborar con los requerimientos que plantean los propios planes de estudio para que los alumnos realicen su trabajo en escuelas de ese nivel. (ABINE2, 16).

5.5.7. Resumen:

Tabla No. 31. Las funciones académicas en el BINE

Las funciones académicas	
La docencia	Actividad central del BINE
La investigación	No existente, esfuerzos incipientes.
La gestión	Vinculada a proyectos de docencia

Fuente: Elaboración propia.

5.6. Las promociones

El proceso por el cual los académicos de la Normal pueden cambiar de categoría laboral y promoverse se conoce en el argot de los profesores formadores de docentes con el nombre de *recategorización*. En el estado de Puebla se abren convocatorias anualmente, para ello se integra una comisión dictaminadora en cada Normal, regularmente es la misma que dictamina los procesos de ingreso, la comisión dictaminadora de cada escuela Normal se coordina con las instancias de la SEP estatal que validan los acuerdos. La posibilidad de promoverse está sujeta a la disponibilidad presupuestal por lo que los méritos de los sujetos no son el indicador que determine la posibilidad de que un académico cambie de categoría laboral. Por otra parte, el RITEN es impreciso en cuanto a los requisitos que se deben cubrir para ser promovidos, y la decisión es tomada de forma política por la comisión SEP-SNTE que se establece en el Estado. La promoción no es proceso automático ni que se logre sólo por antigüedad, pues entran en juego distintos requisitos que son

establecidos por la comisión de promoción y un puntaje que es asignado. Tales como las relaciones que se mantienen con el sindicato, y con los actores de influencia en la Sep del estado.

5.6.1. Resumen:

Tabla No. 32. Las promociones

Las promociones	
•	Se realizan a través de un concurso cerrado, conducido a través de un proceso político mediante la comisión SEP-SNTE.
•	La promoción está sujeta a la disponibilidad presupuestaria estatal.
•	No hay criterios claros y definidos
•	La promoción no está vinculada a méritos académicos

Fuente: Elaboración propia

5.7. Los problemas laborales

Los académicos de la Normal mantienen formas particulares de asumir el conflicto, evitan la confrontación directa por períodos prolongados, asumen el conflicto de manera endogámica, prefieren tratar y resolver los problemas en forma interna y sin que trasciendan hacia fuera de la Normal. Sin embargo, cuando las causas del problema se focalizan en algún sujeto o grupo de académicos, el resto regularmente lo evade o ignora, con la intención de no salir afectado en el proceso. Las diferencias con poca frecuencia son discutidas de manera abierta para su solución. En los casos en que es necesario discutir y fincar responsabilidades de los sujetos, por su desempeño, se recurre a comisiones en las que participan representantes de la parte oficial, la sindical y los afectados. Aquí, generalmente por medio de acuerdos políticos, que no siempre coinciden con los criterios normativos, se resuelven los problemas suscitados. Las sanciones, en los casos más graves, llevan a la reubicación del académico en otro centro de trabajo. La participación de la delegación sindical es importante y representa un actor que ostenta poder para definir la solución de los problemas. La vinculación de criterios de mérito académico no fue prevista en 1984, cuando se negoció el actual reglamento de trabajo de las escuelas normales⁸⁰.

⁸⁰ En septiembre de 2009 se presentó en la SEP federal una propuesta de reforma a la normatividad de las escuelas normales que llamaron "Propuesta técnica para la elaboración de la normatividad relativa al profesional de la escuela normal" en el que establece como objetivo de la reestructuración de la normatividad, la vinculación de la educación normal con la educación

5.7.1 Los procesos de promoción y el pago de recategorizaciones

La dificultad que está involucrada en los procesos de promoción y compactación de tiempos para pasar de profesor de asignatura a medio tiempo y de éste a tres cuartos de tiempo, hasta alcanzar el anhelado tiempo completo, constituye uno de los problemas más sentidos por los académicos. En este proceso se centran muchas de las diferencias y divisiones laborales que finalmente tendrán impacto en el trabajo académico y las relaciones entre los profesores. Si bien algunos cubren los requisitos necesarios para alcanzar la siguiente categoría, la posibilidad de ser ascendido no depende sólo de cumplirlos o de alcanzar el puntaje establecido sino, particularmente, del monto presupuestario que el gobierno del estado haya asignado para las promociones. Así, sólo los académicos ubicados en el rango de puntaje más alto estarían en posibilidades de lograr el ascenso, pero sólo en caso de que no se agreguen criterios políticos, recomendaciones y alguna filtración de criterios que son imprecisos o faltos de claridad.

Cuando se instala la comisión bipartita SEP-SNTE para evaluar y calificar a los candidatos a ascender de categoría, lo hacen bajo los criterios acordados en la convocatoria, sin embargo el techo presupuestario autorizado casi siempre resulta insuficiente para cubrir las necesidades de promoción y, al no aprobarse todas las solicitudes, entre los no promovidos queda la sensación de que el proceso no ha sido claro.

Problemas laborales fuertes no recuerdo muchos, pero *podría citarse las que se han derivado de los procesos de recategorización y compactación* no míos exactamente sino de los compañeros, la Secretaría se tarda mucho en tener que dar las respuestas y se inconforma uno, porque entendemos que no se respetan, *meten gente que sabemos que no está en el proceso o gente que aparece y no sabemos de dónde salió* y cosas así. Es decir, inconformidades, porque estamos aquí dedicados a trabajar y desatendemos, no se cumplieron

superior, "Con la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y a través de la implementación de otros cambios en el 2005 se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Ésta tiene el propósito de contribuir al mejoramiento del subsistema de educación normal. Así, la formación de maestros estaría articulada con los programas del sistema de educación superior, lo que coadyuvará a avanzar en la transformación de las escuelas normales públicas como instituciones de excelencia académica". (SEP. 2009)

las fechas, bueno más adelante vendrán. Por estar aquí trabajando no estamos al pendiente, se cumplen los tiempos, ya va como un año o año y medio y es cuando empezamos a reaccionar, ya se encima un proceso con otro pero ¿cómo? si el otro no lo han resuelto, porque este año no se seguirá el proceso, ya necesitamos saber, que ya nos van a quitar ese proceso otra vez este año, porque eran recategorizaciones, entonces, por *tratar de laborar bien y de no inconformarse, es que se venían ese tipo de problemas, por la federalización*. Eso forma parte de ciertas formas, **ha habido cierta dificultad por aclarar la normatividad, cuando aquí se dio la federalización se intenta implantar una nueva normatividad y como el Estado tiene una organización distinta, el desconocimiento de las normas de uno como trabajador bajo la cooperación de las autoridades**, porque siempre se han regido por ciertos actuares, ciertos procederes y bueno, la norma no tan fácil te la asimilan, de ahí se derivan ciertas irregularidades, o al menos uno se da cuenta, hay irregularidad para esto, se quiere cumplir pero uno se da cuenta de que no, no, no es por ahí (ABINE1,18).

La transferencia de los servicios educativos de formación de docentes en 1992, con la intención de conformar un sistema estatal que dictará las políticas que orientaran el hacer de las IES formadoras de docentes, suscitó cambios que afectaron directamente los derechos laborales de los académicos transferidos y ante los que el nuevo responsable de las relaciones laborales con las IES formadoras de docentes no ha dado un proceso definido para cumplir con estas obligaciones. Las dictaminaciones resultado del proceso de promoción se entregan al interesado, a la delegación sindical y a la SEP estatal. Sin embargo, el período para que el pago se realice puede tardar hasta tres años. Cada año los profesores deben realizar una serie de gestiones para que el pago sea otorgado y si a esto se suma el constante cambio de autoridades en la SEP, ocurre entonces un reinicio de trámites. La decisión del pago, finalmente, queda en manos de la SEP, quien, en última instancia, debe ubicar los recursos necesarios. La versión oficial es que los recursos para cubrir estas prestaciones no han sido otorgados por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP).

5.7.2 Los problemas de distribución del trabajo académico

La asignación de materias también puede ser motivo para algunas diferencias en particular con aquellos académicos que se han mantenido impartiendo un curso por mucho tiempo. Las reformas curriculares modifican la organización del plan de estudios y algunos contenidos se ven alterados. Los profesores en la Normal pueden permanecer de forma indefinida con las mismas asignaturas o áreas, de tal modo que al ser incorporado en otra línea de conocimiento pueden ver alterados su espacio académico de confort.

No sólo en caso de alguna inconformidad, pero en general no, porque el comité de planeación, atinadamente el área de docencia, elaboró un documento donde cada maestro escribía sus preferencias. En alguna ocasión uno o dos maestros no estuvieron muy conformes, pero no fue motivo para tomar en cuenta la participación sindical. Luego aclaramos, maestra pero es que usted puso ésta, ¡ah, bueno! la maestra estuvo de acuerdo, **aunque tenía más de 23 años dando la misma materia pero dijo bueno, me voy a poner a estudiar.** (ABINE8, 159).

Los conflictos en las relaciones de trabajo favorecen la agrupación y reagrupación de los docentes alrededor de aquellos con quienes tienen intereses comunes cuando hay presiones de la instancia oficial, para demandar el cumplimiento de alguna prestación y con menor frecuencia para la realización del trabajo. Cuando los problemas ocurren se distinguen los militantes y los simpatizantes, los que enfrentan la situación ante las autoridades y los que aún cuando comparten la inconformidad prefieren no involucrarse directamente, para no salir perjudicados.

... bueno ése es un asunto normal en los grupos académicos pues con el tiempo se disgustan esos grupos y se forman otros ¡así es! ¡Así es! ¡Así es! Eso está sucediendo ahorita, esperemos que sea así como una etapa, como de acomodamiento..., no quiero involucrarme demasiado... (ABINE6)

Las relaciones de trabajo académico que se entablan con los estudiantes, de acuerdo con la cultura escolar de la Normal, están centradas

en la formalidad. Los procesos de formación buscan que el estudiante, a través de su antología, le dé seguimiento y esté enterado de los propósitos del curso, las lecturas y actividades que deben realizarse. En esta circunstancia, pueden opinar respecto a si el avance es el planteado o el esperado. Es normal que sus comentarios sobre el desempeño del profesor sean hechos fuera del aula hasta las instancias más altas como son la subdirección académica o la dirección de la Normal. Es práctica común, la realización de reuniones o entrevistas con los jefes de grupo con el fin de conocer datos sobre el avance de sus profesores y la forma en que se desempeñan. Si los resultados no son los esperados o los comportamientos los deseados, como el ser un profesor muy estricto, impersonal o con baja tolerancia para los estándares de las autoridades, el profesor puede ser retirado de su grupo. En casos de conductas reincidentes, incluso los compañeros evitarán trabajar con ellos como una forma de presión del grupo ante sus acciones y comportamientos. Esta conducta, en alguna Normal, es usada como una estrategia para poder ser transferido a otro espacio de su interés.

....un maestro que tenía muy mal desempeño como docente y que causaba broncas en todas las academias y que además tenía problemas con las alumnas y con los maestros de educación básica... y solicitó un cambio, no se pueden dar cambios, porque el dar cambio implica que te quedes sin ese recurso y sin ese número de horas,... ya no lo aceptaban en ningún espacio. (ABINE12, 176)

En la escuela Normal los liderazgos académicos son reconocidos por su desempeño en la docencia, por el aprecio y respeto que los profesores sepan despertar en los estudiantes, por su trabajo. El desempeño de estos profesores puede también tener un efecto sobre la forma en que se realiza el trabajo hacia el interior del colectivo.

Los académicos no aprecian la discusión académica como el medio que permite la argumentación y toma de consensos sobre las problemáticas académicas. Los sujetos que argumentan mucho sobre los problemas, antes de tomar una decisión, son considerados como impositivos, y no es apreciada su conducta, ya que un valor que orienta el intercambio de ideas privilegia la

relación “diplomática” que no confronte ni siquiera en el plano de las ideas académicas.

El problema que yo veo en todas las relaciones humanas es ese digamos el creerse poseedor del saber y creer que lo que uno está diciendo es lo mejor éste es el problema más grande que se da sobre todo en una relación de académicos... El verdadero sentido de lo académico es ver qué es lo mejor para servir a quienes tenemos en nuestras manos. (ABINE6, 120)

5.7.3 La participación del sindicato

En las normales del BINE, el comité delegacional del SNTE tiene una presencia importante en la dinámica de las problemáticas que se generan en la realización del trabajo académico. Los trabajadores están afiliados a la sección 51 del SNTE, en la que se agrupan los trabajadores que tienen asignadas plazas presupuestales con sostenimiento del gobierno estatal. Su participación inicia desde el proceso de ingreso, son parte de la comisión dictaminadora de los procesos de ingreso y promoción; interviene en las negociaciones para la recategorización y también cuando existen diferencias entre la parte oficial y los trabajadores trátese de autoridades de la Normal o de la SEP estatal. El nivel local de la estructura del SNTE es la delegación sindical que se forma en cada Normal para ser representado ante las autoridades de la Normal en un primer espacio de negociación. Dependiendo del nivel de los problemas y la tradición sobre la forma en que deben atenderse éstos. En Puebla se aprecian relaciones armoniosas en la negociación del sindicato y las autoridades, sus decisiones con frecuencia son expresadas como unidad.

Para los académicos, el sindicato es visto como “un mal necesario”; conocen los arreglos y el tratamiento especial que se le da a los problemas e incluso el hecho de que se puedan negociar algunos asuntos mediante prácticas no éticas, dependiendo de los personajes que ocupen el espacio sindical, particularmente al referirse a los representantes estatales o

nacionales⁸¹. Sin embargo, el sindicato es un actor protagónico en la intermediación y solución de los problemas. La delegación de la Normal tiene facultades que la ubican como un actor importante y, en ocasiones, determinante en la dinámica de las relaciones del trabajo académico. Los problemas que se suscitan por diferencias en la concepción de las responsabilidades de los profesores son dirimidos con su intermediación.

... entonces lo que se propuso fue hacer una reunión de docentes con el sindicato y todos y ponían en la mesa la situación hasta donde estaba, qué pasaba, y cómo el maestro estaba pidiendo... (ABINE12)

En relación con los problemas laborales, se observa que los profesores se congregan políticamente en dos agrupaciones: los que son cercanos a las autoridades de la Normal y a la dirección general, y aquellos que no cuentan con el apoyo o no tienen una cercanía política y académica con éstos. Los problemas se profundizan cuando el grupo de la dirección logra también el control de la delegación sindical. En las normales del BINE, con frecuencia se recibe personal comisionado desde la SEP del estado. Es decir, las Normales del BINE se constituyen en un espacio en el que exfuncionarios de la SEP estatal pueden ser enviados temporalmente y en ocasiones con cambio de adscripción para desempeñar su trabajo, en particular aquellos que no quieren regresar a ocupar sus plazas como docentes de educación básica y consideran que las condiciones de la Normal son mejores, para ser ubicados. El capital político con el que estos sujetos se incorporan a realizar su trabajo distorsiona las relaciones laborales y académicas, los exfuncionarios, ahora académicos, participan en una relación que no es de pares y profundiza la verticalidad y la influencia política y sindical.

5.7.4 La comisión que califica las promociones ya no es confiable

El proceso de recategorización para la promoción de los académicos es una de las situaciones que puede generar mayores inconformidades y diferencias

⁸¹ En Puebla existen numerosos casos vinculados a nepotismo y discrecionalidad en la asignación de las plazas y los recursos del sistema educativo vinculados a los intereses de las cúpulas sindicales en distintos niveles educativos, los que se han ventilado en los medios de comunicación locales.

entre los profesores, las percepciones económicas son un asunto de primer orden en sus motivaciones para expresar inconformidad. La comisión dictaminadora integrada para calificar las promociones, ha propiciado problemas por la forma en que aplica los criterios. Cuando alguna de las partes de la comisión SEP-SNTE logra imponer sus criterios, se generan algunas diferencias que perjudican o afectan a los candidatos a la promoción. En uno de los casos de promoción, fue el sindicato a quien se le atribuye la falta de preparación para llevar a cabo la dictaminación, hecho que trascendió hasta afectar las relaciones académicas y, después de un año, y encontrarse ya próximo el siguiente período de promoción, el caso anterior aún no se ha resuelto.

Sí, pero *últimamente ya no es confiable, porque la parte sindical no estaba preparada para llevar a cabo el proceso*. Hay algunos maestros que no están de acuerdo pero estamos reuniéndonos con el otro grupo para tratar de ver cuáles fueron sus fallas y se estudien, se haga un análisis para resolver los problemas laborales. Cinco personas de ellos y cinco nuestros van a hacer un documento para que tratemos de resolver el problema. Es hasta esta delegación [sindical] que hubo problemas, llevamos con este problema todo un año (ABINE8, 21).

El problema que más trasciende en la Normal y afecta las relaciones de trabajo entre los académicos, es el pago de las promociones. Los conflictos derivados de este, y el proceso en que se da la promoción, además de la forma en que los recursos disponibles se distribuyen entre los grupos de influencia. El sindicato, regularmente, es quien inclina la balanza.

5.7.5. Resumen:

Tabla No. 33. Los problemas laborales en el BINE

Los problemas laborales	
Los pagos de promociones	Verticalidad en las relaciones laborales
El proceso de promoción	Proceso de promociones no claro y sujeto a disponibilidad presupuestal
La asignación de cargas académicas	Semiconsensuada y vertical
Nuevas plazas académicas	Asignación discrecional de nombramientos

Fuente elaboración propia

5.8. La concepción

Los académicos se representan a sí mismos a partir de los que hacen. Sus ocupaciones les dan una ubicación social y económica, su pertenencia a cierto grupo o gremio los define. En la Normal se identifican dos clases de criterios para formar agrupaciones alrededor de las que se congregan las expectativas e intereses de los profesores. El primer criterio establece grupos que se diferencian por su formación de origen, el grupo de los normalistas y el de los universitarios; y el segundo criterio apoya la formación de agrupaciones determinadas por su identificación política: los cercanos a las autoridades directivas y estatales y los vinculados con la delegación sindical. En los casos en que se concentra el poder sindical y el de la dirección, en uno sólo, puede presentarse una tercera clase, la disidente, que carece de poder formal dentro de la Normal. Los grupos, entre sí, tienen diferencias en cuanto a la concepción sobre el trabajo académico y en el juego político y el acceso al poder logran difundir sus concepciones e incluso llevarlas a la práctica, lo que profundiza las diferencias.

5.8.1 La concepción sobre el trabajo de un formador de formadores

La condición de ser profesor de la Normal del BINE en el siglo XIX y principios del XX se definió con la participación de profesionistas universitarios que contribuyeron de manera altruista a la formación de docentes para el estado de Puebla, éstos profesionales tenían como actividad central la vinculada a su profesión de origen y su participación como docentes significó sólo una actividad complementaria. Desde la primera mitad del siglo XX se perfiló el hecho de reservar el gremio de la formación de docentes para los profesores normalistas, así se impuso el incorporar a profesores de educación básica reconocidos por su desempeño como estudiantes y por su práctica docente, cuya colaboración en la Normal enriquecía la docencia, al compartir conocimientos y saberes producto de su experiencia profesional en las escuelas de educación básica. Permaneció en esa forma durante muchos años, los profesores eran en gran número de asignatura. A partir de 1982, con

la homologación, el trabajo del formador de docentes inicia su profesionalización, se crean las categorías de profesor y son reconocidas las actividades previas a impartir docencia y las que se realizan en consecuencia, como parte del trabajo académico, y se acercan las funciones y responsabilidades a las políticas que habían acompañado, en la última década, a la organización del trabajo en las universidades.

La concepción del sujeto formador de docentes transita en un proceso de formación continua e inacabada que, en los casos de docentes que provienen de familias de profesores, ésta se ha iniciado en su casa, continuado en la Normal, e instituido en los espacios de trabajo: en la relación cotidiana con los estudiantes, colegas, currículo, autoridades y sindicato.

El trabajo de un formador de formadores es concebido como una actividad que requiere el conocimiento y manejo de las formas de enseñanza y su aplicación, pero sobre todo la capacidad de transmitir la forma en que conciben su propio trabajo y los valores vinculados al ejercicio de la docencia.

5.8.2 ¿Qué es ser un formador de formadores?

Ser un formador de docentes, antes que un ejercicio profesional, es un compromiso personal. Participar de la formación profesional de los futuros profesores es una tarea en suma importante. La tarea es vista desde una perspectiva de los valores del sujeto académico, no sólo es un trabajo, es una responsabilidad social; el conocimiento y la experiencia son la base de su actuar docente.

¡Ay! Pues tener todo un compromiso, sobre todo un compromiso integral en cuanto a la teoría y a la práctica. (ABINE10, 37)

Los profesores se asumen como un *ejemplo* a seguir, un modelo que los estudiantes retomen en su próximo ejercicio profesional desde las prácticas de docencia en las escuelas anexas, y aquellas en las que realizan estancias profesionales. El rol de maestro no termina al salir de la escuela y del aula, se prolonga en la vida diaria del sujeto. El papel del maestro, así concebido, trasciende hasta la vida personal. El maestro debe ser un modelo que

impacte, por lo que el ser modelo de comportamiento debe empezar por el sujeto que forma a los profesores.

Tiene que ser como un modelo. Fijese que es una situación difícil pero *debe ser como modelo en el dicho y en el hecho*. Porque no somos maestros de que ya a la una de la tarde te meto al clóset ¿no? Y como que somos maestros de tiempo completo y como que habría que cuidar esta situación y que más bien tiene que ver también con el medio sociocultural en el que se desarrollen y la imagen hacia la sociedad y más en este sentido de formadores de docentes, como que es más importante no, como que ahí se habría que poner mucho hincapié en varios factores, incluso de tipo personal. Por ejemplo las tendencias personales: sexuales por ejemplo. Por que haga de cuenta que éste es el modelo que vamos a implantar para que estos maestros impacten este modelo, bueno no implantar sino tratar de enseñarlo ¿no? (ABINE10, 30).

Así representado, el formador de docentes es responsable de que el futuro profesor comprenda realmente su papel en el sistema educativo, ante los alumnos, los padres, sus compañeros de trabajo, las autoridades y la currícula.

Es ese hacerles entender [a los alumnos] cuál es su papel y darles las herramientas y elementos para que ellos por su parte puedan salir adelante (Socorro, 119)

Un formador de docentes es capaz de transmitir, enseñar y *hace entender* a los estudiantes que un profesor bien formado podrá adaptarse y enfrentar los cambios del sistema educativo, en forma dinámica

5.8.3 El buen profesor

Ser un buen profesor en el BINE implica un desempeño disciplinado, un buen profesor es quien cumple con sus obligaciones. Es un sujeto accesible con las autoridades, con los estudiantes y con los compañeros; de trato sencillo, que no genera conflictos y se adapta a los requerimientos y comisiones que le

soliciten. No disiente en forma abierta y mantiene un perfil bajo, no representa amenaza para los miembros de la comunidad académica.

El cumplimiento, es esa cuestión de ser accesible (ABINE10).

En el buen profesor el conocimiento se centra en el saber sobre lo que se enseña, se espera un manejo de los contenidos de aquellas asignaturas que se le han confiado. Es responsable, por ética profesional, y no sólo por un interés personal o la expectativa utilitaria de obtener o lograr algo a cambio de su conducta.

[Es el] *que sea responsable, que sepa que lo que hace no es por quedar bien, es un deber, que se preocupe por saber su materia, que comparta lo que sabe con los demás.* A veces nos quedamos como con lo que sabemos, a veces no hay mucha receptividad y hay algunas personas muy celosas que ponen una barrera como que no dejan que uno penetre. Responsabilidad, preparación, hacer algo por la escuela. (ABINE6)

En la representación de la maestra ABINE6 un académico sobresaliente debería estar preocupado por prepararse continuamente, contar con una curiosidad permanente que lo lleve a prepararse y conocer ampliamente la educación, sus teorías, para estar en un proceso de mejora permanente en su trabajo. Sin embargo esta reflexión es prospectiva, pues ella misma reconoce que profesores, en esa condición, son la excepción.

[Un académico sobresaliente], Su curiosidad intelectual. Un académico sobresaliente es el que todo cuestiona y se cuestiona, debe ser un curioso intelectual y buscar los mejores medios para hacer bien su trabajo. Un curioso intelectual debe gustar por la lectura en su área y en otras. (ABINE6)

5.8.4. Resumen:

Tabla No. 34. La concepción del formador de docentes en el BINE

La concepción	
Un formador de docentes	1. Se identifican sólo con la función de docencia. No se

	equipara en su trabajo con un profesor universitario.
	2. No consideran su responsabilidad las funciones de un profesor de educación superior
	3. La investigación no es su responsabilidad a menos que tengan la categoría de profesor investigador.
Un buen profesor	Disciplinado Cumplido Puntual No crea conflictos, no disiente. Responsable Conoce la materia que imparte

Fuente: Elaboración propia

5.9. La organización, supervisión y control del trabajo académico

5.9.1 La organización

En forma detallada una profesora describe la organización interna de la normal de la siguiente forma:

... hay varios grupos colegiados en distinto orden de trabajo y jerarquización dependiendo de lo que se requiera de la misma actividad. Está *el colegiado de licenciatura* en donde se integran todos los docentes de una sola licenciatura que a la vez tiene su coordinador, que es el coordinador de licenciatura, además de este colegiado hay otros pequeños que tiene que ver con *el colegiado de docencia* que de alguna forma coordina, desarrolla, organiza y hace seguimiento de todas la prácticas que las alumnas desarrollan durante la licenciatura, esto es, desde primero hay observaciones en las inscripciones, bueno en este caso primaria y telesecundaria, después de las observaciones se siguen practicas de una semana, de dos semanas y así se van incrementando con relación al semestre que va cursando las alumnas, entonces este colegiado verifica a las instituciones que ofrecen mejores posibilidades para el objetivo específico del semestre y también hacen seguimiento de los resultados que van obteniendo dentro de estas actividades, esto es, antes de cada práctica ya sea de observación o de práctica docente, el colegiado se reúne propone las escuelas, va y revisa que realmente tengan el espacio que se requiere, se genera una serie de documentación, va con las alumnas representadas y después se desarrolla la práctica y después van a la evaluación de la actividad, recogen tanto la evaluación de parte de los maestros de las

escuelas de educación básica como de las propias alumnas porque hacen un registro de resultados de observación, entonces este colegiado se encarga de esta parte y luego están *los colegiados por semestre*, entonces estos colegiados se reúnen periódicamente, regularmente es una vez a la semana en un espacio de hora y media o dos horas y se reúnen precisamente para organizar las actividades académicas que corresponde, dependiendo de las fechas, y en este colegiado de semestre revisan las situaciones específicas de algunas alumnas, la organización de las prácticas de observación o prácticas académicas, la presentación de sus propios programas con relación a los otros, cuestiones específicas requeridas por la academia y luego fuera de estas academias de licenciatura se encuentran también *colegiados de docencia, colegiados de investigación, de psicopedagogía y de difusión*, entonces cuando se tiene alguna actividad que involucre a toda la comunidad, se reúne sobre todo a los responsables de cada uno de estos grupos en la idea de poder hacer parte, tomar acuerdos y continuar con esta actividad y la regulación la van generando ellos mismos con la relación, con relación a sus propios planes de trabajo semestral, ... se solicita un plan semestral que incluyera específicamente las situaciones a tocar, porque de alguna forma ya reconocían en estos espacios pero además un proyecto anual, esto es por ciclo escolar, que de alguna forma tomara en cuenta tanto las actividades de cada uno de los semestres como estas situaciones concretas que anualmente se repiten y que luego no son abordadas porque se termina el semestre (ABINE12, 19)

La Organización del trabajo académico, bajo la lógica del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de la Escuela Normal (PFTAEN), recupera como figura central los grupos colegiados generales y con fines específicos. En cada colegiado hay un responsable que realiza funciones de gestión académica ante las autoridades de la Normal, con las particularidades de cada Normal se distinguen los siguientes: colegiado de licenciatura, colegiado de docencia, colegiado de semestre, colegiado psicopedagógico, colegiado de investigación y colegiado de difusión entre otros. Las actividades se distribuyen entre los grupos académicos integrantes de cada colegiado. Así, un profesor debe asistir a varios, por ejemplo: al colegiado general, al de semestre, al de docencia y al de investigación, y de

cada uno derivar distintas tareas que hayan sido asignadas por las autoridades para ser atendidas por determinado colegiado.

La subdirección académica y los responsables de colegiado participan de la planeación general de la Normal y su influencia y presencia en estos espacios depende de su cercanía con las autoridades. Los profesores participan de forma propositiva pero la decisión final del contenido, comisiones, actividades, metas etc. queda en manos del director de la Normal.

Con la incorporación del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Escuela Normal, la planeación de cada escuela se agrega de forma inductiva a la integración de un proyecto general, por lo que, en el proceso, algunas propuestas pueden ser eliminadas. La misma situación ocurre con la planeación de cada escuela que es agregada a la general del BINE. La permanencia de los proyectos propuestos entra, entonces, en un proceso de negociación con los representantes de cada Normal, los que deben proponer una planeación general que represente las propuestas de las distintas Normales de la institución.

5.9.2 La supervisión

Administrativamente la supervisión implica un proceso en que los sujetos encargados de la dirección de los procesos de trabajo implementan una serie de acciones dirigidas a asegurarse que las actividades académicas se estén realizando como fueron acordadas, ordenadas, planeadas o consensuadas.

Dependiendo del estilo de dirección y de la forma en que es ejercido el mando en la organización, la supervisión asume distintos matices que van desde los centrados en la verticalidad y el autoritarismo hasta los que implican procesos democráticos en la cooperación para el trabajo. El control en el trabajo académico es una pretensión organizacional que aspira a orientar la forma en que se desempeña el académico, a través de mecanismos que permitan conducir los fines y orientar las acciones académicas.

En las OFD la supervisión tradicional del trabajo se realiza de manera informal, es decir son mecanismos que no están formalmente estructurados sino que surgieron, se han implementado y han permanecido, históricamente,

como formas de conocer qué hacen los académicos y cómo hacen su trabajo en el grupo. Podemos tipificar varias formas de supervisión que se realizan en las OFD. La función de supervisión es un asunto que no ha sido abordada de manera directa en las instituciones formadoras, es un asunto que incomoda, y que pareciera tocar de manera directa algunos aspectos personalísimos del ejercicio del trabajo. No se ha discutido aún hasta qué punto la supervisión en el trabajo, trastoca el ejercicio profesional de ejercer la docencia. Los académicos formadores de docentes no se rigen por el principio de libertad de cátedra, no son sus saberes y competencias la premisa que oriente el contenido y conducción del curso, los profesores están condicionados para aplicar planes y programas diseñados a nivel nacional por las autoridades educativas y algunos profesores que participan en la reforma. Se advierte que la supervisión es realizada como una facultad discrecional de los directivos de la Normal, responsabilidad que puede ser delegada en los coordinadores de actividad sustantiva. Entre los mecanismos que se usan para llevarla a cabo se encuentran: los roles de asistencia, los que se colocan al inicio de labores en un lugar visible para que los académicos registren su llegada, roles que son usados para asegurarse de que los profesores no se ausenten de su centro de trabajo. La firma del rol se realiza en cada clase cuando tiene sesión con grupo y cada hora cuando no se está realizando docencia. Así, el rol se retira intermitentemente cada hora y un personal administrativo se encarga de cancelar aquellos espacios que no hayan sido firmados, posteriormente concentran las ausencias y se valora la realización de un descuento.

Dependiendo de la Normal que se trate, esta situación puede ocurrir con mayor o menor rigor, en parte esto es determinado por el estilo de liderazgo y dirección, así como del ambiente que se viva en la institución. La imagen de supervisor es asumida en tres figuras: por los alumnos, por los coordinadores de programa o de proyecto y por los mismos directores de escuela. Los estudiantes con frecuencia son supervisores de la práctica académica del profesor; algunos directivos, para informarse sobre el desempeño del personal académico, celebran reuniones periódicas con los jefes de grupo a quienes interrogan sobre aspectos particulares del trabajo de sus profesores y las

actividades que llevan a cabo en el aula. Se organizan reuniones en las que, de forma improvisada, sin ningún instrumento o metodología previa, hacen un balance sobre las competencias y prácticas de los académicos. La información obtenida sirve como base para distintas decisiones que pueden ser desde hacer un reconocimiento hasta una posible llamada de atención.

Sin duda, la opinión que los alumnos tienen sobre el trabajo de los profesores es un peso en la balanza de la supervisión, es posible que este hecho sea el que determine que los académicos tengan siempre mucho cuidado sobre la forma en que se dan las relaciones con los estudiantes y procuran mantenerlas en un límite académico-afectivo que favorece que no se detone un conflicto.

5.9.3 La supervisión en la institución normalista

Los académicos reconocen que su trabajo está siendo constantemente observado y evaluado por el director, máxima autoridad dentro de la Normal. En él se confieren todas las facultades normativas para asignar, evaluar y sancionar el trabajo de los académicos.

La supervisión administrativa sobre el trabajo académico es realizada por las instancias asignadas por la SEP estatal, tal es el caso de la supervisión de la escuela Normal quien realiza visitas periódicas para revisar documentación, avances programáticos y la documentación oficial de la institución. Es frecuente que también supervise la asistencia de los profesores y en ocasiones platique directamente con los estudiantes para conocer inquietudes y percepciones sobre la forma en que se está trabajando en la Normal; nada que sea sistemático y continuo, más bien resultado de la intención de tener una visión panorámica en una visita.

Le digo que tenemos una evaluación y el maestro, *el director directamente nos supervisa y ha de checar. No directamente, pero sí lo hace.* (ABINE10, 69).

Sólo sería *la que se recibe por parte de la supervisora de escuelas normales.* (ABINE8, 111).

En el BINE se le reconoce también, autoridad para la supervisión y la sanción a los subdirectores académicos y a los coordinadores de programa y de colegiado. Los profesores que ocupan estas responsabilidades son compañeros académicos nombrados como responsables de realizar esta función, en un cargo que no ha sido profesionalizado, pues no se recibe una compensación económica por realizarla y las responsabilidades vinculadas al puesto no han sido enunciadas y limitadas con claridad. Incluso son profesores que pertenecen al mismo sindicato y no son comisionados de su plaza académica para realizar actividades de supervisión y control del trabajo, cuando este tipo de actividades implica representar al patrón, en este caso la SEP estatal. Así, los sujetos asumen una posición ambigua en la que son juez y parte en la solución de los problemas académicos.

[La supervisión de] De la institución sí, *la realiza la subdirectora académica sobre todo y los coordinadores de licenciatura* en algunos casos, también había supervisión del supervisor escolar de la zona a nivel Estado y también había evaluación externa, en la evaluación externa sobre todo iba para revisar los objetivos y los planteamientos hechos en el plan de desarrollo institucional y en el plan anual de trabajo. (ABINE12, 20-22).

La supervisión no es puntual, el académico no conoce con claridad cuáles son los aspectos que debe supervisar, no hay aspectos específicos que sean conocidos por todos los actores de la Normal. Los criterios varían ligeramente de Normal a Normal y están centrados en sus tradiciones y costumbres más sedimentadas.

Se supone que el subdirector académico. Se comentan algunas cosas pero una supervisión puntual no. Así de cumplir con esto y aquello, no sabría decirle. (ABINE6, 54).

5.9.4 De la supervisión a nivel estatal

Las escuelas Normales son supervisadas permanentemente por instancias formales creadas ex profeso para ello o a través de los medios tradicionales de la vigilancia subrepticia, disimulada, que sobre el trabajo de los profesores se

realiza. Una instancia formal es la que representa el supervisor escolar de escuelas Normales, a este funcionario le corresponde realizar visitas periódicas similares a las que se aplican en las escuelas de educación básica. En las visitas de supervisión realiza una revisión de formatos y materiales oficiales con los que realizan su trabajo los profesores. La revisión es rápida y no a profundidad, sólo con la intención de generarse una idea sobre cómo están realizando las actividades docentes los profesores.

...el supervisor escolar hacía una revisión de documentos de planeación sobre todo, hacía *una revisión en cuanto a formatos, a estructura general de la planeación de los docentes, revisión de asistencia, de abordaje de contenidos* con relación a la planeación que el maestro presentaba, avances en algunas propuestas específicas y también revisaba *el plan anual de trabajo* en cuanto al área académica, que se había planteado, cómo estábamos, que se estaba haciendo y todo eso (ABINE12)

Otra instancia formal de supervisión es la Dirección de la propia Normal y la subdirección académica quienes dan un seguimiento más cercano a los proyectos que están contenidos en el plan de trabajo y a los que tienen recursos asignados por los programas federales. Es una prioridad la aplicación de los recursos que fueron asignados a las actividades, pues de ello depende que puedan ser evaluados favorablemente y se pueda disponer nuevamente de recursos, más adelante.

Y la subdirección académica hacía seguimiento de los planes que cada uno de los colegiados presentaba, revisaba si se estaban cumpliendo si no se hacían, si no se había hecho por qué, si faltaba algo.... (ABINE12, 23)

La centralización del poder en las Normales del BINE ha disminuido y las condiciones actuales impulsadas desde los programas federales posibilitan, en el largo plazo, prácticas académicas centradas en relaciones más horizontales. Sin embargo, esto dependerá de la forma en que los profesores vayan apropiándose de los espacios de participación. Pues a

5.9.5. Resumen:

Tabla No. 35. La organización, supervisión y control del trabajo académico

La organización, supervisión y control del trabajo académico	
La organización	1- Organización informal: no reconocida 2. Organización formal: normativa y vertical 3. Órganos colegiados en construcción, inducida por la política de formación de docentes
La supervisión y el control	Rígida en lo general, centrada en aspectos formales, burocratizados
Organización de las academias	Organización escolar tradicional, semicolegiada

Fuente: Elaboración propia

5.10. Los estímulos al trabajo académico

Los mayores estímulos al trabajo de un formador de docentes provienen de su motivación personal, son pocas las acciones o remuneraciones que provocan cambios de actitudes en su trabajo. Son profesores profundamente normativos en sus acciones, la norma es su mejor mecanismo de defensa, es su espada y su escudo, con ella avanza, ataca y se protege. Los profesores reciben distintos estímulos pero la mayor parte de ellos están ligados a la antigüedad en el cargo. No se estimula el mérito académico y tampoco existen estímulos económicos vinculados al logro y desempeño, como ocurre, desde hace dos décadas, en las IES universitarias.

Sí, notas laudatorias. Para obtenerla lo único que se necesita es cumplir.
 Llegar temprano, cumplir con tu clase, entregar los productos a tiempo.
 (ABINE10, 72).

Las notas laudatorias son proporcionadas con poca frecuencia y no en actos públicos. Se entregan para apoyar las promociones de los profesores y en ocasiones a solicitud de ellos mismos. Es un acto que no reconoce mérito académico, y como no es algo que sea difundido, se hace como un favor, a escondidas del resto de los compañeros en la posibilidad de favorecer un evento de evaluación en forma que en términos económicos sería desleal.

A pesar de las diferencias, el ambiente es agradable con los compañeros y más con los alumnos. (ABINE8, 68).

El elemento que todos recuperan como el motivo de su trabajo son los estudiantes. El motivo y razón de su compromiso está con los estudiantes, en lograr su desarrollo. El reconocimiento de los estudiantes es valorado como una recompensa simbólica a su desempeño.

5.10.1. Resumen:

Tabla No. 36. Los estímulos

Los estímulos	
Estímulos económicos	Existen, vinculados como prestaciones, por puntualidad y asistencia, por años cumplidos de trabajo, entre otros. No existen como articulados al mérito académico.
Estímulos no económicos	El reconocimiento de los estudiantes y las notas laudatorias.

Fuente: elaboración propia

5.11. Las políticas de formación de docentes

Durante muchos años las políticas educativas dirigidas a las escuelas Normales tocaron principalmente el currículo y tangencialmente la estructura de organización y administración en la que se encontraban. La reforma de 1984 que elevó los estudios para profesor al nivel superior estableció, por la vía de la norma, la reorganización del trabajo académico de los profesores de las escuelas Normales; sin embargo la reforma no logró modificar, de fondo, las prácticas, en el sentido de equipararlas con los mejores desempeños de las IES universitarias. Así se planteó la base legal pero no los mecanismos que permitieran una dinámica propia en el trabajo académico de las ciencias de la educación y la pedagogía. Los profesores expresaron su rechazo al plan de estudios y el fracaso no se hizo esperar. Los diagnósticos realizados evidenciaban la profunda problemática académica y de administración educativa que subyacía dentro del sistema de educación Normal.

La reforma curricular a la educación básica, en 1993, modificó las expectativas del gobierno respecto a las competencias y habilidades que en la formación inicial de profesores debían desarrollarse. El gobierno federal, a través de la SEP, impulsó una reforma que potenciara la transformación de la escuela Normal en una institución que contará con los elementos necesarios para motivar la participación de los distintos actores de la escuela Normal.

Los estudios y diagnósticos realizados evidenciaron, mucho tiempo atrás, la profunda crisis en la que se encontraba el sistema de escuelas Normales en sus distintos ámbitos, desde la administración educativa y la gestión realizada, hasta las prácticas de los académicos en la docencia (Reyes, 1994). Para 1996 la SEP federal diseñó y puso en marcha un programa que intentó enfrentar, de fondo, la problemática, e impulsar cambios que pusieron en discusión hábitos y tradiciones centenarias del sistema de formación de docentes. El Programa de Fortalecimiento y Transformación Académica para las Escuelas Normales⁸² (PFTAEN), se incorpora como una estrategia de política pública que intenta generar nuevas dinámicas de trabajo en las Normales para impactar en cuatro líneas: 1) la transformación curricular del plan de estudios de 1984, que en su operación presentó dificultades importantes vinculadas a la pretensión de desarrollar habilidades de investigación en los estudiantes, 2) la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente, 3) elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo docente y, por último, 4) el equipamiento y mejora de las escuelas Normales.

La transformación académica impulsada desde el PFTAEN y las acciones que se desprendieron del mismo (PROMIN, PEFEN), en particular aquellas tendientes a la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo docente, sentaron las bases para iniciar un largo trayecto que busca equiparar las prácticas de las Normales con las de una institución de educación superior.

Después de cinco años de operación del programa, Pablo Latapí sostuvo:

Desafortunadamente el PFTAEN vigente no llegó a las raíces de estas deficiencias; ha ampliado los recursos materiales de las instituciones, mejorando notablemente sus bibliotecas y equipamientos electrónicos, y propuesto un currículo discutible, pero al menos más coherente con los planes y programas en vigor, pero no se propuso renovar a fondo (inclusive considerando la jubilación) de plantas docentes vetustas, ni introducir mecanismos auténticamente universitarios de evaluación

⁸² En este trabajo cuando hacemos referencia al PFTAEN, es para incluir a la serie de programas que con motivo de impulsar este proyecto se generaron. Se usa de forma genérica e incluye al PROMIN, PROGEN, PROFEN, PEFEN, etc.

externa de profesores y estudiantes, o de evaluación y acreditación de las instituciones. (Latapi, 2002:12).

El programa sufrió varias transformaciones y ha tendido a profundizar más en algunos aspectos que tratan de cerrar la brecha que aleja a las prácticas de las Normales de las prácticas de las IES. La primera se realizó en 2002, con la finalidad de elevar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes. Se impulsó ahora el Programa de Mejoramiento Institucional de las escuelas Normales (PROMIN) el que se organizó en seis líneas de trabajo: la transformación curricular, la formación y actualización de maestros y directivos; mejoramiento de la gestión institucional, regulación del trabajo académico, evaluación interna y externa y regulación de los servicios que se ofrecen de educación Normal.

En 2005 se incorpora un nuevo proyecto que articulará en forma protagónica a los gobiernos estatales en la conducción de la política de formación de docentes con la institucionalización del Plan Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal (PEFEN), el que a su vez se desagrega en dos: primero, el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal, que incluye orientaciones de política para el sistema de educación Normal en su conjunto, el que a través de propuestas integrales intenta dar respuesta a las problemáticas que las Normales enfrentan en las entidades (PROGEN); segundo, el Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PRO FEN), que es elaborado en cada escuela Normal a efecto de rescatar su problemática y plantear acciones que puedan mejorar el desarrollo de las licenciaturas, la formación profesional y el desempeño de los maestros, así como la organización y el funcionamiento del centro educativo.(SEP, 2008).

La percepción de los profesores ubica la reforma como un proceso sistemático y al que se le da un seguimiento puntual, se advierte la relación cercana entre los distintos actores, a los aspectos del seguimiento y evaluación contemplados en el PROMIN 2002, acciones que fueron aplicadas de acuerdo con el proceso definido y coordinado desde la instancia estatal.

Pues como que apenas se está logrando, eh, anteriormente como que no era tan importante, sistemático y dirigido. Hoy ya estamos viendo que son directrices nacionales, hay una logística y hay compromiso, que llaman a los comités de seguimiento y evaluación para darles las directrices. Creo que cada vez adquiere más seriedad y compromiso de dos años atrás. Este año ha sido más serio y de mucho trabajo. Lo ha estimulado mucho el director general del BINE. (ABINE8, 137).

El PFTAEN modificó parcialmente la organización del trabajo académico de la escuela Normal, involucró a los profesores en actividades novedosas para su tradición y organización. El cambio en el plan de estudios implicó el aprendizaje de nuevos contenidos y enfoques, la supervisión de las prácticas de los estudiantes y la gestión de la práctica docente.

Fue un cambio, un compromiso, un reto en el que había que ponernos a estudiar, que podemos documentar, absorber las nuevas directrices, los nuevos planes y programas de estudio, el nuevo mapa curricular, los nuevos enfoques sobre todo en el enfoque de la práctica docente y un cambio muy importante es que cuarto año ya no está en la Normal, está residente en sus jardines. Vienen periódicamente a que los maestros revisen sus prácticas docentes y las cosas que tienen de gestión y de práctica docente. (ABINE8, 141).

Las actividades de seguimiento al trabajo docente son una actividad nueva, que se incorporó junto con las actividades de capacitación y seguimiento.

El hecho de que haga un seguimiento hacia el interior permite que precisamente le entremos a ese proceso en el aspecto de seguimiento, en el aspecto de actualización lo mismo, regionalmente se hacen o se hacían cursos, seminarios, talleres y nos juntaban, me tocó participar en Metepec, Jalapa, me ha tocado ir hasta México en representación de la escuela y del Estado de una u otra forma nos han hecho partícipes de ese proceso uno quisiera participar más, en ocasiones somos muchos, en ocasiones no todos podemos ni todos queremos pero nos vemos beneficiados porque directamente o indirectamente otros van, en esta federalización y qué bueno porque sabemos de las situaciones que se dan en otros estados y hasta qué punto la federalización puede con todos a buen pasar vamos pero todos nos estamos beneficiando (ABINE1, 20)

En general la actitud hacia la reforma es positiva, conocen el programa en mayor o menor medida, los profesores cumplen lo que les solicitan, eso no es difícil para ellos, están acostumbrados a seguir instrucciones a obedecer órdenes, pero, un cambio real y auténtico en su oficio solo puede generarse por la voluntad de cada uno de ellos para aprender nuevas prácticas, modificar hábitos, y reorientar su desempeño. Esta situación será lenta y gradual y no todos habrán de lograrlo, algunos sólo tratarán de sobrellevar la dinámica hasta el momento del retiro.

5.11.1 La reestructuración curricular

De las políticas dirigidas a la formación de docentes, destacan las correspondientes a la reestructuración curricular, cada una de ellas implicó propósitos diferenciados, enfoques teóricos y metodologías, que afectaron la dinámica del TA. Los profesores enfrentaron cada una de estas experiencias con distintas reacciones las que transitaron desde la incredulidad, escepticismo, desconfianza, sorpresa, incomodidad, presión, frustración, resistencia, resignación y aceptación.

El abordaje de un nuevo proyecto curricular representa la puesta en juego de sus mejores habilidades para la aceptación del cambio y modificación de rutinas construidas en largos años, escenario que no es fácil de lograr una vez que los profesores han construido rutinas seguras que los protegen, en el marco de protección burocrático en el que transitan.

*... el plan 84 lo empezamos con muy poca orientación, no sabíamos ni lo que teníamos que hacer, yo recuerdo que ya se había iniciado en algunos estados. Y precisamente nos invitaron a un curso que se llamaba Los contenidos educativos o los contenidos del aprendizaje, **estábamos totalmente desubicados eh**, no sabíamos ni de que se trataba, y los maestros que estaban ahí ya lo habían trabajado y al curso que nos invitaron era el II. Total que nosotros empezamos a hacer un análisis de los programas que nos dieron, nos reuníamos por áreas por ejemplo los que íbamos a dar contenidos, laboratorio de docencia uno, y entonces analizábamos los programas vimos que relación había entre uno y otro, hicimos unos mapas que nos pidió la supervisión, yo empecé dando literatura infantil y laboratorio de docencia y contenidos de aprendizaje*

después lo di, al principio no. Cuando empecé, no había ningún material sino el programa y entonces pues claro, fui comparando libros, leyendo cual era el enfoque realmente de la literatura, yo lo entendí como que iba a hacer el docente para trabajar la literatura en el aula, yo así lo enfoque, inclusive compré varios libros de Cervera, que tiene su enfoque como de la enseñanza de la literatura infantil, en las aulas, por ejemplo la poesía, el cuento, la biblioteca; después inicio lo de los rincones de lectura que nosotros no recibíamos ningún material, yo inclusive solicite a la SEP, si lo podíamos adquirir pero no los vendían y no pudimos obtenerlos. Empezamos a obtener unos pocos después (ABINE6, 6).

Los planes de estudio han retomado con distinto énfasis las funciones sustantivas de la educación superior, los profesores las refieren como bien definidas o no. En la reforma curricular de 1984, las tareas se distinguían con claridad, sin embargo, en el plan actual no es así.

... *estaban más marcadas las áreas sustantivas*, actualmente con el cambio del plan, estas áreas están impresas y no están tan marcadas (ABINE4, 2).

En el plan 84, se pretendía orientar la formación de los docentes hacia la investigación en la práctica, sin embargo, la reforma pocos cambios generó en ese sentido. La dinámica en el TA del plan anterior se sobrepuso a la reforma de tal manera, las prácticas de docencia continuaron siendo una prioridad, y las observaciones se incorporaron como accesorias para cumplir el requisito. La reforma no impactó en forma definitiva las prácticas.

Si, también laboratorio de docencia I y los alumnos tenían que ir a hacer observaciones en las escuelas, y de esas observaciones ellos tenían que ver cuáles eran los problemas de la práctica docente. *Porque una de las finalidades era formar investigadores en la práctica o me equivoco. Pero nunca se logro por supuesto. Sin embargo como los directivos tienen su punto de vista y en la normal se preocupaban mucho por la práctica, seguimos realizando prácticas*, pero claro hacíamos que ellos detectaran algunos problemas para que en su tesis abordaran alguna problemática y le dieran solución, porque lo que trabajaba eran los diseños experimentales y la metodología que debía usarse era experimental (ABINE6, 7)

Para otros profesores las reformas van y vienen y los cambios no se aprecian, no se sienten afectados. Los cambios no se advierten como sustantivos, un poco más de énfasis en unos temas, nuevos nombres de asignaturas u organización, pero nada que modifique de fondo sus concepciones sobre el trabajo.

Sólo porque se señalaron nuevas asignaturas de acuerdo al nuevo plan de estudios. No tanto, cambian la parte vertebral donde se trabajo laboratorio de docencia, donde se trabajo de la política docente. No, sólo sufre algunos cambios, sino también en las asignaturas que complementa, pero que afortunadamente con los años que ya tenemos trabajando ahí vamos. (ABINE8, 149)

Los planes tienen una lógica propuesta, pero la forma en que se implementan depende de los aprendizajes y referentes docentes que los profesores tienen en mente, desde sus primeros contactos de formación en las escuelas normales. Las nuevas actitudes y talentos que se requieren se formaran gradualmente en el mejor de los casos.

Cuando yo ingrese *generalmente reproduce los modelos de los maestros que tuve en la misma forma que a mí me formaron* yo trabajaba cuando hice la especialidad en la Normal Superior y eso me hizo cambiar muchas formas de trabajo y luego las propias características *del actual plan de estudios que demanda una actitud completamente distinta del maestro para con los alumnos* (ABINE2, 121).

5.11.2 La supervisión desde el nivel federal. El seguimiento a los programas

Cada vez más la supervisión de la SEP federal se centra en el seguimiento, su relación y contacto se ha orientado en los últimos años a la capacitación y seguimiento a la implementación de la reforma curricular en cada una de las licenciaturas. Así como de los proyectos por medio de los que se les distribuyen recursos a las normales del BINE. En el caso de la reforma del plan de estudios participaron en la capacitación, y organizan los cursos que deberán reproducirse en cada región y estado. Algunos profesores han participado en

el diseño de algunos cursos y refieren una relación de coordinación en la que las sugerencias son aceptadas.

...de México, era enviar los cursos, las adecuaciones que se les hacían, las propuestas en cuanto a conocimientos de lo que ahí se estaba trabajando, de alguna forma hay directrices para el diseño de los cursos, tú no puedes salirte de eso para la construcción, sin embargo si puedes replantear algunas situaciones en específico, una vez que se envía la información a México tu recibes la respuesta en cuanto si les parece adecuado, si tienen alguna observación, o alguna situación (ABINE12, 12).

El proceso de implementación de algunos programas, obligó a mantener contacto directo con algunas instancias en la SEP federal, en el caso que se refiere, mantuvieron un seguimiento "muy puntual", sin embargo no se enuncia como la generalidad para todos los programas implementados.

Yo creo que, bueno si había un seguimiento en la licenciatura de telesecundaria, el director de las normales tenía un área específica de la licenciatura y el personal que estaba en ese tiempo para la licenciatura hacía un seguimiento muy puntual, llegaba al inicio del ciclo escolar para ver qué había sucedido, cómo estaba la organización y después se presentaban en los exámenes profesionales. (ABINE12, 24).

Por otra parte la incorporación de procesos de planeación estratégica como requisito para la obtención de recursos ha concentrado esfuerzos importantes de asesoría, capacitación y evaluación, pero que involucra sólo a una minoría de profesores de la escuela normal. Por lo que su presencia cada vez es menos notada por los profesores, sobre todo si no participan directamente de tales procesos.

5.11.3 De la supervisión en el ámbito estatal

La relación que mantiene la SEP federal con las autoridades estatales, está concentrada en el seguimiento y asesoría para la implementación de las políticas diseñadas desde el ámbito federal para el subsistema de escuelas Normales en el estado. Las autoridades estatales han integrado una serie de acciones vinculadas a acciones en las escuelas normales, derivadas de la

política federal, pero que no atienden a las necesidades educativas estatales. La planeación hace referencia a lo que los profesores pueden o están en condiciones de hacer, y no a los problemas de desempeño que enfrentan los docentes y las necesidades educativas del estado. Si bien, la transferencia de los servicios educativos en 1992 con motivo del ANMEB implicaba que cada Estado de la federación debía conformar un sistema estatal de formación de docentes, en la práctica esto no se concretó y la coordinación del subsistema continuó dependiendo de las iniciativas que desde el gobierno federal se impulsaron. Con la operación en 1996 del PFTAEN, la participación de la SEP estatal se dinamizó por la necesidad de administrar el programa y ministrar los recursos que de ella provenían. Las reglas de operación definidas implicaron muchas actividades que tuvieron que llevarse a cabo en el ámbito estatal. A partir de 2002 las actividades se incrementaron con la incorporación del PROMIN⁸³, mismo que buscó incidir en los procesos de planeación y evaluación institucional de las escuelas Normales. Los procesos implementados, en el fondo, buscan modificar las prácticas tradicionales atribuidas a la administración y dirección de las escuelas Normales y la renovación de sus prácticas de trabajo. El proyecto tuvo sus altibajos vinculados a la dirección que se dio desde las instancias de la SEP estatal; las condiciones políticas de las escuelas y el liderazgo que se ejerció desde la dirección de las Normales determinaron, en forma importante, los resultados diversos que se dieron en cada proceso. Sin embargo, los resultados de las evaluaciones realizadas al programa y de las que Puebla fue parte, arrojan resultados favorables a la implementación del programa.

Como resultado de las evaluaciones se mejoró, a partir de la decisión de que cada Estado formulara un plan estatal, que nombraron el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), ya que junto con éste se incorporó el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación (PROGEN) con el que se establecieron orientaciones de política para el subsistema de educación Normal, lo que ha permitido la creación y

⁸³ El Programa de Mejoramiento institucional de Escuelas Normales Públicas incluye seis líneas de trabajo: transformación curricular, formación y actualización de maestros y directivos, mejoramiento de la gestión institucional, regulación del trabajo académico, evaluación interna y externa, y regulación de los servicios que se ofrecen de educación normal.

operación de proyectos que apunten a la búsqueda de soluciones a los problemas comunes de las escuelas en transformación. Sin embargo, se ha concentrado y direccionado desde el plano estatal, lo que no favorece el ejercicio de la libertad académica en las escuelas normales. La centralización que existía en el plano federal se traslada al nivel estatal.

5.11.4 Resumen:

Tabla No. 37. Las políticas de formación de docentes

Las políticas de formación de docentes	
PFTAEN y los programas que se derivaron del mismo.	Mejoro las condiciones materiales de trabajo Genero una inquietud sobre si es posible convertirse en una IES. Hay un movimiento débil del orden establecido. En el cambio de las prácticas no se aprecian cambios significativos.
La reforma curricular	La reforma de 1997, es particularmente aceptada en virtud de su vinculación con la educación básica, una práctica que tenían las escuelas normales desde los primeros planes de estudio, pero que se relegó temporalmente en la reforma de 1984.
En el nivel federal	1. Centralizadas 2. Verticales 3. Unidireccionales La supervisión se da en el seguimiento a la implementación de la reforma y la coordinación con las autoridades estatales.
En el nivel estatal	Centralización en el nivel estatal de la política federal , a través del PEFEN Semicolegiada- altamente dirigida. Colegialidad baja

Fuente: Elaboración propia

5.12 Escenarios académicos y relaciones de poder

Las escuelas Normales mantienen distintas formas de interacción entre los actores que ostentan cuotas de poder. Cuatro actores participan y determinan el curso de las acciones políticas, que se dan en la organización: las autoridades de la normal, las autoridades estatales en la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Formación de Docentes, la delegación sindical del SNTE de cada Normal y la representación estatal del SNTE.

Las autoridades mantienen relaciones diferenciadas con las distintas Normales del Estado, cada una avanzó gradualmente, de diversas formas en

sus procesos administrativos y de gobierno. Los directores de las normales en ocasiones son nombrados por las autoridades en dos formas: a través de la asignación directa o de una terna propuesta por los integrantes de la normal.

[Por quién son nombrados los directores de las normales] Depende de la política estatal, algunos son nombrados por el gobierno estatal en otras por el gobierno estudiantil, en otras por los académicos con relación a los gobernantes, depende de la política estatal... (ABINE12, 8).

La administración de las escuelas Normales mantiene cierta uniformidad en relación con los procesos y procedimientos que se siguen en su interior, quizás el rasgo que más las distingue es el que concierne a la forma en que es elegido el director, para lo que no existen criterios fijos. La situación varía de acuerdo con la política que las autoridades en turno decidan seguir. Por una parte, pueden presentarse distintas fórmulas, representadas por aquellos grupos que mayor peso e influencia presenten al interior de la escuela; y pueden ser electos a través de procesos democráticos, o bien la instancia estatal asume verticalmente esta responsabilidad y lo nombra directamente. Esta condición vulnera de manera fundamental la organización interna de las escuelas ya que dependiendo de la voluntad política de las autoridades de la SEP estatal esta situación puede ser revertida en cualquier momento.

Las escuelas normales carecen a su interior de órganos de gobierno equiparables a los de las IES, los que les permitan participar en las decisiones fundamentales que orientan la vida interna de la normal. La opinión de los profesores es tomada a nivel de referencia y puede ser aceptada o cambiada a medida que se agregan más decisiones en los planes.

5.12.1. La DGESPE y su relación con el sistema estatal de Normales.

Durante mucho tiempo la relación que ha mantenido el área de formación de docentes de la SEP estatal con el sistema nacional fue como implementadores de la política federal, en *una relación de cooperación subordinada* a las políticas nacionales para las escuelas Normales. Esta situación no es gratuita, la facultad de decidir sobre los propósitos y contenidos del subsistema formador de docentes es una atribución exclusiva del gobierno federal.

La transferencia y el ANMEB sentaron las bases para la toma de decisiones en el plano estatal y la conformación de un sistema estatal que tomará en cuenta las necesidades educativas locales. Sin embargo, en el estado de Puebla no se ha logrado consolidar este planteamiento a partir de la generación de proyectos locales que apunten a generar esfuerzos cooperativos conjuntos entre las distintas instituciones responsables de formar profesores en cada una de sus variantes: la inicial, la actualización, la profesionalización y la capacitación.

El esfuerzo más importante que se ha tomado en relación a la formación inicial de profesores es el que tiene como finalidad regular la matrícula de las escuelas Normales, con la estrategia de disminuir el número de profesores a formarse en el estado. No se conocen fines y resultados de tales acciones, sin embargo, actualmente mantienen un control estricto sobre el comportamiento de la oferta educativa para la formación inicial de profesores.

Sobre el seguimiento y aplicación de los programas derivados del PFTAEN tales como: el PROMIN, PEFEN, PROGEN y PROFEN, se requirió de una organización logística importante en la que el aprendizaje de las autoridades estatales ha venido incrementándose, así como el nivel de capacitación, lo que ubica actualmente como un reto la consolidación del PEFEN y del PROGEN, consolidación que corresponda a la problemática que las Normales enfrentan.

Los recursos canalizados a las escuelas Normales por medio del Programa de Fortalecimiento, fueron importantes en el 2007. Con el PEFEN 2.0 se canalizaron en el estado recursos extraordinarios por \$ 23,849,775.19 que se distribuyeron de la siguiente manera:

Tabla No. 38. Recursos canalizados a las escuelas Normales, 2007.

Entidad	Proyecto	Montos autorizados en pesos 2007
Puebla	Proyecto 1	151,703.93
	Proyecto 2	103,073.49
Benemérito Instituto Normal del Estado Gral. Juan Crisóstomo Bonilla		6,085,938.21
	Escuela Normal Prof. Fidel Meza Sánchez	1,514,187.96
	Escuela Normal experimental Prof. Darío Rodríguez Cruz	813,894.33

Escuela Normal Oficial Lic. Benito Juárez	1,645,506.32
Escuela Normal Primaria Oficial Prof. Jesús Merino Nieto	765,827.76
Escuela Normal Rural Carmen Serdán	829,493.95
Escuela Normal Superior del Estado	6,075,151.27
Escuela Normal Superior Federalizada del estado de Puebla	3,884,810.86
Instituto Jaime Torres Bodet (antes CAM)	1,443,111.26
Normal Oficial Prof. Luis Casarrubias Ibarra	537,075.85
	23,849,775.19

Fuente: Montos autorizados ProGEN y ProfEN (2007), Secretaría de educación Pública Federal.

Los recursos asignados a las Normales públicas vinieron a fortalecer la estructura física, habilitación de cubículos y equipo tecnológico de las escuelas, equipamiento indispensable para poder ofrecer una atención más acorde con las políticas educativas de la educación superior. Dinámica en la que se está insertando la operación de las escuelas Normales. Las prácticas académicas mantienen, en esencia, una tradición centralizada y vertical que está siendo contrarrestada en la medida del interés de algunos profesores que cuestionan, proponen y critican el estado de cosas vigente. Actualmente los profesores pueden opinar, y aportar algunas ideas con mayor libertad, pero la decisión última la tienen las autoridades. Son ellas las que establecen las acciones prioritarias que se van a desarrollar, y a los responsables de llevarlas a cabo. Tal dinámica desalienta por periodos a los profesores, pero los mantiene en una lógica en la que existen canales formales para plantear sus inquietudes y propuestas, lo que anteriormente no era posible.

5.12.2. Las políticas de la SEP federal en su relación con el BINE

Actualmente, cada vez menos, las escuelas Normales mantienen una vinculación directa con las instancias de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de Educación (DGESPE), instancia creada en 2005 con la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública, a partir de la que se transfirieron todas las atribuciones de la educación Normal a la Subsecretaría de Educación Superior (SES) por medio de la DGESPE.

A partir de estos cambios la relación de la escuela Normal y las instancias federales se diluyó, pues ahora la coordinación y seguimiento de las

políticas se realizan con la intermediación de la Secretaría de Educación Pública del gobierno del estado o en coordinación.

La instancia federal trata en los últimos años, de integrar un sistema que permita a las autoridades educativas locales asumir la conducción de la política de formación inicial de docentes en el ámbito estatal. Tal tarea no es sencilla, una administración pública profundamente centralista, vertical y autoritaria en el estado debilita el proyecto federal de transformación de la escuela Normal al tratar de controlar y asumir decisiones y responsabilidades que competen a las Normales. Los procesos de planeación institucional se realizan por medio de acciones controladas y dirigidas por las autoridades estatales. A través de un proceso inductivo de planeación se agregan las propuestas de cada escuela Normal del BINE para integrar una propuesta institucional en la que la participación activa y democrática de los académicos es baja, con frecuencia la realizan sólo los responsables de cada Normal. En algunos casos se disfrazan los procesos y se simula la democracia y la colegialidad de los grupos académicos.

Los recursos son asignados en forma extemporánea por lo que la aplicación en los proyectos programados es apresurada, improvisada y con frecuencia las actividades se superponen, y los propósitos originales que tuvieron para programarla con frecuencia no se logran, o no cuentan con tiempo disponible para asistir.

5.12.3. Las políticas de la Dirección de Formación de Docentes en Puebla y su relación con el BINE, en el estado.

La relación que mantiene la Dirección de Formación de Docentes con el BINE, en el Estado, se centra básicamente en la coordinación de los esfuerzos de política educativa del gobierno federal y delegadas a las instancias responsables de la educación en los Estados.

La tradicional relación directa de las instancias federales con las escuelas Normales se ha diluido gradualmente y cada vez es menor, a partir del impulso del PFTAEN y los programas que continuaron: PROMIN, PEFEN, ProGEN, y ProfEN, los esfuerzos de coordinación de la planeación, aplicación y

seguimiento de las acciones derivadas del mismo se concentraron en la SEP del estado.

La SEP estatal, a través de la Dirección de Formación de Docentes, es la responsable de atender la operación, funcionamiento, programas, proyectos y problemas. Los cambios impulsados se han logrado parcialmente, la planeación es dirigida en forma muy cercana por las instancias administrativas de la SEP en el Estado, lo que le resta libertad a los procesos de toma de decisiones de los grupos de académicos. El comportamiento colegiado de los grupos académicos, y de la toma de decisiones académicas es un proceso aún en construcción y centralizado en algunos sujetos: la dirección de la Normal y sus colaboradores, o los grupos de académicos responsables de realizar tal función. En ninguno de los casos, los profesores representan las instancias de planeación como espacios en los que participen todos los profesores en relaciones horizontales y de equidad.

Las actividades que se programan en la planeación, son con estricto apego a la normatividad definida en las reglas de operación del programa y en las guías, procedimientos y lineamientos que la SEP federal ha elaborado para su implementación en todo el territorio nacional. En las escuelas Normales, después de casi doce años de estar impulsando una serie de acciones para su transformación académica, entre las que destacan cambios en la organización del trabajo académico, que buscan trastocar sus tradicionales formas de organizar el trabajo, la planeación y la toma de decisiones vinculadas al desarrollo de las actividades académicas, son esfuerzos que han tenido un impacto bajo. Si bien, se incorporaron nuevas formas de planeación para acceder a los recursos que la SEP federal pone a concurso de las escuelas Normales participantes, esto sólo posibilitó mejorar la estructura física de las escuelas y su equipamiento con recursos tecnológicos, pero no necesariamente garantizó una mejoría y un cambio en las formas de trabajar. Los profesores, en general, no se consideran hoy mejores profesores, sin embargo reconocen que con los recursos obtenidos del programa se equiparon los cubículos, los laboratorios de cómputo y se amplió el acervo de la biblioteca, pero que esto apenas es lo necesario para trabajar, ya que

durante décadas no se habían destinado recursos financieros y las escuelas se encontraban prácticamente olvidadas por el gobierno.

A las Normales, con el convenio de homologación de 1982, les son ampliadas una serie de responsabilidades que apuntaron hacia una modificación de la tarea académica que tradicionalmente venían desempeñando, los salarios se aproximaron a los de las instituciones de educación superior y las responsabilidades, por lo menos en el reglamento, se enunciaron similares.

A la tradicional tarea de *docencia* se incorporaron las de *investigación y de difusión*. Sin embargo generar en los académicos nuevas significaciones con relación al trabajo no sería de ninguna manera tan inmediato como el convenio pretendía, pues las nuevas prácticas académicas, ajenas a la tradición de la Normal, implicaban una formación académica previa para desarrollar y poseer las competencias y aptitudes que permitieran llevar a cabo las nuevas responsabilidades, formación que la mayoría no tenía en ese momento y no ha logrado todavía. Entre los profesores entrevistados destaca que la mayoría de los profesores no tienen estudios en instituciones de reconocimiento por la calidad de sus servicios educativos, y sí es una constante, su egreso de asociaciones civiles de sostenimiento privado, también conocidas como escuelas particulares, que no se distinguen por su calidad académica, lo que incluso ellos tienen claro. La mayoría no están graduados de los estudios de maestría, en caso de tenerlos.

Los académicos refieren que se dieron cuenta del nuevo contexto en el que deberían desarrollar su trabajo, pero que las pautas debían ser marcadas en su momento por las autoridades educativas federales o estatales. Es tradición, que finalmente los procesos formales del trabajo académico, las comisiones y reformas, siempre sean planteadas desde el centro y transmitidas a los académicos por los directores de la Normal, quienes desde la tradición tienen la autoridad para la supervisión y control del trabajo académico misma que se vio fortalecida a partir de la definición del reglamento de trabajo de 1984. El reglamento establece claramente que los directivos *conservan y legalizan* las facultades de decidir, planear, asignar y supervisar el trabajo académico. En este sentido, resultan claras las razones de inmovilidad y falta

de iniciativa de los académicos quienes están habituados a una tradición de ejercicio del mando en un plano vertical y unidireccional, dónde los profesores históricamente no han sido considerados en un sentido amplio para tomar decisiones sobre su trabajo, pues las facultades han sido reservadas, primero desde la Constitución, para el Estado, y después, desde la tradición, para el grupo directivo de la Normal en cuestión -situación que se legalizó con el reglamento de trabajo de 1984- y finalmente para el grupo sindical que tenga el control en la delegación. Bajo el nuevo esquema de acceso y promoción del personal académico, se sigue considerando a la docencia como una actividad prioritaria y central en las actividades de la escuela Normal, sólo existe una categoría que especifica la responsabilidad de realizar investigación, la categoría de “profesor de enseñanza superior e investigador” en el sistema de educación Normal, lo que deja clara la necesidad de saber y tener experiencia en la tarea de investigación como uno de los requisitos para ingresar. La categoría profesor de enseñanza superior e investigador es considerada la más alta con respecto a los requisitos que se requieren para ocupar una plaza dentro de la clasificación de la Normal, así como en los ingresos que percibe a quien la ocupa. Los entrevistados refieren que, ningún académico conocido por ellos ocupa actualmente una plaza de ese tipo, y al no estar ubicados en este nivel no tienen la responsabilidad de realizar investigación.

5.12.4. Resumen:

Tabla No. 39. El sistema federal de formación de docentes y su relación con:

Dimensiones	El sistema federal de FD y su relación con
Sistema estatal	Centralizadas en el diseño de la política y la conducción Verticales, en la implementación Unidireccional en la evaluación Cooperación subordinada El sistema estatal opera a nivel de implementador del programa
El Bine	Disminuida la relación, y asume su lugar el gobierno estatal

Fuente: Elaboración propia

Tabla No. 40. Relación del sistema estatal de formación de docentes con:
 Relación del sistema estatal de formación de docentes con

El Bine	Centralizadas
	Directiva semicolegiada
	Cooperación subordinada
	Con participación del sindicato

Fuente: Elaboración propia.

5.13. Consideraciones finales

El contenido del capítulo nos dio cuenta, de las representaciones sociales del trabajo académico de los formadores de docentes del BINE, en Puebla, una institución cuya tradición formadora de maestros es centenaria. Formó profesores para el centro y sureste del país durante décadas, y logro ver tres siglos desde su fundación en 1879. La tradición normalista indicaba: la escuela normal debe ser el tipo, y la regla para todas las demás escuelas, la pretensión estandarizar prácticas y conductas, creencias y valores, pero sobre todo actuar en el sentido de la política del sistema de gobierno. Tarea que por muchos años cumplió cabalmente.

Los profesores egresados de las aulas de la normal tuvieron numerosas misiones, diversos encargos por parte del gobierno. Desde contribuir con su tarea a la unidad nacional, pasando por el proyecto socialista, hasta llegar al modernizador; las razones: llevar al país al pleno empleo, al desarrollo económico, primero; y al crecimiento un poco después. Y por supuesto, los responsables de formarlos debían también, apropiarse de los fines e incorporarlos en la formación.

Varias décadas se concentraron en trabajar en todos los proyectos mencionados y otros. Sin embargo, en las últimas tres décadas, las nuevas tendencias de la gestión pública orientadas a la eficiencia y rendición de cuentas de las instituciones de gobierno.

La opinión pública y los resultados de las evaluaciones educativas evidenciaron la crisis que las escuelas normales atraviesan. Se cuestiona duramente su trabajo y la forma en que lo realizan, por qué no se priorizó el conocimiento, por qué actuaron así y no de otra forma; pero un pequeño olvido, un detalle se soslaya, el contenido de los planes y programas de estudio y la dirección de la normal no es responsabilidad de los profesores.

El contenido de los planes y programas de estudio, es elegido, analizado, y entregado a los formadores de docentes por la SEP federal a través de sus diversas instancias.

En el contenido del capítulo cinco planteo distintas interpretaciones a las RSs del trabajo académico de los formadores de docentes. Los argumentos que sostienen dan cuenta de las significaciones de su trabajo, en la interacción con la estructura formal de la Normal y la forma en que condiciona sus prácticas. Se pone de manifiesto una estructura organizacional insuficiente para el desarrollo del trabajo académico de la normal.

El profesorado sabe de reformas las ha vivido todas y ha tratado de incorporarlas, pero no siempre esto estuvo a su alcance, por restricciones atribuibles a su formación, o al proceso de implementación de la política educativa, y los recursos disponibles para el TA. Sin duda, en las últimas décadas, la política de formación de docentes que mayor seguimiento y recursos ha involucrado, es la que se originó con el PFTAEN, el programa busca una transformación de fondo en las prácticas, es una política de largo plazo, que nos muestra un esfuerzo sistemático y continuo, pero que no ha logrado hasta el momento cambios sustantivos en las prácticas, y en las representaciones sociales, que sobre el trabajo académico tienen los mentores.

Las RSs del TA mantienen rasgos que acompañaron el oficio durante el siglo pasado. Las relaciones de los actores en la estructura de organización no han cambiado. Prevalecen relaciones verticales y autoritarias, que vulneran la incipiente vida colegiada que se impulsa y la participación en la toma de decisiones académicas.

Es necesaria, una reorganización administrativa y de gobierno congruente con el programa y las prácticas impulsadas. Promover cambios tan importantes, sobre la misma estructura de autoridad, permea la nueva dinámica y la retrae.

Es ineludible también otorgar como derecho para el ejercicio de la profesión del formador de docentes, tal y como ocurre en todas las IES, *la libertad de cátedra*, pero, con un marco legal que respalde las prácticas esperadas que se estimulan con la reforma, así como los nuevos

comportamientos y la nueva condición, en particular, por la percepción normativa que tienen los profesores sobre su trabajo.

CONCLUSIONES

Comprender las representaciones sociales del trabajo académico (TA) de los formadores de docentes implica interpretar la función histórica de dos instituciones: la escuela Normal (BINE), y la Universidad Pedagógica Nacional (U-211), en su interacción con la estructura organizacional en la que se insertan, y las políticas gubernamentales que las orientan. El significado que los académicos de estas instituciones atribuyen a su tarea cotidiana y las razones por las que la han desempeñado de la forma en que lo refieren, es la empresa que atraviesa este trabajo.

Los rasgos del TA de los académicos formadores de docentes se configuran en un proceso inacabado de significación y resignificación del mundo del trabajo; en consecuencia, aceptación, oposición y resistencia a las políticas de formación de docentes, las condiciones institucionales en que realizaron su trabajo, el campo disciplinario en el que se formaron y desarrollaron; y a las tradiciones institucionalizadas de la organización formadora de docentes, y que

fueron construidas, transmitidas y difundidas en el espacio simbólico de trabajo en el que se ocupan.

El proceso de investigación que comprende este trabajo me hizo reflexionar desde distintas ópticas: la laboral, la socio-pedagógica y la organizacional. Encontrar un camino, una vereda sobre la cual construir el objeto de estudio fue sin duda mi primer paso en firme. Ubicar la problemática me permitió establecer sus límites. Las interrogantes del problema me ayudaron a ubicar conceptual y contextualmente desde donde habría de situar la indagación. Dos categorías de análisis: el trabajo académico y la estructura, me permitieron tejer un hilo conductor, para aproximarme a la observación del sujeto de estudio: las representaciones sociales que los académicos formadores de docentes tienen sobre el trabajo académico en su interacción con la estructura organizacional.

En el proceso de construcción centré la atención en los aspectos particulares de la institución de educación superior: la organización, en particular aquella en la que trabajan los formadores de docentes. Este estudio mantiene implícita una dimensión institucional, sin embargo, no fue propósito del mismo hacer un análisis desde esta perspectiva teórica.

La preocupación por el análisis del TA en las OFD responde al cuestionamiento que se hace sobre las implicaciones de su trabajo en los resultados educativos en la educación básica. Las OFD son instituciones de Estado que responden a los propósitos planteados por los gobiernos en turno. La facultad exclusiva del ejecutivo para decidir sobre su conducción académica no es un asunto discutido socialmente, es parte exclusiva de las atribuciones del gobierno federal, y poco expuestas a la crítica generalizada.

Los profesores de educación básica se formaron y profesionalizaron en una OFD. Las organizaciones formadoras de docentes se encuentran distribuidas por todo el territorio nacional, y su influencia impacta al sistema educativo en su conjunto. El trabajo académico que realizan los formadores de docentes responde en dos formas a los propósitos del Estado mexicano: Primero, al atender la demanda de formación de docentes que apoya la cobertura de maestros en

las escuelas mexicanas, y segundo, al ser un eficiente reproductor de premisas y valores que normalizan a los profesores en formación y las escuelas de educación básica.

Las implicaciones a nivel teórico y metodológico que se desprenden de este estudio, me permiten afirmar la utilidad de la estrategia conceptual aproximada entre la articulación del estudio de la estructura, y del trabajo académico desde la perspectiva del actor, y la incorporación de la teoría de las representaciones sociales como forma de aproximación al referente empírico. Las variables y conceptos de la estructura organizacional representaron una oportunidad para el estudio del trabajo académico en las organizaciones formadoras de docentes, permitieron desagregarlo en distintos elementos, que nos muestran la singularidad de la dinámica organizacional de las OFD.

Considero que existe una correspondencia entre los hallazgos encontrados y los expuestos en la bibliografía sobre las IES universitarias y las IES formadoras de docentes, en el sentido de que se encuentran recurrencias en algunos de los rasgos estudiados y los documentados. Los resultados que presento amplían el campo del conocimiento sobre los académicos formadores de docentes y las organizaciones en que trabajan. Las IES formadoras de docentes y sus profesores son excluidos de los estudios y diagnósticos que sobre el académico mexicano se han realizado, sin considerar que son muchos los rasgos que comparten con las IES universitarias.

En los resultados mostré en forma detallada las representaciones sociales características del trabajo académico de los formadores de docentes, en cada organización estudiada. Destaque, aquella representación social que incluye con mayor claridad los rasgos públicos de la representación, la que da muestra de haber trascendido la esfera personal, y da cuenta de los rasgos del trabajo académico que son compartidos y difundidos por los informantes.

Las representaciones sociales sobre el TA en su interacción con la estructura organizacional en las OFD tienen un alto nivel de estructuración, los profesores tienen un grado importante de información respecto a los tópicos

evocados. La actitud está definida con claridad como positiva o negativa; la información que poseen es importante conocen, explican y argumentan con claridad sobre el trabajo académico. El campo de la representación está organizado y tiene una figura clara de la representación social de su trabajo.

A continuación presento, a partir de los elementos de análisis, las representaciones sociales que muestran similitud en el BINE y en la UPN U-211. Si bien, el contexto y la historia de cada institución determinan la singularidad de la tarea académica en cada espacio organizacional, expongo las siguientes inferencias de los dos casos en estudio.

La concepción. La representación que hacen de sí mismos en el desempeño de su trabajo, los formadores de docentes del BINE y de la UPN, mantiene ciertas semejanzas. En los dos casos, se representan como docentes, y no como académicos, es el término con el que se identifican, es la tarea que les gusta hacer y la actividad en la que sienten mayor confianza y certidumbre al desempeñarse. Un profesor de la normal no se considera con las mismas responsabilidades que un académico de educación superior; el educador de la UPN por su parte, se reconoce como un profesor universitario y tiene identificadas las funciones que debería desempeñar; pero, se justifica de no realizarlas, por su preferencia por la docencia y a que ésta lo absorbe. Lo que es parcialmente cierto, pues un profesor de tiempo completo de la UPN impartió durante muchos años clases sólo una vez por semana, lo que le dejaba tiempo suficiente para investigar; sin embargo, ninguno de los fundadores lo hizo en su momento, es probable que las condiciones no lo permitieron y que no sabían cómo realizarla. Los docentes formadores de la UPN 211 y el BINE carecen de oficio para desarrollar una actividad especializada, que requiere no sólo habilidades específicas, sino también, un interés personal por la indagación. El oficio académico se encuentra en construcción, y las habilidades necesarias están más presentes entre los académicos más jóvenes.

Los procesos de ingreso en las OFD. Las representaciones sociales de los profesores dan cuenta de que el primer contacto de un formador de docentes con las OFD está dado por su pertenencia al gremio magisterial, o por la relación

con miembros que lo integran. En su representación es conocida y aceptada la influencia que el SNTE tiene en las escuelas normales del BINE y la participación que tiene en la asignación y reparto que se haga de las horas y plazas contratadas. Es todavía una costumbre proponer un sustituto para la plaza que deja un profesor también llamado "heredar" la plaza, si es que se encuentra un familiar con el perfil solicitado. En la UPN la participación del sindicato pasa casi inadvertida, en las representaciones su influencia no es importante, en parte, por el examen de oposición establecido para el ingreso. En las dos instituciones la influencia de los directivos es determinante para el ingreso y permanencia.

Las condiciones laborales. En general la actitud respecto a las condiciones laborales es positiva. Se representan en un trabajo estable que les da un status académico en el sistema educativo. La estabilidad en el puesto, las promociones por antigüedad, y un salario homologado con el Instituto Politécnico Nacional, son circunstancias que favorecen su permanencia. También reciben algunas de las prestaciones de educación básica como el aguinaldo de noventa días. Un factor que aumenta notablemente el salario es la prima de antigüedad, la que puede duplicar los ingresos normales. En el significado analizado las condiciones laborales son buenas para los profesores, sin embargo no las comparan con las de las IES universitarias, las ponen en contexto con las de educación básica, y las que tuvieron antes de su ingreso a la OFD.

Consideremos que el nivel de exigencia en el desempeño de la docencia no es alto, por ejemplo, un profesor de tiempo completo normativamente atiende un número de horas de docencia que es inferior al de otras IES en nivel de licenciatura. En el trabajo de los formadores de docentes, la falta de estímulos para el desarrollo del mérito académico y la libertad para organizar y decidir sobre su trabajo favorecen la ausencia de liderazgos individuales y grupales que incentiven el logro académico.

En las OFD no hay liderazgos académicos consolidados, que desarrollen prácticas centradas en la tradición científica para el campo de la formación de docentes cuya formación sea garante de sus conocimientos y desempeño. Esta condición limita la construcción del oficio ¿cómo pueden ser algo que no

conocen?, ¿cómo pueden aprender y construir un oficio que no han visto en la práctica?

Las condiciones económicas del retiro, por ejemplo, propician la permanencia de una planta académica madura y envejecida, aun cuando se encuentran con la antigüedad suficiente para la jubilación. Esta situación limita en el corto plazo la renovación del personal académico y de sus prácticas.

Los profesores de las OFD no fueron parte de procesos de formación especiales para formadores de docentes, tampoco en la profesionalización para la docencia que es su actividad principal, donde las actualizaciones curriculares recibidas son insuficientes y con poco impacto; una omisión fundamental fue la formación para las tareas de investigación y difusión del conocimiento.

Los valores del trabajo académico. La representación social del TA de un formador de docentes tiene una perspectiva axiológica. Los profesores de la normal identifican la docencia y sus propósitos con virtudes, que desde su perspectiva los distingue en su desempeño. Ser un formador de docentes es "toda una responsabilidad", "un compromiso"; una tarea que implica más, un extra, "estar más tiempo en la institución", "preparación permanente". En el mismo sentido, los profesores de la UPN argumentan "si nos comprometemos a hacer algo hay que hacerlo", "es la responsabilidad con el grupo", "cumplir con los compromisos con los alumnos", "debemos ser solidarios con los compañeros"; todo esto articulado en dos valores centrales: el compromiso y la responsabilidad, con una diferencia en el sentido que le atribuyen, en tanto, los profesores de la Normal identifican sus valores en forma normativa, y apegada a los criterios de su reglamento de trabajo. En los profesores de la UPN se advierte cierta vinculación con el profesionalismo en el desempeño del trabajo y la decisión personal de asumirlo. El valor compromiso es el central y se representa en tres dimensiones: la institucional, la profesional y la social.

La organización del trabajo académico. La representación social de la organización del trabajo académico nos muestra la estructuración de las relaciones entre los distintos niveles, jerarquías y funciones. Las OFD están organizadas mediante comisiones y encargos de trabajo, no existe una

profesionalización en la administración educativa de la organización. Para los profesores de la U-211 este rasgo está representado como un espacio que se creó de acuerdo a las necesidades de cada unidad; cada colectivo se estructuró de acuerdo a sus condiciones y posibilidades para trabajar. En el BINE, la organización se representa rígida, racional-normativa y vertical. Dirigida en sus propósitos y objetivos por las políticas nacionales. En los dos casos, no existe un organigrama profesionalizado, ni una descripción de puestos que establezca las responsabilidades y procedimientos, en efecto, trabajan con estructuras que se ajustan a las necesidades de operación de los programas; pero esta adaptación debe ser consentida por las autoridades de la organización. Una vez adoptada, en el caso del BINE, se vuelve rígida y vertical. En el caso de la UPN se mantiene hasta en tanto no detone un conflicto o invasión de espacios de poder, en esas circunstancias, tenderá a fenecer oportunamente para las autoridades de la Unidad.

La estructura del BINE y sus relaciones se sobredeterminan por la operación de los programas federales. Por un interés de la SEP federal en asumir el control de la formación de docentes y de sus procesos internos. La acción legal del ejecutivo está respaldada desde la constitución, así garantiza el control del proyecto educativo que se imparte, y el proceso de construcción de los valores ciudadanos. Lo que aprenden los niños y los futuros profesores, así como, los materiales, recursos y procesos involucrados es un asunto de primera importancia para mantener el control y orden social que pretende el Estado. La dirección del sistema por parte del ejecutivo y la orientación que impulsa desde sus instancias favorece la reproducción de un modelo de sociedad y de sujeto. El instrumento por excelencia es el sistema educativo y la acción del profesor en la escuela, particularmente, la de los formadores de docentes.

Los profesores de la normal tienen claro que su espacio de decisión y acción está limitado, "no somos autónomos" sostienen esta expresión para mostrar su desacuerdo con la responsabilidad que se les atribuye en el saldo educativo de lo que va del siglo. Es claro que uno de los principales responsables es el gobierno a través de la SEP federal al limitar por medio de su proyecto de

formación de docentes: la libertad académica, la creatividad del formador de docentes y el ejercicio libre de su profesión. Parafraseando a Arnaut cuando se refiere a la educación básica, el oficio del formador de docentes está "secuestrado" por el ejecutivo federal, es una profesión de Estado; pero también de gobierno.

Por otra parte, la estructura de la UPN mantiene una mayor flexibilidad, lo que es una oportunidad y una limitante; favorece la adecuación a coyunturas y la creatividad para la solución de problemas; pero también la discrecionalidad y el abuso de autoridad. La estructura se adapta y reconfigura de acuerdo con la multiplicidad de determinantes que la influyen. Ante la omisión y el olvido del gobierno federal y la rectoría de la UPN, la estructura tomó un diseño que facilitara la sobrevivencia, en un primer momento, y el crecimiento posteriormente.

En el BINE podemos advertir que la organización formal del trabajo académico tiene características que apuntan hacia relaciones: formales, verticales, normativas y burocratizadas, con una incipiente vida colegiada que trata de posicionarse y ganar espacios de decisión y autoridad académica ante la fuerza formal y normativa de la institución.

En la UPN, la singularidad de su organización académica destaca rasgos que se caracterizan por la discrecionalidad permisiva y coactiva: procesos administrativos que oscilan como un péndulo entre lo formal y lo no formal, lo burocratizado y lo flexible; lo rígido y adaptativo, y la individualidad y semicolegialidad.

Las funciones académicas. Los profesores representan con claridad como su función central: la docencia. Es la actividad en la que se desarrollan con comodidad y seguridad. La identifican como la tarea más importante, y que mayor trascendencia tiene. La investigación, por su parte se representa como una inquietud, algo que apenas está surgiendo, es una de las debilidades más importantes de las organizaciones formadoras de docentes estudiadas.

A veintiséis años de que las escuelas normales adquirieron el status legal de IES (1984), con su ubicación en el nivel de licenciatura, la docencia constituye aún

el centro de atención del trabajo académico de un formador de docentes. En esta función se concentra la mayor parte de su esfuerzo de trabajo y el tiempo contratado. El decreto que elevó a nivel terciario la educación normal, no trajo consigo las mejores prácticas y derechos de un académico de educación superior, como es la libertad de cátedra, la creatividad y la libertad académica. El docente normalista no tiene hasta ahora un control sobre la construcción y ministración del currículo, ni del proceso disciplinario involucrado en su dirección. La investigación no es una actividad desarrollada en forma sistemática y la que existe es atribuida a esfuerzos personales de los académicos, y no a la instrumentación de políticas institucionales ex profeso.

Los profesores de la UPN U-211 representan las tres funciones como importantes y necesarias; pero se consideran sobre todo docentes, no se identifican como académicos. La representación de la docencia en la UPN es justificada en las necesidades de la Unidad, mismas que los llevaron a privilegiar su realización. La investigación es identificada por algunos profesores como el espacio de la anarquía y no es valorada. Todos los profesores expresaron una representación clara sobre esta función; pero sólo dos de ellos han realizado trabajos de investigación.

Los profesores expresan que la incipiente investigación que se realiza en la UPN U-211, no ha contado con los estímulos ni condiciones estructurales adecuadas; pero tampoco con controles internos que garanticen la terminación de los trabajos. La difusión no es considerada por los formadores de docentes dentro de sus responsabilidades. En las dos organizaciones estudiadas, la gestión se realiza en actividades organizadas alrededor del currículo, lo que es adecuado y favorece los procesos de formación.

La supervisión y el control del trabajo académico. Los profesores formadores de docentes del BINE representan la supervisión y el control como normativo y burocratizado. El control que el Estado y el gobierno mantienen sobre esta profesión la ubica dentro de los modelos de vigilancia eficientista, que dosifica, divide, fragmenta y dirige la tarea a través de las antologías, al mismo tiempo que intensifica la jornada de trabajo; sin embargo, tal nivel de

intervención restringe la capacidad del docente para ofrecer una propuesta pedagógica y de contenido que garantice la formación del profesorado.

En la normal los profesores no cuentan con libertad de cátedra para el ejercicio de su trabajo. Desde su reglamento esta posibilidad no existe, por lo que cualquier participación en el sentido de proponer modificaciones o cambios es una concesión por parte del ejecutivo federal. Su trabajo es realizado con base en los materiales producidos por el gobierno, por lo que no se consideran responsables de los resultados educativos obtenidos. Por otra parte, los profesores formadores de docentes de la UPN representan la supervisión académica como ausente, no existe en forma expresa. Está orientada a la vigilancia de aspectos reglamentarios de asistencia y entrega de información. El control está orientado a minimizar el conflicto, la vigilancia es variable en intensidad dependiendo de la gestión que se trate, cada uno aplica con mayor o menos rigurosidad las sanciones contenidas en el reglamento de trabajo. No se supervisan los procesos académicos, ni por pares ni por las autoridades. Los profesores tienen libertad de cátedra; no obstante, poco uso hacen de ella trabajan en estricto apego a las antologías, y mantienen una actitud de aceptación respecto a los materiales, procesos y criterios que éstos incluyen.

La norma burocratizada y de aplicación rígida, es el eje regulador, que limita las prácticas centradas en el desarrollo de una dinámica disciplinaria. Cada vez más, las IES desarrolladas académicamente se han concentrado en flexibilizar sus procesos y garantizar la calidad de los productos académicos, mediante la evaluación del producto final del trabajo, que se sanciona en el campo disciplinario, por pares, comités, colegiados, etc. En la UPN, y en el BINE esta posibilidad es prácticamente nula, salvo algunos ejercicios aislados. El trabajo académico en las normales del BINE, no se guía por el ejercicio de la libertad de cátedra, esta posibilidad ni siquiera ha sido considerada dentro de los derechos de los académicos para el ejercicio de su trabajo.

El desempeño de la tarea académica se encuentra restringida; pero a la vez protegida por criterios académicos estandarizados que orientan su operación en la práctica. La norma como protección o cómo restricción acompaña

permanentemente las concepciones y ejercicio del trabajo de los formadores de docentes de la Normal. Las conductas aprendidas y reproducidas por los académicos encuentran su mejor justificación y protección en la normatividad; pero también, el mayor obstáculo para el ejercicio de una libertad profesional centrada en la innovación y puesta en juego de nuevas habilidades y competencias aprendidas desde los más diversos campos del conocimiento. Este rasgo es gradualmente compartido por los académicos formadores de docentes de la UPN, con ciertos grados de flexibilidad, algunos académicos aprovechan las bondades de la plasticidad organizacional, y otros por precaución, para no tener problemas se refugian en la norma, finalmente no es necesario hacer más de lo que está definido.

La fuerza de la institución y de la SEP se sobrepone a la dinámica de la disciplina. En el caso del BINE, porque el control estricto y la falta de condiciones institucionales de trabajo propias de una IES no ha permitido el desarrollo del trabajo académico; y en la UPN, aún con los márgenes de libertad y flexibilidad que existen, los académicos no tuvieron interés por el desarrollo académico y no han logrado posicionarse disciplinariamente y de influir en forma decisiva.

En el caso de la normal las decisiones de política educativa se impulsan y se construyen desde el centro, con la participación y acompañamiento de reducidos grupos de académicos, con regularidad el liderazgo de los proyectos es asumido por las autoridades. Con frecuencia, la participación de los profesores es un acompañamiento legitimador de las decisiones que se toman en la cúpula del sistema. Parafraseando a Gil Antón, son testigos; pero no protagonistas y con más frecuencia rehenes de un sistema que los condiciona y determina.

El interés del Estado y del gobierno, en conducir y controlar la vida interna de las escuelas normales enfatizó durante muchos años sólo en el diseño del currículo; sin embargo, los esfuerzos de política de formación de docentes impulsados por el gobierno desde la implementación del RITEN en 1982; se mantuvieron constantes y en un mismo sentido, en 1984 su incorporación a nivel superior; la implementación del PTFAEN en 1996, y una serie de proyectos derivados del programa de transformación, que en 2009 los incorpora al

Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEPRO). Todos los programas y proyectos buscan controlar, y conducir la dinámica del trabajo académico, la organización de la vida interna, la planeación y programación de sus tareas y actividades, y sus procesos de formación; sin embargo, los resultados aún no son los esperados.

Las decisiones de política académica sobre la UPN U-211, regularmente son promovidas desde rectoría, como el órgano que representa a la SEP federal ante los gobiernos estatales y las Unidades en los estados. A partir de la transferencia de la Unidad 211 al estado de Puebla, se dio un paso de la tradición centralizada y controladora a la *política de la omisión*. Para rectoría la unidad no era ya su responsabilidad y para el estado la Unidad 211 de la UPN seguía siendo federal. La unidad tuvo que generar presiones al interior del estado para ser atendida en sus necesidades básicas, los problemas de recursos obligaron al financiamiento de los estudiantes vía las cuotas de inscripción, las que son obligatorias. En el nuevo contexto, dependiendo del funcionario en turno, las gestiones se facilitan o se tornan conflictivas. Algunos directores de la Unidad intentaron mantener cierto distanciamiento con la SEP del estado y lograr cierta autonomía relativa en los procesos internos; sin embargo, esta situación puede variar de director a director, lo que aumenta o disminuye el grado de control y supervisión que finalmente es ejercido por el directivo en turno so pretexto de la SEP estatal. La supervisión académica no existe, es un espacio aún de influencia exclusiva del profesor.

Las promociones. Las representaciones sobre los procesos de promoción guardan diferencias en los dos casos estudiados. En el BINE lo identifican con un proceso que no es claro, en el que no hay confianza, influyen en el agentes y variables no definidas en sus normas y procedimientos reglamentados. Están vinculados a procesos de antigüedad y dependen de la disponibilidad presupuestaria.

Son dos procesos diferenciados en cada una de las instituciones en estudio. En el BINE, la comisión SEP-SNTE determina los criterios, procesos, medios y arreglos necesarios para la promoción de los académicos; además, el proceso está sujeto a la disponibilidad presupuestal que se destine para ese rubro. Así los profesores

no tienen certeza sobre las posibilidades de promocionarse a la siguiente categoría. Los criterios implementados mezclan aspectos académicos y políticos. La participación del SNTE en los procesos de ingreso y promoción son elementos que facilitan la incorporación de criterios políticos, no académicos en la promoción y renovación de la planta académica, lo que favorece el nepotismo y el influyentismo propio del SNTE y de la misma SEP quien también hace uso de su autoridad para influir, imponer, intercambiar y negociar.

En el caso de la UPN, los docentes representan las promociones vinculadas a su normatividad mediante concurso cerrado de oposición, los criterios son específicos. Las promociones están definidas en el reglamento por dos vías: la antigüedad o los meritos académicos; no obstante, la mayoría de los profesores han logrado alcanzar el nivel más alto, por antigüedad en el puesto. Uno de los vínculos que mantienen con la Unidad Ajusco, es la calificación del ingreso y promoción, la que es realizada y dictaminada por parte de la Comisión Académica Dictaminadora, un proceso que se mantiene con legitimidad entre los académicos. El influyentismo y nepotismo, encuentran espacio en la UPN a través de los contratos por tiempo determinado, mismos que otorga de manera directa el director de Unidad.

Los problemas laborales. Para los profesores de la UPN una representación que trasciende el trabajo académico son las diferencias que se desprenden de la formación de origen de los profesores: los normalistas y los universitarios, condición que aparentemente divide la visión sobre la formación docente en la Unidad y en ocasiones separa el trabajo y la participación.

Un problema que comparten las dos instituciones es la falta de pago o el pago irregular de los incrementos de sueldo correspondientes a las promociones por el cambio de categoría. El gobierno del estado aún no asume la responsabilidad en ese sentido, y el pago puede demorarse hasta tres años antes de realizarse.

En la normal adicionalmente se presentan problemas por los criterios político-sindicales que entran en juego en las promociones, en el incremento de horas y la contratación del personal académico. La asignación de materias

puede también generar diferencias, en las que, de ser necesario participa el sindicato.

Las políticas para la formación de docentes. Las representaciones sobre las políticas de formación de docentes se expresan en los programas y proyectos impulsados por el gobierno federal para las instituciones formadoras de docentes. En el caso de las unidades UPN, no se habían impulsado políticas específicas para su desarrollo antes de 2010. Esta condición constituyó una política de omisión por parte del ejecutivo federal. En el caso de la normal se presenta la aún imperceptible transformación del TA, como resultado del enfrentamiento constante entre la nueva dinámica impulsada por la política de transformación, y la inmutabilidad de la estructura que arraiga las prácticas ante la ausencia de una estructura de gobierno que favorezca las relaciones horizontales, la libertad de cátedra y la creatividad.

El poder ejecutivo a través de la SEP federal dicta las orientaciones de política educativa para el sistema de formación de docentes. Corresponde a este subsistema educativo recibir las disposiciones de una política gubernamental, que responde a las propuestas de la nueva gestión en la administración pública. Orientada a criterios de competencia (centradas en el reconocimiento al mérito) y la descentralización (transferencia de instancias). En este marco diseñó primero, para las escuelas normales, (1996) las bases de un proyecto que pretendía transformar de fondo las prácticas y formas de organización en el trabajo académico. En febrero de 2010 impulsa un proyecto para las Unidades UPN que pone a su disposición el concurso por recursos, en el mismo sentido que el programa de fortalecimiento de las normales y de las universidades públicas. La omisión del gobierno federal queda así manifiesta al diseñar para las Unidades de la UPN un programa de fortalecimiento sólo después de múltiples reclamos de distintas unidades que demandaron atención para las Unidades UPN desde la instancia federal. Así catorce años después que las normales y nueve años después que las universidades públicas (2001), las que ya recibían recursos de otros programas con anterioridad, se implementa un proyecto de fortalecimiento

nuevamente en el seno de rectoría de la UPN. Es necesario hacer un seguimiento al proceso de implementación, y dar cuenta de su comportamiento y resultados.

A catorce años del inicio de las acciones de transformación del sistema de educación normal, los resultados no son aún los esperados, el cambio en las prácticas de los profesores es casi imperceptible. Sin duda el proceso será muy largo y necesitará de un relevo generacional. En este sentido, la relación con las instancias federales responsables de la conducción de la política de transformación de la normal es *cordialmente resistida*; los profesores cumplen con el proceso burocrático implementado y hacen uso de los recursos; sin embargo, no dan todavía muestras de un cambio significativo.

La ausencia de una estructura de gobierno que posibilite las relaciones horizontales entre pares, y la participación en la toma de decisiones colegiada, en las OFD, es todavía una quimera. Las instancias colegiadas proponen, pero no deciden, la decisión queda finalmente en las autoridades.

Los principios de autoridad que orientan el trabajo académico de los formadores de docentes, no tienen como base las prácticas y criterios del campo disciplinario y los valores del trabajo científico del campo disciplinario, se conducen por el cumplimiento de los estándares establecidos en las antologías con las que trabajan.

Las contribuciones y aportes. En la investigación se pueden distinguir las contribuciones y aportes en el plano teórico- metodológico y en los resultados empíricos. En el primero, destaco la aproximación al estudio del trabajo académico en su relación con la estructura organizacional, sus interacciones y procesos, con un enfoque cualitativo desde la teoría de las representaciones sociales. Un acercamiento que permitió conocer a la vez sobre la administración educativa de las organizaciones formadoras de docentes y acerca de los procesos de gestión involucrados en la conducción e integración de los esfuerzos del trabajo académico al caracterizar los rasgos que identifican el TA. Este conocimiento se estructuró desde el análisis de las representaciones sociales del trabajo académico de los profesores. En segundo lugar, propongo una conceptualización del trabajo académico en dos niveles: como función

vinculada a la descripción del puesto en las distintas tareas que desempeña el académico y como un trabajo profesional, creativo, difícil de controlar y supervisar, para el administrador educativo y el sistema. También defino la representación social del TA como expresiones del académico en oposición y en consecuencia a la estructura organizacional en la que trabaja. Con relación a la estructura argumento cómo la OFD es estructurada y reconfigurada por tres aspectos: el nivel de desarrollo de la IES; el interés del gobierno en los fines que debe cumplir, o por la omisión y desinterés de la *institución* Estatal en el destino de la misma.

Una vez presentado lo anterior, es momento de hacer un balance sobre los pendientes de investigación, las preguntas que quedaron en la reflexión y que trazo para quienes pudieran mostrar interés en lo aquí presentado y quisieran abundar al respecto; por lo tanto, planteo una breve agenda de investigación sobre el trabajo académico de los formadores de docentes:

La identidad en los formadores de docentes. Uno de los aspectos que expuse en el trabajo de manera tangencial es el proceso por medio del cual los académicos han internalizado valores sobre el trabajo: desde la escuela normal, en la vida laboral, y la sindical; sin embargo, esto sólo se enuncia como lo representan los profesores, es pertinente entonces profundizar al respecto y ofrecer respuestas ¿cuáles son los valores que cada uno de los espacios simbólicos de formación y de trabajo transmitieron al profesor en su proceso de llegar a ser un formado de docentes?, conocer los espacios en que incorporaron sus valores sobre el TA, y en qué circunstancias, nos indicará qué lugares, condiciones y sujetos influyen en forma más importante sus valores sobre el trabajo. Tal información pondrá en evidencia los valores que desde su práctica transmiten los formadores de docentes a los futuros profesores en calidad de alumnos.

Explorar y diagnosticar el nivel de las habilidades y aptitudes para la investigación de los formadores de docentes. Los profesores deciden no hacer investigación y uno de los supuestos es que no tienen un conocimiento experto al respecto. Los profesores han impartido cursos de metodología y técnicas de

investigación, elaboran reportes internos, diagnósticos, etc.; pero no se conocen las habilidades, conocimientos y experiencias que tienen al respecto. Es necesario conocer si las habilidades para la investigación de los profesores están articuladas a los requisitos y criterios del campo de la investigación educativa. ¿Qué tipo de documentos son los que elaboran?, ¿Cuáles son los criterios y metodologías utilizados?, ¿Qué uso dieron a los materiales una vez elaborados?, ¿Qué perspectivas teóricas están presentes en las investigaciones? Tal información proporcionará elementos para la elaboración de proyectos de formación en investigación que puedan implementarse en el sistema de formación de docentes.

La forma de participación de las autoridades estatales en los procesos de implementación y seguimiento a los programas de fortalecimiento de las Normales y la UPN. ¿Qué tipo de relación mantienen con las instituciones?, ¿Cuáles son los procesos implementados para el seguimiento?, ¿Cómo participan?, ¿favorecen el trabajo colegiado y la participación de la comunidad? Los esfuerzos de la política educativa priorizan la reorganización de la vida académica y nuevas prácticas que promuevan el trabajo colegiado, las relaciones horizontales, la participación, etc. Si la autoridad estatal no conoce o no logra apropiarse de estas premisas, el trabajo que realizan podría cumplir los requisitos en términos burocráticos; pero no logran el cambio buscado por la política.

Realizar un diagnóstico nacional sobre los rasgos de los académicos formadores de docentes. ¿Quiénes son?, ¿Qué estudiaron?, ¿En qué instituciones?, ¿Cuál es su edad?, ¿Qué asignaturas imparte?, ¿Cuánto tiempo dedican a la docencia?, ¿Qué funciones desempeñan?, etc. Es necesario conocer rasgos demográficos de su desempeño y organización para contextualizar con más claridad las investigaciones en este campo. Es ineludible obtener datos periódicos que permitan contextualizar y comparar los rasgos de las IES formadoras de docentes con el resto de las IES del sistema de educación superior.

Investigar el estado que guarda el clima organizacional en las IES formadoras de docentes. Conocer la forma en que se solucionan los conflictos y la interacción y arreglos institucionales en que los sujetos participan, aun cuando no están de acuerdo. La percepción que tienen sobre la administración y desarrollo de la OFD, el desempeño de las autoridades y el cumplimiento de los objetivos institucionales ¿Cuál es el nivel de satisfacción que expresan con la forma en que se administra la OFD?, ¿Con la forma en que se resuelven los conflictos?, ¿Cuáles son las formas y mecanismos en que expresan su malestar los formadores de docentes?, ¿De qué manera la implementación de las reformas y programas de política pública provocan estrés en el profesorado? Es relevante conocer al respecto para mejorar la administración educativa del sistema, un clima organizacional favorable facilita los procesos de cambio.

Finalmente, una inquietud propia de mi profesión y de la que no puedo desligarme las sugerencias y recomendaciones, qué se puede hacer ante el estado de cosas planteado. En el marco de la propuesta es pertinente considerar que los esfuerzos ya implementados para las normales y la UPN buscan enriquecer la vida académica institucional; sin embargo, son insuficientes, en la medida de que no fueron cambios en la forma de gobierno y redistribución de la autoridad que modificaran la estructura organizacional para equilibrar la forma en que se distribuye la autoridad y el poder legal en la institución. Es necesario incorporar estructuras organizacionales que posibiliten el desarrollo del conocimiento disciplinario, y despierten el interés en los académicos por ampliar sus ámbitos de desempeño; un diseño organizacional que favorezca el desarrollo de nuevas prácticas. La estructura debe favorecer la libertad y la creatividad para aprender, conocer y emprender, así como para facilitar relaciones horizontales entre académicos y autoridades, y la participación colegiada en la toma de decisiones. En este sentido sugiero las siguientes estrategias: *primera*, Incorporar una estructura de gobierno, que equilibre las facultades de los directivos en el espacio institucional de las OFD. En la que se encuentren representados los distintos actores. *Segunda*, definir una estructura administrativa mínima que profesionalice el trabajo de gestión que se realiza en las OFD y distribuya

responsabilidades y autoridad. Actualmente únicamente el director es reconocido formalmente ante las autoridades educativas del sistema, lo que genera una alta concentración de poder, autoridad y responsabilidad. Estas circunstancias favorecen procesos lentos y autoritarios. A diferencia de otras IES incluso más pequeñas, las organizaciones formadoras de docentes no cuentan con plazas de trabajo para personal administrativo de segundo nivel: subdirectores y coordinadores, que profesionalicen y apoyen el desarrollo de la administración educativa. *Tercera*, Implementar procesos y procedimientos que limiten la discrecionalidad y la improvisación de las autoridades. Deben ser pautas y políticas, que no desborden en una burocratización del sistema, pero que permita un orden interno. *Cuarta*, en el caso de la normal incorporar el concurso abierto de oposición que posibilite el ingreso de universitarios de áreas afines a las necesidades curriculares, y que hayan desarrollado prácticas de investigación y docencia comprobables, no sólo con los grados académicos, sino también, por las instituciones e investigadores con los que se formaron. Estos sujetos estarían en posibilidades de retroalimentar el sistema y generar nuevas dinámicas. Las condiciones laborales actuales permiten atraer a candidatos calificados al sistema. *Quinta*, Implementar un programa que estimule la jubilación dirigido al personal en edad avanzada que cuente con la antigüedad suficiente para el retiro y que no esté interesado en renovar sus prácticas académicas. El programa se sugiere atractivo en sus condiciones y que garantice los derechos adquiridos. Es una medida que puede ser agresiva; no obstante implementado junto con un programa de ingreso por oposición, aceleraría la renovación de la planta académica y las prácticas. *Sexta*, promover un programa de estancias académicas en las IES formadoras de docentes, que convoque a investigadores educativos consolidados e interesados en desarrollar proyectos de intervención dirigidos a formar a los formadores de docentes en la investigación educativa. *Séptima*, excluir del programa de becas para estudios de postgrado de los formadores de docentes aquellos que no garanticen una formación de calidad. Tales estudios han mostrado ya su incapacidad para generar nuevas prácticas en los profesores. Es frecuente que los estudios de maestría cursados por los

formadores de docentes se realicen en escuelas que no cuentan con la experiencia necesaria para aportar a su formación, y sólo posibilitan la obtención de documentos. *Octava*, generar una estrategia legal que posibilite una autonomía relativa de las organizaciones formadoras de docentes. *Novena*, mantener en el largo plazo a las OFD en la dinámica de las políticas de educación superior y evitar que en el futuro sean trasladadas intermitentemente a educación básica, como estuvieron por muchos años. *Décima*, asignar y garantizar un presupuesto propio que permita cumplir los gastos de operación, sin que estos sean trasladados a los estudiantes. *Décima primera*, otorgar la libertad de cátedra a los profesores formadores de docentes, como un derecho y condición de trabajo, para el desempeño del trabajo académico y equiparar esta condición con las IES universitarias. *Décima segunda*, incorporar un sistema de rendición de cuentas que transparente la gestión y aplicación de los recursos propios generados por medio de las cuotas de inscripción. *Décima tercera*, desarrollar un proyecto integral para el sistema de formación de docentes que integre los fines, propósitos y esfuerzos de las distintas instancias, y articule las necesidades educativas del estado con las necesidades de desarrollo de las OFD.

Las propuestas planteadas se articulan a las políticas que actualmente implementa el gobierno federal para las IES formadoras de docentes, sin embargo, ponen el acento en tres elementos: La reestructuración formal de la organización interna de las OFD, que garanticen relaciones horizontales entre los académicos, y su participación en la toma de decisiones; la profesionalización de la administración educativa, y la formación para la investigación en programas de postgrado de calidad, que posibiliten un mayor impacto en sus prácticas académicas.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ Mendiola, Germán. (1999). "Tradiciones científicas y cambio organizacional en las unidades académicas de ciencias sociales" en *Sociológica*, septiembre-diciembre, año 14, núm. 41. pp. 81-101.

ARELLANO, David. (1992). *Teoría de la organización y análisis organizacional: hacia nuevos paradigmas. (Agency y cultura organizacional, una revisión crítica)*. Mimeo, México: CIDE.

ARNAUT, Alberto. (1998). *Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México: SEP.

AROSZTEGUI Arzeno, Juan Félix, *et al.* (2007). "Reflexiones en torno a la evaluación de la carrera académica". En: CAZÉS, 2007.

ARRUDA, Angela y Martha de Alba. (Coords.). (2007). *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. España: Arthropos

ASTUDILLO, M. Marcela. (2009). *Conceptos básicos de federalismo fiscal. El caso de*

México. México: UNAM-IE

BALLESTEROS, Leiner Arturo, (2004) "Cuerpos académicos y clausura profesional en la UPN". *Universidad y sociedad, Campus Milenio*, 23 de septiembre, pp. 6-7.

BARRIENTOS Granda, Rosa María. (2002). "La formación docente y la perspectiva de género". *Diversidad y encuentro*, Revista de estudios e investigación educativa, Vol. 1, no. 1, Puebla, México: Universidad Pedagógica Nacional U-211.

BARRIENTOS Granda, Rosa María y Cruz Pineda, Ofelia Piedad. (2003). El programa de Maestría en educación. Campo: Formación docente en el Ámbito Regional de la UPN Unidad 211, Puebla. Una evaluación necesaria. Cuadernos de investigación/1, Puebla: UPN- 211.

BATALLAN, Graciela. (2003). "El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia", *Revista mexicana de investigación educativa*, septiembre-diciembre, Vol. 8, núm. 19, pp. 679—704.

BOSCAN, Elizabeth y Pereira, Lilia. (2005). "Academic Work: the case of the economic and social sciences faculty at the University of Zulia in Maracaibo. Ea, Mar. Vol. 14, No 1, pp. 157-174

BOURDIEU, Pierre. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI editores, México.

_____. (1995). *Propuestas para una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.

_____. (1998). *Homo Academicus*, California: Stanford University Press.

BOURDIEU, Pierre, *et al.* (1990), *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*, 13ª. ed. México: Siglo XXI.

BURS y Stalker, (1961), *The management of innovation*, Tavistock, Londres.

BURTON, Clark. (1991). *El sistema de Educación superior, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco*, México: Patria.

BUTELMAN, Ida. (1996). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós

CABRERA Pérez, Anastasio. (2005). *Modernidad y educación para el medio indígena*, UPN. México: Puebla-BUAP.

CALVO Pontón, Beatriz. "Etnografía de la educación". *Nueva Antropología*, núm. 42.

CASTAÑEDA, Adelina, Castillo y Moreno. (2003). *La UPN y la formación de maestros*

de educación básica. México: SEP.

CASSIRER, Ernst. (2003). *Antropología filosófica*, 21ª ed. México: Fondo de Cultura Económica.

CASTAINGTS, Teillery Juan. (2006). Así vamos... ¿Qué son las instituciones? El Financiero, 7 de septiembre de 2006.

CASTILLO Rojas, Víctor Manuel. (1991). "La U-UPN 212 formadora de docentes en su realidad". Revista de Pedagogía *In Temolís Takad*, núm. 1, año 1, abril, Teziutlán, Puebla.

CAZÉS M. Daniel, Ibarra y Porter (Coords.). (2003). *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad, Tomo I*. México: UNAM

CAZÉS M. Daniel, Ibarra y Porter (Coords.). (2003). *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad, Tomo II*. México: UNAM

CAZÉS, Daniel, *et al.* (2007). *Disputas por la Universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México: UNAM.

CERECEDO, María T. (2005). *La micropolítica y la gestión escolar*. México: Sociedad cooperativa de producción "Taller abierto".

CISNEROS Sosa, Armando. (1999). "Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acríptico en el terreno de los movimientos sociales". *Sociológica*, año 14, núm., 41, septiembre-diciembre.

COALDRAKE, Peter y Stedman, Lawrence. (1999). "Academic work in the twenty-first century. Changing roles and policies, Higher Education division, Department of education, Training and Youth affairs, September. En [www. Dest.gov.au/archive/highered/accpaper/994/academic.pdf](http://www.dest.gov.au/archive/highered/accpaper/994/academic.pdf)

COLIN, Lankshear y Knobel, Michelle. (2003). "Investigación docente y la reforma educativa democrática", *Revista mexicana de investigación educativa* septiembre-diciembre, Vol. 8, núm. 19. pp. 705-731.

COLINA, Escalante y Osorio, Madrid. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México, capitales y habitus*. México: UNAM-CESU-PLAZA Y VALDEZ, pp. 250.

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA .(2003). "La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista mexicana de investigación*

educativa, septiembre-diciembre, Vol. 8, núm. 119, pp. 847-898.

CORTÉS Llamas, Ma. E. y Negrete Arteaga Teresa de J. (1998) "Trayectorias académicas en la UPN-Ajusco", *Aula Abierta*, año 2, núm. 6, México. UPN-SEP, Puebla.

COVARRUBIAS Moreno, O. Mauricio. (1998). *Federalismo y reforma del sistema educativo nacional*, México: INAP.

CROZIER, Michel. (1974). *El Fenómeno Burocrático*, Buenos Aires: Amorrortu.

CRUZ Pineda, Ofelia Piedad. (2002). "Puntos nodales en la historia de la formación de los docentes de educación básica en México". *Diversidad y encuentro, Revista de estudios e investigación educativa*, Vol. 1, Núm. 1, Puebla, México: Universidad Pedagógica Nacional U-211.

_____. (2007). La reforma del profesorado: configuraciones, tensiones y regulación. México 1989-2006. Tesis de doctorado de pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, México: UNAM.

CURIEL Méndez, Martha Eugenia. (1981). "La Educación Normal". En: SOLANA, Fernando, 1981, pp. 427-462.

CZARNY, Gabriela (coord.); Popoca, Cenobio; Castañeda, María Teresa; López, Jorge y Kantún, Armando. (2001). "Algunos resultados del seguimiento que se realiza a la incorporación del plan y los programas de estudio 1997 en las escuelas normales de licenciatura en educación primaria" en memoria del Segundo foro de investigación educativa. Puebla, México: SEP-SEIE.

_____. (2003). Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios 1997. México: SEP

CHANDLER, A.D. (1962). *Strategy and structure: chapter in the history of the American industrial enterprises*. MIT Press, Cambridge.

CHARTIER, Roger. (1999). *El mundo como representación. Historia cultural entre política y representación*, 4ª ed., Barcelona: Gedisa.

CHAVOYA Peña, María Luisa. (2001). "Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara". *Revista Mexicana de Investigación educativa*, enero-abril, Vol. 6, núm. 11, pp. 79-93.

DÁVILA, Anabella y Martínez, Nora H. (1999). *Cultura en Organizaciones Latinas: elementos, injerencia y evidencia en los procesos organizacionales*. México: ITESM, Siglo XXI.

DAVINI, María Cristina. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.

DIAZ Barriga, Ángel. (1996). "Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 1, No. 2, jul.-dic., México. pp. 408-423.

DIAZ, Gabriel. (1989). "Sociedad, Política y cultura (Nociones metodológicas)". *Sociedad Política y Estado*. México: CIDE, Serie ensayos.

DUBET, Francois. *El declive de la institución*. Buenos Aires: Gedisa

DURKHEIM, Emile. (1989). *Las reglas del método sociológico*. México: Editora

ENRÍQUEZ, Eugene (2002). *La institución y las organizaciones*. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Ediciones Novedades educativas.

FABRE Baños, José Ángel. (1990). Los pre normalistas poblanos y su influencia en la fundación del Instituto Normal del Estado. Puebla, México: SEP-BINE.

FARR, R. M. (1993). "Las representaciones sociales". En: MOSCOVICI, 1993, pp. 495-506.

FAYOL, Henri. (1961). *Administración industrial y general*, México: Edit. Herrero Hermanos.

FERNÁNDEZ, Lidia. (2006). "Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis". *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: casa Juan Pablo, Centro Cultural.

FIGUEROA Millán, Lilia. (2000). "La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXX, No. 1, México, pp. 117-142.

FROST, P.J., et al. (1985). *The Organizational Culture*, EUA: Sage.

FUENTES M., Olac. (1987). "Los maestros y el proceso político de la UPN". *Fundación y Desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional*, Los grandes momentos del normalismo mexicano. México: SEP.

_____. (1992). Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional, y sus funciones sustantivas. Documento para su divulgación en la UPN. México: UPN.

GALAZ Fontes, Jesús Francisco. (1999). "Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana", en *Sociológica*, septiembre-diciembre, año 14, núm. 41, pp. 13-39.

GARCÍA Canclini, Néstor. (1995), comp. *Cultura y Pospolítica: el debate sobre la modernidad en América Latina*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las artes.

GARCÍA Salor, Susana. (1999). "Los académicos de la UNAM: Un viejo problema y dos retos para un nuevo milenio". *Sociológica*, septiembre- diciembre, año 14, núm. 41.

_____. (1999a). "Los tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales". *Revista mexicana de investigación educativa*, enero-junio, Vol. 1, Núm. 1, pp. 32-51.

_____. (2001). "Las trayectorias académicas: De la diversidad a la heterogeneidad". *Revista mexicana de investigación educativa*, enero-abril, Vol. 6, núm. 11, pp. 15-31.

GEERTZ, Clifford. (2000). *La interpretación de las culturas*, España: Gedisa.

GIL Antón, Manuel. (2000). "Los académicos en los noventa: actores, sujetos espectadores o rehenes" en *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 2, No. 1,

_____. (2002). "Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México". *Sociológica*, mayo-agosto, año. 17, núm. 49, pp. 93-130.

_____. (2005). "La forma es fondo, sí pero a veces el fondo altera la forma: Una reflexión sobre el proceso departamental en la UAM". *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 7(1), consultado el 11 de agosto de 2006 en: <http://redie.uabc.mx/vo7no1/contenido-gil2.html>

GIMÉNEZ, M. Gilberto. (2005). *Teoría y análisis de la cultura Volumen I*. México: CONACULTA

_____. (2005). *Teoría y análisis de la cultura Volumen II*. México: CONACULTA

GLAZMAN, R. (1990). "El vínculo investigación docencia" en *La Universidad Pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia*. México: Ediciones El Caballito.

GONZALEZ, María del R. (2003). "La investigación y la docencia como actividades profesionales diferenciadas" foro local. Citado por MORÁN, 2003.

GOODSON, Ivor F. (2003). "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes". *Revista mexicana de investigación educativa*, septiembre-diciembre, Vol. 8, núm. 19, pp. 733-758.

GREDIAGA Kuri, Rocío. (2001). "Retos y condiciones de desarrollo: La profesión

académica en México en la última década". *Revista Mexicana de Investigación educativa*, enero-abril, Vol. 6, número 11, México: Consejo mexicano de investigación educativa, pp. 96-117.

GÜEMES García R., Carmela. (2003). "La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales". *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, coord. Juan Manuel Piña, México: CESU-UNAM-PyV.

GÜEMES García R., Carmela. (). *Las representaciones sociales en construcción de los procesos identitarios del docente de educación normal. El caso de la escuela normal de especialización*. Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras de la México: UNAM.

HALL, Richard. (1994). *Organizaciones: estructura, procesos y resultados*. México: Prentice Hall.

HALL, David y Maurice Saïas. "Les Contraintes structurelles du processus stratégique" *Revue Francaise de Gestion*, Nov.-Dic. 1979.

HARGREAVES, Andy. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado*. España: Morata

HERZLICH, C. (1993). "La representación social" en Moscovici, S. Coord., *Psicología social, II*, Barcelona, Paidós, pp. 391-418

HOFSTEDE, G., et al. (1990). "Measuring organizational Cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases" en *Administrative science*, quarterly, June.

HOROVITZ, Jaques. (1978). "Allemagne, Grande Bretagne, France: trois styles de management". *Revue Francaise de Gestion*. Sep.-Oct. Et Nov.-Dic.

IBARRA Colado, Eduardo. (1994). "La casa de los espejos. Destellos, reflejos luces y sombras sobre los académicos mexicanos", *Universidad Futura*, Vol. 5, Núm. 15, pp. 3-11.

_____. (1999). "Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico". *Sociológica*, septiembre-diciembre, año 14, núm. 41, pp. 41-59.

IBARRA, María Esther. (1997). "Pasado, Presente y Futuro de la UPN". *Educación 2001*, No 28. México, pp. 28-32.

_____. (1997). "UPN, ¿Universidad sin proyecto? *Educación 2001*, septiembre, México, pp. 33-38.

IMBERNÓN, Francisco. (1994). *La formación del profesorado*. España: Paidós

JIMÉNEZ Lozano, Luz. (2003). "La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente" en *Revista mexicana de investigación educativa* septiembre-diciembre, Vol. 8, núm. 19, pp. 603-636.

JIMÉNEZ Silva, María del Pilar. (1997). "Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación". *Formación, Representación Ética y Valores*, Pensamiento Universitario. México: CESU, UNAM, pp. 59-87.

JODELET, Denise. (1993). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". Moscovicí S. (coord.), *Psicología social II*, Barcelona, Paidós.

JODELET, Denise y Guerrero, T. A. (coord.). (2000). "*Develando la cultura*", *Estudios en representaciones sociales*. México: UNAM.

KAST, Daniel y Robert L. Kahn. (1966). *The social psychology of organizations*, John Wiley & Sons Inc., New York.

KAST, Freemont y James E. Rosenzweig. (1974). *Organization and management. A system approach*, McGraw-Hill.

KOVACS, Karen. (1987). "La planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional (UPN)". *Fundación y Desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional, Los grandes momentos del normalismo mexicano*. México: SEP, pp. 23-53.

LATAPÍ., Pablo. (1980). "Indefiniciones de la Universidad Pedagógica", colección temas de política educativa nacional (1975-1978) Sep, México, (de fecha 25 de septiembre de 1978). *Fundación y Desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional, Los grandes momentos del normalismo mexicano*. México: SEP, pp. 87-90.

LAWRENCE, Paul y Jay Lorsch. (1967). *Organization and Environment*, Harvard Graduate School of Business Administration.

LATAPI S. Pablo, et al. (1997). "La Investigación educativa en La UPN: una evaluación". *Perfiles Educativos*, (México), Vol. 19, No. 78, Mes oct.-Dic., Pp. 3-23.

LICEAGA Ángeles, Jesús. (1997). "La universidad de los maestros" 12 de enero de 1997 en prensa.

LOYO Brambila, Aurora. (2002). "La reforma educativa en México vista a través de los maestros. Un estudio exploratorio". *Revista Mexicana de Sociología*, México, núm. 3 Vol. LXIV, julio-septiembre de 2002, pp. 37-62

LOZANO, A. José Inés. (2006). *Normalistas vs Universitarios o Técnicos Vs Rudos. La práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde sus*

representaciones sociales. México: Plaza y Valdés

MADRID Gutiérrez, Ma. Del Socorro. (1997). Las prácticas pedagógicas y el discurso de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 212, Ponencia. Memoria del II Encuentro Regional de Investigación Educativa, noviembre Puebla: SEP-SEIE.

MARTÍNEZ Bonafe, Jaume. (2001). "Arqueología del concepto compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente". *Revista electrónica de investigación educativa* Vol. 3 no1, México.

MARCH, James y H. Simon. (1969). *Teoría de la Organización*, Ed. Ariel.

MARTINIC, S. (1992). *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*, Santiago, CIDE, Doc. de Trabajo.

MAYA Obé, Carlos, *et al.* (2001). "Veinte años de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional" México: UPN.

MAYA Alfaro, Catalina O. y Zenteno Ávila, Ernesto. (2003). "Las escuelas normales: espacios de tensión y controversia. Educación 2001, *Revista Mexicana de Educación*, núm. 100, septiembre.

MEDINA Melgarejo, Patricia. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: UPN, P y V, pp. 385.

MEJÍA Lira, José. (1988), *Estructura organizacional México*: CIDE, DAP, MD.15.

_____. (1984) *Identidad y organización*. Mimeo, CIDE.

MÉNDEZ Rodríguez, Alejandro. (2008). *La investigación en la era de la información*. México: Trillas.

MERCADO Marín, Laura. (2002). *El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional*, tesis doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

MESSINA, Graciela. (1997). "Cómo se forman los maestros en América Latina" en Boletín del PPE, núm. 43, agosto, Santiago de Chile: UNESCO.

_____. (1999). "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, enero-abril.

MIJANGOS Noh, J. Carlos y Herrera. (2007). *Perfiles. Un estudio sobre los docentes de escuelas Normales de educación primaria*. España: Pomares

MIRANDA L., Francisco. (2001). *Las Universidades como Organizaciones del*

Conocimiento: El caso de la Universidad Pedagógica Nacional. México: COLMEX, UPN, pp. 570.

MIRELES Vargas, Olivia. (2003). "Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes del posgrado". En: PIÑA, (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México: CESU-UNAM-PyV.

MONIQUE, Landesmann. (2001). "Trayectorias académicas generacionales; constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la facultad de medicina". *Revista mexicana de investigación educativa*, enero abril, Vol. 6, núm. 11, pp. 33-61

MONROY Bermúdez, Silvia; Hernández Islas, Patricia Irene; Monroy Bermúdez, Lauro y Evangelista Mora, Jesús. (2001). "El papel del área de investigación educativa en la Escuela Normal "Profesor Fidel Meza Sánchez". Memoria del Segundo Foro de Investigación Educativa. Puebla, México: SEP-SEIE.

MORAN Oviedo, Porfirio. (2003). *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM*, México: UNAM-CESU-PyV.

MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Argentina: Huemul.

MOSCOVICI, S. (coord.). (1993). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.

MUÑOZ I., Carlos. (1987). "Lo que se espera de la Universidad Pedagógica", Pp. 91-94. En: en *Fundación y Desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional*, Los grandes momentos del normalismo mexicano, SEP, México.

MUÑOZ Nava, José Refugio. (1997). *La investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes. El caso de Puebla*. Ponencia en Memoria del II Encuentro Regional de Investigación Educativa, noviembre, Puebla, México: SEP-SEIE.

NARVAÉZ Pérez, Marco A. (2009). *Administración y gestión educativas. Desafíos actuales en la Universidad Pedagógica Nacional*. México: BUAP-UPN.

NEGRETE Arteaga, María de Jesús. (2003). "Voces de fundadores: Representaciones y experiencias que configuraron lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional 1978-1980". Tesis de Maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, México: DIE-CINVESTAV.

NORIEGA, Margarita, "La investigación y la docencia en las escuelas normales", en *Colección Pedagógica Universitaria*, No 16, Pp. 163-170.

OTT, S. (1989). *The organizational culture perspective*. Californy. Brooks/Cole P.C.

PÉREZ, Melgarejo y Contreras. (2001). *Diagnóstico para el reordenamiento de la*

oferta educativa de la UPN U-211 en Puebla, UPN, Reporte de investigación, mimeo.

PESCADOR Y TORRES (1987), "La Universidad Pedagógica Nacional: la dialéctica entre política y educación", en *Fundación y Desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional, Los grandes momentos del normalismo mexicano*, SEP, México, Pp.95-105.

PIÑA O., Juan Manuel. (2003). "Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM. En: PIÑA, Juan Manuel (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México: CESU-UNAM-PyV.

PODESTÁ Siri, Rossana. (2003). "Encuentro de miradas. Hacia nuevos modelos para el estudio de las representaciones sociales infantiles nahuas y occidentales de su territorio". Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa.

PONCE, Ernesto. (2001). "Programa para la transformación y fortalecimiento de las escuelas normales". Memoria del Segundo Foro de Investigación Educativa., Puebla, México: SEP-SEIE.

PRADA, Renato. (2003). *Hermenéutica, símbolo y conjetura*. México: UIA-Torreón, UIA-Puebla, BUAP

PUGH, et. Al. (1968). "Dimension of organization structure". *Administrative Science Quarterly*. Junio.

PUGH, et. Al. (1969). "The context of organization structure". *Administrative Science Quarterly*. Marzo.

QUÍROZ Trejo, José Otón; Méndez Luis y Berrueta. (1993). "Breve historia de la sociología del trabajo en México: Rutas en su constitución". *Sociológica*, septiembre- diciembre, Año 8, núm. 23.

RAMÍREZ T., Ma. Judith; Macareno F., Juan Gabriel; Huerta Báez, Ma. Silvia; Ruiz B., Jorge Fernando. (2001). "La investigación educativa y la docencia en la escuela normal". Memoria del Segundo Foro de Investigación Educativa., Puebla, México: SEP-SEIE.

REVELES, V. F. (1993). "Condiciones para el desarrollo de la investigación en las Unidades UPN". *Itzamna, Órgano de difusión cultural de las unidades UPN*, en el D.F. México, año 2, núm. 6, pp. 17-18.

RENTERÍA, Pedro Elías. (2004). *Formación de docentes: un reto para las escuelas normales superiores y las facultades de educación*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio

REYES Esparza, Ramiro. ¿Qué pasa en las escuelas normales? En: *Cero en Conducta*, año 6, núm. 25, pp. 43-49.

_____. (1994). *Diagnostico*. México. Fundación SNTE para la cultura del maestro Mexicano.

REYES Reyes, Sinhué. (2005). "La educación en el proyecto neoliberal y la modernización de la formación de docentes. El caso de las normales en México". Tesis de Maestría en Educación, UPN 211, Puebla, México.

REYES Santos, Marcos S. "La descentralización educativa en Baja California. Reflexiones sobre el nuevo marco político-institucional de la acción educativa y algunas evidencias empíricas". Revista *Nueva Antropología*, Vol. XIX, núm. 062, México, pp. 99-120.

REYGADAS, Luis. (1993). "Cultura y trabajo en las maquiladoras de la frontera México-Estados Unidos". Ponencia al *Primer Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, 23-26 de Noviembre de 1993, México.

_____. (1998). Mercado y sociedad civil en la fábrica. Culturas del trabajo en maquiladoras de México y Guatemala. Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, División de ciencias sociales y humanidades, Departamento de Antropología, México.

_____. (1997). "La dimensión desconocida: el mundo simbólico del trabajo". *Los estudios sobre la cultura obrera en México*. México: Pensar la Cultura.

_____. (2002). "Producción simbólica y producción material: metáforas y conceptos en torno a la cultura del trabajo". *Nueva Antropología*, Revista de ciencias sociales, No 60, pp. 101-119.

RODRÍGUEZ Segura, Leticia. (1998). "La investigación de las Unidades UPN: una aproximación empírica". *Desarrollo Académico*, año 6, núm. 17, diciembre, UPN, Unidad 96, D.F. Norte, México.

ROMERO, Leticia del C. (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis. Impacto de la evaluación al desempeño de los académicos*. México: Plaza y Valdés.

ROMO Beltrán, Rosa Martha. (1996). "Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de psicología". *Revista Mexicana de Investigación educativa*. México, Vol. 1, No. 2, JUL-DIC, Pp. 378-390

RONDERO López, Norma. (2002). "El mercado académico en México: reflexiones desde la sociología del trabajo". *Sociológica*, mayo-agosto, año 17, núm. 49, pp. 205-229.

SÁNCHEZ Cerón, Manuel y Corte Cruz, F. (2003). La investigación en la maestría en Educación. Campo: Formación docente en el Ámbito Regional de la UPN Unidad 211, Puebla. Una evaluación necesaria. Cuadernos de investigación/1, UPN- 211, Puebla.

SANTANA R., José Guadalupe. (2001). "La investigación y la docencia en las escuelas normales". Memoria del Segundo Foro de Investigación Educativa, SEP-SEIE, Puebla, México.

SARIEGO R., Juan Luis. (1997). "Cultura obrera y procesos de trabajo: debates y propuestas". *Los estudios sobre la cultura obrera en México*, Pensar la Cultura, México.

SAVIN Castro, Marco A. (2003). *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. México: SEP.

SCHMELKES, Silvia. (1997). *La calidad educativa en un contexto de descentralización*. Relatoría del Foro Internacional Innovación y Calidad Educativa, Ciudad de México, 29-31 de Mayo de 1997, p. 70.

SEP-ANUIES. (1994). *Datos Básicos de la Educación Normal*, Coordinación Nacional para la planeación de la educación superior. México: SEP.

SOLANA, Fernando, *et al.* (1981), "Historia de la Educación pública en México", SEP-FCE, México.

STREET, Susan. (1992). "Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)". México: CIESAS.

_____. (2003). "Trabajo docente y subjetividad magisterial: viejos debates en nuevos contextos". *Revista mexicana de investigación educativa*, septiembre-diciembre, Vol. 8, núm. 19, pp. 599-602.

SUÁREZ, José Hugo. (Coord.). (2008). *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*. México: El Colegio de Michoacán-UNAM

TEZANOS, Araceli. (1985). "Maestros, artesanos, intelectuales. Estudio crítico sobre su formación". Colombia: Universidad Pedagógica Nacional /CIID. Bogotá,

THOMPSON, J.B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 195-219.

VANN, Manen J. *et al.* (1985). "Cultural Organization fragments of a theory ". *Organizational Culture. En: Peter J. Frost. (comp.), et al.USA: SAGE.*

VERA, Héctor. (2002). "Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría

sociológica del conocimiento de Durkheim". *Sociológica*, Año 17, núm. 50, septiembre-diciembre, pp. 103-121.

VILLA Lever, Lorenza. (1996). "Hacia una tipología de los académicos. Los docentes, los investigadores y los gestores". *Revista Mexicana de Sociología*, México, D.F. Vol. 58, núm. 1, enero-marzo, pp.205-226.

_____. (1988), *Los libros de Texto gratuitos*, Universidad de Guadalajara, México, pp. 281.

VILLASEÑOR, Guillermo (Coord.). (1997). *La identidad en la educación superior en México*. México: CESU-UAM-U. de Queretaro

VILLORO, Luis. (2002). *Creer, saber, conocer*. 25ª ed. México: Siglo XXI.

WILKINS, A. y W. G., Dyer Jr. "Toward Culturally Sensitive Theories of cultural change". *Academy of Management Review* 13.

WOODWARD, Jean. (1965). *Industrial Organization: Theory and practice*, London: Oxford University Press.

WUTHNOW, R., et al. (1988). *Análisis Cultural de la obra de Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault, y Jurgen Habermas*. Buenos Aires, Paidós.

YUREN, Teresa y Araujo-Olivera, S. Stella :(2003). "Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria". *Revista mexicana de investigación educativa*, septiembre-diciembre, Vol. 8, núm. 19, pp. 631-652.

ZORRILLA Fierro, Margarita, "Un proceso de descentralización centralizado o la construcción de oportunidades de desarrollo de un sistema educativo estatal. El caso de Aguascalientes", México. En G. Frigerio, M.; Poggi y M. Giannoni (comps.), *Políticas instituciones y actores en la educación*, México, pp. 128-149.

ZORRILLA, Margarita. (2002). "Diez años después del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica en México: retos tensiones y perspectivas". *Revista electrónica de investigación educativa* 4(2) consultado el 25 de septiembre de 2006 en <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>.

DOCUMENTOS

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2001) Acuerdo 299, 21 de junio de 2001, Pág. 45

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2008). *Reglas de operación del PROMIN 2008*. 13 de diciembre de 2007. 37 pp.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2009). Reglas de operación del PROMIN 2009. 31 de diciembre de 2008. 28 pp.

GARCÍA García, Mario. (2002). *Plan Institucional de Desarrollo de la UPN U-211, Puebla 2002-2005*, Puebla: ,UPN U-211.

SEP PUEBLA (2007). *"Iniciativa de decreto que crea el organismo público denominado "Universidad Pedagógica Nacional, sede Puebla"*, Puebla, SEP, mimeo.

MORA Tufiño, Guadalupe (2008). *Evaluación del Proyecto Institucional de Desarrollo 2005-2008*, Puebla: UPN U-211, Julio, Mimeo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2006). *Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla*, México: SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1983). *Reglamento interior de trabajo del personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional*, México: SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2005). *Criterios y procedimientos para el dictamen selección y asignación de los recursos*. México: SEP, 18 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2003). *El Diagnóstico institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración*. Gestión institucional 3. México: SEP. 57 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2003). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. Elementos para la reflexión y el análisis*. Gestión institucional. México: SEP. 41 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2003). *Evaluación Externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas*. Gestión institucional 1. México: SEP. 41 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2003). *La Planeación institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración*. Gestión institucional. México: SEP. 41 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2003). *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). Finalidades, características y estrategias de operación*. Gestión institucional 2. México: SEP. 65 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008). *Guía PEFEN 2009-2010*. México. SEP 2008.161 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008). *Guía PEFEN 3.0*. México: SEP. 161 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA y Universidad Autónoma Metropolitana.

"Evaluación externa del PROMIN 2007" México: SEP. 155 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA y Universidad Veracruzana (2005). *Evaluación externa del PROMIN 2005*. México: SEP. 247 pp. Red Normalista.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2008). *Guía PEFEN 1.0*. México: SEP. 230 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2008). *Guía PEFEN 2.0*. México: SEP. 230 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1983) *Reglamento interior de trabajo del personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1982) *Reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de educación normal de la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 211, Puebla (1992). *Proyecto Académico*, México.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Plan de estudios de la Licenciatura en educación básica plan 1979*. México: UPN.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, *Proyecto Académico*, México, 1993.