

00464
Zey.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

CULTURA ACADEMICA Y PRACTICAS CULTURALES
EN LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES
DEL ESTADO DE GUANAJUATO.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN SOCIOLOGIA

P R E S E N T A

CATALINA GUTIERREZ LOPEZ



263906

MEXICO, D. F.,

1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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.

A MIS PADRES Y HERMANOS

INDICE

INDICE DE CUADROS	I
INTRODUCCION	II
1 CULTURA ACADÉMICA, CAMPOS Y PRÁCTICAS CULTURALES.....	1
1.1. Las prácticas culturales y los campos.....	2
1.1.1 El dilema objetivista-subjetivista y el estudio de las prácticas	2
1.1.2 La cultura y las prácticas	8
1.1.3 Las prácticas como prácticas culturales	10
1.1.4 Habitus e identidad	17
1.2 El campo de producción cultural	19
1.2.1.El Campo de producción cultural y su relación con el campo de poder.....	21
1.2.2 La estructura interna del campo de producción cultural.....	25
1.2.3 El campo de producción cultural, su habitus y sistema de disposiciones....	27
1.3 La producción cultural y la cultura académica en el Campo de Producción Cultural	28
1.3.1 La producción como característica del Campo de Producción Cultural y lo académico	29
1.3.2. La institución académica como establecimiento académico, sus funciones sustantivas y la cultura académica	34
1.4 La cultura escolar y su impacto en la Cultura Académica y el Campo de Producción Cultural	42
1.4.1 La cultura escolar. Una aproximación	43
1.4.2 Las alternativas teóricas	45
1.4.2.1 Bourdieu y la cultura escolar	46
1.4.2.2 Escolarización y cultura escolar	51
1.4.3 La cultura escolar. La conclusión	54

2 EL CAMPO ACADÉMICO COMO CAMPO DE PRODUCCIÓN CULTURAL	56
2.1 Lo académico como campo	57
2.1.1 El campo académico y su relación con el campo de poder.....	62
2.1.2 El campo académico. Su estructura interna.....	66
2.1.3 El campo académico y su <i>habitus</i>	67
2.2 Las escuelas normales como instituciones de educación y sus agente sociales como académicos.....	70
3 LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES COMO INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN GUANAJUATO	77
3.1 Una necesario ubicación espacio-geográfica	78
3.2 El sistema de Formación Docente en Guanajuato	94
3.2.1 Los Centros de Actualización del Magisterio	95
3.2.2 La Universidad Pedagógica Nacional	98
3.2.3 Las Escuelas Normales	101
3.2.3.1 Las Escuelas Normales en Guanajuato	101
3.2.3.2 Los académicos de las Escuelas Normales	103
4 LAS PRÁCTICAS CULTURALES DE LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS ESCUELAS NORMALES EN GUANAJUATO	110
4.1 <i>Cultura académico y prácticas culturales. La metodología</i>	111
4.1.1 Las funciones sustantivas y la cultura académica del personal académico de las escuelas normales en Guanajuato	113
4.1.2 Sobre el diseño del cuestionario	120
4.2 <i>Prácticas culturales y cultura académica. El trabajo de campo</i>	123
4.2.1 Sobre el trabajo de campo	123
4.2.2 Una caracterización elemental	125
4.2.3 Las prácticas culturales y la cultura académica	127
4.2.3.1 Los académicos de las escuelas normales en el campo académico y su relación con el campo de poder	127

4.2.3.2 Estructura interna del campo académico y los académicos de las escuelas normales	131
4 2.3.3 El habitus de los académicos de las escuelas normales y el campo académico	135
Conclusiones	159
Bibliografía.....	168
Anexo	173

Indice de cuadros

No. 1. Paradigmas explicativos en la cultura	9
No. 2 Personal docente de licenciatura por tiempo de dedicación. 1980-1995.....	65
No. 3 Personal docente de educación superior por tiempo de dedicación según categoría. 1995.....	75
No. 4 Personal docente de educación superior por tiempo de dedicación según modalidad. 1995	75
No. 5 Población total por municipio, según sexo. 1995.	79
No. 6 Promedio de analfabetismo, municipios de menor y mayor rezago en Guanajuato. 1990.....	89
No. 7 Población escolar de escuelas normales en Guanajuato. 1987-199	103
No. 8 Personal docente de escuelas normales, según tiempo de dedicación 1988 -1995	107
No. 9 Personal docente de las escuelas normales, requisitos, niveles y categorías.....	117
No. 10 Personal docente de las escuelas normales, funciones sustantivas y tiempo de dedicación..	118
No. 11 Personal docente de las escuelas normales de Guanajuato. 1996.....	119
No. 12 Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato, según nivel y categoría, por institución. 1996	129
No. 13 Titulados de las escuelas normales. 1989-1994 Licenciatura.....	149
No. 14 Titulados de las escuelas normales. 1989-1994. Normal básica.....	149

INTRODUCCIÓN

Presentación

Durante mi estancia laboral en un programa académico dirigido al personal docente de las escuelas normales de Guanajuato, ubicado físicamente en las instalaciones de la Escuela Normal Oficial del Estado, se presentó la oportunidad de acercarme a estos agentes sociales.

Primero busqué una aproximación en sus rasgos comunes con los maestros del nivel básico, pero la intención de elaborar un análisis desde una perspectiva novedosa (respetando las visiones que los mismos docentes expresan sobre su pertenencia) generada a partir del establecimiento de una relación laboral con una institución de educación superior me llevó a tomar en cuenta otras posibilidades.

La consideración inicial y fundamental de este documento es abordar a estos agentes sociales como académicos, a partir de la identificación del campo académico como un campo de producción cultural desde la perspectiva manejada por Bourdieu, quien otorga gran importancia a la categoría cultura académica.

Para sustentar esta posición, se toma como punto de partida que la Escuela Normal es una institución de educación superior, miembro reciente del campo académico que (por falta de antigüedad en el mismo) se ha sujetado a criterios y visiones propias del campo, que de manera exógena están legitimadas para autodenominarse como académicas y en donde, de manera invariable, aparecen la docencia, la investigación, difusión y extensión como actividades sustantivas. En lo endógeno el campo académico tiene definidos una serie de criterios sobre ingreso y pertenencia para otorgar ciertos matices de distinción a los agentes sociales que la integran y así legitimar sus actividades.

Los estudios acerca de los agentes sociales, que reciben denominación de "académico" parten de su relación con una estructura social objetivamente

definida, la institución educativa. Presentan una variedad temática en la cual es posible ubicar trabajos sobre: perfiles, destinados a definir las características deseadas de un sujeto ante un proyecto académico; identidad docente, dirigidos a conocer al docente como sujeto determinado por su historia, intentando acercarse a su actividad específica, a su quehacer cotidiano; carreras y trayectorias académicas, destinados a indagar sobre el proceso que lleva a la conformación de una carrera académica, en donde se encuentran presentes elementos inherentes a la necesidad de la profesionalización, así como vertientes sindicales. Desde mediados de la década pasada y hasta la fecha, los académicos miembros de las instituciones de educación superior han sido objeto de estudios especializados en las ciencias sociales, debido básicamente al establecimiento de nuevas formas de relaciones laborales en las instituciones en que laboran y gracias a las cuales reciben su denominación.

Tal y como lo refiere Monique Landesmann, la vertiente de investigación educativa sobre este sujeto se enriqueció a partir de la década de los ochenta, considerándolo no sólo como docente, sino como "un actor multifacético y heterogéneo (docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico e intelectual) cuyo punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción y transmisión de conocimiento y de cultura" (Ducoing, 1996:158).

En su abordaje intervienen de manera interdisciplinaria la sociología, la antropología, la ciencia política y la historia, entre otras, orientadas a reconocer los hábitos, las prácticas, las formas de organización, así como las condiciones de vida y trabajo de estos agentes sociales. En los resultados de estos estudios, se considera con cierta lógica el acercarse a estos agentes como miembros de un espacio social de distinción (Bourdieu, 1992) inherente a los espacios

universitarios, lo cual puede comprobarse fácilmente en la bibliografía referida en el material *Sujetos de la educación y Formación Docente*¹.

En el citado material, específicamente en el capítulo denominado "Los académicos en México: un mapa inicial del área del conocimiento", de los 136 títulos mencionados, sólo 2 (1.4 %) hacen una mínima referencia al trabajo del personal académico de los institutos tecnológicos. Las escuelas normales no están en una situación privilegiada, ya que solamente 5 (3.6 %) de las referencias consignadas tienen relación con estas instituciones educativas, pero ninguno consigna en su título referencia directa al personal de estas instituciones.

Con estos antecedentes, este trabajo se asume como un acercamiento a un campo de investigación en el cual, el personal docente de las escuelas normales se considera como académico y por tanto las escuelas normales se reconocen como instituciones de educación superior. Este acercamiento, sin duda permitirá revalorar el trabajo llevado a cabo en estas instituciones.

Este trabajo se ubica en un punto intermedio entre los estudios de perfiles e identidades docentes (tendientes a conocer procesos de conformación y características de dichos agentes sociales), su objetivo es conocer las acciones cotidianas de los académicos conceptualizadas como prácticas culturales que responden a principios inherentes a lo que aquí se considera como cultura académica. Se centra en la figura del docente de las escuelas normales, para identificarlo como miembro de un campo de producción cultural, el campo académico, del cual hasta el momento ha sido marginado.

Así, las prácticas culturales de los académicos, son consideradas un elemento central en este trabajo, ya que éstas permiten identificar la permanencia de una cultura académica (denominación del habitus propio del campo académico como

¹ Este trabajo coordinado por Patricia Ducoing y Monique Landesman, (Ducoing, 1996) presenta un estado del conocimiento de la investigación educativa mexicana realizada durante el período 1982-1992, de acuerdo a lineamientos establecidos en el marco del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.

un campo de producción cultural) en un grupo de agentes sociales semiconocidos en el ámbito de la investigación educativa (los docentes de las escuelas normales).

El problema

La asistencia a un curso, la elaboración de un artículo, la visita a un museo, así como la participación en congresos y seminarios, entre otras, son acciones sociales producto de concepciones compartidas en torno a lo considerado como "cultural". Su ejecución por agentes sociales, en un espacio social determinado y de manera regular, las convierte en prácticas que responden a un principio común y propio de quienes comparten una visión del mundo y poseen el conocimiento necesario para llevarlas a cabo o comprender sus manifestaciones. Dichos agentes sociales, con la ejecución de estas prácticas, demuestran una trayectoria y ubicación legitimada socialmente, que les permite asumirse y ser asumidos como "diferentes" y/o distinguidos, frente a otros agentes sociales con trayectorias y ubicaciones sociales distintas.

Lo anterior explica de alguna manera el uso de expresiones tales como "esta exposición es para gente "rara", este video es para gente "culto", o de manera más radical "yo no fui a la escuela, por eso no entiendo"; que son usadas por agentes sociales que no comparten trayectorias, ubicaciones sociales y visiones y por lo tanto no ejecutan prácticas de esta naturaleza.

Estas prácticas, no se dan como respuesta ante requerimientos o situaciones específicas, sino que son producto de la inculcación de visiones y concepciones propios de un espacio social, aquí denominado como campo, el cual se integra por agentes sociales que comparten creencias, trayectorias, visiones y divisiones de un mundo social.

Cada campo mantiene un principio común generador de prácticas, llamado habitus que, como una especie de estructura objetiva, sirve como referente de prácticas y que de una manera dialéctica, también es producto de ellas. De esta

manera, la asistencia semanal a funciones de teatro universitario, por ejemplo, para los agentes sociales miembros del campo académico se convierte en una acción "cotidiana", en tanto para aquellos agentes no miembros del campo, puede parecer una actividad extraordinaria.

En esta lógica, actividades tales como la elaboración de artículos, la presentación de revistas, la asistencia a conferencias, la participación en seminarios, se consideran como prácticas "rigurosamente académicas", llevadas a cabo por miembros del campo académico (integrado tanto por instituciones y agentes sociales). Ser miembro del campo académico, implica ser parte de un grupo privilegiado, una élite dada en un espacio social determinado con trayectorias, posiciones y visiones del mundo más o menos comunes. Ingresar al campo académico admite dos vías: la inserción laboral en una institución miembro de este campo (institución académica representada en las instituciones de educación superior); la inserción en una academia, asociación o consejo (Academia Mexicana de la Lengua, Asociación de Autores y Escritores, Consejo Mexicano de Investigación Educativa). En cualquiera de los dos casos, la denominación de académico, otorga una posición de distinción que habilita y legitima para emitir juicios, opiniones o razonamientos en torno a temáticas específicas.

Lo anterior es evidente cuando ante la controversia sobre un tema, invariablemente aparece la opinión del "experto", de un agente que ostenta esta denominación (académico) y cuya posición es aceptada y legitimada por otro grupo social en ese mismo espacio. Asimismo, el impacto de dicha posición es tan importante que, el comentario sobre un acontecimiento cualquiera emitido por un académico, adquiere una connotación especial y así la perciben agentes sociales del mismo campo y de otros (por ejemplo, la música de Juan Gabriel considerada "popular", después de los comentarios de Carlos Monsivais y sin dejar su denominación, es aceptada por otros críticos y músicos con lo que, aumenta la posibilidad de ser escuchada por "sectores privilegiados" de la sociedad).

En el ámbito institucional, inherente al modelo denominado por algunos investigadores como "Napoleónico" (Castrejón, 1990), que prevalece en el campo

académico (como campo de producción cultural al cual ingresaron las escuelas normales por el acuerdo de marzo de 1994) las funciones sustantivas de las IES, han sido utilizadas como: criterio para definir el ingreso y permanencia de una institución a un espacio de distinción; orientadoras de prácticas de agentes sociales pertenecientes a dichas instituciones; referentes en los estudios sobre fines y objetivos de las instituciones universitarias, en donde de manera invariable están involucrados los académicos.

A partir de esta concepción, en el ámbito oficial se elaboran diagnósticos para evaluar y generar propuestas que impacten en la realización de actividades académicas de estas instituciones, las cuales invariablemente se exponen como totalizadoras en los planes de desarrollo, pero sólo presentan una visión parcial de la situación y terminan justificando acciones y políticas².

En el ámbito universitario, la realización de estudios de naturaleza semejante pretende completar el panorama registrado por Instituciones Oficiales, sobre la situación de la educación superior, dentro de estos estudios pueden ubicarse los de Eduardo Ibarra (Ibarra:1993), Rollin Kent Serna (Kent,1990) y Axel Didrikson (Didrikson,1987) entre otros, en los que predomina el interés por generar propuestas alternativas de explicación ante un situación dada.

En esta lógica, los estudios sobre académicos cobran reelevancia, ya que reflejan un especial interés por cierto sector de la población, indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje que, hasta el inicio de la década de los noventas empieza a conocerse, más allá de reducirlo a números.

En los estudios sobre académicos realizados en la UAM (Gil,1992 y Gil,1994) se refleja un primer acercamiento a esta población. Se retoman categorías destinadas a conocer su situación contemporánea (perfil de ingreso, trayectoria

² Para documentar este comentario, basta consultar las propuestas generadas por ANUIES (Programa Nacional de Educación Superior, PRONAES; Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, PROIDES.), y los planes de desarrollo educativo presentados sexenalmente por el gobierno Federal que, actualmente recibe la denominación de Programa de Desarrollo Educativo (1994-2000).

académica, actividades de docencia e investigación, entre otros), donde, no obstante, se dejan de lado conceptos como mercado académico, profesión académica, formación docente e investigación para la docencia, que pueden proporcionar mayores referentes analíticos. Sus resultados revelan parte de la situación prevaleciente en las instituciones de educación superior, donde por supuesto no están contempladas las escuelas normales.

Más allá de explicaciones sobre el funcionamiento, los fines de la educación superior y la intervención del personal académico en su consecución, subyacen en dichos estudios: las funciones de estas instituciones educativas en un espacio social determinado; el proceso de generación de un conocimiento que puede obtener el status de científico; el papel de los miembros de un campo particular (campo de producción cultural) que dictamina con criterios parciales las características del conocimiento generado en diversas instituciones de educación superior.

La existencia de espacios destinados a atender las denominadas funciones sustantivas, en todas las instituciones de educación superior y en particular en las escuelas normales, refleja el interés por mantener estructuras a las que los docentes respondan, mismas que son utilizadas por los autores de los estudios antes mencionados, como referente para definir la categoría académico y particularmente la cultura académica. como es el caso de Burton Clark (Clark,1992).

Cumplir con las funciones sustantivas de la educación superior (docencia, investigación, difusión y extensión) responde a un criterio de pertenencia al campo de producción cultural de los académicos, quienes en esta lógica aseguran su formación permanente. Es decir, la realización de prácticas culturales tiene un principio generador y garantizan la pertenencia y permanencia a un campo social de distinción.

Existen en estas instituciones mecanismos que definen requisitos a cumplir, acciones a realizar de acuerdo a las funciones sustantivas y criterios para evaluar estas acciones, ejemplo de ello son los Programas al Estímulo y Rendimiento de

Personal Académico que, con diferentes denominaciones, pero con un mismo fin se aplican en la mayoría de las instituciones educativas del nivel superior del país. Dichos programas en las escuelas normales podrían corresponder con la "carrera magisterial" (programa que opera para las instituciones de educación básica), pero por cuestiones institucionales y sindicales éste aún no se aplica en el nivel de educación superior que se encuentra bajo la tutela de la SEP.

Ante estos requerimientos, los docentes de estas instituciones generan respuestas que guían sus actividades y orientan sus prácticas. Es común observar a académicos disputándose espacios donde publicar, eventos por organizar, foros donde exponer, clases para impartir. La asignación de estímulos académicos, hace que estos agentes sociales intenten, en la medida de lo posible, cumplir con el mayor número de actividades en cada rubro. La faceta económica en la ejecución de estas actividades, aquí consideradas como prácticas culturales, así como el interés estatal por generar competencias que promuevan la realización de actividades cada vez con el menor carácter colectivo, son temas ya reiteradamente abordados en estudios sobre la educación superior³. La cultura académica, de acuerdo con estas consideraciones, se expresa en la realización de prácticas culturales como: la inscripción en cursos de actualización, la impartición de asignaturas, la actualización de programas, la organización y participación de coloquios y/o seminarios, la asistencia a talleres, la elaboración de artículos o libros, entre otras actividades. La denominación específica del habitus del personal académico de las instituciones de educación superior, se considera aquí como referente de prácticas culturales que permiten la generación de un conocimiento de carácter científico vinculado a una institución educativa, de acuerdo a funciones sustantivas que se ve sometido a procesos de rutinización asociados más a la cultura escolar.

³ Cfr. Glazman, Raquel (1991) "Evaluación académica, estímulos y becas: los programas de pago por rendimiento individual" en *Perfiles Educativos*, Núms.53-54, CISE-UNAM, México. Ibarra Colado, Eduardo (1991) "Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: el cómo de la modernización en la UAM" en *Perfiles Educativos*, Núms.53-54, CISE-UNAM, México.

Íntimamente ligadas a la cultura académica, las prácticas culturales, expresan maneras de acercarse, crear y recrear conocimiento científico y en las escuelas normales su ejecución es indispensable para ingresar y permanecer en un campo de producción cultural como el de los académicos, donde son usadas como parámetros para decidir el ingreso y permanencia de los agentes educativos a dicho campo de distinción.

Evidentemente aludir a una cultura académica, puede remitir también a actividades que buscan generar y socializar conocimiento de carácter científico, no necesaria ni exclusivamente al interior de una institución educativa y como efecto mecánico de reglas, como lo ha demostrado Bourdieu (Bourdieu, 1992)

La asistencia al cine, a conciertos, obras de teatro, la propiedad de bienes culturales y la realización de viajes, representan alternativas de acceso al conocimiento, no contempladas en los documentos destinados a evaluar prácticas que respondan a una cultura académica, como las que se usan en instituciones de educación.

La variedad de estas prácticas dificulta su aprehensión. Aquellas ejecutadas como respuesta a disposiciones reglamentarias propias de un ambiente institucional facilitan su acercamiento, pero quizá centrarse en ellas lleva a distanciarse de la cultura académica y a acercarse a la cultura escolar. La cultura escolar estimula la realización de prácticas sólo en respuesta a una estructura, sea esta física o no (una institución asumida como estructura objetiva) de acuerdo con normas y requisitos establecidos, donde se acepta ser sujeto a evaluaciones y por tanto la autoridad de los sujetos de la evaluación.

Con estos planteamientos, surge la necesidad de indagar sobre la respuesta de los académicos de las escuelas normales.

Tal y como se pretende comprobar en este trabajo, se parte del supuesto de que la respuesta de los agentes sociales a necesidades de permanencia a un campo de distinción (sustentada en la propiedad de una cultura académica, expresada en documentos oficiales sobre prácticas culturales que respondan a las funciones

sustantivas de la educación superior) corresponde más a una cultura escolar que a una cultura académica.

Las interrogantes que orientan este trabajo y a las cuales se intentará dar respuesta en el desarrollo del mismo son:

¿El personal docente de las escuelas normales es un académico con el *habitus* propio de los miembros de un campo de producción cultural?

¿Las prácticas culturales de los docentes de escuelas normales, tienen como referente una cultura académica?

¿Son las funciones sustantivas aquellas que materializan la cultura académica de los académicos de las escuelas normales?

¿Los docentes de las escuelas normales, guían sus prácticas culturales con base en una cultura escolar?

¿Los docentes de las escuelas normales consideran las funciones sustantivas de su institución como sus prácticas culturales?

¿El campo de los académicos es un campo de producción cultural?

Se plantea comprobar la siguiente hipótesis:

La formalización de prácticas culturales propias de una cultura académica (de académicos en su relación con una institución educativa, reflejada en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior), interviene en la conversión de una cultura académica en una cultura escolar, para los agentes sociales miembros del campo de los académicos.

Este documento contiene los resultados de las actividades efectuadas para comprobar la hipótesis, las cuales son:

- La revisión exhaustiva de bibliografía sobre la temática, priorizando la búsqueda en centros especializados en torno al personal académico de las escuelas normales.
- La identificación de actividades consideradas propias de la cultura académica, promovidas por las instituciones que asignan esta denominación a su personal docente.

- La desintegración de la categoría cultura académica, central en el trabajo, en variables e indicadores susceptibles de ser expresados en un cuestionario, que en el plano de las acciones, arrojó evidencias sobre la identificación de los referentes que guían las prácticas culturales de los académicos de las escuelas normales. En la aplicación de este instrumento, se consideró el total del personal académico de las escuelas normales oficiales del Estado de Guanajuato, de medio tiempo y tiempo completo, que por su situación contractual tienen que realizar actividades de docencia, investigación, extensión y difusión.

- Realización de entrevistas a académicos de estas instituciones educativas.

Es necesario aclarar que se decidió trabajar con las Escuelas normales, ya que estas instituciones presentan rasgos específicos derivados de su reciente ubicación y reconocimiento como Instituciones de Educación Superior (IES) tales como: la falta de definición de criterios sobre el ingreso de personal docente, de acuerdo a requisitos consensados en el campo de reciente pertenencia; la confusa organización académica para intentar responder a las denominadas funciones sustantivas propias de las instituciones de educación superior; la falsa concepción sobre el peso de lo jurídico en la ejecución de actividades académicas; la intención de responder a criterios académicos definidos por las IES, a costa de olvidar sus necesidades particulares y objetivos específicos en cuanto a la formación docente y la generación de conocimiento educativo; entre otros. Estos rasgos obstaculizan que sus productos sean discutidos en el ámbito de la producción de conocimiento en lo educativo⁴, más allá de espacios dedicados exclusivamente al magisterio.

Lo anterior no niega que estas instituciones tengan experiencia en la realización de dichas prácticas, basta mencionar a Ignacio Manuel Altamirano, Ignacio

⁴ Los trabajos de Manuel Gil sobre académicos (Gil,1994) que se encuentran referidos en esta bibliografía no consideran al personal de las escuelas normales, de igual manera las estadísticas oficiales sobre el estado de la educación superior dadas a conocer por la ANUIES en sus anuarios, quien a nivel superior considera al personal docente de estas escuelas de manera separada. Estas instituciones organizan sus propios encuentros de investigación, que con poca frecuencia generan productos considerados en publicaciones nacionales, como puede observarse en los estados del conocimiento publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., a propósito del II Congreso Nacional de Investigación Educativa (Cfr. Ducoing, 1995).

Ramírez, Gregorio Torres Quintero, Enrique C. Rebsamen, normalistas de prestigio Nacional, quienes en su momento generaron productos que impactaron notablemente en el campo de producción de conocimiento de lo social.

En este estudio sólo se consideran las tres escuelas normales públicas del Estado encargadas de la preparación de docentes para atender el nivel básico (preescolar y primaria), que se encuentran ubicadas en los municipios más importantes de la entidad: Guanajuato, Irapuato y León. Normales que a partir del acuerdo de elevación de sus estudios a nivel superior (firmado el 23 de marzo de 1984) se vieron obligadas a responder a necesidades académicas propias de las IES. Otras instituciones del sistema normalista, como la Escuela Normal Oficial y la Escuela de Educación Física, para esta fecha ya impartían cursos a nivel licenciatura o a nivel posbachillerato, pero no se reconocían como IES, en tanto no se les demandaba la ejecución de prácticas para responder a las "funciones sustantivas", en congruencia con lo consensado al interior del campo académico.

El Estado de Guanajuato, centro de atención de este estudio, según consigna la historia regional, fue uno de los primeros del País ocupados en formar profesionales de la docencia y la Escuela Normal Oficial de Guanajuato, fundada oficialmente en 1871 es una de las más antiguas del país que, como otras similares en muchos estados de la república, funcionaron antes que cualquier institución universitaria.

Es también en este estado, donde se presenta uno de los primeros casos de federalización en educación superior, formalizado con la creación del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato (ISEPEG) en 1994, como organismo integrador y coordinador del Sistema Estatal de Formación de Docentes.

Estructura del estudio

La presentación del reporte de investigación, siempre resulta una tarea difícil. Es complicado expresar de manera sencilla las actividades llevadas a cabo, con una lógica coherente que refleje la idea general del proceso y con el riesgo de dejar

algunos datos pendientes o incluir información que pudiera parecer obvia, la estructura de este trabajo incluye cuatro capítulos.

En el primer capítulo, considerado como teórico, se presentan los límites epistemológicos de las categorías básicas usadas en el trabajo. A partir de la definición de campo de producción cultural manejada por Pierre Bourdieu, se identifican aquellos elementos presentes en la conformación de una cultura académica y/o una cultura escolar y las prácticas culturales. Se hace referencia a términos indispensables en la propuesta de Bourdieu complementados con los expuestos por Burton Clark, tales como habitus, identidad, establecimiento académico e institución escolar. Con la relación de estos conceptos y categorías, se abordarán las estructuras objetivas y subjetivas que intervienen en la generación de prácticas culturales, donde el habitus es la estructura subjetiva típica e indispensable para establecer los considerandos principales que definen las variables a abordar en el trabajo de campo.

Sobra decir que de la consistencia y coherencia presentada en el capítulo, depende el desarrollo de los capítulos subsiguientes, y por supuesto del resultado del ejercicio de investigación.

En el segundo capítulo se continua con la exposición teórica que sustenta el trabajo, centrándose en la caracterización de lo académico como un campo de producción cultural, para finalmente particularizar en la ubicación de las escuelas normales como instituciones de educación superior miembros del campo académico. Este capítulo sirve como antecedente directo y necesario para sustentar el siguiente.

Con esta lógica, en el tercer capítulo se presentan las características de las escuelas normales en el Estado y su ubicación y diferenciación dentro del Sistema Estatal de Formación de Docentes. También se hace una mínima referencia a la situación contextual, económica-política y social del Estado. Al final de este capítulo se presentan las características generales del personal docente de las escuelas normales que permiten su denominación como académicos y no pueden separarse del ámbito institucional.

Finalmente, el cuarto capítulo contiene un apartado metodológico para que el lector aprecie la operacionalización de las categorías teóricas en variables a considerar en el trabajo de campo, así como su expresión en el cuestionario.

En este capítulo, tienen un papel protagónico los resultados del trabajo de campo, indispensables para contrastar la posición teórica expuesta en los primeros capítulos, además proporcionan datos indispensables a retomar en las conclusiones.

Para terminar sólo resta mencionar que lo aquí presentado busca ser un aporte, en torno a una área que esta en espera de ser abordada como muchas otras en el ámbito de la sociología.

CAPÍTULO 1
CULTURA ACADÉMICA, CAMPOS Y
PRÁCTICAS CULTURALES

En este capítulo se presentan de manera sistematizada, las categorías de análisis que permiten caracterizar las prácticas culturales como producto de un principio generador denominado como habitus.

Tomando como base la conceptualización de campo, hecha por Bourdieu, particularmente del llamado campo de producción cultural, se desarrollan categorías como habitus y prácticas culturales, útiles para ubicar a los académicos de las escuelas normales como miembros de un espacio social de distinción.

1.1 Las prácticas culturales y los campos

La realidad social, desde la posición teórica aquí manejada puede abordarse en términos de campo, al interior del cual se mantienen visiones, divisiones, posiciones y disposiciones reflejadas en la noción de habitus, que bien puede ser parte de una estrategia no consciente que orienta un sentido (denominado sentido práctico) que, no pasa por lo mental y que da como consecuencia que lo planeado sea sólo una ínfima parte de la práctica

Para identificar el peso específico e importancia del uso de la categoría habitus (como disposición y/o como esquema de percepción) que hace posible superar dilemas epistemológicos que con frecuencia limitaban el acercamiento a la realidad social, en este apartado se exponen los fundamentos teóricos que lo sustentan y su pertinencia para ayudar a definir campos.

1.1.1 El dilema objetivista subjetivista y el estudio de las prácticas

En el ámbito de las ciencias sociales involucrarse en el estudio de la o las prácticas, obliga a recurrir a propuestas paradigmáticas particulares que pueden mostrarse como verdaderas e inobjetables en la explicación y/o comprensión de la

realidad social y en cuyo desarrollo se encuentra presente el dilema entre la objetividad y subjetividad, como medio para acercarse a los fenómenos sociales, exponer resultados y proporcionar explicaciones teleológicas con pretensiones holísticas

En el fondo de ese dilema, se encuentra una polémica sobre el estatuto de científicidad de las llamadas ciencias del espíritu, culturales, humanas y sociales; teniendo como contraparte a las llamadas ciencias exactas, naturales o puras.

La explicación por causación (*erklären*) y la explicación por comprensión (*verstehen*), han permeado esta discusión eminentemente epistemológica¹, en donde se encuentra involucrado el concepto de ciencia, el cual ha posibilitado la formulación de teorías sociales.

Dentro de la caracterización de elementos presentes en el proceso de generación de conocimiento de carácter científico en ciencias sociales, reflejado en las teorías, es posible identificar un diálogo permanente entre un sujeto y un objeto de estudio. El protagonismo de alguno de los dos y sus interpretaciones ubican la distinción entre objetividad y subjetividad², con lo que además de acercarse al estudio de la teoría sociológica, orientar y reorientar el desarrollo de la misma, asigna etiquetas, califica y descalifica algunas propuestas teóricas³.

¹ Aquí la discusión epistemológica, se refiere a aquella que se ocupa de la relación entre un discurso con pretensiones de ser conocimiento y el objeto del cual se busca conocimiento, en términos generales se ocupa de construir y justificar teorías. (Olive, 1985).

² Jesús Ibañez (Ibañez, 1994), expone una interpretación sobre la relatividad de la denominada objetividad y subjetividad de las ciencias sociales, que contempla la existencia de tres estadios en donde hay un diálogo entre el objeto y sujeto de estudio en el proceso de generación de conocimiento social: estadio cartesiano, donde el objeto es espacio, y sólo existe la extensión y alguien que la piensa; estadio bachelardiano, donde el objeto es energía, existe algo que se propaga a un medio sin memoria lo que exige la <doble purificación del objeto -supresión del metamorfismo histórico- y del sujeto -supresión del inconsciente>; estado serresiano, donde el objeto es información, que refleja una complicada transducción de los dos primeros, que refiere que las condiciones de experiencia del sujeto y de la accesibilidad del objeto tienen un fundamento común: la existencia de la información

³ La asignación de etiquetas, según este autor, demuestra malos entendidos producto de acuerdos, donde se opera una especie de "transacción tácita y tácitamente orientadora" destinada a minimizar los costos y riesgos de una situación de comunicación que se mueve de acuerdo a "modas", pero que siempre termina siendo parte de un juego.

El objetivismo (prominencia del objeto sobre el sujeto). intenta centrarse en el análisis de estructuras objetivas de una realidad, en donde el agente social parece no tener participación. Ignora el proceso de construcción social de la realidad mediante el cual los actores racionalizan y actúan, para después intervenir sobre la base de esa estructura

Considera a las ciencias sociales como ciencias de las estructuras y las interacciones quedan fuera de su marco de competencia. Para explicar los fenómenos sociales basta con conocer la escuela-aparato y los hechos sociales ajenos al individuo, ya que los agentes sociales atienden a una lógica y racionalidad derivada de una estructura y sus acciones son previsibles

Autores como Emile Durkheim, con sus estudios de los hechos sociales (*El suicidio*, *La división del trabajo social*), a Claude Levi Strauss (*Las estructuras elementales del parentesco*), a Ferdinand de Saussure (*Curso de lingüística general*) y aquellos que se han denominado como marxistas estructuralistas (Althusser, Poulantzas), comparten concepciones que se pueden ubicar en este ámbito.

En la educación, tanto Louis Althusser (*Ideología y aparatos ideológicos del Estado*) como Bowles & Gintis (*La instrucción escolar en la América capitalista*) y de alguna manera Baudelot y Establet (*La escuela capitalista*), se acercan al estudio del aparato, la estructura y sus requisitos funcionales. Los autores representativos de esta corriente, en términos generales, consideran lo visible y externo de la acción educativa y dan especial atención a la escuela como institución, por sobre lo que sucede en la cotidianidad de las acciones.

Desde esta posición la práctica es considerada como una acción producto del vínculo con una institución que, es pertinente abordar sólo en cuanto trasciende a los agentes sociales. Siempre aparece como producto de determinaciones, por lo que resulta previsible.

El subjetivismo (prominencia del sujeto sobre el objeto), se centra en el estudio del modo en que los agentes piensan, explican o representan al mundo social e ignoran las estructuras objetivas en las que ellos existen.

Los teóricos que adoptan esta posición, consideran como eje de su análisis la acción e ignoran la estructura, entre ellos es posible mencionar a Alfred Schutz (*El problema de la realidad social, Estudios sobre teoría social*), a Herbert Blumer (*Interaccionismo simbólico*) y Harold Garfinkel (*Estudios en etnometodología*) que, con la fenomenología social, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, respectivamente, crearon propuestas teórico-metodológicas aún vigentes.

En un nivel extremo, estos teóricos reducen lo social a lo subjetivo, en donde la conciencia y la intencionalidad siempre están presentes. El sentido común, la experiencia, el sentido vivido de los sujetos y la interacción, son ideas que resumen estas posiciones teóricas, que en general dicen del cómo de la vida social y evaden el problema de las racionalidades.

En el ámbito educativo, se centran en el análisis de la práctica, más que en el reconocimiento de las estructuras en que se enmarcan, se prioriza en lo individual como productor de lo social.

Estas dos concepciones se han presentado como rivales en la discusión gnoseo-epistemológica que sustenta las ciencias sociales, son oposiciones con diversos potenciales explicativos o comprensivos de la realidad social que proporcionan un sentido propio a la actividad investigativa en las ciencias sociales y que sustenta diversas formas de hacer sociología. Contribuyen al armado inútil de etiquetas que se asignan a corrientes y autores que poco ayudan al desarrollo de la teoría sociológica, como bien explica Bourdieu al cuestionársele sobre su filiación en alguna de estas posiciones (Bourdieu, 1988).

Como propuestas teóricas, han guiado investigaciones sociales y en muchos casos han sido consideradas como la única opción de acercamiento a una realidad social.

El estudio de la práctica, a decir de Pierre Bourdieu, puede ser una alternativa para intentar superar el dilema objetivista-subjetivista en la ciencia social, así que, "la disyuntiva de la física (objetividad) y la fenomenología sociales (subjetivismo) sólo puede ser superada si uno se sitúa al inicio de la relación dialéctica que se establece entre las regularidades del universo material de las propiedades y los

esquemas clasificadores del habitus, ese producto de las regularidades del mundo social para el cual y por el cual existe un mundo social"(Bourdieu,1991:235).

*Constructivist structuralism o structuralism constructivism*⁴, es la denominación que Bourdieu asigna a su propuesta teórica (Bourdieu,1988:127) sin ajustarse a propuestas paradigmáticas teóricas ya agrupadas y/o etiquetadas por especialistas. A decir de George Ritzer, al centrar su interés "por la dialéctica entre la estructura y el modo en que las personas construyen la realidad social. suscribe al menos en parte, una perspectiva estructural, pero una que difiere del estructuralismo de Saussure y Levi Strauss (así como del marxismo estructural) Mientras aquellos se centraron en las estructuras del lenguaje y lo cultural, Bourdieu, afirma que las estructuras⁵ también existen en el mundo social.. simultáneamente adopta una posición constructivista que le permite conciliar la génesis de los esquemas de percepción, pensamiento y acción, así como de las estructuras sociales."(Ritzer,1994:501).

En esta lógica, las estructuras objetivas, que particularizan lo objetivo, no se refieren sólo a cosas materiales (el lenguaje, la escuela, la familia, un grupo social), tienden a producir ciertas disposiciones y estructuran experiencias sociales susceptibles de ser reproducidas como lo concibe el estructuralismo, sino que éstas también existen en el mundo social y no sólo en los sistemas simbólicos, lenguaje, gusto, etc., de manera independiente de la conciencia y de la voluntad de los agentes que, son capaces de orientar y de coaccionar sus prácticas o sus representaciones (Bourdieu,1988:127).

⁴ En donde: estructuralismo o estructuralista, indica que existen en el mundo social y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones; y, constructivismo refiere a una génesis social de parte de los esquemas de percepción de pensamiento y acción que son constitutivos del habitus.

⁵ Gilberto Giménez, sobre esto comenta "Lo que Bourdieu nos ofrece bajo el rotulo de "constructivismo estructuralista" es una economía general de las prácticas centrada en las nociones de capital, interés, inversión y estrategia, y una antropología global... que se propone aprehender la acción social en su integralidad, superando las dicotomías clásicas que minan por dentro a las ciencias sociales."(Giménez,1997:3)

En su esfuerzo por superar el dilema objetivista-subjetivista de la sociología y evitar el "absurdo intelectualismo", Bourdieu no sólo desarrolla un sistema teórico abstracto, sino que busca la relación con referentes empíricos y ofrece una teoría original sobre la relación entre *habitus* y *campo*.

Como muestra de esta relación, se distinguen sus trabajos sobre los estudiantes y la cultura (Bourdieu,1973), los académicos (Bourdieu,1984) y los gustos (Bourdieu,1992); donde con información estadística obtenida de la aplicación de cuestionarios y entrevistas⁶, lleva a los hechos su propuesta, más allá de las consideraciones objetivistas clásicas del positivismo.

Habitus y *campo* son categorías que, al representar estructuras subjetivas y objetivas en un espacio social determinado, establecen una estrecha relación, de ésta en términos dialécticos. Puede identificarse la génesis de las prácticas y así reconocer el impacto de éstas en la conformación de un *habitus*; lo cual posibilita el análisis de las prácticas y permite ubicarlas como elemento que condensa el vínculo entre lo objetivo y lo subjetivo en lo social. Donde se acepta tanto una posición activa del agente social, como una identificación de las coacciones estructurales en que se da ese accionar.

Bajo estas condiciones George Ritzer, sociólogo norteamericano promotor de la metateoría en la sociología⁷, no duda en ubicar a este autor como representante de una corriente teórica interesada en el análisis de la integración acción-

⁶ En el diseño de los instrumentos usados en este reporte, los cuestionarios y guías de entrevista mostrados por Bourdieu en sus materiales, son tomados como referencia.

⁷ La metateoría se centra "en el estudio profundo de la estructura subyacente a la sociología en general y sus diversos componentes: áreas sustantivas, conceptos, métodos, datos y teorías" Hay tres variedades de metateorización definidos por las diferencias que presentan sus productos finales:

- 1 - La metateorización como medio para obtener una comprensión más profunda de la teoría, implica el estudio de la teoría para producir una teoría mejor;
- 2.- La metateorización como preludeo al desarrollo de la teoría, implica el estudio de las teorías existentes para producir una teoría sociológica nueva;
- 3.- La metateorización como fuente de las perspectivas que sostienen toda la teoría sociológica, que implica un estudio de la teoría orientado hacia la meta de producir una teoría. (Ritzer,1994:587).

estructura, donde también ubica a Jürgen Habermas (*Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*) y Anthony Giddens (*La constitución de la sociedad. Más allá de la teoría de la estructuración*).

1.1.2 La cultura y las prácticas

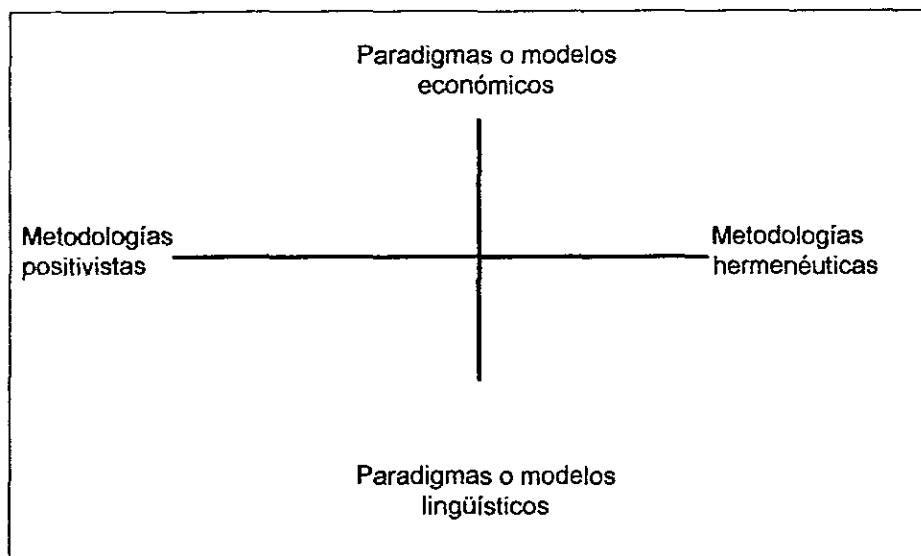
El concepto de cultura tiene una importancia teórica fundamental en la época moderna y es sumamente complejo para las ciencias sociales. Cada posición ideológica y cada ciencia, tienen su definición y visión. Éstas, con frecuencia muestran visiones parciales al conformar los parámetros para el análisis que son presentados como "categorías universales".

Centrarse en las definiciones del término, significa involucrarse en una tarea que permite identificar y comparar posiciones teóricas, pero que aparece inacabada ante el continuo surgimiento de nuevas propuestas.

Gilberto Giménez (Cuadro No.1) en una revisión sobre los paradigmas con pretensión explicativa en torno a la cultura, de manera didáctica y para facilitar su exposición, propone una agrupación en torno a dos ejes que se presentan en forma de cruz: el eje teórico, en cuyos polos extremos se encuentran los paradigmas económicos y lingüísticos, respectivamente; el eje epistemológico, donde las metodologías positivistas u objetivistas se ubican en un extremo, y las metodologías hermenéuticas en otro (Giménez, 1994).

El eje epistemológico se refiere a la capacidad de las ciencias sociales para elaborar un discurso científico controlado y refutable sobre la cultura, donde se encuentra presente un léxico basado en un sistema de conceptos. El eje teórico se refiere al fundamento de ese discurso científico, presente no solamente en sistemas hipotético-deductivos, sino en teorías o paradigmas.

Cuadro No.1
Paradigmas explicativos en la Cultura



El mismo autor, al referirse a la ubicación de Bourdieu en una perspectiva sociológica más centrada en el ámbito de lo cultural, logra armar una definición de cultura que mezcla elementos objetivos/subjetivos y teórico epistemológicos y la define como "la distinción" simbólicamente manifestada y clásicamente connotada; como una constelación jerarquizada y compleja de "ethos de clase" que se manifiesta en forma de comportamientos, consumos, gustos, estilos de vida y símbolos de status diferenciados y diferenciantes, pero también en forma de productos y artefactos diversamente valorados (Giménez, 1986), y en general como el estudio de las formas simbólicas y esquemas de significados de donde derivan su sentido o acciones los individuos⁸ donde tienden a desaparecer barreras de distanciamiento entre lo objetivo y lo subjetivo.

⁸ En esta perspectiva expuesta por Gilberto Giménez, puede ubicarse no sólo a Bourdieu, sino también a John B. Thompson con su material denominado *Ideología y Cultura Moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas* y Clifford Gertz, con su famoso libro titulado *La interpretación de las culturas*.

Esta definición demuestra la dificultad por ubicar a Bourdieu en alguna posición. Giménez destaca al mencionar que la propuesta de este autor "pretende reunir en una sola teoría dos paradigmas a primera vista inconmensurables como el económico y el lingüístico, y en esto consiste su mayor originalidad" (Giménez, 1994:54). Esta suma paradigmática, permite identificar la génesis de acciones (consumos, gustos, estilos de vida) cuyo referente es un esquema de percepción, posición y disposición, denominado habitus, el cual además de representar la trascendencia del dilema objetivista-subjetivista en el estudio de la realidad social, es útil para acercarse a conocer las prácticas culturales.

1.1.3 Las prácticas como prácticas culturales

La asistencia al cine, a eventos de opera o rock, la selección en la decoración de colores y estilos, el gusto por la fotografía y/o la pintura, son actividades que aparecen ante el agente social como parte de su "libertad de elección", ante la oferta de ocupación del tiempo libre. La asistencia a la escuela y la ocupación en actividades laborales, también son acciones que responden a una cierta libertad de elección.

Con apego al ejercicio de esta libertad, se otorga a la escuela y a la fábrica un valor diferenciado, que lleva a decidir sobre la posibilidad de asistir o no a una institución del nivel medio y/o superior y de seleccionar ingresar a la universidad, a un Tecnológico o a una escuela normal, así como trabajar para una empresa Nacional o transnacional.

Estas *prácticas*, como aquí se le denominarán y que se dan aparentemente de manera muy "libre", adquieren su nomenclatura, por la regularidad con que se efectúan y porque sintetizan condiciones de convivencia y relaciones que imponen modos de "elegir" formas de descanso, diversión y ocupación.

Las prácticas se conciben como acciones que se manifiestan en comportamientos fácilmente observables, considerando la acción en el sentido Weberiano, como una conducta humana externa o interna, manifiesta u omitida, permisible o

censurable que, lleva implícito cierto sentido (subjetivado) que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella (Weber, 1964:5). En esta tónica, la acción social es una acción (incluyendo tolerancia u omisión) orientada por las acciones de otros que, pueden ser pasadas, presentes o pensadas como futuras (*idem*).

Las prácticas, como acciones sociales tienen como referencia situaciones de otros y tienen *intencionalidad aunque no buscan la transformación*. En muchos casos, vienen son “papeles teatrales, ejecuciones de partituras o aplicaciones de planes”(Bourdieu, 1991:91), acciones producto de posiciones de una estructura social que se dan como resultado de la puesta en marcha de un sentido propio.

Como acciones asociadas a la actividad humana se ejecutan en espacios sociales determinados y diferenciados de acuerdo a la cantidad y combinación de *capital* expresados en estructuras diversas (campos, grupos, familia) con *habitus* propios. Existe tanta variedad de prácticas como estructuras sociales; en su ejecución intervienen de manera protagónica y condicional: las probabilidades objetivas, dadas a través de regularidades estadísticas vinculadas a una clase, un grupo o una sociedad, que considera acciones preadaptadas a exigencias objetivas; las denominadas aspiraciones subjetivas, como elementos motivacionales propios de un espacio social.

El agente social que lleva a cabo prácticas, siempre está expuesto a recibir *sanciones negativas*, “un refuerzo secundario negativo”, cuando el entorno al cual se enfrentan realmente está muy alejado del entorno al que se encuentran objetivamente ajustados (Bourdieu, 1986:268). Esto es, existe la posibilidad de ser sancionado, física o simbólicamente, cuando hay un evidente distanciamiento entre las probabilidades objetivas y las aspiraciones subjetivas.

De acuerdo a esta situación, el *habitus* produce *prácticas tendientes a reproducir* regularidades inmanentes a las condiciones objetivas de la producción de su principio generador, pero las ajusta a exigencias inscritas, a título de potencialidades objetivas, en la situación directamente afrontada. “En consecuencia, sólo se puede dar razón de dichas prácticas a condición de revisar la estructura objetiva que define las condiciones sociales de producción del

habitus que las ha engendrado con las condiciones de las puesta en marcha de este habitus, es decir, con la coyuntura que, salvo una transformación radical, representa un estado particular de esta estructura”(Ibídem:270).

Las prácticas entonces no son reacciones mecánicas, determinadas directamente por las condiciones antecedentes y por completo reductible al funcionamiento de montajes preestablecidos, *modelos normas* o *papeles*, sino productos de una relación entre una situación y un *habitus*. Una especie de producto de una intencionalidad sin intención, una regularidad sin sumisión consciente a una regla, una racionalidad sin cálculo y una causalidad no mecanicista (Giménez,1997).

Las prácticas tendrán explicación “sólo si se relacionan las condiciones sociales en que se ha constituido el *habitus* que las ha engendrado, y las condiciones sociales en las cuales se manifiesta”(Bourdieu,1991:97), las cuales se expresan en un *espacio social* (término que a decir de Bourdieu es útil para denominar de manera más específica un concepto polisémico como **sociedad**).

Así, estudiar las prácticas, como prácticas culturales efectuadas cotidianamente en un espacio social determinado, requiere del reconocimiento de un *habitus* relacionado con un campo que conserva una estructura propia de vínculo con agentes sociales y aprecia un tipo particular de capital, el cultural. El capital además de económico, es cultural y simbólico, de esta manera, si la pertenencia a un campo requiere de la apropiación de capital cultural, las prácticas que se lleven a cabo en su interior, responderán a esas necesidades, serán prácticas culturales.

El espacio social en donde los agentes cotidianamente llevan realizan sus prácticas, es “un espacio pluridimensional, un conjunto abierto de campos relativamente autónomos, es decir, más o menos fuerte y directamente subordinados, en su funcionamiento y sus transformaciones, al campo de la producción económica”(Bourdieu,1990:301). Es un espacio con tres dimensiones que hacen posible: el establecimiento de divisiones; el señalamiento de distancias y aproximaciones y; la elaboración de clasificaciones. Estas dimensiones son:

volumen de capital, estructura del capital; y evolución en el tiempo de estas dos propiedades.

De la cantidad, estructura y trayectoria de capital acumulado y relacionado en un espacio social, es posible identificar campos, asumidos como espacios de poder y acumulación de capital propio; con relaciones de fuerza específicas y "en cuyo interior hay una lucha por la imposición de una definición del juego y de los triunfos necesarios para dominar ese juego" (Bourdieu, 1988:102). El juego puede ser una estrategia no consciente, producto y producente de un sentido específico que ayuda a la definición de un interés propio y diferente de un campo.

De esta manera, "los campos se presentan... como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellos)" (Bourdieu, 1990:135), en que se dan luchas constantes por transformar o conservar las relaciones de fuerza que, invariablemente aparecen impuestas a los agentes nuevos por los integrantes del mismo.

Estas relaciones específicas, en que se mezcla interés⁹, incorporación¹⁰ e inculcación¹¹, tienen como elemento común y guía de su participación en el interior del campo al capital simbólico, capital de reconocimiento social que cada agente ha podido acumular y exponer para obtener mejores condiciones en la lucha interna del campo al cual pertenece.

Todo campo, en tanto producto histórico y espacio estructurado de posiciones (lo estructural que interviene en la práctica), engendra un interés que se asume como condición de su funcionamiento, establece y obedece sus propias leyes; y como espacio relativamente autónomo en un espacio social determinado, esta dotado de un esquema valorativo específico ligado a una historia original.

⁹ Ligado a un espacio social específico, remite a una especie de "formar parte", participar y reconocer las posiciones, disposiciones y estrategias (Bourdieu, 1997a).

¹⁰ Remite a cierta interiorización entre los sujetos de las regularidades inscritas en sus condiciones de existencia (Bourdieu, 1992).

¹¹ La inculcación, supone una acción pedagógica al interior de espacios institucionales (familiar o escolar), donde agentes sociales dotados de autoridad delegada, imponen normas arbitrarias utilizando técnicas disciplinarias (Bourdieu, Passeron, 1973).

Se concibe también, como un espacio estructurado resultante de las posiciones y relaciones de fuerza entre agentes e instituciones, que luchan física y simbólicamente por obtener poder económico, político o cultural. Esta lucha, proporciona lógicas y racionalidades que aparecen como no elaboradas, propias de un sentido común quizá naturalmente adquirido, aunque sólo son interiorizaciones productos del habitus inherente del campo, percibido nítidamente por miembros de otros campos en un espacio social definido, no así por los agentes miembros del mismo.

Cada campo maneja una percepción del mundo social que se presenta ante los agentes como una realidad fuertemente estructurada y como un sistema simbólico organizado según la lógica de la diferencia, de la distancia diferencial (Bourdieu, 1988:136)¹². El campo, puede ser la nueva denominación de lo que antaño, se nombraba estructura social, pero se asume más como una estructura simbólica. Producida por la lucha de las clasificaciones sociales.

Los procesos de estructuración objetiva y subjetiva compiten entre si con la intención de generar un consenso mínimo que permita la concepción de un mundo de sentido común sobre el mundo social.

Considerado como "un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas (cuyas) operaciones expresan la posición social en que se ha construido", el habitus, "produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero que no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el <código>, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender el sentido social" (Bourdieu, 1988:134-135).

Una de las primeras funciones de la orquestación de un habitus, es permitir la "economía de la intención" y la "transferencia intencional en el otro" como le llama

¹² Bourdieu explica esta situación al mencionar, que los animales con alas tienen mayores posibilidades de volar (lo objetivo), en tanto que, la calificación de bonito/feo demuestra el gusto perteneciente a un campo (subjetivo).

Bourdieu (Bourdieu,1986:270), quien indica que, cada agente social "lo sepa o no, lo quiera o no" es productor y reproductor del sentido objetivado de un habitus.

Las prácticas de los miembros de un campo, grupo, sociedad o clase, están dotadas de un sentido objetivado, unitario y sistemático que trasciende las intenciones subjetivas y los proyectos conscientes, individuales y colectivos (Ídem), en el cual es importante identificar diversos grados de objetivación.

Un primer grado de objetivación del habitus se presenta cuando éste se considera como principio generador de prácticas individuales y sociales. Un segundo grado de objetivación se observa, cuando se hace necesaria una referencia a las instituciones que forman parte de las estructuras objetivas y generadoras de habitus que también puede adquirir esta denominación. Un tercer grado de objetivación aparece al considerar que las prácticas actualizan en un punto de tiempo y del espacio el sentido socialmente objetivado o el "arbitrario cultural" inculcado por las instituciones educativas especializadas. (Bourdieu,1992).

Así el habitus se estructura por el conjunto de condiciones de existencia propias de un grupo o clase en cuestión, a través de esquemas generadores de prácticas y obras, por una parte, y de percepción y apreciación por otra.

Cuando el habitus, procede de condiciones de vida relativamente homogéneas, de clase, las prácticas se vuelven evidentes, y se produce un mundo de sentido común, eso explica que las prácticas se ajusten espontáneamente a las estructuras y aparezcan objetivamente concertadas entre sí, lo que desemboca en el mantenimiento de cierta "estabilidad" y la aceptación de procesos de producción y reproducción como necesarios.

Cuando se presenta un desajuste entre el mundo de sentido común proporcionado por el habitus propio de un campo e involucrado en las probabilidades objetivas y las aspiraciones subjetivas inherentes a ese campo, se genera una sanción física o simbólica, útil para demostrar la íntima relación entre habitus y campo en la generación de prácticas. No puede dejarse de lado la intervención del capital cultural que, con un volumen y concentración específica

se asume como dimensión que incide prioritariamente en la conformación de campos.

El capital cultural, desde la posición manejada por Bourdieu, se expresa en la posesión y disposición de diplomas universitarios, producto de la inserción en espacios destinados a estimular la alta competencia y es un tipo de capital diferente al capital económico (reconocido por los economistas), al capital social (reflejado en la red de relaciones que se establecen alrededor de un agente social y pueden ser manipulados a su favor, así como al capital simbólico (que representa atributos inobservables materialmente pero utilizados como sustento para el establecimiento de relaciones de dominación, de poder y de talento) (Bourdieu, 1987).

Este tipo de capital, es la materia prima para iniciar el estudio de las prácticas culturales en su relación con el campo y el habitus que, de manera ordinaria: se identifica como conocimiento diferenciado; se refleja en credenciales educativas; se evidencia en apreciaciones simbólicas; se manifiesta en la ejecución de tareas específicas desarrolladas en espacios socialmente aceptados; se muestra en procesos de diferenciación social y en general contribuye a estudiar la reproducción social por la vía de las instituciones educativas.

En lo específico, resulta pertinente puntualizar que, el capital cultural se presenta en tres estados o formas: el *estado incorporado*, que tiene que ver con todo aquello, adherido al propio individuo en forma de hábitos y disposiciones duraderas; el *estado objetivado*, que se representa como un bien económico y adquiere forma de cuadros, libros, maquinaria, obras de arte, etc.; el *estado institucionalizado*, que es una forma particular de objetivación y se ve reflejado en un título que garantiza la propiedad de capital cultural y sus propiedades adquiridas en el trayecto de su consecución (Bourdieu, 1987)

El capital cultural interviene en la conformación de la cultura al interior de los campos, presentándose de manera diferenciada en cada uno de ellos y contribuye en la definición del habitus como principio generador de prácticas, prácticas culturales. La distribución del capital cultural interviene de manera

protagónica en el proceso de diferenciación y conformación de los campos culturales, su volumen, características estructurales y evolución en el tiempo, permite a los agentes sociales y/o instituciones ingresar y permanecer en un campo.

Cada campo entonces, propicia y mantiene un habitus que se constituye como principio generador de prácticas, en donde está presente el volumen y la distribución de capital, de tal manera que un campo donde predomina el capital económico, generará prácticas económicas, de la misma manera que un campo en donde hay prominencia de capital social, se gestarán prácticas sociales.

1.1.4 Habitus e identidad

No existe acuerdo entre sociólogos y psicólogos sobre el significado de la identidad.

En el ámbito de la psicología, este concepto da cuenta del proceso de construcción de la personalidad, en que se encuentran presentes elementos genéticos, fisiológicos y anatómicos entre otros y aunque se considera como producto de una forma compleja de interacción con otros, le referencia siempre es particular, por lo que no deja de considerarse como una posición individualista¹³.

Los sociólogos por su parte, solicitan no perder de vista que la identidad es simultáneamente individual y colectiva, ya que su ubicación puede distinguirse en el núcleo del individuo y de la cultura. Es esta vertiente en la que puede ubicarse a Bourdieu, quien da pistas para acercarse a la noción de identidad como una combinación de elementos subjetivos y objetivos que según él, tiene que ver con *representaciones mentales*, (o sea con actos de percepción y apreciación de conocimiento y reconocimiento, donde los agentes sociales invierten sus intereses y sus presupuestos) y con *representaciones objetales* que asumen

¹³ Cfr. Monn Edgar, *La methode* en Giménez Gilberto, 1986

diversas formas físicas (emblemas, banderas, insignias, etc.) o acciones que, en conjunto son parte de una estrategia centrada en la manipulación simbólica, interesada en determinar la representación (mental) que se pueden formar de cosas objetuales, así como de sus portadores. (Bourdieu, 1985). En este nivel es posible relacionar nociones tales como: nación, región, etnia, nombre de profesión y títulos honoríficos, entre otros, que expresan una pertenencia y una apropiación de esquemas clasificadores análogos.

En su conformación se presenta el resultado de una lucha destinada a imponer una visión del mundo social a través de los principios de división, que invariablemente aparece impuesta, pero no es apreciada de esa manera por los agentes sociales que la hacen suya.

Al considerar que la identidad permite ubicar a sus portadores en cierto espacio social y establecer relaciones con agentes de otros espacios, desde la posición aquí manejada, ésta se encuentra indisoluble al *habitus*, determina estilos de vida y comportamientos, así como acuerdos sobre conceptos y categorías, a partir de los cuales es posible encontrar puntos comunes con los otros agentes de ese campo, así como diferencias. Derivado de estos consensos, se obtienen representaciones sociales en donde se encuentra presente la trayectoria individual y social de un individuo; el *ethos* como comportamiento moral espontáneo (propio de un espacio social determinado); y la dimensión del gusto.

La identidad se considera así un elemento inherente al *habitus* que como un juicio de clasificación, resulta útil para definir límites de ingreso y pertenencia, así como criterios de reconocimiento propios de una cierta categoría, un cierto orden social, un grupo, una clase o un campo que se mantiene como principio de distinción que afirma y estimula la diferencia; un elemento en general útil como orientador de acciones.

El *habitus* propio de un campo, interviene en la definición de aquello que Bourdieu concibe como identidad social, siempre vinculada a un espacio social determinado (el campo).

En el caso del objeto de este estudio, abordar las prácticas como producto de representaciones sociales derivadas de un esquema generador denominado habitus, hará posible encontrar elementos que permitan considerar al personal docente de las escuelas normales como miembros de un campo específico diferente del formado por docentes de las escuelas de nivel básico, al cual se hará referencia en el siguiente apartado.

1.2 El Campo de Producción Cultural

En todo espacio social donde interaccionan agentes sociales que comparten un interés por acumular cierto volumen y estructura de capital, se mezclan trayectorias y competencias diversas que dan por resultado la posibilidad de conformar espacios específicos, aquí denominados como campos, en donde se presenta de manera más homogénea la acumulación de un tipo de capital. De la cantidad de capital acumulado y de su estructura es que pueden identificarse campos específicos. Respecto a lo cultural, desde la posición aquí manejada, la propiedad de capital cultural, da por resultado dos espacios diferentes: el campo de producción cultural y campo de consumo cultural.

El campo de producción cultural se concibe como un espacio, donde se generan los bienes ofertados en un espacio social y que aseguran las condiciones de su constitución y funcionamiento en los diferentes gustos que aseguran un mercado - más o menos a largo plazo- a sus diferentes productos, por lo cual no puede desligarse del campo de consumo.

El campo de consumo es un espacio donde se consumen los bienes producidos en un campo de producción y forma un mercado potencial sustentado en los gustos, en donde pueden evidenciarse necesidades de producción, por lo cual tampoco puede dissociarse de un campo de producción cultural. Aquí el consumo implica tanto la apropiación material de un bien, como una interpretación del mismo, no puede tomarse como compra de "cosas". El consumo implica entonces,

una recuperación de trayectorias individuales de donde no puede evadirse la presencia de diversos estados de capital cultural, pero también recupera lo objetual, que más allá de los objetos, llega a significados y acciones, también susceptibles de consumirse.

En la distinción del campo de consumo y campo de producción (como categorías de análisis y nominación de espacios sociales diversos) interviene de manera importante el mercado como categoría que define un espacio en el cual en un momento dado en el tiempo, se forma el precio de las competencias y mediante sanciones positivas o negativas, controlan resultados, consolidando lo "aceptable", quitando valor a lo que no es, condenando a perecer a las disposiciones desprovistas de valor, cosas poco serias (Bourdieu, 1992:84).

Volviendo al campo de producción cultural, es pertinente apuntar que éste se considera como un espacio estructurado de posiciones, donde sus agentes sociales son poseedores de poder y privilegios que confieren la posesión de un volumen particular de capital cultural (que en general tiene como base el capital en su estado institucionalizado reflejado en la posesión de certificados y títulos que expresan una trayectoria escolar específica, donde puede considerarse también la antigüedad) que les permite ejercer poder sobre el mismo capital cultural y al mismo tiempo ser dominados en sus relaciones por quienes detentan el poder político y económico (Bourdieu, 1988:147).

Conocer la lógica de su funcionamiento, implica aceptar que sus agentes sociales pueden recibir diferente denominación: pintor, escritor, filósofo, y científico, entre otros, y que la pertenencia a él, asegura el acceso a beneficios simbólicos susceptibles de convertirse en económicos que generan productos y bienes "culturales". En este campo, es posible identificar instituciones legitimadas para generar productos que puedan ser ofertados en su campo de consumo correspondiente que acreditaron cierto volumen de capital y por sus trayectorias están legitimados en lo interno para proporcionar un cierto tipo de capital institucionalizado.

Para pocos resulta desconocido que los productos académicos (libros, conferencias, exposiciones, reportajes, comentarios, etc.) son bienes elaborados con la intención de ser ofertados en un espacio social determinado y pueden otorgar beneficios simbólicos o económicos. Estos productos se hacen en un campo específico (campo de producción cultural) en donde se ubican agentes y/o instituciones sociales que comparten entre sí trayectorias y volúmenes de capital específico y que han logrado imponer en el mercado visiones y concepciones acerca del valor de los bienes producidos.

Como bien lo dice Bourdieu, para acercarse a un espacio social determinado a partir de la identificación de *campos*, es indispensable distinguir e involucrar tres niveles de la realidad: primero, analizar la posición del campo en relación con el campo de poder, con lo que se descubre que el campo literario por ejemplo, está incluido en el campo de poder, donde ocupa una posición dominada (o en un lenguaje mucho menos adecuado: los artistas y los escritores, o los intelectuales en un sentido más general, son “una fracción dominada de la clase dominante”; segundo, es menester establecer la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o las instituciones que compiten dentro de un campo; tercero, se deben analizar los habitus de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que estos adquirieron mediante la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicas y que se encuentran, en una trayectoria definida dentro de un campo considerado una oportunidad más o menos desfavorable de actualizarse.(Bourdieu,1994:70).

1.2.1 El campo de producción cultural y su relación con el campo de poder

El campo de producción cultural, es un espacio social donde los agentes sociales mantienen una cuota específica de poder, producto de la acumulación y combinación de capital cultural, político y económico, que desde la concepción teórica aquí manejada se ubica en una relación de subordinación con el campo de

poder lo cual significa que, por muy liberado que pueda estar del resto de los campos en un mundo social, siempre está sometido a la necesidad de los campos englobantes, tales como el del beneficio, económico y político.

En esta lógica, el campo de poder se concibe como un "espacio de las relaciones de fuerza entre agentes e instituciones que tienen en común el poseer el capital necesario para ocupar posiciones dominantes en los diferentes campos (económico y cultural en especial) y el campo económico (como) la sede de la luchas entres ostentadores de poderes(o especies de capital) diferentes"(Bourdieu,1995:320).

Por otro lado, el campo económico se define como un espacio integrado por miembros de las fracciones dominantes que han encontrado la manera de apropiarse del beneficio de las transformaciones de la industria, además de estar a la vanguardia de las disposiciones éticas y de visión del mundo por lo que intervienen en una transformación general del estilo de vida manifiesta en el orden de la división del trabajo, entre los sexos y la manera de imponer un modo de dominación (Bourdieu,1992:312).

Ambos campos, como englobantes en un espacio social, siempre intervienen en la conformación y funcionamiento de otros campos y establecen entre ellos relaciones diferenciadas que definen posiciones de subordinación.

De esta manera, el grado de relación entre el campo de poder y el campo de producción cultural, depende del grado de autonomía de éste último, el cual resulta de un principio de jerarquización externa y un principio de jerarquización interna. El principio de jerarquización externa se asume como un criterio de triunfo temporal, medido en función de éxitos comerciales (venta de libros, condecoraciones, cargos, etc.); y el principio de jerarquización interna se adopta como un criterio de triunfo que involucra el reconocimiento de los artistas por sus pares quienes no hacen ninguna concesión a la demanda del <gran público>.

De la combinación de ambos principios, se desprende una relación temporal y heterogénea entre el campo de poder y el campo de producción cultural, en donde también tiene una intervención protagónica el volumen de capital simbólico

que se ha ido acumulando a lo largo del tiempo a través de la acción de las generaciones sucesivas (valor otorgado al hombre de escritos o de filósofo, licencia estatutaria y casi institucionalizada para enjuiciar los poderes, etc.).

Como producto de la acumulación de capital cultural, el campo de producción cultural, también ocupa una posición dominante en relación con otros campos, en un espacio social determinado, ya que el proceso de obtención y la cantidad del mismo le permite injerir sobre los movimientos del mismo capital y su cotización en el resto de los campos. Precisamente de la trayectoria acreditada para la acumulación de capital cultural, así como de las particularidades del mismo, se da en su interior una dicotomía en donde se ubican posiciones de dominante y dominado que a su vez le permiten mostrar y mantener cierta autonomía, en relación con el resto de los campos en un espacio social el cual se expresa en diferencias que acentúan la distinción y respeto en relación con otros campos.

Su autonomía, considerada como "el grado en el que sus normas y sus sanciones propias consiguen imponerse al conjunto de los productores de bienes culturales y más precisamente a aquellos que al ocupar la posición temporalmente o al aspirar a ocuparla, son los que están más cerca de los ocupantes de la posición homóloga en el campo del poder, por lo tanto los más sensibles a las exigencias externas y los más heterónomos." (Bourdieu, 1995:322), es un tanto relativa ya que depende de la relación que existe en su interior de los principios heterónimo y autónomo¹⁴, de jerarquización¹⁵.

En su interior es posible identificar dos polos que intervienen en esa autonomía: el *subcampo de producción restringida*, que indica que los productores tienen como únicos clientes a los demás productores de ese mismo campo, quienes al mismo tiempo son sus competidores directos; el *subcampo de gran producción*, trata de cómo los productores internos dirigen sus productos a clientes externos y tienen éxito comercial y notoriedad social, pero al interior de mismo se encuentran *simbólicamente* excluidos y desacreditados.

¹⁴ Sin relación con el resto de los campos <al arte por el arte>

¹⁵ Relacionado con quienes dominan el campo económica y políticamente <el arte burgués>

Todo esto se expresa directamente en la aceptación al interior de este campo (al igual que en otros espacios sociales de distinción) de límites asumidos como principios de visión y división, productos de luchas internas interesadas en imponer una posición (que involucra un conflicto de definiciones) sobre las condiciones de pertenencia a un campo y en donde, invariablemente, aparecen los auténticos y/o "puros" contra los "charlatanes".

El principio de visión y división se refleja en el proceso de selección e ingreso a un campo que predetermina la clasificación interna, determinando la población digna de participar en su espacio. La definición de estos límites se convierten en frontera jurídica protegida por derechos de entrada plenamente identificados, así como por medidas de exclusión o discriminación, expresadas en leyes presentadas como criterios de codificación.

Cada campo de producción cultural tiene grados de codificación diferente, en ellos se pueden identificar precisiones y vaguedades semánticas, que otorgan a los agentes del mismo la posibilidad de imponer definiciones. Vale mencionar, como lo demuestra Bourdieu (Bourdieu, 1984) que el campo universitario tiene un *grado de codificación fuerte* (requisitos de ingreso y permanencia de la profesión). Cada campo define lo que es *importante*, de lo que *le da igual*, así su *illusio*, (creencia colectiva en el juego por la imposición de posiciones, llevada a cabo en un campo sobre las relaciones y los productos), se asume como condición de funcionamiento de ese mismo juego, del cual es parcialmente producto.

Para entender como las fuerzas externas intervienen al interior de cada campo, es necesario tener en cuenta la lógica específica del campo como espacio de posiciones y de tomas de posición reales y potenciales (espacio de los posibles), ya que cada posición está objetivamente definida por su relación objetiva con las demás posiciones o por el sistema de propiedades pertinentes. Todas las posiciones dependen de la estructura del reparto de las especies de capital (o de poder) cuya posesión controla la obtención de beneficios específicos puestos en el juego (Bourdieu, 1995:342).

La toma de posiciones y disposiciones en el campo están íntimamente relacionadas con el espacio de los posibles, denominado "como el espacio de las tomas de posición realmente efectuadas tal y como se presenta cuando es percibido a través de las categorías de percepción constitutivas de un habitus determinado"(Ibídem:348), con un espacio orientador y promotor de las potencialidades de los agentes miembros del campo, en donde están presentes categorías de percepción y valoración, conceptos de géneros, de escuelas, de maneras y de formas, entre otros.

1.2.2 La estructura interna del campo de producción cultural

Los cambios internos acontecidos en un campo son fruto de su propia estructura, de las posiciones antagónicas que le son endógenas (dominante/dominado, consagrado/novato, ortodoxo/heresje, viejo/joven) e independientes de los cambios externos. Estos cambios son producto de posiciones objetivamente definidas por las distancias que las separan. Son producto de una iniciativa que casi por definición pertenece a los recién llegados, quienes invariablemente son jóvenes que, más carentes de capital específico terminan "imponiendo unos modos de pensamiento y de expresión nuevos, rupturistas con los modos de pensamiento vigentes, por lo tanto condenados a desconcertar por su <obscuridad> y su <gratuidad>"(Bourdieu,1995:355).

La evolución del campo hacia una mayor autonomía, en relación con el resto de los campos, siempre va acompañada de un movimiento de mayor reflexividad interna, así lo que acontece en el campo está más ligado a su historia que al espacio social en donde se ubica. Los productos generados (representativos de ese pasado) no pueden desvincularse de la herencia, además el estado de las cosas no permanece inmóvil, sino se da a partir de rupturas continuas.

Los productos generados en este campo están dirigidos a los miembros del mismo campo, así como a los miembros de otros campos. Los beneficios

económicos que generan se incrementan cuando hay un movimiento del polo más puro, al arte burgués (que responde al campo de poder y económico), mientras que los intereses específicos del mismo varían en sentido inverso.

A pesar del grado relativo de autonomía de este campo, sus luchas internas siempre se encuentran sancionadas de manera externa (se desarrollan en el campo del poder o del campo social en su conjunto) involucran la devaluación o valoración de un producto que se expresa en el reconocimiento del trabajo de físicos o ecólogos por sobre el de los sociólogos o economistas, dentro de un mismo campo.

En el orden de la producción, las prácticas y los consumos culturales de los miembros de un campo de producción cultural son el producto de dos historias: la historia de la producción en la posición ocupada, y la historia de la producción de las disposiciones de sus ocupantes. Aquí se encuentra presente el origen social de los agentes sociales, la posición y disposición ocupada, así como la trayectoria social construida.

En el orden del consumo, las prácticas y los consumos culturales son fruto de la concurrencia de dos historias: la historia del campo de producción que tiene sus propias leyes de cambio, y; la historia del espacio social en su conjunto que determina los gustos a través de las propuestas inscritas en una posición.

La trayectoria social como una serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente o un mismo grupo de agentes en espacios sucesivos (lo mismo valdría para una institución de la que no existe más historia que la estructural)"(Bourdieu,1995:384), está íntimamente vinculada a un campo, es una manera singular de recorrer el espacio social, donde se expresan las disposiciones del habitus.

De esta manera, no existen historias individuales sino familias de trayectorias *intrageneracionales* en el seno de un campo de producción cultural (formas típicas de envejecimiento específico), así como *trayectorias intergeneracionales*, estas últimas pueden ser directas (hijos de clase media y clases populares), o cruzadas

(hijos de pequeña burguesía convertidos), y también de manera transversal y en declive.

En estas historias, siempre hay una combinación de posiciones temporal y culturalmente dominadas y posiciones más o menos ricas en capital económico y cultural que trascienden, imponen y mantienen.

1.2.3 El campo de producción cultural, su habitus y sistema de disposiciones

Como en todos los campos, en éste se presenta una relación dialéctica, en donde el habitus como sistemas de disposiciones, sólo se realiza efectivamente en relación con una estructura determinada de posiciones socialmente indicadas; pero, a la inversa, a través de las disposiciones, que a su vez están más o menos completamente ajustadas a las posiciones, se realizan tales o cuales de las potencialidades que estaban inscritas en las posiciones”(Bourdieu,1995:394).

De esta manera, el habitus mantiene un *sentido de la inversión a largo plazo*, como una disposición estrechamente vinculada al origen social y geográfico que cuenta con la *mediación del capital social*, “De forma general, los que son más ricos en capital económico, en capital cultural y en capital social son los primeros que se dirigen hacia las nuevas posiciones”(Ibídem:388).

También en su interior pueden existir grupos que ocupan posiciones dominantes y de vanguardia que además de posiciones diferentes, tienen diferencias sociales y académicas traducidas en una participación desigual de los beneficios del capital simbólico acumulado, son “pequeños grupos aislados cuya cohesión negativa va pareja a una intensa solidaridad afectiva, a menudo concentrada en el apego a un líder” que entran en crisis cuando tienen un reconocimiento, pero el beneficio simbólico va a parar en manos de otro grupo o del campo mismo.

El recién llegado a este campo, tiene “que contar con el orden establecido en el campo, con la regla de juego inmanente, cuyos conocimientos y reconocimiento (*illusio*) están tácitamente impuestos a todos los que entran en el juego”

(Ibídem:400). Tiene que contar con un código específico cuyo conocimiento y reconocimiento constituyen el verdadero derecho de entrada al campo, que ya esta considerado en el habitus y estimula y mantiene las creencias que *fundamentan el funcionamiento de un campo*.

Este orden, no expresado necesariamente en normas y reglamentos contenidos en documentos, proporciona una especie de sentido que interviene en la generación de prácticas reflejo de una visión de mundo social. Un sentido práctico que lo mismo se expresa en gustos por manifestaciones artísticas, que en preferencias decorativas o en definición de necesidades y ubicaciones laborales.

Un sentido práctico que hace aparecer las prácticas, no sólo como ejecuciones mecánicas inherentes a la membresía de un campo, sino como producto de una trayectoria, acumulación y volumen de capital específico y resultado de una doxa propia de un campo que no puede ser apropiada de manera inmediata, por la vía oficial, normativa o institucional. Una doxa (creencia interna propia y específica del campo) que fundamenta una concepción de mundo social que elimina rastros simbólicos y físicos de imposición de estilos de vida, concepciones y gustos que no se dan de manera automática al ingresar a un campo, sino son producto de trayectorias, posiciones y disposiciones.

1.3 La Producción Cultural y la Cultura Académica en el Campo de Producción Cultural

En el campo de producción cultural confluyen agentes e instituciones que comparten entre sí preferencias, gustos, estilos de vida, modos de hacer y en general concepciones de un mundo social propio, producto de una acumulación específica de capital cultural. La manera y las formas asumidas para responder a los criterios de ingreso y permanencia inciden en la ejecución de prácticas destinadas a asegurar la pertenencia a un espacio social de distinción, en donde

la producción cultural es un criterio elemental de aceptación o rechazo, para el campo de producción cultural.

El *habitus* como principio generador de prácticas y a la vez, como producto de la ejecución de prácticas de este campo, tiene aquí una participación protagónica que, se evidencia en la manifestación de rasgos distintivos, observados y ubicados como parte de una "cultura propia".

En este apartado se presentan los argumentos que fundamentan la denominación de *cultura académica* como cultura propia del campo de producción cultural, la cual define disposiciones y posiciones reflejadas en prácticas en donde la producción se convierte en un elemento distintivo y protagónico, que asociada a la denominada cultura escolar, resultan categorías útiles para comprender los alcances y límites de la concepción de campo académico y la participación de los docentes de las escuelas normales en el mismo.

1.3.1 La producción como característica del campo de producción cultural y lo académico

Una de las características distintivas del campo de producción cultural, es precisamente la elaboración de productos susceptibles de ser ofertados en un campo de consumo específico. La producción en sí mismo se considera una práctica que conlleva actividades intencionadas de generación de bienes, en donde se reflejan trayectorias, volúmenes y concentración de capital.

En el proceso de producción se demuestra una concepción más o menos homogénea, sobre las características de un producto cultural (que puede adoptar la forma de libro, conferencia, obra de arte, ponencia, máquina, etc.), la posibilidad de su generación, así como las alternativas de consumo

Esta concepción se funda en una creencia o *doxa* propia (que se asume al ingresar a un campo) que, surge de un proceso evolutivo, producto de un *habitus*, como un sistema de disposiciones propia, muy a pesar de que los "libre

pensadores" e "intelectuales independientes"¹⁶ se resistan a admitirlo. La publicación de un libro como producto de trabajo "independiente" se muestra como resultado de inquietudes sin un afán económico, pero la concepción misma del libro como medio de difusión de los resultados de un trabajo, es muestra de una actividad ligada a la práctica productiva inherente a un campo.

Esto quiere decir que el campo de producción cultural con su propio habitus, al definir estrategias, formas y concepciones sobre productos culturales (bienes culturales físicos o simbólicos), define características y modalidades de prácticas culturales específicas, asumiendo así una estructura que sirve de referente de las prácticas, lo cual indica que, más allá de la existencia de una institución, escuela, organismo, fundación o centro (que de manera evidente se muestra como estructura física y/o cosificada) en donde se generan productos culturales, se encuentran concepciones homogéneas sobre el ser y quehacer de los productores culturales, aceptado y validado por una comunidad especializada.

De esta manera, los agentes sociales como productores culturales llevan a cabo prácticas que responden a una lógica derivada de su pertenencia a un campo, la cual se logra a partir de dos vías:

1.- Mediante la generación de productos como miembros de academias o asociaciones que no cuentan necesariamente con una estructura física, pero si tienen legitimación para emitir juicios y opiniones que son recuperados en un campo de consumo. Los aportes de la Academia Mexicana de la Lengua sobre el uso de modismos, letras o palabras reflejados tanto en bienes culturales - materiales, diccionarios o manuales-, como en bienes no físicos, -conferencias, talleres, normas, etc.-, son ejemplo de esta posición. La expresión clara de

¹⁶ Sobre el papel de los intelectuales en la sociedad, pueden identificarse dos posiciones: una que tiende a significar la ubicación diferencial del intelectual con la cultura y usa como referentes sistemáticos la escolaridad y la ocupación (típicamente representada por Weber); otra que significa la relación del intelectual con el poder, como productor de ideologías y su participación en luchas de hegemonía (típicamente representada por Gramsci), en todo caso ambas posiciones, valoran a los intelectuales como agentes que ejercen estrategias colectivas destinadas a monopolizar ciertos medios materiales y simbólicos que, una vez legitimados socialmente, confieren a los grupos privilegios especiales y los transforman en estratos relativamente homogéneos lo que habla también de la monopolización de ciertos medios constitutivos del capital cultural (Brunner, 1989).

agentes sociales, miembros de un campo de producción cultural por esta vía, es la existencia de *libre pensadores* o intelectuales independientes que: no reciben honorarios vía nómina; asumen denominaciones diversas (escritor, intelectual, académico, científico, etc.); no tienen oficina en alguna institución; no responden a necesidades de horarios pre-establecidos, entre otras características.

2.- Mediante la generación de productos a partir de su inserción a instituciones o centros que si cuentan con una estructura física y previamente se ajustaron a principios de ingreso y jerarquización que les proporcionaron la legitimación necesaria para ser productores institucionales, es a partir de esta relación que la producción se convierte en una profesión. La producción, es una actividad para la cual se acredita una formación específica y alrededor de la cual se organizan todas las acciones cotidianas de una agente social, con un *ethos* propio (*comportamiento moral espontáneo del campo*).

La vinculación con una institución, previamente legitimada para producir culturalmente, garantiza al agente social mediante el cumplimiento de ciertos requisitos de ingreso y permanencia a un campo, así como: la denominación oficial de académico; la asignación de una renta económica segura; la designación de un espacio físico; la definición de un horario; además del compromiso de cumplir con prácticas de producción.

Al definirse la producción como un criterio de pertenencia se califica y descalifica a las instituciones que pueden considerarse como miembros de este campo, de tal manera que las instituciones educativas, particularmente del nivel superior, son consideradas como naturalmente productoras de bienes culturales en tanto que "producen" profesionistas, materiales de divulgación, libros, etc. y son ellas, quienes tienen una posición legitimada para definir la calidad de los bienes producidos por agentes sociales pertenecientes a otras instituciones miembros del mismo campo.

Los agentes que pertenecen a un mismo campo, por cualquiera de las vías antes mencionadas, tienen un denominación semejante (*académicos*) y a pesar de someterse a principios de selección diferentes, asumen creencias y concepciones

de mundo social propias, medianamente homogéneas, que los llevan a ejecutar prácticas en función de un objetivo común (la producción cultural).

Los agentes sociales que ingresan a este campo a partir de su vínculo laboral a una institución que ya es miembro de un campo de producción, llevan a cabo prácticas culturales en estricto cumplimiento a requisitos de ingreso y permanencia del mismo, ya que reportan anual o semestralmente sus productos, se sujetan a cuestiones normativas debidamente explicitadas en documentos institucionales. Se concentran en espacios físicos con mucha frecuencia y de manera muy previsible y en general producen de acuerdo a requisitos de forma y contenido establecidos institucionalmente. Su habitus está estrechamente vinculado a la producción como una necesidad del campo al cual pertenece. La institución así, actúa como un principio generador de prácticas que responden a una cultura propia, donde el ejercicio de investigación como alternativa en la génesis de productos culturales, tiene importancia radical, además de la docencia y la difusión y extensión, consideradas funciones sustantivas de instituciones miembros de un campo de producción cultural.

Esta cultura propia, aquí recibe la denominación de *cultura académica* y resulta una categoría de análisis útil para identificar el campo académico, como un espacio de distinción donde las agentes sociales llevan a cabo prácticas de producción cultural.

Acerca de la institución académica

La denominación de académico como miembro de un campo de producción cultural a partir de un vínculo laboral con una institución, es elemento prioritario en esta investigación, lo cual no puede entenderse del todo, si no se comprende que un campo de producción cultural, puede integrarse por agentes o instituciones que, en cada caso responden de diversas maneras a requisitos de ingreso y permanencia, fijados por la comunidad integrante del campo.

La referencia a la institución que asegura el ingreso a ese espacio social de distinción, resulta indispensable, ya que las instituciones que pertenecen a este campo, en su estructura y organización responden a necesidades que garanticen su permanencia como miembros de un espacio social de distinción, que les permita legitimar sus actividades. Bourdieu habla del campo universitario como heredero de una "tradicición" sobre formas de acercarse, transmitir y difundir el conocimiento (Bourdieu, 1984), que normatiza sobre esas formas y es uno de los campos culturales más codificados y de más difícil acceso.

Sin mencionar de manera específica la categoría campo, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, en todos sus documentos remiten a las IES (Instituciones de Educación Superior), como un grupo de instituciones que: comparten intereses (preparación de profesionistas en diversas área de conocimiento); funciones (docencia, investigación, difusión y extensión); atienden a una población con características comunes (egresados de educación media superior); y tienen en muchos casos una estructura administrativa semejante, así como una legislación más o menos homogénea ¹⁷.

Estas instituciones, se reúnen para dictaminar sobre los requisitos que deben cubrir los diversos agentes educativos que deseen ingresar (en calidad de estudiantes, académicos, y/o administrativos), así como la normatividad necesaria para mantenerse como campo homogéneo, delimitar sus atribuciones y límites de acción.

En un espacio social determinado, estas instituciones cuentan con la legitimidad para ser consideradas como aquellas encargadas oficialmente de la generación de productos culturales que serán consumidos por un mercado específico. Llevan a cabo una tarea institucional de importancia, autodenominada como académica que, refleja un interés por la generación de productos (por encima de ganancias económicas) donde prevalece el interés por establecer una relación cordial de

¹⁷ Es necesario mencionar que, en documentos oficiales elaborados por ANUIES (PRONAES, PROIDES) las escuelas normales no son consideradas como miembros de este selecto grupo, lo cual también se observa en sus anuarios estadísticos o directorios, en donde son presentadas en materiales diferentes (existen por ejemplo anuarios estadísticos de universidades e institutos tecnológicos y anuarios de escuelas normales).

dominación con el resto de los campos de ese espacio social y al mismo tiempo, la necesidad de ejecutar tareas que lo mantengan en posición privilegiada dentro del campo de poder para tener canongías.

Todo agente social a partir de un vínculo profesional y laboral con instituciones que acreditó con cierta trayectoria algún volumen y concentración de capital su ingreso y el respeto a criterios de permanencia en un campo de producción cultural (tradicón en la formación de médico, en actividades de investigación o en la organización de eventos de extensión, por ejemplo; o en su caso reconocimiento en la impartición de servicios formativos o de diversión para sectores privilegiados de la sociedad) recibe una denominación particular debidamente autorizada por el campo respectivo, lo que automáticamente los convierte en miembros de un espacio social de distinción, son llamados académicos.

Con el nombramiento de académico, estos agentes sociales se sujetan a criterios sobre formas, características y calidad de los bienes a producir, así como acciones que tienen que ejecutar, las cuales se encuentran en documentos institucionales internos.

Para comprender integralmente la connotación de la llamada *cultura académica* de académicos, denominados a partir de su vínculo a una institución académica la cual, vale decir, hasta el momento no ha sido definida, como aquella cultura propia de un campo de producción cultural, es necesaria una revisión de fines y objetivos de estas instituciones.

1.3.2 La institución académica como establecimiento académico, sus funciones sustantivas y la cultura académica

Burton Clark, teórico de la sociología de las organizaciones, presenta una definición clara de lo que aquí se considera cultura académica, vinculado a lo que

él denomina establecimiento escolar (que otorga el nombramiento académico y es útil como referente de las prácticas culturales). Su concepción de cultura asociada a lo compartido simbólicamente y que interviene en el ser y hacer de los individuos sociales, sin referirlo explícitamente tiene cercanía con lo expuesto por Bourdieu (Clark,1992). Resulta comprensible que este autor norteamericano, al referirse al sistema de educación superior, sin precisar claramente la definición de campo (la que quizá da por definida y conocida, pero en la cual puede encontrarse semejanza con la expuesta por Bourdieu¹⁸), recupera esta categoría de análisis, para agrupar las instituciones educativas.

El campo de las instituciones educativas o establecimientos educativos como él las denomina, se encuentra íntimamente asociado a creencias que permiten la identificación y definición de la cultura académica que de manera velada contribuye a la conformación de modos, de estilos y hábitos compartidos y homogéneos

Las creencias son "las normas y valores primarios de los diversos actores ubicados en el sistema...(en donde se reconoce que) la organización académica tiene una faceta simbólica extraordinariamente potente, pues sus diferentes sitios y roles generan creencias propias"(Clark,1992:24) que proporcionan unidad y cohesión a un campo y que invariablemente tienen que ver, en el caso de las instituciones educativas, con lo académico.

Cada institución de educación superior como una organización, con una cultura particular acorde al espacio social perteneciente, "coloca en la misma nave a sus miembros, los confrontan con los mismos problemas ineludibles, los obligan a arreglárselas con las mismas fuerzas y los mismos tipos de personas"(Clark,1992 113). Esta cultura particular, sin embargo, no es única, y en términos analíticos puede desintegrarse en: la cultura de la disciplina¹⁹, la cultura de la profesión²⁰, la cultura del sistema²¹ y la cultura del establecimiento.

¹⁸ Burton Clark (Clark,1992), al referirse a las instituciones de educación superior, utiliza nociones como campo disciplinario, campo profesional y campo de expertos, como categorías que hacen comprensible la existencia de un sistema de educación superior.

¹⁹ Aquella sustentada en creencias asociadas a determinada tradición cognitiva -categorías de pensamiento - y códigos de comportamiento, que provoca que reclutas de diversas especialidades

La cultura del establecimiento se expresa en la aceptación común de símbolos compartidos que ofrecen recompensas más allá de lo material. Generan lealtad, y esta enriquecida con mitos otorga a los individuos un sentido de pertenencia (Clark, 1992:132). Esta cultura está ligada a una institución educativa (o institución escolar como le llama Bourdieu) lo que permite hablar de una cultura de las universidades, de los colegios, de los tecnológicos, de las escuelas normales. Cada institución construye una imagen de sí misma para presentarse al exterior con cierta reputación.

La cultura del establecimiento, permite un acercamiento puntual a la cultura académica. A partir de la exposición de Clark, es posible identificar elementos estructurales materiales y simbólicos que auxilian en el reconocimiento del personal académico de una institución académica. En su interior es posible encontrar tres tipos de subculturas de gran importancia para este estudio, la estudiantil, la académica propiamente dicha o de los profesores y la de los administrativos.

La subcultura estudiantil, refiere a las actitudes e intereses que los estudiantes demuestran en el establecimiento escolar y asume formas diferentes. Los alumnos de las escuelas normales, de las universidades y de los institutos tecnológicos, no se relacionan de la misma manera con su institución, con las autoridades y con el proceso de generación de conocimiento.

académicas al ingresar a diferentes ambientes culturales lleguen a compartir concepciones relativas a la teoría, la metodología, las técnicas y los problemas (la cultura de los sociólogos, de los matemáticos, de los administradores, son un buen ejemplo de este tipo de cultura) (Clark, 1992:118).

²⁰ Aquella que proyecta un compromiso de altruismo y elevado sentido de servicio social, postulado en la necesidad de desarrollar el más alto potencial en la búsqueda de un status (la profesión docente es el ejemplo que desde la posición de Clark, expresa de mejor manera esta cultura)(Ibidem:142).

²¹ Tiene como principal fuente de arraigo el sistema Nacional en su conjunto, en donde pueden identificarse tradiciones Nacional de educación (el sistema educativo Alemán con una tradición científica y el sistema italiano son ejemplo de esta cultura)(Ibidem,143).

La subcultura administrativa, es aquella que considera las actitudes e intereses de los profesionales de la administración, los responsables directos de la organización y gestión de la infraestructura institucional. Estos, tienden a desplazar a los académicos que inicialmente se hacían cargo de estas tareas al interior del establecimiento y asumen actitudes diferentes en cada institución, pero en general contribuyen a la apertura de una brecha entre lo académico y lo administrativo.

La subcultura académica, considera las actividades realizadas por el personal docente concebidas como sustanciales del establecimiento educativo respectivo, tales como la docencia, la investigación, la extensión, la difusión. Estas varían al interior de cada establecimiento y se adecua a la organización particular del mismo.

Con la intención de particularizar en cada elemento presente en un establecimiento educativo, Clark desintegra la cultura del establecimiento, en tres subculturas que a pesar de ser abordadas separadamente representan sólo un nivel de especificidad y este, no necesariamente refiere estadios de jerarquización.

De esta manera, hablar de la cultura académica, implica referirse a ella como una especie de mediador entre el ser y el deber ser, en donde las creencias en torno a la cultura de la disciplina, la cultura de la profesión y la cultura del establecimiento se entrecruzan constantemente.

La cultura de la profesión y la cultura académica

En opinión de Burton R. Clark la profesión académica es distinta a cualquier profesión (grupo integrado por individuos objetivamente ubicados en campos físicos y simbólicos distintos orientados al desarrollo de creencias diversificadas) porque ella incluye una diversidad de campos de conocimiento y de saberes especializados, cuyo eje es el ejercicio de la docencia, de la investigación o de la

administración universitaria. Se trata, de una profesión fragmentada en múltiples tipos profesionales (químicos, ingenieros, abogados y sociólogos, entre otros, que tienen nombramiento de académico a partir de su vinculación laboral a una institución educativa). Además hay diferencias entre estructuras organizativas institucionales en las cuales se ejerce tal actividad, (un químico-académico que trabaja en una escuela politécnica, universidad, escuela normal o escuela preparatoria responde a diferentes necesidades institucionales).

Al remitirse, entonces a la profesión académica aparece siempre una tensión entre la identidad derivada de la especialidad disciplinaria, por un lado, y por otro, la identidad derivada de la estructura organizativa del establecimiento donde se ejerce la enseñanza, la investigación o la gestión administrativa. Esta tensión es un componente estructural de la profesión académica.”(Antón,1992:183). Una profesión sustentada y sostenida, por la realización de prácticas culturales que se ajustan a necesidades impuestas por un establecimiento educativo y tienen su expresión en las denominadas funciones sustantivas.

La cultura del establecimiento y la cultura académica

El modelo de institución educativa que tiene como referencia la universidad y en general las instituciones de educación superior en el país, es conocido por algunos especialistas como “napoleónico”²². Cuenta con una rectoría general centrada en una persona; considera la existencia de una *asamblea como sistema* de gobierno que apoya el trabajo del rector; tiene un organización centralizada en cuanto a toma de decisiones; mantiene criterios estrictos en cuanto a la generación del conocimiento.

La escuela o facultad de acuerdo a este modelo, es el espacio propicio para formar profesionales en diversas áreas del conocimiento, quienes en un futuro podrán ser responsables de algunas partes del currículo.

²² Modelo recuperado de la Universidad de Nápoles (que a su vez tomó como prototipo el sistema de Bolonia) que operó en la Universidad de Salamanca, desde donde fue trasladado al Nuevo Mundo después de la conquista (Castrejón,1990).

Las instituciones educativas organizadas en Escuelas y Facultades tienen mayor interés en la enseñanza, en tanto que los alumnos y maestros se organizan por profesiones y carreras, respondiendo a las funciones sustantivas: investigación, difusión y extensión, además de la docencia.

Referirse a las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, demanda definir sus particularidades, tarea ardua ante las concepciones existentes pero indispensable para desarrollar el trabajo de campo, como el presente.

La docencia se concibe como una función que involucra un concepto más amplio de enseñanza, "hace referencia a situaciones educativas en las que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que se efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes, en los que existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas, en las que finalmente, la acción educativa es estructurada y organizada...para la consecución de los resultados buscados"(Arredondo,1989:16). En un establecimiento escolar, ésta se asocia a un saber organizado en materias o asignaturas, parte de una disciplina estructurada mediante un currículum, en cuyo espacio aparece la figura del profesor.

En la actualidad los responsables de una o más materias dentro de un programa de estudios (licenciatura, maestría, doctorado, etc.) se consideran docentes.

La investigación se entiende "como la producción de conocimientos nuevos sobre un campo especializado de conocimientos y que requiere de una formación especializada en una disciplina"(Gil,1992:184). Esta vinculada con la originalidad como producto de la creatividad y conocimiento especializado sobre una temática. Usualmente en establecimientos educativos públicos, se pide asociar la investigación a necesidades nacionales y se exprese en propuestas de aplicación inmediata. Sin embargo, ante la falta de organización institucional, esta área adquiere características diversas, que van desde la realización de inventarios o diagnósticos, (que no requieren gran creatividad, ni pueden considerarse originales), hasta la propuesta de soluciones viables a problemas sociales o

naturales concretos (la regionalización geográfica y cultural de los distritos electorales, propuestas para mejorar el ambiente, la cura del mal del Parkinson).

En el caso particular de los establecimientos educativos, la investigación se asocia a la docencia, así se habla de la investigación para la docencia, como aquella destinada a mejorar las actividades docentes.

Los resultados de esta actividad, se ofertan en forma de libros, folletos de divulgación, videocassettes, audiocassettes, conferencias, ponencias, asesorías, consultas, entre otras; los cuales se convierten en productos necesarios para cumplir con otra tarea sustantiva: la extensión y la difusión.

La *Difusión-Extensión*, es la divulgación de aportes y avances de las actividades de docencia e investigación, así como de actividades realizadas en los ámbitos editorial y cultural en general. Se propone servir de puente entre la universidad y la comunidad inmediata y en un sentido más amplio con la sociedad, da lugar a la figura de difusor.”(Gil,1992:184)

Burton Clark, de quien recupera aportes Manuel Gil, también considera la tarea de administrar como propia de la actividad académica, así como también la combinación de actividades de enseñanza e investigación que fortalecen la figura de docente-investigador.

Como producto de la *normatividad relativa* a la ejecución de actividades que respondan a las funciones sustantivas y como un criterio de permanencia, recientemente han aparecido en el seno de las instituciones educativas los programas de estímulos.

Estos programas, representan no sólo un mecanismo de control financiero con las instituciones y agentes académicos, sino la materialización de acuerdos propios de un campo.

Es pertinente mencionar que las prácticas culturales tienen como referente las reglas y los requisitos simbólicamente compartidos de su campo, lo que justifica que Bourdieu califique como “ingenuos” a quienes creen en la preeminencia de las reglas en acciones regulares como las prácticas y que recuperando a Weber

menciona "La regla oficial no determina la práctica *excepto* cuando el interés por obedecerla predomina sobre el interés por *desobedecerla*" (Bourdieu, 1991:182). Según éste autor, la referencia a una institución expresa un grado de objetivación del habitus, que permite observar claramente su función como principio generador de prácticas observables.

De esta manera, lo establecido oficialmente como propio de la actividad académica, inherente a un nombramiento otorgado por una institución (docencia, investigación, difusión y extensión) es parte indisoluble del habitus conocido como la cultura del académico. Lo que indica que los académicos cumplen con ciertas prácticas a partir de su inserción en un campo, tanto porque su vínculo con una institución, en términos normativos así lo considera, como porque su realización es necesaria para garantizar la permanencia a un campo de producción cultural que les permite ser diferentes, distinguirse.

La realización de prácticas culturales que responden a las denominadas funciones sustantivas de estos académicos, muestra de manera palpable el impacto del habitus en su generación o su intervención en la gestación de un habitus; situación dada de manera más velada (en términos legales más no simbólicos) en los académicos autodenominados "libres" no adscritos a una institución académica, que comparten concepciones disciplinarias.

La cultura de la disciplina y la cultura académica

La confluencia de concepciones sobre la ciencia y el método, propios de las diversas disciplinas que se encuentran en lo académico (y que son compartidos por los agentes sociales que asumen esta denominación) se reflejan en torno al significado de docencia e investigación.

Estas concepciones, se expresan en documentos legislativos propios de cada establecimiento educativo y se evidencian en los criterios evaluadores de prácticas relacionadas con las funciones sustantivas. Las mismas son aceptadas como totalizadoras al interior de un campo. Son utilizadas con frecuencia para validar la formación de grupos específicos al interior del campo, así como su

injerencia en la toma de decisiones. De cualquier manera, aquí confluye la antigüedad y el peso de ciertas disciplinas con concepciones particulares sobre la ciencia y el método, sus formas y características que, a su vez descalifica formas y características novedosas que casi siempre son impulsadas por agentes sociales e instituciones de reciente ingreso.

La cultura académica se concibe entonces, como aquella cultura propia de un campo de producción cultural, útil para identificar y denominar el habitus en donde interviene la cultura de la disciplina, la cultura del establecimiento educativo y la cultura de la profesión.

Es una cultura que se impone simbólica y físicamente al agente social miembro de un campo de producción cultural, en donde la producción de bienes culturales en cualquiera de sus modalidades (libros, conferencias, instrumentos, ponencias, talleres) tiene un papel primordial reflejado en la realización de prácticas culturales.

Una cultura que, considerada como un habitus, genera representaciones sociales, en donde invariablemente se encuentra presente: un stock de conocimientos acumulados que conforman un esquema de visión y división; una dimensión valorativa, representada en un ethos específico que puede hacer referencia a un comportamiento moral espontáneo propio del campo; una concepción del gusto como espontáneo, propio y característico del campo que se expresa en elecciones y formas corporales específicas (movimientos y gestos).

1.4 La Cultura Escolar y su impacto en la Cultura Académica y el Campo de Producción Cultural

Un requisito de ingreso a un campo de producción cultural, es la acreditación de una capital cultural en su estado institucionalizado reflejado en la propiedad de títulos o certificados que garantizan la acreditación de una trayectoria educativa que incida en la producción de bienes culturales susceptibles de ser consumidos

en el campo respectivo. Paralelo a esta trayectoria, también es posible apropiarse de cierta cantidad de *capital cultural en su estado objetivado* (bienes en forma de libros, cuadros, obras de arte, etc.) que también interviene en el ingreso y pertenencia de este campo y de manera consecuente en la producción.

Para acumular capital cultural en su estado institucionalizado, es necesario pasar cierto periodo de tiempo en espacios institucionales acreditados para otorgar bienes con un valor cultural en un espacio social específico. *Todo agente social* recupera estilos de organización, visiones del mundo social, concepciones de ciencia, además de criterios de discriminación y valoración no tan heterogéneos como puede pensarse al considerar la variedad de instituciones escolares existentes en una sociedad legitimadas para generar capital cultural en su estado institucionalizado.

Existen concepciones y estilos de vida inherentes al recorrido en una institución escolar, lo cual aquí se denomina cultura escolar, ésta permanece en el agente social y se expresa aún fuera de los espacios propiamente educativos, mismos que son protagónicos en la realización de prácticas inherentes a un campo de producción cultural.

1.4.1 La cultura escolar. Una aproximación

El término cultura escolar, a decir de Pierre Bourdieu, hace referencia a aquella cultura que se adquiere por la vía escolar (Bourdieu, 1992), aquella íntimamente asociada al capital cultural incorporado e institucionalizado (adquirido a través del paso por instituciones escolares) que tiene reconocimiento social e invariablemente se presenta como un referente de prácticas no exclusivamente observables en el espacio áulico, sino presentes en actividades cotidianas extra-áulicas.

Estas prácticas, producto de la inculcación a la que el agente social se ha sometido durante su permanencia en las instituciones escolares, no están relacionadas exclusivamente con procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque

este espacio sea propicio para evidenciarse. Puede presentarse por ejemplo, en un juego "llanero" de fútbol, en el cual: se involucran reglas, se asume cierta obediencia, se da el nombramiento de un líder con autoridad que "si sabe", existe apego a una formación, se pone atención a horarios, se da respeto a campanas o timbres, se aprende a relacionarse con compañeros en la "banca", se carga una mochila con pertrechos y hasta se lleva un refrigerio para el descanso.

Lo que se "aprende" en la escuela, no son solamente saberes, sino estilos de vida, visiones del mundo y valores.

Estas prácticas son tan variadas como la actividad social, refieren la selección, realización y organización de actividades escolares y extraescolares, la lectura de ciertos materiales, la asistencia a eventos, el comportamiento en espacios académicos, concepciones de ciencia, método y conocimiento, así como simples reacciones ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas prácticas, responden a símbolos compartidos y comunes a quienes fueron sujetos de inculcación de una cultura escolar²³ no exclusiva de alguna institución, sino común a la formación obtenida en espacios educativos formales escolarizados o presenciales.

De esta manera, la justificación de la llegada tarde o de inasistencia al maestro o director, la solicitud de señalamiento de errores al maestro, así como la cesión de responsabilidad al maestro ante confusiones, desde la concepción analítica aquí propuesta, no son exactamente acciones sin sentido. Son reflejo de hábitos interiorizados producto de la permanencia en espacios institucionales educativos en los que simbólicamente se aceptan reglas del juego y figuras de autoridad a quienes dar explicaciones.

Los egresados de alguna institución de educación superior, permanecen 16 años de su vida en este tipo de establecimientos (6 en la primaria, 3 en la secundaria, 3 en el bachillerato y 4 en la licenciatura), sin distinguir si quieren ser abogados, arquitectos, ingenieros y sociólogos, ahí les son inculcados los principios

²³ Inculcación según Bourdieu, es un medio de interiorización de una arbitrariedad cultural, que a su vez, expresa casi siempre de manera mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes. (Bourdieu, Passeron, 1981)

generadores de prácticas como las mencionadas. La institución escolar entonces “educa”, es decir interioriza principios y símbolos comunes inherentes a una “cultura legítima” que permite la convivencia en espacios sociales diversos y se dan de diferente magnitud, aún a pesar de permanecer en ella por 6, 9 o 15 años. Son los profesionistas que pasaron en promedio 15 años en instituciones escolares, quienes ante la inminente asistencia a un curso de actualización, diplomados o incluso estudios de posgrado, asumen invariablemente actitudes propias de una cultura escolar, comportándose como alumnos.

Esta situación presenta particularidades en agentes sociales miembros de un campo de producción cultural, quienes en su ejercicio profesional (a partir de su nombramiento por su relación con una institución educativa) de manera general no pierden contacto con instituciones que les permitieron la acumulación de capital cultural en su estado institucionalizado y les permitieron ingresar a este campo cultural.

1.4.2 Las alternativas teóricas

El estudio de la cultura escolar, como producto de la permanencia de agentes sociales en instituciones escolares, es una constante en propuestas teóricas educativas vinculadas a diversos paradigmas.

Referirse a la cultura escolar, requiere recuperar concepciones sobre socialización, culturalización, escolarización, aprendizaje escolar, currículum oficial y currículum oculto, entre otros; categorías utilizadas por los responsable de estas propuestas.

Bowles y Gintis con sus estudios sobre los procesos de escolarización en América Latina (*La escolarización en América Latina*); Michel Apple con sus consideraciones acerca de la educación, la ideología y el poder (*Educación y poder, ideología y currículum*); Jerome Brunner con sus estudios sobre educación y significado (*Realidad mental y mundos posibles y Aprendizaje escolar y evaluación*); Giroux y sus aportaciones en torno a la reproducción, la resistencia y

el aprendizaje (*Teoría y resistencia en educación*), Ph. W Jackson con sus observaciones sobre la vida en las aulas (*La vida en las aulas*) y Basil Bernstein (*Clases, códigos y control*) entre otros; han aportado visiones particulares que explican la gestación y el funcionamiento de una cultura escolar.

De manera particular y en lo relativo a los procesos de escolarización y cultura, aquí se exponen básicamente dos posiciones que dan luz sobre la cultura escolar y que permiten identificar elementos de comparación con la cultura académica en relación con un campo de producción cultural. Corriendo el riesgo de ser parcial, sólo abordo posturas de Pierre Bourdieu y Henry Giroux.

1.4.2.1 Bourdieu y la cultura escolar

Desde la perspectiva manejada por Bourdieu, en donde el estudio de las prácticas tienden a establecer un vínculo indisoluble entre lo objetivo y lo subjetivo en las ciencias sociales, las instituciones como estructuras objetivas, generan acciones que de manera dialéctica ayudan al mantenimiento de esa estructura objetiva, y son objeto de análisis de la sociología de la cultura.

Toda institución escolar, ejerce acciones de inculcación e imposición de valores, “contribuye también (en una parte más o menos importante según la disposición inicial, es decir, según la clase de origen) a la constitución de la disposición general y trasladable con respecto a la cultura legítima que, adquirida conjuntamente con los conocimientos y las prácticas escolarmente reconocidas, tiende a aplicarse más allá de los límites de lo “escolar”, tomando la forma de una propensión “desinteresada” a acumular unas experiencias y unos conocimientos que pueden no ser directamente rentables en el mercado escolar”(Bourdieu,1992:20).

Desde esta lógica, los valores adquiridos en una institución escolar generan disposiciones en torno a la aceptación de conocimientos y prácticas culturales. Así, cada agente se somete a “un trabajo prolongado de inculcación que produce una formación (productos de prácticas conforme a los principios de la

arbitrariedad cultural de los grupos o clases que delegan a la acción pedagógica de la autoridad pedagógica necesaria para su instauración y/o continuación):”(Bourdieu,1981:73) Un trabajo que tiende a reproducir las condiciones sociales de la arbitrariedad cultural, o sea, de las estructuras objetivas de las que es producto.

El trabajo pedagógico forma parte de un sistema escolar que proporciona los insumos de expresión que permiten fijar al razonamiento casi sistemático las preferencias prácticas y organizarlas expresamente en torno a unos principios explícitos, “hace posible el dominio simbólico (más o menos adecuado) de los principios prácticos del gusto, mediante una operación totalmente análoga a la que realiza la gramática, racionalizando, en aquellos que ya lo tienen, el “sentido de la belleza”, dándoles los medios de referirse a unas reglas (las de la armonía o la retórica, por ejemplo) a unos preceptos, a unas recetas, en lugar de remitirse a los azares de la improvisación, sustituyendo la cuasi-sistematicidad intencional de una estética culta a la sistematicidad objetiva de la estética en si producida por los principios prácticos del gusto.”(Bourdieu,1992:65).

En una institución escolar, el trabajo pedagógico inculca un orden de conocimientos, así como la definición de la jerarquía de las disciplinas, de las secciones, de los ejercicios, de las preferencias, así como del presupuesto de funcionamiento (modo de evaluación, sanciones, etc.)

El agente social receptor de ese trabajo pedagógico en un institución escolar, interactúa en el mercado escolar en el que concede mayor valor a la competencia escolarmente certificada y a la modalidad escolar (capital cultural en su estado institucionalizado). El proceso de titulación académica que da por concluida cierta formación en una institución educativa, siempre es necesario para que el agente social ingrese a un mercado, “funciona como una condición de acceso al universo de la cultura legítima...aparece como una aptitud para adoptar la disposición estética porque están ligadas, a un origen burgués o a un modo de existencia casi burguesa, que llevaron aparejadas un aprendizaje escolar prolongado, o bien, como es el caso más frecuente, a estas dos propiedades

juntas.. garantiza formalmente una competencia específica (como un título de ingenieros) se inscribe pues, que dicha titulación garantiza realmente la posesión de una "cultura general", tanto más considerable y extensa cuanto más prestigiada sea la misma; y a la inversa, que no es posible pedir ninguna garantía real sobre aquello que garantiza formal y realmente o, si se prefiere, sobre el grado en el cual la titulación garantiza lo que garantiza"(Bourdieu,1992:26s).

El capital cultural y la cultura escolar

En anteriores apartados ya se ha hecho mención de los diversos tipos de capital que confluyen en el mercado social, pero no se ha llegado a especificar en los estados de capital cultural presentes de manera particular en el mercado cultural, los cuales desde la visión manejada por Bourdieu son tres: el estado incorporado, el estado institucionalizado y el estado objetivado.

La cultura escolar asociada al capital cultural en su estado incorporado, se expresa en forma de hábitos y disposiciones duraderas que se acumulan en una persona que no puede transmitirlos instantáneamente, heredarlos o donarlos, requiere de la inversión de tiempo, siempre aparece encubierta "puede adquirirse en lo esencial, de manera totalmente encubierta e inconsciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición"(Bourdieu,1987:13).

Este tipo de capital puede considerarse como un bien familiar "exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume tiempo, tiempo que puede ser invertido personalmente por el "inversionista"...el trabajo personal, el trabajo de adquisición en un trabajo del "sujeto" sobre sí mismo (se habla de cultivarse)...quien lo posee ha pagado con su "persona", con lo que tiene de más personal: su tiempo"(Bourdieu,1987:12).

La cultura escolar considerada como aquella que se obtiene por la vía escolar, asociada al capital cultural en su estado incorporado, tiene que ver con el tiempo que el agente está dispuesto a invertir en su formación, el cual se refleja en el

tiempo dedicado a estudios en una institución escolar (la diferencia entre cursar estudios a nivel técnico o universitario).

La variable tiempo, juega un papel importante que no puede desligarse de otro estado del capital cultural manejada por Bourdieu, como es el capital institucionalizado. El tiempo que se dedica a la formación²⁴ y que interviene en la generación de una cultura escolar, no sólo puede asociarse a la formación inicial (educación básica, nivel técnico y/o universitario, posgrado) sino al dedicado a aumentarla y mejorarla, *permitiendo una distinta presentación en el mercado laboral*, como el tiempo cedido a: la actualización vía cursos; la visita a museos; los viajes; la práctica de deportes; la ejecución de actividades recreativas.

La formación por la vía escolar que hace posible la obtención de certificados, títulos o documentos permite una mejor situación en el mercado de intercambio cultural (acumulación de capital en su forma institucionalizada). También garantiza que el sujeto poseedor de dichos documentos reconoce los significados compartidos en estos espacios que reflejan las necesidades de quienes han logrado imponer sus visiones de mundo.

La cultura escolar asociada al capital cultural en su estado objetivado, tiene su expresión concreta en todo aquel bien material que se adquirió durante la estancia en una institución escolar.

El capital cultural en su estado objetivado tiene algunas propiedades definidas en su relación con el capital cultural en su forma incorporada, expresado "en apoyos materiales -tales como escritos, pinturas, monumentos, etc.-, es transferible en su materialidad"(Bourdieu,1987:15). Su apropiación específica sólo se logra, si se cuenta con el capital cultural incorporado que permita el uso óptimo y que no se circunscribe a una transmisión jurídica y mecánica. Se puede heredar lo material pero no el valor simbólico que tiene. Se puede heredar una máquina, un libro, un

²⁴ La formación, desde la concepción aquí aceptada, designa prácticas asociadas a un contenido o una institución que se conquista, se obtiene, aprende, compra, se da, se vende, con lo que queda asociada a la idea de <mercado de la formación>. Se trata de formación <para> o <en> algo, generalmente del orden de la formación profesional (Honore,1980:20).

cuadro, una computadora, pero si el beneficiario no reconoce su valor simbólico por no contar con capital cultural incorporado, estos bienes pierden su valor.

El capital cultural adquirido por la vía escolar en su estado objetivado, puede ser incorporado al agente que trabaja en su búsqueda, en la medida en que durante su estancia en la institución escolar se somete a un proceso de inculcación, que lo obliga a hacer uso de bienes culturales, a conservarlos, identificar el sentido de su posesión y heredarlos.

Un libro es leído en una institución escolar y se incorpora al capital cultural (en su forma incorporada), se lee, se conserva, forma parte de una propiedad, se transmite su contenido, se hereda como bien material.

La cultura escolar que se adquiere únicamente por el paso en una institución escolar, tiene una relación natural con el capital cultural institucionalizado, mediante la existencia de títulos y diplomas escolares.

El capital cultural en su estado institucionalizado, se expresa mediante el otorgamiento de títulos y diplomas. Los documentos confieren al agente social poseedor, un reconocimiento institucional, una posibilidad de compararse con otros poseedores de títulos y así establecer el valor en dinero, con el cual puede ser cambiado en el mercado laboral.

Con esta lógica, sólo se asiste a una institución escolar para obtener un título cotizante en el mercado laboral. Se mejorará la formación asistiendo a cursos y eventos que otorguen certificados, diplomas o títulos y permitan mejorar económicamente.

Para estudiar la cultura escolar, la revisión de lo que Bourdieu, denomina estados del capital cultural, permite identificar aproximaciones al estudio del vínculo entre un espacio social determinado y el sistema escolar. También auxilia para tener *referentes empíricos que guían la elaboración de instrumentos de detección* en una investigación. Las variables identificadas pueden expresarse en indicadores que, en el contexto nacional y regional pueden no ser precisos ni tajantes.

México es un país excesivamente centralizado, concentra en zonas urbanas ofertas de servicios educativos, variedad de bienes culturales y diversidad de alternativas institucionales escolares, incidiendo en la diversificación de hábitos de consumo y de prácticas culturales.

El principio teórico aquí expresado, centrado en la intervención de los tres estados de *capital cultural en la conformación de una cultura escolar*, se puede mantener si se acepta que la conversión de capital cultural en capital económico (no es mecánica) depende de la capacidad de los agentes para operacionalizar esta conversión, de acuerdo a la estructura social en que se está realizando esta conversión.

La cultura escolar puede entenderse como un lugar de encuentro de las posiciones estructurales y las disposiciones de los agentes. Su existencia tiene como origen el funcionamiento de las estructuras objetivas y externas.

1.4.2.2 Escolarización y cultura escolar

La escuela como una más de las instituciones que en toda sociedad contribuye al proceso de socialización de los agentes, reproduce normas, valores, creencias, concepciones de mundo, estilos de vida y estilos de trabajo, observables durante la relación entre agentes dada en una sociedad.

En esta institución, los alumnos son receptores de un curriculum que expresa "los objetivos explícitos cognitivos y afectivos de la instrucción formal"(Giroux,1990:65) que se conoce como oficial o formal y refleja toda una serie de saberes que lo habilitan para realizar una actividad específica e incorporarse al sector productivo. Con la acreditación del curriculum, (diferente de acuerdo con niveles escolares establecidos) se reciben títulos y certificados que otorgan a su poseedor la garantía de competir en mejores condiciones en el mercado laboral y estimulan el proceso de jerarquización social.

También en la escuela, institución legitimada para socializar saberes, los alumnos se enfrentan con un curriculum reflejo "las normas, valores y creencias no

definidas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula (Giroux,1990:65) el cual se conoce como *currículum oculto*

De la relación de ambas categorías puede recuperarse lo que el alumno aprende en la escuela, en el aula como microespacio, donde se ejercita para integrarse a la sociedad.

De esta manera dice Jackson, "cuando aprende a vivir en la escuela, nuestro alumno aprende a someter sus propios deseos a la voluntad del profesor a supeditar sus propias acciones al bien común. Aprende a ser pasivo y a aceptar el conjunto de reglas, normas y rutinas en que esta inmerso; a tolerar frustraciones mínimas y aceptar planes y políticas de autoridades superiores, incluso cuando su razón queda inexplicada y su significado no está claro. Como los componentes de la mayoría de las demás instituciones, aprende a encogerse de hombros y a decir <así son las cosas>"(Jackson,76). Lo anterior puede resultar demasiado contundente, parece no haber salida para quien se involucra con esta institución.

La capacidad para adaptarse a situaciones complejas, depende mucho de las actitudes, valores y estilos de vida, cualidades normalmente agrupadas bajo el término personalidad; éstas son recuperadas en la institución escolar de diferente manera por aquellos alumnos que mostraron en su estancia escolar mayor o menor dificultad para responder a las necesidades escolares"(ibídem)

Qué es lo que hace que ciertos alumnos sean más receptivos a las "reglas escolares", se sometan sin oponer gran resistencia al proceso de escolarización?

Como ya se mencionó, el volumen de capital incorporado, presente en cada alumno, interviene en este proceso de asimilación y resistencia. Se empiezan a dar en su interior muestras de concentración de capital cultural.

El peso de la cultura escolar se encuentra presente en todos los agentes que han pasado por una institución escolar ²⁵ y se hace evidente en los docentes, ya que

²⁵ Durante los cursos del posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, resultó evidente que profesionistas que realizaban diversas actividades profesionales, en el aula asumían una actitud reflejo de la cultura escolar.

éstos, como agentes que laboran en una institución de reproducción y socialización, están en íntimo contacto con normas, valores, creencias que recibieron en su proceso de escolarización y ahora, en la institución en que se encuentran laborando como profesionistas, realizan y expresan en sus acciones cotidianas.

Como Giroux dice, "la cultura escolar, se afirma, actúa no sólo confirmando o privilegiando a los estudiantes procedentes de las clases dominantes, sino también descalificando, por medio de la exclusión y el insulto, las historias, experiencias y sueños de grupos subordinados"(Giroux,1990:33).

Como resultado de estas consideraciones, puede concluirse que, en la escuela se da:

- una concepción del mundo
- una legitimación del conocimiento
- la convivencia con multitudes
- la aceptación de la evaluación
- la posibilidad de autodevaluarse
- un conocimiento y *reconocimiento* de las relaciones de poder
- la posibilidad de ser alabado y dar alabanzas
- la aceptación de reglas y su ejecución
- la posibilidad de reprimir iniciativas
- el don de la paciencia
- la aceptación de valores

En la escuela se interiorizan valores que acentúan el respeto por la autoridad, la puntualidad, la limpieza, la docilidad y la conformidad con el objetivo de producir <buenos trabajadores> (Giroux,1990:72), que provocan prácticas homogéneas, fácilmente predecibles en donde se anula la individual. Prácticas impactantes más allá del ambiente escolar que son recuperadas en relaciones laborales, en espacios familiares, en relaciones de relajamiento y diversión. En general reflejan cierto éxito de las instituciones escolares, capaces de orientar conductas y reproducir actitudes y valores previamente definidos.

1.4.3 La cultura escolar, la conclusión

A partir de las anteriores posiciones teóricas, llega el momento de definir el término cultura escolar, para continuar con el desarrollo del trabajo²⁶.

En atención a esta necesidad y estrictamente para los fines de este documento, la cultura escolar (que aquí se trabajará en su relación con el campo de producción cultural), será aquella referida a las formas en que se dan las prácticas culturales inherentes a la producción de bienes culturales, a partir del vínculo de agentes sociales con una institución legitimada para producir culturalmente, con requisitos de ingreso y permanencia definidos. Una institución, aquí denominada académica que establece relaciones entre actores educativos formalizados (como una extensión del trabajo áulico) y que tiende a reproducir situaciones con significados interiorizados por los agentes educativos en su *trayectoria escolar*.

El agente social a partir de su inserción en una institución educativa recibe un nombramiento aceptando reglas y procedimientos que le permitieron su ingreso y le posibilitan su permanencia a un espacio social de distinción, tal y como aceptó, en su ingreso a la escuela primaria, las imposiciones que lo llevaron a obtener documentos y títulos que certificaron su formación y le permitieron su inserción a *un campo de producción cultural*.

Esto quiere decir que la realización de prácticas culturales en función de requisitos estrictos, normados y sancionados (que se supone expresan variables de una cultura académica al interior de una institución académica), asociadas a las funciones sustantivas de instituciones pertenecientes a un campo de

²⁶ Sobre este punto, Ana María Cerda realizó un esfuerzo interesante al identificar como parte de la cultura escolar, los siguientes elementos: las significaciones de las relaciones entre los actores de la realidad educativa; la relación de estos actores con el conocimiento; la forma y los contenidos de dichos actores en tanto tales; las formas y estrategias de la relación de la unidad educativa y sus integrantes con las demás esferas del mundo de la educación y finalmente la forma y sentido con se articulan todas estas (Cerda, 1995). *Identificación que, hace aparecer la cultura escolar como una suma de relaciones un tanto centradas en la institución educativa y deja abierta la posibilidad de operacionalizar de manera mecánica ciertas variables.*

producción cultural, al responder a necesidades definidas, imponen visiones, maneras de ver y estilos, se convierte en una cultura escolar

Conocer las prácticas culturales de los miembros de un campo de producción cultural permite plantear dos interrogantes que pueden tomarse como guía para el desarrollo de este trabajo: ¿ Los agentes sociales que forman parte de las instituciones integrantes de un campo de producción cultural, ejecutan sus prácticas de producción de bienes culturales, tomando como referente la cultura escolar ?, ¿ Los agentes sociales miembros de las instituciones integrantes del campo de producción cultural, ejecutan sus prácticas de producción de bienes culturales, tomando como referente la cultura académica?.

Una duda a disipar quizá más totalizadora es saber si la denominada cultura propia de un campo de producción cultural (presente en agentes sociales insertos en una institución) tiene rasgos más cercanos a la cultura académica y/o a la cultura escolar.

A manera de cierre es pertinente aclarar que, lo aquí expuesto, resulta útil para identificar los elementos analíticos necesarios para comprender en su totalidad las particularidades de la cultura académica como el habitus de un campo de producción cultural. Las consideraciones teóricas aquí presentadas, son indispensables para lograr la caracterización del campo académico como un campo de producción cultural.

CAPÍTULO 2

EI CAMPO ACADÉMICO COMO CAMPO DE PRODUCCIÓN CULTURAL

En el capítulo anterior, se expusieron de manera detallada las consideraciones teóricas que serán utilizadas para sustentar el trabajo de campo destinado a indagar sobre los principios propios de una cultura académica y/o escolar que intervienen en la realización de prácticas culturales de los agentes miembros de un campo de producción cultural.

En este apartado se exponen las consideraciones que sustentan la caracterización del campo académico como un campo de producción cultural, para así contemplar la inclusión de la escuela normal como miembro del campo y consecuentemente la denominación de "académico" dada al personal docente del conjunto de las Instituciones de Educación Superior (IES) y de las escuelas normales como parte de él.

2.1 Lo académico como campo

Al interior de un campo de producción cultural, las instituciones o agentes sociales que lo integran definen los principios de visión y división interna (nomos), criterios y niveles de jerarquización, requisitos de ingreso y permanencia, entre otros que son parte de sus posiciones y disposiciones. Otra de las atribuciones se relaciona con la denominación que asumirán para distinguirse de instituciones y agentes sociales de otros campos.

El académico como miembro de un campo de producción es un productor cultural. Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, lo académico refiere simple y llanamente a lo vinculado a la academia, por lo que para abordar el término hay que ir a su génesis en el Grecia antigua, donde se vincula a la apertura y funcionamiento de un espacio dirigido por Platón: *La academia*.

La academia, en Atenas alude a la denominación que se dio a un bosquecillo en el cual, los libre pensadores confrontaban sus puntos de vista y los enriquecían, mientras los novatos reconocían y se enfrentaban directamente a las dificultades

inherentes al acceso al conocimiento. La enseñanza que originalmente se impartía en este espacio, incluía; la dialéctica, como un arte de razonamiento; las matemáticas; las ciencias naturales; y la política.

A la muerte de Platón sus discípulos continuaron con el funcionamiento de esta parcela de conocimiento, con lo que sufrió modificaciones que la distanciaron de la idea original ligada a un espacio de recreación y de producción de conocimiento tal y como lo había considerado su fundador. La *academia* así, paso a tener características estructurales más cercanas a lo que se considera actualmente como una institución, lo cual incluso le permite emplearse como sustantivo usado para denominar una institución, un colegio, o una sociedad.

Uno de los sentidos contemporáneos de este término, (aquel que refiere a una institución dedicada al cultivo de una ciencia o arte) se encuentra en el siglo XV Europeo, donde se gestan espacios para estudiar filosofía griega y otras artes.

Lo académico entonces remite a la academia, refiere a la profesionalización de actividades diversas y especializadas, realizadas en un espacio social determinado (el espacio académico) y dotadas de legitimidad.

Desde la posición teórica aquí manejada, el espacio académico se concibe como un campo de producción cultural, donde se producen bienes dirigidos a un campo de consumo definido. Como todo campo cultural puede estar integrado por personas e instituciones, que comparten la posesión de un capital cultural específico (constituido en medida del reconocimiento práctico y asociado al nombramiento) así como un cúmulo de capital específico objetivado y legitimado simbólicamente por una historia (legitimada social y objetivamente) expresada en el reconocimiento de estas instituciones.

Emerge como un campo con derechos que le permiten, signar o rechazar valor a capitales culturales ajenos y emitir juicios sobre tipos y características de conocimientos que se generan en un espacio que no es de su incumbencia (recuérdese la inclusión de "opiniones de catedráticos distinguidos" en disertaciones de medicina, astrología, agricultura, etc.).

La denominación de académico, asociado a un campo académico, desde la posición aquí adoptada, al igual que en el campo de producción cultural puede obtenerse: a) mediante la acreditación de propiedad de capital cultural específico, determinado por su saber específico, que busca el desarrollo del conocimiento o el estudio de las artes, no necesariamente en la relación con alguna institución y se expresa en los denominados “libre pensadores” o intelectuales independientes, así como en la existencia de asociaciones o **academias**; b) mediante la inserción profesional y laboral a una institución “académica” o educativa (universidad, centro de investigación, escuela politécnica, escuela normal), que en su reglamentación interna considera la denominación de académico, previo cumplimiento de requisitos específicos.

En los dos casos mencionados, los agentes sociales realizan prácticas que tienen un sistema de referencias comunes, destinadas a la producción de bienes susceptibles de ser ofertados en su respectivo campo de consumo, bienes-objetos que expresan saberes mediante las diversas formas que adoptan (libros, folletos, conferencias, videos, talleres, etc.) y que en conjunto representan dos vías alternativas de creación, recreación y divulgación del conocimiento de carácter científico, de una cultura académica.

Así, los académicos que pertenecen a asociaciones, como “La academia Mexicana de la Lengua”, “El Consejo Mexicano de Investigación Educativa”, o “El Colegio de Ingenieros Civiles”, tienen un volumen de capital específico, que les permite emitir juicios, censurar o autorizar acerca del uso del idioma español, las características de la investigación educativa y el uso de materiales de construcción, respectivamente. Sus integrantes comparten entre sí, creencias, también trayectorias y disposiciones.

Las academias y asociaciones son estructuras objetivas que participan de manera protagónica en la realización de prácticas. Asimismo, existen agentes sociales “libres” con referencias estructurales que guían su práctica (la editorial, el congreso, el concurso), sin embargo, el grupo de agentes sociales que integran

estas asociaciones o aquellos que actúan de manera independiente, tienen una trayectoria formal y un espacio de acción altamente diversificado que dificulta su conocimiento.

También conocidos como **intelectuales**¹; escriben en periódicos y revistas; expresan sus opiniones por radio y televisión, asisten a funciones de cine y televisión; participan en desfiles de modas; emiten opiniones en foros estrictamente "académicos"; opinan sobre situaciones ordinarias y extraordinarias, en fin realizan actividades, en este momento difíciles de abordar, pero que en conjunto son referidas como **académicas**.

Respecto a los académicos denominados a partir de su relación con algunas instituciones, vale considerar que para iniciar su reconocimiento es necesaria una mínima revisión a las características de dicha institución como miembro de un campo de producción cultural.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son aquellas que en lo formal denominan al personal encargado de las llamadas funciones sustantivas, como académico; también asumen como actividades inherentes al nivel: la investigación, la difusión y la extensión, además de la docencia. Asimismo proporcionan servicios educativos a nivel pos-bachillerato. Adoptan posiciones y disposiciones necesarias para mantener cierta distinción, las cuales son producto de acuerdos consensados o visiones que se han impuesto como válidas y se tienen que cumplir para seguir formando parte de un espacio social específico.

La institución tiene que cumplir ciertos requisitos para ser parte de un espacio académico, entre ellos se contempla la contratación de recursos humanos y su

¹ Definir alcances y límites del término intelectual, rebasa los objetivos de este trabajo. A esta tarea se han dedicado destacados sociólogos, filósofos y politólogos, entre otros, cuyos estudios, desde la posición manejada por Brunner (Brunner, 1989) se pueden ubicar en dos tradiciones principales: una que tiende a hacer más significativa la posición diferencial del intelectual en la cultura y otra que busca significar una posición diferenciada en relación con el poder. Destaca como elemento común en ambas posiciones, la denominación como "espacio social de distinción" de aquel espacio en donde se ubica el intelectual, en donde: hay cierto culto a la creación; se exalta al que piensa y comunica; se respeta al que orienta las cosas del espíritu; y se aprecia al que produce y/o escribe. De la búsqueda de distinción en torno a la cultura, es que los agentes sociales miembros de un campo de producción, autodenominados como académicos, es que también son reconocidos como intelectuales.

denominación, así como la exigencia de ejecución de prácticas que garanticen la permanencia en dicho campo.

Los académicos que reciben su denominación a partir de su contratación en una institución, también deben cumplir una serie de requisitos de ingreso y permanencia que aseguran la homologación de la propiedad de cierta cantidad de capital cultural, así como la asignación de una renta segura que, a decir de Bourdieu, los convierte en privilegiados de todo campo de producción cultural (Bourdieu, 1984).

Como agentes sociales denominados a partir de su vínculo institucional, tienen entre otras, las siguientes características comunes:

- aceptan y se someten a requisitos legalmente constituidos y específicos en cuanto a ingreso y permanencia que avalan su denominación y legitima su acción
- acreditan un *capital cultural institucional* más o menos común sancionado de manera legal en los documentos respectivos y necesario para su ingreso (títulos y certificados de nivel licenciatura y/o posgrado, constancias de cursos, diplomas de idiomas, etc.);
- garantizan por medio de constancias, la permanencia de posiciones y disposiciones que les permiten ubicarse en sectores específicos del mercado laboral (*antecedentes laborales en instituciones de naturaleza semejante*);
- son propietarios de ciertos bienes culturales (libros, computadoras, fax y en general instrumentos necesarios para la realización de actividades cotidianas propias de su profesión).

Estos rasgos comunes, atienden necesidades propias de una institución miembro de un campo de producción cultural, y a su vez garantizan a los agentes que la integran su denominación académica y consecuentemente la ejecución de prácticas que posibiliten su permanencia.

Queda claro que todo campo de producción cultural puede estar integrado por instituciones y/o agentes sociales, pero debido a las necesidades del objeto de estudio definido a continuación se hace referencia directa a los agentes sociales miembros de una institución integrante del campo. En caso necesario, se hará

referencia a la institución, pero siempre se concluirá con un acercamiento micro a los agentes sociales integrantes que por supuesto son denominados académicos.

2.1.1 El campo académico y su relación con el campo de poder

Como un campo de producción cultural, el campo académico está integrado por agentes sociales poseedores de un volumen específico de capital cultural (diplomas o certificados de nivel licenciatura y posgrado; antecedentes familiares comunes; bienes culturales, nombramiento *ad hoc* en una institución educativa) y mantienen por la estructura de ese capital, una situación de dominio con respecto a otros campos (integrados por agentes sociales con capital económico, social y cultural menor) la cual le otorga cierto "derecho" y/o "autoridad", pero no les permite cambiar su situación de dominado respecto al campo económico y político. Con ambos campos dominantes y englobantes, continuamente trata de mantener una estrecha relación para mantener ciertas prerrogativas y el privilegio de la distinción².

La respuesta de los agentes sociales miembros de este campo, a necesidades externas impuestas por el campo económico y político se traduce en su participación para la elaboración de proyectos de desarrollo económico, educativo y político de acuerdo a su ámbito de competencia, esto interviene en la asignación de presupuestos que estimulan el trabajo académico, así como en el prestigio social de un grupo (lo que explica que los ecólogos o ingenieros en algunos momentos, como académicos, tengan mayor prestigio social que los sociólogos o psicólogos) lo cual evidencia cierta homogeneidad

² La compilación elaborada por Gilberto Guevara Niebla en 1988 en materia educativa al inicio del sexenio Salinista, con el título *La catástrofe silenciosa*, es un claro ejemplo de la colaboración de un grupo de "especialistas" con el campo de poder, la cual se prolongó durante todo el periodo presidencial, en el cual lograron formarse grupos de intelectuales cercanos al campo con privilegios extraordinarios.

La temática e intervención de estos agentes sociales en congresos o encuentros de investigación en ciertas especialidades (la ecología, el sistema financiero, los medios de comunicación, la mecánica de suelos, etc.) que cuentan con el apoyo estatal, a pesar de la independencia con que se maneja, muestran el estrecho vínculo de este campo de producción con el campo de poder.

Como todo campo de producción cultural, este campo mantiene cierta autonomía con el campo económico y de poder, pero al ser un campo heterónimo también emite opiniones sobre proyectos que, desde su ámbito de competencia, se considera, lesionan ciertos espacios (en esa lógica es que se organizan mesas redondas y conferencias en instituciones educativas en momentos coyunturales, para discutir asuntos de interés general).

Esto es particularmente observado en el ámbito editorial, donde mediante el recurso de las coediciones, periódicamente aparecen opiniones de "expertos", que socializan posiciones "académicas" sobre situaciones específicas en un espacio social determinado³. En su interior se da una lucha para definir el campo de consumo hacia donde van dirigidos sus productos, así como la denominación dada a quienes se inclinan por la "masivo" o lo "académico", que se expresa en un rechazo o aceptación simbólica. La aparición de materiales de "superación personal", de altas ventas o de biografías de artistas, evidentemente son productos académicos, pero debido a su intención por lo masivo, vulgarizan conocimientos que se consideran patrimonio exclusivo de psicólogos o escritores, quienes como representantes de los "puros" en un campo de producción cultural, rechazan este tipo de trabajos.

En su interior, a pesar de la existencia de capital cultural institucionalizado homogéneo (que se debe acreditar para tener posibilidad de ingresar a una institución) existen principios de visión y de división que determinan una clasificación y posibilitan la existencia de pequeños grupos internos.

En este principio se encuentra presente la calidad del capital cultural específico y el reconocimiento social del mismo, reflejado en las instituciones también

calificadas o descalificadas al interior del campo. De esta manera, "no es lo mismo" ser académico egresado de un escuela normal, politécnico, o de una universidad pública, extranjera o Nacional como tampoco lo es " ser académico de una universidad pública, una universidad privada, un instituto politécnico o una escuela normal, aunque todos sean académicos.

Como un espacio social de distinción, en su interior existe un grado de codificación que permite mantener privilegios, definir lo importante y mantener una lógica que interviene en el espacio de posiciones y toma de posición, involucrada con el espacio de los posibles y las categorías de percepción.

En el ámbito educativo y para el caso mexicano, estos agentes sociales aún resultan un tanto desconocidos, aunque no pueden ignorarse los esfuerzos de Manuel Gil (Gil,1992 y Gil,1994) por conocer las trayectorias de los académicos que reciben su denominación a partir de su vínculo a una institución educativa⁴.

Los resultados de estos estudios demuestran que los académicos poseen, con cierta homogeneidad, bienes y capital cultural, además de que acreditaron ciertos requisitos de ingreso y permanencia.

Cabe recordar que en México, el fortalecimiento de este campo se dio básicamente como producto del crecimiento de la matrícula estudiantil de la década de los setentas que, como producto de un discurso de apertura democrática, operó después de la grave crisis económica, política y social que tuvo su climax en los movimientos sangrientos de 1968.

El cuadro No 2, consigna información relativa al crecimiento de la matrícula y del personal docente de licenciatura por categoría, en los años de mayor auge en cuanto a incremento de población escolar:

³ Cfr. González Casanova P. y Hector Aguilar Camín (1987) *México ante la crisis*, S.XXI, México. y González Casanova (1996) *México de Aguascalientes a Zacatecas*, S.XXI-UNAM, México.

⁴ Según Manuel Gil, para 1992 los académicos que reciben su nombramiento a partir de su vínculo laboral a una institución educativa, trabajan en instituciones de carácter público, donde prioritariamente se dedican a la docencia, además de la investigación y de la realización de "otras actividades" para lo cual cuentan con contrato definitivo de tiempo completo. Para obtener su nombramiento comprobaron básicamente estudios de licenciatura y los ingresos económicos que obtienen por su relación laboral, representan casi la totalidad de sus ingresos, a pesar de trabajar de manera simultánea en otras instituciones (Gil,1994)

Cuadro No. 2
Personal docente de licenciatura, por tiempo de dedicación*
1980-1995

AÑOS	TIEMPO DE DEDICACIÓN							
	TIEMPO COMPLETO		MEDIO TIEMPO		POR HORAS		TOTAL	
	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%
1980	11 871	17.0	5 465	8.0	51 878	75.0	69 214	100.0
1981	13 141	18.0	5 856	8.0	53 745	74.0	72 742	100.0
1982	14 521	19.0	6 170	8.0	56 518	73.0	77 209	100.0
1983	16 640	21.0	6 728	8.0	56 568	71.0	79 934	100.0
1984	18 182	19.0	7 605	8.0	67 139	73.0	92 926	100.0
1985	19 988	21.0	7 927	8.0	67 864	71.0	95 779	100.0
1986	20 174	22.0	7 278	8.0	63 731	70.0	91 183	100.0
1987	22 525	23.0	7 605	8.0	67 009	69.0	97 139	100.0
1988	22 957	23.0	8 233	8.0	69 775	69.0	100 965	100.0
1989	25 685	25.0	8 550	8.0	69 972	67.0	104 207	100.0
1990	26 363	25.0	8 728	8.0	69 967	67.0	105 058	100.0
1991	27 722	25.0	8 601	8.0	73 152	67.0	109 475	100.0
1992	30 823	27.0	8 657	8.0	73 758	65.0	113 238	100.0
1993	32 180	27.0	9 766	8.0	78 237	65.0	120 183	100.0
1994	33 554	27.0	9 867	8.0	79 869	65.0	123 290	100.0
1995	38 398	29.0	10 515	8.0	83 309	63.0	132 222	100.0

* No incluye educación normal

Fuente. ANUIES, Anuarios estadísticos

Según el cuadro anterior en el periodo 1980 a 1985 se incrementó en un 68.3 % el número de docentes con tiempo completo de dedicación en las instituciones de educación superior en el país. Son quienes reciben típicamente la denominación de académico.

Dicha situación tiende a estancarse de 1985 a 1990, donde sólo se registra un incremento porcentual de 31.8 % como resultado de las constantes crisis económicas y políticas del periodo que buscaban un ajuste de gastos⁵; pero aún así deja ver cierto crecimiento y el diseño de políticas tendientes a mantener una relación del campo económico y político con el campo académico.

Muestra de ello es el hecho de que aún en periodo de crisis económica se abrió en 1984 la posibilidad de estimular los productos elaborados por académicos, creando el Sistema Nacional de Investigadores, como un espacio de distinción y de estímulo económico diferenciado, necesario para mantener una relación

estrecha y de relativa autonomía, ya que se dio como una instancia ajena a las instituciones que asignan la denominación de académico. Con esa relación estrecha se marcó la pauta para la evaluación del trabajo académico y se estimuló la participación con conferencias, mesas redondas, debates y actividades editoriales, entre otras.

Con estas acciones, de alguna manera, se definieron aquellas funciones a las que tendrían que responder los agentes sociales interesados en ser miembros de un campo social de distinción y que servirían como criterios de calificación o descalificación, gestados al interior del campo económico y de poder, para mantener una relación específica con el campo académico.

2.1.2 El campo académico. Su estructura interna

Al interior de este campo, como en todo aquel destinado a la producción cultural, existen distancias producto de sus principios internos de división, en donde invariablemente los jóvenes y los que tiene menor cantidad de capital cultural luchan continuamente por disminuirlas.

En esta lucha interna las trayectorias intrageneracionales e intergeneracionales son evidentes y nuevamente los antecedentes escolares, las instituciones y los bienes culturales se presentan (las historias de médicos hijos de médicos que se vinculan a apellidos y son reconocidos como líderes en ciertas instituciones) y lo hacen básicamente para acentuar las distancias al interior del campo e interferir en los principios de visión y de división.

La existencia de reglas bien delimitadas permite a la vez cierta cohesión, a pesar de la existencia de diversidad en el volumen de capital cultural y permite la alternancia de posiciones temporalmente dominadas y dominantes (después de ciertos periodos de tiempo y como resultado de una lucha). Así, actividades que

⁴ Para el período 1990-1995, se nota cierto repunte en este rubro que se expresa en el incremento porcentual de 45.6 %

en algún momento ocuparon un lugar privilegiado al interior del campo, ceden su lugar a otras que han logrado imponer sus visiones de mundo⁶.

Esta situación no puede separarse de las instituciones, ya que como producto de esa lucha, se han establecido distancias, al interior del campo, entre la diversidad de instituciones que lo integran.

Por supuesto es posible identificar en el establecimiento de distancias, el peso del volumen y cantidad del capital cultural específico, así como historias generacionales sobre el acercamiento, distanciamiento y relación de agentes sociales e instituciones con el campo de poder. Esta consideración es fundamental para entender la diferencia de relaciones y acciones entre las universidades públicas (instituciones, con amplia presencia y trayectoria, de carácter autónomo en cuanto al trabajo académico, pero dependiente en lo financiero de políticas estatales); los institutos tecnológicos (de muy reciente creación, con dependencia académica y financiera del Estado y reflejo automático de intereses y necesidades de formación); las escuelas normales (con tradicional trayectoria y presencia, siempre dependientes financiera y académicamente del Estado, donde se expresan necesidades en cuanto a lo educativo formal y que reflejan el interés estatal por cumplir los preceptos constitucionales); y las universidades privadas (independientes del apoyo financiero estatal, pero sujetas a criterios académicos que responden a sectores específicos de la sociedad, bajo la supervisión estatal).

2.1.3 El campo académico y su habitus

Como un principio generador de formas de comportamiento, el habitus del campo de producción cultural y consecuentemente del campo académico, se mantiene como elemento que figura y prefigura posiciones y disposiciones reflejadas en

⁶ En este proceso puede entenderse cómo los maestros en antaño, típicos representantes de la actividad académica, han cedido su lugar a egresados de instituciones universitarias, quienes lucharon al interior de este campo para imponer sus posiciones.

prácticas culturales específicas, en donde tienen injerencia las reglas inherentes al campo, definidas por consenso y los criterios establecidos por miembros que se encuentran en una posición dominante al interior del mismo e imponen visiones y divisiones.

En términos institucionales, ser miembro del campo académico obliga al cumplimiento de acuerdos generados al interior del mismo que garantizan el establecimiento de una relación homogénea con el campo económico y el campo de poder. También implica que todas las instituciones cuenten con un marco reglamentario común que se exprese en las relaciones laborales, en la definición de fines y objetivos así como en la promoción de prácticas específicas, tendientes a mantener rasgos de diferencia con el resto de los campos y una posición privilegiada en su relación con los campos englobantes en un espacio social determinado⁷.

De la definición de fines y objetivos comunes, así como del asentimiento de significados coincidentes en torno al sentido de producción de bienes culturales es que se derivan las llamadas funciones sustantivas de las instituciones de educación superior: la docencia, la investigación, la difusión y la extensión. Precisamente con la revelación de las funciones sustantivas, es que las instituciones de educación superior se identifican como instituciones educativas típicamente productoras de bienes culturales y miembros con posición dominante en un campo de producción cultural, como es el académico.

Ser miembro de un campo académico para los agentes sociales implica: compartir gustos por la música, la literatura y los diarios; acreditar la propiedad de ciertos bienes culturales (cuadros, libros, instrumentos, etc.); compartir significados acerca de estilos de vida, gustos y visiones de creación; y en general efectuar prácticas culturales.

⁷ Sobre este punto, es pertinente mencionar, el trabajo llevado a cabo por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) que en cada una de sus asambleas promueve discusiones variadas, donde puede discutirse por ejemplo la prioridad en el manejo presupuestario, la incorporación de nuevos miembros, pero donde también se dan sugerencias para generar ingresos financieros que permitan la ejecución de funciones sustantivas de acuerdo a las necesidades del campo económico y del campo de poder.

Quienes ingresaron al campo académico y obtuvieron su nombramiento de "académico" a partir del establecimiento de una relación laboral con una institución educativa (que ya acreditó anticipadamente los requisitos de ingreso al campo) responden a necesidades de su nombramiento (realizar actividades de docencia, investigación, difusión y extensión), así como a los requisitos impuestos por el resto de los miembros de ese campo (reflejo de la propiedad de capital cultural en su estado institucionalizado, incorporado y objetivado) en donde la formación permanente es prioritaria para amparar la membresía.

La idea de formación tiene fines y propósitos unidos a la adquisición de conocimientos y destrezas, y a la conformación de un esquema valorativo (visualizado en la búsqueda de medios con mayor reconocimiento social sustentados en una razón instrumental) que no se determina y expresa exclusivamente en su dimensión formal, mediante emisión de documentos y definición de espacios institucionales de operacionalización. También adquiere sentido en los procesos y prácticas educativas desarrolladas cotidianamente al interior de la institución y del aula escolar, en donde los sujetos no son ejecutores ni entes pasivos, sino que seleccionan, resignifican y dinamizan proyectos de formación contenidos en el curriculum.

Dentro del ámbito de la cultura, Bernard Honore menciona que "El estudio de las relaciones entre la formación y el medio de vida es indispensable y no es una solución válida encerrar la formación en un marco institucional (las formaciones en el seno de los servicios y de las empresas) para poder controlar más cómodamente los incidentes. Hay que hacer una unión entre lo profesional y lo no profesional, entre lo institucional y lo interinstitucional para que por medio de significaciones nuevas las contradicciones, los conflictos sean fuente de renovación a nivel de la estructuras, y no de bloqueo, de división o de condensaciones rígidas y defensivas. Esta unión puede hacerse por los mismos individuos, son ellos los que hacen la unidad de la experiencia de la realidad cotidiana"(Honore,1980.28).

Reconocer que la formación no se circunscribe, ni limita a la idea de acumulación de conocimientos finitos y espacios determinados, propiciará nuevas formas de razonamiento que posibilitan el acercamiento a estadios superiores del conocimiento, abiertos al cambio, desarrollo y crítica constante que incidirán en la interiorización de esquemas de significado propios de una cultura académica.

De acuerdo a estas consideraciones, la realización de actividades tendientes a mantener la membresía del campo, se sujetan la cultura académica, categoría que condensa los elementos reglamentarios que guían las prácticas culturales de los académicos miembros del campo, además de aquellos de posición y disposición no necesariamente expresados en leyes escritas, pero aceptados como esquemas de generación de sentido, el cual es susceptible de expresarse en prácticas (concentrado en la noción de habitus, en donde interviene el capital cultural en su estado incorporado e institucionalizado y asume características cercanas a la formación) necesarias para pertenecer a dicho campo.

2.2 Las escuelas normales como instituciones de educación superior y sus agentes sociales como académicos

El normalismo surge en el siglo XVIII en Reims, Francia con la fundación del Instituto de los hermanos cristianos por Juan Bautista de la Salle.

En París, en enero de 1795 se abre la primera escuela Normal del mundo, José Lakanal su fundador, la nombró normal, para recuperar el vocablo de la palabra latina *norma* que quiere decir regla, pues se planteaba entre otros objetivos, que sus fines se convirtieran en regla del resto de las instituciones que se crearan posteriormente con objetivos semejantes.

En México, los antecedentes del normalismo pueden rastrearse con la expedición de la "ordenanza de los maestros del Nobilísimo arte de leer y escribir y contar", dado en 1600.

En 1823 la compañía Lancasteriana, en el México independiente, estableció la primera escuela normal. En 1824 se abrió la escuela de enseñanza mutua en Oaxaca. En 1825 se funda en Zacatecas la denominada "Escuela de la constitución".

En 1828 se abren escuelas normales en Chiapas y Guadalajara, en Colima en 1860, en Guanajuato en 1871. En Veracruz en 1873. En 1887 se abre la escuela normal en la Cd. de México y para después 1889 la Escuela Normal para profesores de educación primaria en Tamaulipas.

La educación normal básica fundada en el siglo XIX, como un sistema educativo especializado para la formación de profesores, consideraba en su primera etapa (1887) una duración de cuatro años posteriores a la primaria. En 1902, se amplía su duración a seis años, correspondiendo los tres primeros a la educación secundaria. A partir de entonces, se generaron cambios curriculares en esta modalidad educativa, en cuanto a su sentido y orientación, que no necesariamente se expresaron en la modificación de su duración, lo cual no sucede ni siquiera con la propuesta socialista promovida por Cárdenas⁸.

Tampoco su duración se modifica con la reforma que en 1945 propuso Manuel Ávila Camacho, intentando cambiar la orientación izquierdista dada a la educación en el Cardenismo.

En 1959 Jaime Torres Bodet promovió con la colaboración de la UNESCO, el plan de once años para la educación básica que, mostró la necesidad de una modificación de la estructura organizativa y curricular de la normal. Como consecuencia de dicha propuesta, se elimina el ciclo secundario que sólo queda señalado como requisito de ingreso y la duración se mantiene en tres años pos-

⁸ Sustentada en el artículo 3º Constitucional, busca la separación de la religión y la enseñanza, combatir el fanatismo y los prejuicios, además de estimular una enseñanza que incorpore los conceptos de racionalidad y exactitud del Universo y de las ideas sociales. Otorga al Estado facultades exclusivas sobre la impartición de educación primaria, secundaria y vínculos de solidaridad. (Cfr Zoraida,1979:176).

secundaria, y se suprimen las diferencias entre los planes de estudios de las escuelas normales urbanas y rurales.

En 1960, por necesidades institucionales, se hacen pequeñas modificaciones de contenido y se aumenta su duración a cuatro años. Se operan cambios de contenido en los planes de estudio de la normal que no se reflejan en la modificación de su duración (se incorporan materias obligatorias de carácter técnico y de control escolar y se aumenta la carga de horario para psicología y didáctica). Es hasta 1975, que su operacionalización se ve trastocada al abrirse la licenciatura para profesores de educación básica en la UPN, que después, con mucho tiempo de por medio, genera una respuesta propia al interior de la comunidad normalista, expresada en el decreto de elevación de estos estudios al nivel licenciatura

En 1984, como resultado de un acuerdo presidencial firmado por Miguel de la Madrid, las escuelas normales pasan a ser instituciones de educación superior considerando el bachillerato como antecedente. Esta fecha puede considerarse *un parteaguas en el desarrollo de esta institución educativa*, ya que se trastocan estructuras administrativas y académicas que afectan a alumnos, docentes y personal directivo que aún no han llegado a resolverse completamente.

Actualmente estas instituciones⁹, dependientes administrativa y académicamente del Estado, se encargan de la formación inicial (en educación preescolar, educación primaria y educación física) y proporcionan servicios educativos a egresados de secundaria (en caso de impartir bachillerato pedagógico) y/o bachillerato.

En ellas (323 a nivel Nacional de carácter público y privado) se forma personal docente destinado a atender necesidades de los niveles básico y medio (preescolar, primaria y secundaria), los cuales en 1995 suman 22 160 200, el 85.4 % del total Nacional inscrito en el sistema educativo. En conjunto, según datos de ANUIES, atiende al 9.7 % de la población escolar total inscrita en el nivel

⁹ La Escuela Normal Superior y la Escuela Normal de Especializaciones, miembros también de este sistema, también se encargan de la superación, pero su abordaje requiere de la elaboración de un estudio, debido a la complejidad académica y administrativa que presentan.

superior (138 048), con personal docente equivalente al 8 2 % (12 730) del total Nacional contratado en el sistema

Referirse a estas instituciones en el ámbito de la producción cultural, obliga a recordar nombres con prestigio Nacional: Ignacio Manuel Altamirano, Ignacio Ramírez, Gregorio Torres Quintero, Enrique C. Rebsamen entre otros, quienes ocuparon sus aulas y en su momento generaron productos de impacto notable en el campo de producción de conocimiento de lo social. Instituciones y agentes están íntimamente unidos, por lo que a continuación se hará un referencia inicial a las escuelas normales como instituciones de educación superior (miembros del campo académico) y a los agentes sociales que la integran con nombramiento de académicos.

Las escuelas normales como miembros del campo académico y su personal docente como académico

Las escuelas normales son instituciones educativas que (producto del acuerdo que les permite impartir estudios a nivel licenciatura, firmado en 1984) se someten a un proceso de reestructuración y asumen de manera prioritaria la revisión de las funciones de directivos, docentes y alumnos en un marco de relación reflejado en un reglamento interior que considera el funcionamiento y organización de las *escuelas normales* como instituciones de educación superior y fija como objetivo "la formación de docentes, la investigación educativa y la difusión de la producción pedagógica y cultural de la comunidad normalista y la extensión educativa"(Gobierno,1991)

En la elaboración del citado *Reglamento*, se expresa la necesidad institucional por responder a criterios ya definidos sobre las características, fines y funciones de todas aquellas instituciones con *pretensiones de ingresar* a un espacio específico de distinción, como lo es el campo de las instituciones de educación superior, aquí denominado académico.

Entre los requisitos formales, necesarios para que una institución obtenga su *membresía en este campo de producción cultural*, es necesario¹⁰.

- 1.- Impartir servicios educativos pos-bachillerato;
- 2.- Atender una área específica de formación, de acuerdo a necesidades sociales;
- 3 - Contar con un reglamento específico;
- 4.- Considerar en su reglamento, la ejecución de actividades sustantivas (docencia, investigación, difusión y extensión, que garantizan la producción y difusión de bienes culturales);
- 5.- Contratar a personal académico (de tiempo completo o medio tiempo), con características específicas, para encargarse de las actividades sustantivas.

Actualmente las escuelas normales son instituciones que cumplen en lo general con estos requisitos, a pesar de ello con frecuencia son relegadas del campo de las IES¹¹. Puede mencionarse que más allá de particularidades, en estricta congruencia con los requisitos impuestos por el campo académico, las escuelas normales tienen un reglamento interno que norma las relaciones laborales del personal docente que la integra, así como la denominación que otorga al personal encargado de las funciones sustantivas, la cual es pertinente con la manejada al interior del campo académico como campo de producción.

Particularmente el personal docente encargado de estas actividades, como en todo campo académico, es el personal docente de tiempo completo. Esta, según datos de 1995, manejados por ANUIES, dentro del sistema normalista alcanza una cifra de 2 926 que, representa el 6.3 % del personal docente de tiempo completo del sistema de educación superior a nivel Nacional (ver cuadro No. 3),

¹⁰ Requisitos más generales se encuentran en la Ley Federal de Educación y en la Ley de la Coordinación de la Educación Superior, donde se define que la licenciatura, el posgrado y la educación normal son los niveles de educación superior y las instituciones que las imparten tienen que cumplir con funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura.

¹¹ Quizá resulte representativo de esta afirmación, comentar que los anuarios estadísticos de la ANUIES, condensan información sobre docentes y alumnos de estas instituciones en un material diferente del que se ocupa de las IES. El Consejo General Ejecutivo, no contempla la participación de directivos de dichas instancias (en donde sí participan instituciones privadas), ni les proporciona servicios que se consideran propios de este campo académico.

cifra que aumenta sustancialmente cuando se hace una contrastación al interior del propio sistema normalista, en donde llega a alcanzar un 22.8 % (ver cuadro No. 4). En menor medida el docente con una contratación de medio tiempo (20 Hrs. a la semana), puede con una proporción diferente, cumplir con dichas actividades, el cual contribuye en un 17.5 % (2 252) con las necesidades del sistema (ver cuadro No. 4)

Mención aparte merece el personal de asignatura que alcanza la cifra de 7 660 (59.7 %) en el sistema y que, en términos reglamentarios sólo realiza actividades docentes y asiste a la institución en horarios oficialmente asignados para ello. Personal que, no realiza en su conjunto las llamadas funciones sustantivas para esa institución (ver cuadro No. 3).

Cuadro No. 3

Personal docente de educación superior por tiempo de dedicación,
según categoría
1995

MODALIDAD	TOTAL		CATEGORIA					
	ABS.	%	TIEMPO COMPLETO		MEDIO TIEMPO		POR HORAS	
	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%
UNIVERSIDADES	118 911	76.3	30 852	66.0	8 190	60.3	79 869	83.5
INST.TEC. SEP	20 055	12.9	10 958	23.5	2 809	20.7	6 288	6.6
OTRAS INSTIT.	4 082	2.6	1 952	4.2	343	2.5	1 787	1.9
EDUC. NORMAL	12 838	8.2	2 926	6.3	2 252	16.5	7 660	8.0
TOTAL	155 886	100.0	46 688	100.0	13 549	100.0	95 604	100.0

Fuente. ANUIES, Anuarios Estadísticos

Cuadro No. 4

Personal docente de educación superior por tiempo de dedicación,
según modalidad
1995

MODALIDAD	TOTAL		CATEGORIA					
	ABS.	%	TIEMPO COMPLETO		MEDIO TIEMPO		POR HORAS	
	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%
UNIVERSIDADES	118 911	100.0	30 852	25.9	8 190	6.9	79 869	67.2
INST.TEC. SEP	20 055	100.0	10 958	54.6	2 809	14.0	6 288	31.4
OTRAS INSTIT.	4 082	100.0	1 952	47.8	343	8.4	1 787	43.8
EDUC. NORMAL	12 838	100.0	2 926	22.8	2 252	17.5	7 660	59.7
TOTAL	155 886	100.0	46 688	30.0	13 549	8.7	95 604	61.3

Fuente ANUIES, Anuarios Estadísticos

Dicha información da una idea sobre el personal docente de las escuelas normales. Estos datos, sin embargo, se conocen hasta 1984, antes era casi desconocidos en el ámbito de la producción educativa (Mercado,1994). Alguna información sobre su situación se derivaba de estudios acerca del *magisterio*, integrado por agentes sociales encargados de la impartición de servicios educativos en los niveles básicos (Ducoing,1995).

Con la firma del multicitado acuerdo, estos agentes sociales surgen al escenario social, como resultado del establecimiento de un reglamento interno propio del nivel. Adquieren la denominación de académico, y por su vínculo laboral a una institución de educación superior (miembro del campo académico) están formalmente más cercanos a los académicos de universidades e institutos tecnológicos y más distantes a los docentes de los niveles básicos.

En cuanto a las características particulares de estos agentes sociales y su situación contractual, basta mencionar que cuentan con personal que se somete a criterios de ingreso y promoción sustentados en lineamientos propios de las denominadas instituciones de educación superior y contenidos en su reglamento interior, además atiende tanto a alumnos de bachillerato como de licenciatura.

Con estas consideraciones, puede concluirse que los docentes de las escuelas normales, por su vínculo a una institución educativa formal del nivel superior, son miembros del campo académico, sin embargo surgen las siguientes interrogantes: ¿la definición de funciones sustantivas en reglamentos de instituciones refleja una cultura académica ? ¿ la expresión en reglamentos internos de instituciones educativas sobre la realización de funciones sustantivas, avala su inclusión en el campo académico ? ¿ el establecimiento de una relación laboral con una institución miembro del campo académico, garantiza la interiorización de una cultura académica ?, ¿ es pertinente denominar como cultura académica al habitus de un campo de producción cultural? ¿el cumplimiento total de necesidades expresadas en reglamentos, habla de una cultura académica y/o una cultura escolar?.

CAPITULO 3

**LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE
DOCENTES COMO INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR EN GUANAJUATO**

Las escuelas normales, como instituciones formadoras de docentes (donde laboran los académicos objeto de este estudio) en el Estado de Guanajuato son portadoras de una añeja tradición en la actividad docente que, de manera congruente con el acuerdo en que se elevan sus estudios a nivel superior, busca mantener y liderar.

Estas instituciones, no son las únicas dedicadas a la formación docente en el Estado, tanto los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) que no se ubican como instituciones de educación superior y la unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que prestan servicios educativos a nivel licenciatura, se ocupan también de esta tarea.

Para ubicar las características y particularidades de estas instituciones en el contexto Guanajuatense, en este capítulo, se exponen algunas características de la situación contemporánea en el Estado que impactan en el cumplimiento de fines y objetivos de dichas instancias.

3.1 Una necesaria ubicación contextual

El Estado de Guanajuato, famoso por el célebre Festival Internacional Cervantino, se ubica en la altiplanicie del país con una superficie territorial de 30 491 Km² que representa el 1.54 % de la superficie Nacional, en donde vive el 4.82% de la población total del país(INEGI,1995).

Esta entidad¹, se encuentra habitada por 4 393 160 habitantes de los cuales, 2 131 953 son hombres y 2 261 207 son mujeres, que habitan en 46 municipios (Anexo No.1), distribuidos como lo muestra el cuadro No 5.

¹ Como Estado Libre y Soberano fue creado el 31 de enero de 1824, tomando como base deslindes originados de la intendencia de Guanajuato, una de las 12 en que se dividió el reino de la Nueva España en 1786.

Cuadro No. 5
GUANAJUATO
 Población total por Municipio según sexo
 1995

Municipio	Población		
	Total	Hombres	Mujeres
Total	4 393 160	2 131 953	2 261 207
001 Abasolo	74 441	35 696	38 545
002 Acámbaro	112 123	53 199	58 924
003 Abasco	117 372	57 270	60 102
004 Apaseo el Alto	54 190	26 456	27 734
005 Apaseo el Grande	62 225	30 270	31 955
006 Atarjea	5 263	2 669	2 594
007 Celaya	354 085	171 265	182 820
008 Manuel Doblado	37 666	17 965	19 701
009 Comonfort	61 995	29 756	32 239
010 Coroneo	9 243	4 543	4 700
011 Cortazar	80 025	38 877	41 148
012 Cuernavaca	24 414	11 628	12 786
013 Doctor Mora	18 654	9 083	9 571
014 Dolores Hidalgo	118 789	57 780	61 009
015 Guanajuato	127 338	62 152	65 186
016 Huanimaro	19 454	9 262	10 192
017 Irapuato	412 429	199 885	212 544
018 Jaral de Progreso	31 060	15 033	16 027
019 Jerécuaro	53 052	25 768	27 284
020 León	1 036 758	508 229	528 529
021 Moreleón	47 159	21 923	25 236
022 Ocampo	20 095	9 818	10 277
023 Pénjamo	141 091	67 401	73 690
024 Pueblo Nuevo	10 486	4 962	5 524
025 Purísima del Rincón	34 340	16 855	17 485
026 Romita	51 199	25 012	26 187
027 Salamanca	220 108	107 123	112 985
028 Salvaterra	97 540	45 949	51 591
029 San Diego de la Unión	31 973	15 489	16 484
030 San Felipe	94 653	46 954	47 699
031 San Francisco del Rincón	96 930	47 082	49 848
032 San José Iturbide	50 537	24 441	26 096
033 San Luis de la Paz	90 196	43 967	46 229
034 Santa Catarina	4 268	2 084	2 184
035 Santa Cruz de Juventino Rosas	61 905	30 423	31 482
036 Santiago Maravatío	8 001	3 684	4 317
037 Silao	131 551	64 947	66 604
038 Tarandacuao	11 932	5 615	6 317
039 Tarámoro	37 187	17 475	19 712
040 Tierra Blanca	13 621	6 575	7 046
041 Uriangato	49 205	23 614	25 591
042 Valle de Santiago	131 578	62 742	68 836
043 Victoria	17 720	8 722	8 998
044 Villagrán	42 658	20 641	22 017
045 Xichú	11 177	5 513	5 664
046 Yuriria	75 274	35 956	39 318

Fuente: INEGI, Censo de Población y Vivienda 1995. Resultados Preliminares.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Como Estado miembro de un país de contrastes, los comparte con él, evidencia de ello es el hecho de que el 44% de los guanajuatenses se concentran en los 7 municipios integrantes del **corredor industrial**: Apaseo el Alto, Apaseo el Grande, Celaya, Salamanca, Irapuato, León y San Francisco del Rincón²; corredor que a pesar de su cercanía geográfica no integra cadenas productivas.

En el aspecto demográfico, la ciudad más importante es León, en ella vive el 23.60 % de la población total del Estado. Es el municipio más importante por su actividad económica, puesto que en él trabaja más del 25% de la calificada mano de obra industrial abajeña³ y, como todas las ciudades del corredor industrial, cuenta para sus necesidades con una buena red de energéticos: la refinería de Salamanca y la hidroeléctrica de León, apoyados por una infraestructura carretera, aeroportuaria y ferroviaria además de los telégrafos y telecomunicaciones.

La mayoría de los habitantes al igual que la tendencia Nacional, vive en las Ciudades-zonas urbanas, con el consecuente abandono de la zona rural, sin que exista una relación campo-ciudad que articule sus vínculos y beneficie a la mayoría de los habitantes de esas dos zonas.

Esta entidad fue hasta la década de los sesentas un espacio característico por su alta productividad agrícola, misma que permitía considerarlo "el granero" de la república mexicana. En la actualidad, es mucho más que eso, puesto que (como producto de la globalización e internacionalización económica en que se encuentra inmersa toda la nación) se ha convertido en un espacio geográfico altamente diversificado, con una elevada productividad industrial, minero, agrícola; además de un polo de atracción turística importante, sin embargo, esta

² En esta región se ha desarrollado un sistema de ciudades donde trabajan más del 80% de los obreros del Estado, resulta importante subrayar que solamente las grandes industrias (5% del total) no atraviezan dificultades económicas como el 95% restante.

³ En términos generales los obreros de Guanajuato y sus líderes, se han caracterizado en las últimas décadas por su actitud poco combativa en la lucha por sus reivindicaciones, a través de los sindicatos Nacionales de Telefonistas, electricistas, maestros, petroleros, ferrocarrileros, asimismo sindicatos de la industria privada como los trabajadores del calzado, los de la industria textil y otros, pocas veces han utilizado el recurso de la huelga para presionar por sus intereses lo que ha producido una vida de paz sindical, con sindicatos "blancos". Paz real que atrae capital extranjero y Nacional.

diversificación no conlleva un desarrollo armónico e igualitario, sino que presenta una desigualdad económico-social, una realidad polarizada, en la que es posible encontrar. plantas industriales poseedoras de tecnología de punta y paralelamente (en la mayoría de los municipios) precarios talleres que conforman la mayoría de la pequeña industria; en la explotación agrícola un magnífico piso tecnológico -semillas mejoradas, abono, sistema de riego, maquinaria especializada, análisis del suelo etc- y otra agricultura de subsistencia denominada de temporal; una distribución desproporcionada de la población con regiones poco habitadas y casi sin servicios, carentes de escuelas, centros de salud, drenaje e incluso agua potable, sin posibilidades de acceso a la cultura y al empleo y otras con una elevada densidad y una regular pero insuficiente infraestructura de servicios.

Estas desigualdades se agravan con la aplicación del *neoliberalismo*, doctrina económica y social, vigente en el país desde 1982 que, causa pobreza, inflación y reducción en el gasto social (educación, salud, alumbrado, agua potable, seguridad, etc) como lo expresó el gobernador Vicente Fox a El Nacional (6/dic/95-7) "el presupuesto del estado para 1996 en realidad implica una reducción real contra el actual (1995) porque la inflación es superior al aumento y obliga necesariamente a la austeridad".

Dadas estas características, coexisten **dos Guanajuatos**, en donde la desigualdad es una constante debido a la pésima distribución de la riqueza producida socialmente por los habitantes de la entidad, cuya población económicamente activa el 40% de las personas de 12 años y más, es fundamentalmente joven. Más de 2/3 de esa población fluctúan entre los 15 y 39 años de edad. El 66% de los hombres son activos económicamente por un 17% de las mujeres. En la mayoría de las ocupaciones se observa un predominio de la población masculina, excepto en los rubros considerados tradicionalmente femeninos como son: trabajadores de la educación 60.6%, 56% oficinistas y 97.5% trabajadoras en servicios domésticos (INEGI,1990)

La estructura económica del Estado enfrenta los efectos de la crisis que vive nuestro país desde el 19 de diciembre de 1994, la cual golpeó al Estado con fuerza en el primer semestre de 1995, resultando con ello la evidente interrelación de procesos económicos diversos. El de mayor trascendencia se ubica en el entorno Nacional (donde se desenvuelve el gobierno y la sociedad de la entidad presidida por el panista Vicente Fox) *caracterizado por la persistente incertidumbre en el sistema financiero, dominado por "capitales golondrinos" altamente especulativos.*

Paralelo a este ambiente es el impacto de procesos de federalización y municipalización que otorgan mayores facultades al gobierno del Estado, para decidir en qué rubros (educación, salud, agua, seguridad) y en cuáles regiones gastar (Norte, Centro, Sur) los recursos destinados. Con estas atribuciones el sector económicamente dominante de la entidad y el gobierno de Vicente Fox, inmediato a la toma de posesión, evaluaron la estructura productiva para saber en qué sectores podían incidir para reactivar la economía del estado, intentando que el proceso productivo del Estado de Guanajuato fuera, lo menos vulnerable por su dependencia a la economía Nacional.

Se diseñaron políticas específicas para los 3 sectores económicos (sector primario, vinculado estrechamente a la producción de materias primas; sector secundario o industrial y el sector terciario, que es el de los servicios) considerando los activos positivos de la planta económica, más los servicios de infraestructura de los años de crecimiento neto, la ubicación geográfica (favorable por estar en medio de los 2 grandes centros consumidores y productores del país: el D.F. y su zona conurbana y la ciudad de Guadalajara), asimismo, los vínculos establecidos con los mercados internacionales (con antecedentes históricos) y sobre todo con los Estados Unidos.

El sector secundario o industrial es el más importante y el que ha tenido éxito, al promover y vender los productos guanajuatenses. En este sector se apoya la vía que privilegia las exportaciones sobre todo con la zona de libre comercio establecida a nivel Nacional con los Estados Unidos y el Canadá (TLC), lo cual

explica la actitud de Vicente Fox, en la intensa promoción para atraer la inversión extranjera, además de los países firmantes del Tratado de Libre comercio, de aquellos que conforman la cuenca del pacífico.

A finales de mayo de 1997, V. Fox viajó a la Unión Europea para atraer más inversiones, visitó España, Alemania, Francia, Inglaterra e Irlanda, naciones con las que el Estado de Guanajuato ya sostiene relaciones económicas: España, con 17 empresas que representan el 9.9% de la inversión extranjera, Alemania con 9 que significan el 5.5%; Francia con inversiones importantes como la planta de productos lácteos Danone en Irapuato, la fábrica Moulinex en Celaya y la tienda de autoservicio Carrefour en la ciudad de León; Inglaterra e Irlanda también tienen inversiones en el Estado⁴.

No obstante, a pesar de este impulso y debido al bajo repunte del mercado mexicano (consumo público y privado) las empresas que colocan sus mercancías en ese nicho del comercio mundial son las grandes industrias⁵, cuyas características (saneadas en lo administrativo, con tecnología moderna, con crédito al alcance, de origen extranjero, principalmente norteamericanas y con mano de obra calificada) les otorgan nivel competitivo con compañías de países del primer mundo que pelean por el citado nicho. Entre estas, se destacan la textil, los sectores de cuero y calzado, la agro-industria que producen mercancías tradicionalmente exportables, la industria automotriz, la química petroquímica, la metal-mecánica y la minería que, son producto del sector moderno y pujante del Estado.

Sobre este punto debe mencionarse que en Guanajuato en 1995 existían 438 empresas altamente exportadoras y en 1996 se cuentan con 547, lo que ubica al

⁴ Cfr. Gobierno del Estado, Comunicado de prensa del Gobierno del Estado de 11 de mayo de 1997

⁵ La planta industrial de Guanajuato se encuentra localizada en más del 65% en el corredor industrial (formado por los municipios de Apaseo el Alto, Apaseo el Grande, Salamanca, Irapuato, León, San Francisco del Rincón y Celaya) y esta conformada por: el 80 % la integra la pequeña industria, el 15% son plantas industriales medianas y únicamente el 5% son grandes industrias, esta conformación es similar a la de tiene la industria Nacional, lo cual indudablemente es una muestra fehaciente de las carencias estructurales del sistema económico mexicano, puesto que este tipo de grandes industrias exportadoras mantienen pocos vínculos con el sistema productivo mexicano y con las necesidades de su mercado.

Estado en el cuarto lugar Nacional con este tipo de empresas, por ello se abrió en la Nueva York una oficina de promoción de sus mercancías que ha tenido éxito, ya que las exportaciones del Estado de enero a julio de 1996 crecieron 45%, porcentaje que supera la media Nacional, que alcanzó el 20% en el mismo periodo⁶.

También se han logrado avances importantes es el sector terciario, vinculado a los servicios que se prestan al turismo. Es notable el número de visitantes que recorren el Estado, sobre todo los municipios de, Guanajuato, Dolores Hidalgo y San Miguel de Allende, lo cual conlleva la construcción constante de hoteles y cuartos habitación.

En este sector, la derrama económica en 1995 fue de 844 millones de pesos que alcanzó para 1996 los \$1 513 millones, aumento generado por la afluencia turística extranjera que, en el mismo periodo aumento en un 125% en tanto que el turismo Nacional sólo lo hizo en un 4.25%. (Ibidem:4)

De manera paralela y como parte de la misma estrategia contenida en el programa económico Estatal, se instrumentó la política de atracción de capitales de instituciones financieras internacionales como los bancos Mundial e Interamericano de Desarrollo (BID) que, durante 1997 en el marco del "programa de integración de Empresas para la competitividad" logró invertir 457 mil dólares en empresas guanajuatenses, que harán posible allegar recursos a los 3 sectores productivos y reactivar las cadenas productivas, primero del sector del cuero-calzado, textil-vestido y artesanías y posteriormente el sector agro-industrial.

Dentro del mismo proyecto de reactivación económica, se atrajeron programas de organizaciones internacionales para su campaña contra la pobreza extrema lo cual revirtió la tasa de desempleo que, en mayo de 1995 alcanzó su máximo valor al llegar al 7% y se transformó para enero de 1996 registrando sólo el 2.8%, situándola para ese mismo periodo, por debajo de la media Nacional que,

⁶ Cfr. Gobierno del Estado, "Cómo vamos", 4 de marzo de 1997, p.2

alcanzaba al 4.8 % de la población económicamente activa⁷, aunque con salarios sólo para sobrevivir y garantizar la asistencia cotidiana de la mano de obra.

Puede resumirse, que el modelo irracional sustentado en el neoliberalismo económico que se aplica en Guanajuato genera la desigualdad social y económica que sólo beneficia a la élite propietaria de las finanzas, la industria, el comercio y la producción agrícola y se perpetúan las inequitativas formas de producción y consumo. La recuperación plena de la economía no se obtiene, generalizando el empleo a bajísimos salarios.

Respecto al sector agrícola, la situación no es diferente. Sobresale que 60% de la propiedad de la tierra es tipificada como "pequeña propiedad" y 40% ejidal, en donde destaca la actividad agro-industrial destinada también al mercado internacional que compite gracias al raquítico salario de los trabajadores del campo. Debe subrayarse que el tipo de producción agrícola demandada por el sector externo, vía agro-industrias, modifica el tipo de cultivo, desplazando con ello al maíz, generalmente por el sorgo. Asimismo, propicia la introducción de semillas mejoradas, fertilizantes que contaminan mas que los tradicionalmente utilizados, sistemas de riego y maquinaria agrícola. Además fomenta el alquiler o compra de predios, generando un tipo particular de neolatifundismo.

Lo anterior provoca la expulsión de mano de obra campesina y sus familias, quienes de ser una fuerza de trabajo necesaria pasan a ser una fuerza desechable y exportable como braceros.

La aplicación del modelo neoliberal agudiza los problemas de los productores de trigo y sorgo, quienes no pueden competir con los agricultores de los Estados Unidos y Canadá por la notable asimetría de sus economías con la nuestra y por las reglas impuestas a los artículos del tratado de libre comercio para este sector.

⁷ Paralelo a lo anterior se dio impulso a una política de capacitación de la mano de obra abajeña básicamente joven, la cual (como toda la mano de obra mexicana) es de las más baratas del mundo, lo que la hace atrayente a nivel internacional. Esta "mano" joven calificada ha sido colocada en las plantas maquiladoras que, también como en todo el país, en Guanajuato han proliferado, como lo muestran los 50 proyectos que en 1996 con una inversión de 315 millones de dólares generaron 24192 nuevos empleos (Cómo vamos, marzo, p.2)

La construcción de la estructura económica y de las relaciones de propiedad erigidas por los gobiernos priistas y la concertación PRI-PAN (de Carlos Salinas de Gortari con los mandos panistas, quienes llevaron al poder al 1er. Gobernador del Partido Acción Nacional, Carlos Medina en 1991, ex-presidente municipal de León) se han caracterizado por no compartir beneficios con las grandes mayorías del Estado. Carlos Medina y ahora Vicente Fox han gobernado para beneficio de los intereses económicos de la élite de grandes propietarios, Nacionales extranjeros, política que ha generado en el aspecto social rezagos notables en el Guanajuato de los marginados, donde el 33% de los habitantes carecen de agua potable. El 25% del vital líquido se extrae de pozos que no se están recargando lo suficiente y con la extracción acelerada y desmedida hecha por las grandes industrias (por ejemplo la planta General Motors de Silao) a mediano plazo será uno de los problemas de más difícil solución.

En el sector salud el rezago es manifiesto. En cuanto a unidades de salud y número de médicos ocupa el lugar número 20 entre todas las entidades⁸, lo cual se expresa en la persistencia de enfermedades como la lepra, el cólera y otras de carácter infeccioso, además de la desnutrición. En el otro Guanajuato, de los marginados, la patología de la pobreza es muy alta. Se puede afirmar que el panorama general de los servicios de salud en el estado muestran la misma característica de desigualdad en cuanto a quienes benefician y a su ubicación geográfica. Los mejores servicios en recursos humanos y en equipos de 1er. nivel y la mayor cantidad de hospitales -número de camas-, médicos y enfermeras especializadas, tecnología médica, tanto de las instituciones públicas ISSSTE, IMSS, hospital militar y otros, como de instituciones privadas se ubican en el centro del estado, en el corredor industrial, lo que sin duda responde a una lógica económica. Se cuida la salud de la mano de obra calificada, puesto que en esa

⁸ Para mayor información, cfr. Secretaría de Salud y Seguridad Social del Estado de Guanajuato. Dirección de servicios de salud y urgencias. *Programa de Trabajo 1989*, Secretaría de Salud, Guanajuato, México.

zona se concentra el 82% del total de los trabajadores industriales, muchos de ellos insustituibles ante el descalificado ejército industrial de reserva, el cual está desatendido.

Los 10 municipios del Norte del Estado, tienen en cuanto al desarrollo el nivel más bajo de la entidad: pobreza extrema, desnutrición, altas tasas de mortalidad infantil de menores de 5 años, un elevado analfabetismo. Asimismo expulsan mano de obra a Querétaro, San Luis Potosí y ciudades del corredor industrial del estado (León, Celaya, Irapuato, Salamanca) o incluso a los Estados Unidos (en calidad de indocumentados).

El sur del Estado, se considera región de desarrollo intermedio en lo industrial y con buen desarrollo agropecuario, por lo que la calidad y especialización de los servicios médicos es de carácter medio.

En la entidad, en lo relativo a la vivienda la situación no es tan desfavorable puesto que, según el censo de 1990, el 80.3 % de la población es propietaria de casa habitación; con techo de losa de concreto, tabique o ladrillo (52.8%), paredes de tabique, ladrillo, block, piedra o cemento (79.8%) y cemento en firme en los pisos (54.9%). De cada 100 viviendas 83 cuentan con agua entubada, 59 con drenaje y 88 disponen de electricidad.

Respecto a la alimentación es inequitativa para todos sus habitantes. Hay una elevada desnutrición sobre todo infantil en diferentes núcleos de población de las tres regiones, Norte, Sur y Centro, a pesar de los esfuerzos reflejados en programas de abasto social LICONSA y del programa estatal de combate a la desnutrición infantil⁹.

Ante este ambiente socioeconómico, puede esperarse que la situación educativa y cultural del Estado no manifieste un panorama muy alentador, lo cual debe revisarse por ser parte del entorno de las escuelas normales, donde se mueven e interaccionan los agentes sociales que las integran y que en conjunto son objeto de este estudio.

⁹ Para mayor información, cfr. Programa de Alimentación y Nutrición Familiar y Programa Estatal de Combate a la Desnutrición Infantil.

Educación y cultura

Iniciar una reflexión sobre la situación contemporánea de la educación y la cultura en el Estado, remite al origen de estas actividades en la entidad en la cual se establecieron órdenes religiosas desde el Siglo XVI, entre las que destacan los franciscanos y mercedarios quienes intervinieron radicalmente en el desarrollo educativo de la entidad. Su intervención a lo largo del desarrollo social del Estado no ha impedido que en Guanajuato, de cara al siglo XXI, se observen situaciones de rezago y marginación que reflejan inequidad en cuanto a la distribución de recursos y las prioridades sociales.

Actualmente en la modalidad escolarizada, se observan graves carencias, a pesar de los esfuerzos de las autoridades educativas¹⁰ y de los mentores agrupados en las sesiones sindicales 13 y 45. Evidencia del rezago educativo según fuentes oficiales de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) es que en 1990 el promedio de analfabetas en la entidad (16.5%) estuvo por encima de la media Nacional (12.4%). La escolaridad promedio¹¹, se ubica en el 5º. Año, según datos de la SEG, también por debajo del nivel Nacional (6º. año) .La eficiencia terminal en niveles básicos (porcentaje de alumnos inscritos en el primer grado y que egresan del nivel en el tiempo oficialmente establecido para ello) es según datos oficiales, de 51.6 % de la población total, la cual esta por debajo de la media Nacional (55.3 %).

Los datos aquí consignados, demuestran la necesidad de intervención oficial para mejorar la atención en los niveles básicos de educación, sin embargo, el porcentaje manejado a nivel estatal, no refleja la situación de desarrollo desigual existente. Un somero vistazo a los índices e analfabetismo exhibe diferencias

¹⁰ El Gobierno del Estado ha expresado por todos los medios posibles que la educación es un sector prioritario, al cual destinó en 1996 el 56% del presupuesto de egresos, 4283 millones (Fuente:EL NACIONAL, 6 DE DICIEMBRE DE 1995,P.7).

¹¹ A nivel Nacional el número de analfabetos de la población adulta es de 10.1% lo que arroja un total de 6 millones 100 mil habitantes que rebasa con mucho el que se considera adecuado por las organizaciones internacionales dedicadas a análisis educativos, éstas señalan pertinente el 4%.

sustanciales entre municipios del interior (Guanajuato y León) y exterior (Doctor Mora y Xichu) del denominado "corredor industrial" (representante de "la tierra de oportunidades" según el slogan oficial) que, al contemplarse dentro del promedio estatal, modifican totales y maquillan la realidad con la cual ratifican la concepción de los **dos Guanajuatos**, tal y como se puede observar en el cuadro No 6.

Cuadro No. 6
Promedio de Analfabetismo, municipios de menor y mayor rezago en
Guanajuato
1990

ANALFABETISMO EN MUNICIPIO DE MENOR Y MAYOR REZAGO 1990	
MENOR REZAGO	
LEON	11.1 %
GUANAJUATO	11.0 %
MAYOR REZAGO	
DOCTOR MORA	33.1 %
XICHU	37.2 %
TOTAL	
ESTATAL	16.5 %
NACIONAL	12.4 %

Fuente SECyR

Con la información expuesta queda clara la necesidad estatal de vencer la insuficiencia de servicios en todos los niveles escolares, desde el preescolar hasta el superior¹² para mejorar la formación y actualización de la planta docente.

¹² El 78.8% del total de niños y niñas entre los 5 y los 14 años de edad asiste a la escuela (CENSO 1990).

Ante este panorama, la referencia al ambiente cultural, como catalizador de actividades que se expresen en un ambiente escolarizado y que incidan en el mejoramiento de indicadores educativos, es ineludible

Guanajuato capital, sede desde hace más de 20 años del Festival Internacional Cervantino, FIC, (evento que atrae turismo Nacional e Internacional) en el que se han presentado los eventos más importantes a nivel mundial de teatro, cine, danza y música, tiene imagen a nivel Nacional de Ciudad "cultura".

Analizar esta situación y elaborar un balance de la mismo, para identificar su incidencia en el desarrollo de una "cultura" regional, no es tan halagador, ya que paralelo al FIC, por ejemplo, no se han establecido, ni formado escuelas nativas que profesionalicen actividades artísticas, tampoco se han fundado instituciones que aprovechen la creatividad y talento de los visitantes. Los habitantes de la capital son simples espectadores, nunca participativos, receptores de las propuestas presentadas y por lo mismo son, en su mayoría, incapaces de generar alternativas sólidas y sistematizadas (la participación de artistas Guanajuatenses en dicho evento es limitada). Si se agrega que las actividades del Festival, sólo se llevan a cabo en Guanajuato capital y su impacto no es observable en el resto de las ciudades del Estado, el análisis arroja un saldo negativo.

No obstante para impulsar la actividad cultural en todo el Estado, bajo la administración panista de Vicente Fox, se ha desarrollado paralelo al FIC, el programa artístico y cultural "Cervantes por todas partes" y lleva los espectáculos del FIC (además de algunas producciones locales) cuya sede es Guanajuato Capital, a otras ciudades del Estado. Según reportes oficiales, en 1996, solo 156000 Guanajuatenses tuvieron acceso a este programa¹³, cifra bajísima en comparación con los casi 4 y medio millones de habitantes del Estado. Este programa, también proporciona a los habitantes el papel de simples espectadores, con lo que no se estimula la creación cultural regional o incluso Nacional.

¹³ Para mayor información, cfr. Gobierno del Estado, *Cómo vamos*, Marzo de 1997.

Otros indicadores que comprueban la falacia de que los Guanajuatenses son ciudadanos cultos, puede ser el bajo número de lectores de periódicos, sus escasas librerías en la Cd. Capital (en donde sólo existe la librería de Cristal que vende preferentemente literatura tipo *bet seller* a precios elevados y la librería universitaria con una oferta bibliográfica básicamente propia para las necesidades escolares¹⁴). Esta situación es semejante en otras ciudades importantes (del Estado y del país) donde es común encontrar pocos lectores, escasas ofertas bibliográficas y precios elevados. Además falta un trabajo sistemático que revierta esta realidad y cree el hábito de la lectura, aquel que libera porque educa.

Aunque en 1995 se reportaron 90 bibliotecas públicas distribuidas en los 46 municipios del Estado, nuevamente se refleja inequidad en la ubicación, ya que sólo en los municipios de León, Guanajuato, Irapuato y Celaya están 19 de ellas (21 %). Los acervos provienen del apoyo de la Secretaría de Educación y (como en la mayoría de estos espacios a nivel Nacional) en ellos prevalecen títulos de distribución oficial o materiales de cierta antigüedad, además no cuentan con infraestructura necesaria para consulta automatizada remota¹⁵.

La imagen creada por la Universidad de Guanajuato y el gobierno del Estado vía Secretaría de Educación (mediante el uso del FIC) para dar la impresión a nivel Nacional e Internacional de un Estado con una administración pública preocupada por la educación y la cultura, puede ser fantasiosa, como lo es la imagen de una población mayoritariamente culta, ávida de buenos eventos, concedora de ellos. La oferta cultural del Estado, intenta responder a esta imagen promotora de eventos culturales pero ignora los índices de analfabetismo, la baja eficiencia terminal los bajos promedios en cuanto a indicadores educativos. Los Guanajuatenses como simple espectadores y faltos de una propuesta integral de

¹⁴ Existen pocas investigaciones sobre qué leen y cuánto leen los Guanajuatenses, sus resultados deshechan la idea de que se trata de una población culta con hábitos de lectura, puesto que son las revistas y comics en lo que la mayoría se educa (Cfr. Salazar, Armando Francisco (1986) *Literatura y sociedad*. Escuela de Filosofía y Letras-UG.tesis)

¹⁵ Lo aquí expresado es resultado de observaciones y revisiones de ficheros y material bibliográfico, consultado durante 1997 en bibliotecas públicas de algunas ciudades de Guanajuato, como parte del trabajo de promoción de un programa de maestría.

participación en estos eventos, sólo alcanzan a recibir los beneficios derivados de la asistencia de artistas y espectadores a dichos eventos, lo cual se manifiesta en una derrama económica.

La educación superior

La regionalización de la educación superior en el Estado de Guanajuato presenta una concentración en el denominado corredor industrial (del que la región norte esta excluida). Es posible encontrar tanto instituciones públicas (institutos tecnológicos, sedes de la universidad de Gto., escuelas normales, unidades de instituciones Nacionales, IPN y unidades de la UPN) como instituciones privadas (unidades del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Iberoamericana, la Universidad del Bajío y la Universidad del Valle de México, entre otras).

La universidad de Guanajuato (fundada en 1732 por miembros de la compañía de Jesús y desde 1806 por un proceso de laicización administrada por el ayuntamiento de la Cd. de Guanajuato) tras una larga evolución ha llegado a ser en nuestros días una Universidad Pública y Autónoma central en el desarrollo de la educación superior en el Estado.

Esta institución heredó una gran tradición cultural por ser la máxima casa de estudios del Estado, situación que la obliga a seguir la mística de proporcionar servicios educativos como lo hicieron las ordenes religiosas de la época colonial.

Dicha función a últimas fechas ha sufrido cambios significativos, básicamente por las visiones predominantes al interior del campo académico¹⁶ que buscan el mejoramiento del nivel académico disminuyendo la atención a la demanda y respondiendo así a su situación de dominado en relación con el campo de poder.

¹⁶ Reflejado en documentos tales como el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) y Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES).

Según datos de INEGI, en 1992 que se atendería en el nivel superior (20-24 años) era de 378 000¹⁷, de ésta la Universidad de Guanajuato, atendió sólo a 7 151 (1.9 % del total)¹⁸. Resalta la importancia de las instituciones de carácter privado, destinadas a atender la demanda de aquellos grupos sociales excluidos de la educación superior pública, concentrados en municipios del "corredor industrial" como beneficiarios de políticas de desarrollo económico estatal. Las instituciones privadas para 1992 reportan atender en conjunto¹⁹ a 15 392 alumnos (4.1 %), representando una alternativa de educación formal a pesar de lo immoderado de sus cobros.

La atención de este mismo nivel por instituciones dependientes de la Secretaría de Educación del Estado²⁰, es similar, ya que reporta para la misma fecha dar servicio a 4 497 estudiantes (1.2 %) en el Estado. Dichas instituciones, a partir de 1994 se agrupan en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato (ISEPEG) formado como resultado del proceso de descentralización educativa. A éste pertenecen unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Centros de Actualización del Magisterio y las Escuelas normales, instituciones que forman docentes para atender los niveles de educación básica. Las cifras mencionadas deben tomarse como reflejo de una situación de alarma en el Estado. Proporcionar servicios educativos en el nivel superior aproximadamente al 7 % de la población total en edad escolar, habla de la restricción en cuanto a la cobertura del nivel, pero al adentrarse en los centros de atención ubicados en la zona del multicitado corredor industrial, la situación parece agravarse más, ya que no se están formando los profesionistas necesarios para el desarrollo armónico del Estado.

¹⁷ Para mayor información cfr. INEGI (1995) Encuesta Nacional de la dinámica demográfica. *Panorama sociodemográfico*. INEGI, Aguascalientes, México.

¹⁸ Esta cifra se refiere a alumnos inscritos en el nivel superior, si se considera que la UG atiende también alumnos de bachillerato y nivel técnico, la situación cambia, ya que para la misma fecha reporta dar atención a 18 289 estudiantes (Cfr. Pedroza Flores, La política educativa en la enseñanza superior y sociodemográfica de la Universidad ...)

¹⁹ Aquí se incluyen instituciones privadas autónomas (UIA, ITESM), con incorporación al gobierno, a la SEG y a la Universidad de Guanajuato. Contempla alumnos de bachillerato y licenciatura.

3.2 El Sistema de Formación Docente en Guanajuato

El sistema de formación docente se integra por instituciones que conciben como actividad central la preparación de futuros profesionales de la educación, encargados de la atención del nivel escolar básico (preescolar, primaria y secundaria) (Mercado,1994). Estas instituciones dependen, en términos financieros y académicos, de una instancia pública de carácter estatal (La SEP, quien diseña de propuestas de atención a la educación pública) y aunque comparten entre sí, el interés por la formación docente, su estructura académico-administrativa, su público destinatario y el personal académico que las integran en conjunto, permiten identificar algunas diferencias.

Como espacios institucionales proporcionan al agente social la formación para ejercer como docente y el título correspondiente, pero también las propiedades materiales y simbólicas que le hacen diferente al resto de los miembros de una sociedad e insertarse en un campo cultural específico.

Cada institución tiene un objetivo específico (correspondiente a la formación inicial, la actualización, la nivelación y la superación del personal docente) que aunado al nivel formal requerido como antecedente de ingreso, les permite emitir certificados y/o títulos valorados de diferente manera en un espacio social determinado, ya que el Sistema de Formación Docente proporciona diferente denominación al egresado.

El Sistema de Formación de Docentes se integra por tres tipos de instituciones: los Centros de Actualización del Magisterio(CAM), las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y las Escuelas Normales, las cuales, de acuerdo al proceso de federalización se agrupan en el Instituto Superior de Estudios

²⁰ Para esta fecha, con un proceso inconcluso de descentralización, desintegrado en Federalización y Modernización Educativa (FyME) y la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación (SECyR).

Pedagógicos del Estado de Guanajuato (ISEPEG), dependiente de la Secretaría de Educación de Guanajuato.

A continuación se exponen brevemente características y trayectorias de estas instituciones para identificar las particularidades de las escuelas normales.

3.2.1 Los Centros de Actualización del Magisterio

El 19 de marzo de 1945, el Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, ante el analfabetismo y la carencia de personal capacitado para el ejercicio docente que permitiera el cumplimiento del Plan de Once Años (que en coordinación con la UNESCO se comenzaba a impulsar) promueve dos acciones que explican la importancia de los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) en el Sistema de Formación de Docentes: la Campaña Nacional de Alfabetización y la creación el 26 de diciembre de 1944 del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM).

Dependiente de la Secretaría de Educación, el IFCM inicia sus actividades capacitando a maestros sin título profesional que según datos oficiales ya sumaban 33 400 a nivel Nacional (SEP, 1995).

El personal docente encargado de la capacitación, no tiene características diversas de las de los maestros que se estaban capacitando, entre otras razones, porque se adoptó la modalidad de enseñanza por correspondencia, que permitió la apertura de Centros Regionales de Estudios, donde los alumnos asistían para recibir asesoría y someterse a cuestionarios de evaluación. Así los "catedráticos del Instituto", en la mayoría de los casos sólo aplicaba pruebas, eran otros docentes los que impartían cursos orales para la promoción final de los alumnos y casi siempre en las capitales de los Estados.

El decreto creador de esta Institución, le otorgaba un carácter perentorio, con duración de seis años "por emergencia", pero debido a su éxito, se prorrogó seis años más. En 1957, se acordó considerar permanente su labor.

El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), en 1971, se incorpora directamente a la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante la creación de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con lo que se da por terminada la capacitación de maestros no titulados y se continúa con el mejoramiento profesional de carácter psicopedagógico en el área de aprendizaje. El IFCM elabora e implanta programas de actualización a maestros en servicio prioritariamente del nivel básico, pero en 1974 pasa a colaborar en el mejoramiento profesional de los niveles medio superior y superior.

En 1975 la Dirección General de Educación Normal interesada en la profesionalización de la docencia, promueve la creación de licenciaturas en educación preescolar y primaria que atiende (en 1976) la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Para 1978, por un proceso de reorganización académico-administrativa general y con la intención de definir claramente objetivos, esta Dirección se transforma en Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio y se encarga de las licenciaturas promovidas por la Dirección General de Educación Normal que a su vez entrega a la UPN en 1979.

En 1989, la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, se fusiona con la Dirección General de Educación Normal, creando la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

Los Centros de Actualización del Magisterio desde 1992 se descentralizan de la DGENAM y se integran a los servicios educativos Estatales, quedando en Guanajuato, bajo la responsabilidad de la Dirección General de Educación Superior de la entonces Secretaría de Educación Cultura y Recreación (SECyR).

Actualmente los CAM en sus unidades de Celaya y Guanajuato, ofrecen un servicio semiescolarizado con un bachillerato pedagógico y la licenciatura en

docencia tecnológica, dentro de su proyecto de actualización²¹ ofrecen siete cursos curriculares de capacitación y actualización sobre los programas vigentes, así como dos diplomados: matemáticas y comunicación educativa. Proporcionan servicios a maestros en servicio con normal básica, maestros en servicio sin normal básica y maestros en servicio con licenciatura

Aunque no se tienen datos precisos sobre la situación de los docentes en estas instituciones educativas, un estudio de la SEP con datos de áreas de Investigación en Escuelas Normales y CAM's para el periodo 91-92 (SEP,1995:105), señala que en general estos centros, no tiene áreas de investigación, y cuando hay, les falta personal que se dedique a estas actividades, pues éste es interino, básicamente de asignatura egresado tanto del sistema normalista, como de espacios universitarios, cuyos criterios de ingreso son menos rígidos que los de las escuelas normales. En estos, predomina la pronta atención a necesidades de acuerdo al curso impartido (al inicio de cada semestre se contrata personal de acuerdo a las necesidades curriculares); se prioriza en la actividad docente dejando de lado la promoción de actividades colegiadas, lo cual interviene en el incumplimiento del resto de las funciones sustantivas (investigación, difusión y extensión) y contribuye a su marginación económica y académica.

Una evidencia de dicha marginación se observa en la infraestructura. Las oficinas de la sede Guanajuato se encuentran en una escuela primaria, mientras que depende de la disposición de la Escuela Normal Oficial para ocupar los salones y cumplir su función docente.

Otro indicador de la marginación, es el estadístico, éste se expresa en la dificultad para obtener información cuantitativa sobre estudiantes y personal docente. Las

²¹ La actualización se considera un proceso mediante el cual el docente adquiere, a través de cursos, información sobre avances pedagógicos, conocimientos didácticos y otros aspectos relacionados con la ciencia, la cultura y la tecnología (SEG,1995). Honore Bernard (Bernard,1994) aporta otros elementos, al exponer que, cuando la actualización contempla la necesidad de aumentar los conocimientos y el nivel cultural, se trata de una actividad reproductiva y no formativa, por lo que es necesario que ésta contemple la transformación de las experiencias por el intercambio y la confrontación de manera tal y como se viven, como una tentativa de expresar una elección para lo que se haga en el mañana.

cifras proporcionadas por el Centro de Información Estadística de la SEG son muy generales. Refieren que para el periodo escolar 95-96, estas unidades cuentan con 31 docentes que atienden 197 alumnos en el nivel bachillerato. Esta información, no especifica la unidad, no contempla diferencias de los proyectos curriculares (bachillerato, licenciatura y diplomados), además no considera nivel de estudios de los docentes, ni tipo de nombramiento y categoría.

3.2.2 La Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional creada mediante decreto presidencial el 25 de agosto de 1978, surge como una institución que pretende responder a un anhelo de los maestros por profesionalizar su actividad docente. Esta pretensión se ve trastocada por la intromisión en su espacio; tanto de las instancias sindicales (que la ven como un espacio de poder e injerencia en el ámbito educativo), como por las instancias gubernamentales (que buscan espacios de injerencia para tener otra posición y relación con los agentes educativos).

La actividad académica entonces se relega. Es útil en la medida que permite la apertura de espacios susceptibles de ser ganados, como posiciones que permitan toma de decisiones.

Este espacio desde su concepción fue un "elefante blanco" (Jerez,1988 y Elizondo,1988), pero no puede ignorarse que a pesar de la lucha entre el proyecto sindical y el gubernamental, se avanzó en la promoción de espacios académicos. Muestra de esto, a pesar de la adversidad, es la apertura del sistema abierto de enseñanza (con cobertura Nacional), aparte del escolarizado.

Esta institución, inicia sus actividades académicas, impartiendo cuatro licenciaturas: Administración Educativa, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación. Por presiones sindicales, absorbe la licenciatura en educación preescolar y primaria (plan 75), hasta ese momento impartidas por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, esta situación le obliga a expedir título a egresados de esta modalidad educativa

y a abrir Unidades Pedagógicas Regionales. También por presiones sindicales, abre (básicamente con un modelos de sistema a distancia) la licenciatura en Educación Básica (plan 79), destinada a atender al magisterio en servicio y contribuir a su profesionalización.

La confusión derivada por el surgimiento de la UPN, dificultaba distinguir si ésta sería "una universidad de los maestros, una "normalota"; o una Universidad para la eliminación de los maestros"(Elizondo,1988:72), lo que exigía la definición de funciones y objetivos académicos, más la clarificación de características de sus alumnos potenciales y de su personal académico.

Los destinatarios naturales serían los maestros en servicio. Fue necesaria una redefinición, para que ingresaran alumnos de bachillerato.

El personal académico, en principio, se requería con antecedentes normalistas y formación universitaria que, se sometía a un procedimiento de selección centrado en el examen de oposición, ante una Comisión Académica Dictaminadora designada por la SEP

El desarrollo de esta institución académica, no ha estado exento de estas luchas que le dieron origen, y a menos de 18 años de existencia, se ha enfrentado a un nuevo proceso: la federalización

Sus unidades regionales en términos financieros y materiales pasaron a ser administradas por las instancias educativas correspondientes, pero la autoridad académica la mantiene la rectoría general.

En Guanajuato, este organismo ofrece desde 1979, mediante unidades en León, Guanajuato y Celaya, servicios educativos a nivel superior, con el objetivo de atender a los docentes en servicio en su nivelación²² para obtener su grado de licenciatura y recientemente, con la apertura de diplomados, busca contribuir a la superación²³ de este gremio.

²² La nivelación, es el proceso académico que apoya al personal docente en servicio, para alcanzar el grado considerado como mínimo para el ejercicio de la docencia: la licenciatura (SEG,1995).

²³ La superación en este contexto, se concibe como la estrategia que ofrece la oportunidad de hacer estudios formales y acceder a los niveles superiores al grado de licenciatura: especialización, maestría y doctorado (SEG,1995).

La UPN ofrece licenciaturas a distancia en Educación básica y en educación (Plan LE 94) con tres áreas terminales. Además tiene dos licenciaturas en liquidación (plan LEB 79 y LEPEP 85) y también imparte diplomados y especializaciones. Actualmente ha extendido sus servicios educativos con subunidades en Irapuato, Dolores y Salamanca. Atiende a maestros en servicio con y sin normal básica y maestros en servicio con licenciatura.

Esta institución, en cuanto a su situación académico administrativa, con el proceso de federalización (1994) pasó a depender financieramente de la instancia educativa estatal (ISEPEG), sin perder su relación académica con la rectoría central.

Su personal académico es egresado tanto de la propia Universidad Pedagógica y (como de otras universidades públicas y/o privadas) se somete a criterios de ingreso fijados de manera central por la rectoría (ubicada en el D.F.). Esos criterios respetan consensos dados al interior del campo académico, donde el examen de oposición (convocado públicamente) integrado por una prueba oral y una escrita ocupa un lugar central.

Las comisiones dictaminadoras son las encargadas de evaluar estos exámenes. También vigilan y evalúan que el personal académico cumpla cotidianamente con los requisitos de permanencia acordados en el campo respectivo²⁴.

Desgraciadamente a nivel estatal y Nacional no hay información estadística suficiente que, muestre la situación contractual y las características generales de dichos agentes educativos. Los anuarios estadísticos de ANUIES que oficialmente informan sobre la situación prevaleciente al interior del campo académico, no contemplan estas instituciones (ni en el material exclusivo de las Escuelas Normales, ni en el de Instituciones de Educación Superior) en tanto que el Sistema Estatal de Información no las considera. Así es difícil identificar particularidades de las unidades y subunidades

²⁴ Los programas de estímulos, premios o becas que aumentan sustancialmente los ingresos económicos, donde las funciones sustantivas se asumen como criterios básicos y de los cuales son beneficiarios estos académicos, son un ejemplo de la tarea de vigilancia en torno al cumplimiento de requisitos de pertenencia al campo.

Como institución de educación superior, la UPN, intenta cumplir con la docencia, investigación, difusión, extensión y administración de las actividades pedagógicas, según lo estipula su reglamento académico interior, elaborado por la rectoría general. Muestra de ello son las publicaciones, conferencias y foros que organiza y promueve.

3.2.3 Las escuelas normales

En los siguientes párrafos se exponen las características particulares de las escuelas normales en el Estado de Guanajuato, centrándose en su personal docente, como académico y sobre el cual se centra este estudio.

3.2.3.1 Las Escuelas normales en Guanajuato

Cuando en 1824 Guanajuato obtiene la calidad de Estado libre y soberano, su primer gobernador el Lic. Montes de Oca, decreta que la primera escuela en la capital sería normal y acudirían a ella los interesados en aprender el método Lancasteriano

En 1869, siendo gobernador del Estado el C. General Florencio Antillón, el H. Congreso del Estado emite una decreto de fundación de dos escuelas normales en el Estado, una para hombres y otra para mujeres, ahí se formarían profesores de primeras letras para las escuelas públicas. Estas dos escuelas dieron origen a la Escuela Normal Oficial de Guanajuato, la más antigua en el Estado y una de las de mayor tradición a nivel Nacional²⁵

²⁵ A nivel Nacional, existe polémica sobre la fecha de creación de la Escuela Normal Oficial de Guanajuato, considerada oficialmente en 1971, Alfredo Pérez Bolde (Pérez,B.,1988) después de una exhaustiva revisión documental, señala 1827 como la fecha oficial de su fundación, dato que aún no se ha incorporado a la historiografía oficial.

En 1951, se abren otras dos instituciones, una en León y otra en Irapuato, ambas de carácter público y con planes de estudio idénticos al de la Escuela Nacional de Maestros de la capital de la república²⁶.

Destinadas a la formación "inicial de docentes", estas tres instituciones atienden estudiantes interesados en los niveles preescolar y primario. Los docentes egresados de estas instituciones ocupan espacios en escuelas (generalmente públicas), casi inmediatamente a su egreso de acuerdo a la demanda de atención a los niveles básicos,

De acuerdo a sus objetivos de atención (promotoras y vigías del cumplimiento del artículo 3°. Constitucional, en cuanto a la gratuidad de los servicios educativos) desde su creación tienen una dependencia económica, política y académica directa de la Secretaría de Educación que si bien asegura un lugar en el mercado ocupacional a sus egresados, también la pone en el centro de la discusión política, donde se hace obvio que la manipulación de espacios garantizan posiciones de poder, producto de agradecimiento por los beneficios emanados de un acomodo estudiantil y laboral.

Esta dependencia, las arrastra a una dinámica académica altamente burocratizada (de la que no están exentas las IES) donde prevalece: el respeto a marcos preescriptivos; la toma de decisiones centralizada en las autoridades designadas verticalmente²⁷; el respeto a una estructura jerárquica delimitada e intocable; el interés de grupos con base en el compadrazgo y amigismo (como resultado de la manipulación de lugares en una escuela que redundará en la asignación de un empleo²⁸) y en general una íntima relación entre el ambiente

²⁶ La demanda originó la paulatina apertura de instituciones de carácter privado que, después del acuerdo de 1984 cerraron su puertas, a pesar de lo cual, según datos oficiales para 1995 en conjunto suman 15 escuelas que imparten estudios normalistas a nivel licenciatura y atienden a 1 101 estudiantes (ANUIES,1995).

²⁷ En el Estado de Guanajuato, con la creación del ISEPEG, como instancia coordinadora de las instituciones de educación superior en el Estado, se ha buscado un cambio sobre la designación de directivos en las instituciones que no ha estado exento de manipulaciones pero que poco ha logrado. Uno de esos logros se hizo evidente cuando la Secretaría de Educación acepto seleccionar al directivo de una tema presentada por el Consejo Técnico de las Escuelas Normales.

²⁸ Como resultado del proceso de federalización educativa y después de una serie de decisiones tomadas desde el gobierno panista, dicha situación tiende a cambiar, aunque el sindicato siga resistiendo.

político y las orientaciones académicas (el cambio de titulares de la administración pública federal y/o estatal trae cambios de funcionarios en casi todos los niveles y hasta hace pocos años alcanzaba a las escuelas normales en el Estado)

En atención a las del sistema básico de educación, estas instituciones en términos históricos siempre están en crecimiento, tal y como puede observarse en el cuadro No. 7. El aumento de la matrícula de las escuelas normales en el periodo 1987-1995, reporta un incremento porcentual del 43.2 %. Se mantiene el crecimiento a pesar del acuerdo de elevación de estos estudios a nivel licenciatura, en donde intervienen expectativas generadas entre los alumnos, producto de la permanencia de una cultura del establecimiento en torno a la formación de docentes y a la posibilidad de obtener un ingreso económico seguro al concluir los estudios.

Cuadro No. 7

Población escolar de Escuelas Normales en Guanajuato
1987-1995

INSTITUCIÓN	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	TOTAL
ENOG	139	211	251	275	272	255	248	270	337	2250
ENOI	157	252	339	356	356	349	1127	396	442	3774
ENOL	177	182	208	265	256	266	268	306	367	2295
TOTAL	473	645	798	896	884	870	1643	972	1146	8327

Fuente ISEPEG/SEG

3.2.3.2 Los académicos de las escuelas normales de Guanajuato

Las actividades académico-administrativas de las escuelas normales en el Estado en Guanajuato se ven trastocadas, a partir de la firma del acuerdo Miguel de la Madrid-autoridades sindicales en 1984 que otorga a estas instituciones, encargadas de la formación inicial del docente, el rango de instituciones de educación superior.

Como en todas las escuelas normales del País, dichas instituciones en el Estado, intentaron resolver a su manera los problemas derivados de la firma de un acuerdo que pareció un tanto precipitado, por lo que repentinamente los maestros tuvieron que introducirse a un nuevo plan (donde los programas traían nuevas nomenclaturas, didáctica por ejemplo, pasaba a ser laboratorio de docencia, observación y análisis de la práctica), indagar sobre un nuevo lenguaje, estudiar nuevos autores, así como enseñar nuevas técnicas de investigación (Mercado,1994:31).

La respuesta institucional en Guanajuato se dio, como consecuencia del proceso iniciado al interior de la entonces Secretaría de Educación Cultura y Recreación (SECyR) encargada de promover el proceso de organización del sistema estatal de formación de docentes que, se concretó en la creación del Departamento de Educación Superior.

Desde este Departamento se giraron órdenes para iniciar la reestructuración de la organización de la educación superior en el Estado, considerando como prioritaria la revisión de las funciones de los directivos, docentes y alumnos en un nuevo marco de relación.

En atención a estas necesidades, se elaboró el Reglamento para las Escuelas Normales del Estado de Guanajuato (en adelante llamado RENEG) publicado en el Diario Oficial del Estado en septiembre de 1991, es decir 6 años después de emitido el decreto Nacional y el cual hasta el momento es el documento rector de estas instituciones²⁹.

Dicho reglamento busca incidir en la organización académico-administrativa de las escuelas normales, como instituciones de educación superior, éstas señala el artículo tercero, tendrán como objetivos "la formación de docentes, la investigación educativa y la difusión de la producción pedagógica y cultural de la comunidad normalista y la extensión educativa".

Para cumplir con sus objetivos, según este documento, la Secretaría Académica es un órgano importante dentro de la estructura de las escuelas normales, de ella

dependen cuatro áreas destinadas a atender las demandas de las denominadas funciones sustantivas de la educación superior: la docencia, la investigación y la extensión y difusión³⁰

El área docente entonces, funciona como resultado de la integración de las diferentes academias de área o de especialidad y en la práctica se conforma con profesores de carrera que coordinan las actividades de los docentes que tienen trabajo áulico. El área de investigación, se integra por docentes de carrera con categoría de profesores quienes realizan proyectos institucionales de investigación educativa. Las áreas de extensión y difusión, tienen como función difundir al interior y exterior los productos de la investigación educativa y cultural, así como la realizar actividades destinadas a desarrollar programas para el mejoramiento de la calidad de vida y el medio ambiente.

El citado reglamento, (particularmente en el capítulo dedicado al personal académico) menciona que los profesores de base o interinos que desempeñen funciones docentes frente a grupo o lleven a cabo trabajo de las áreas, se someterán a requisitos y consideraciones contempladas en el Reglamento Interior del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública (en adelante llamado RITPASENSEP), con lo que cede responsabilidades a instancias centrales educativas sobre el establecimiento de relaciones laborales.

Así, el RENEG señala las categorías que el personal académico tendrá: Profesor de carrera, Profesor de Asignatura y Profesor de apoyo para actividades académicas; pero las funciones específicas son marcadas por el RITPASENSEP. Tomar como referencia al RITPASENSEP, dado a conocer en Noviembre de 1982, admite dependencias políticas, económicas y académicas, producidas por

³⁰ En este periodo, la situación interna de las escuelas permaneció intacta. Se continuó con la lógica de contratación y con las actividades docentes habituales.

³⁰ La cuarta área considerada se refiere a la psicología y orientación

un proceso centralizado en la toma de decisiones salvado, parcialmente, con la conclusión de la estrategia de federalización de la educación superior reflejada en la creación del ISEPEG³¹.

Entre las obligaciones del personal académico mencionadas en este documento, se encuentran: el cumplimiento de tareas y funciones acordes al nombramiento, la responsabilidad del desempeño de su función docente, la difusión oportuna de su programa de materia, la impartición de la asignatura y su debida planificación, la participación en eventos académicos y/o escolares, la asistencia oportuna y puntual a clase.

Desde su recategorización como escuela de educación superior, la normal se ha enfrentado a problemas sobre contratación y permanencia de su personal académico, éstos a más de 20 años no se solucionan, ya que como en otras IES del país, la mayor parte de su personal académico es contratado por horas. El personal que dedica tiempo completo (40 Hrs.semana/mes) y medio tiempo (20 Hrs. semana/mes) es mínimo o nulo y éste se supone, atiende necesidades institucionales (ver Cuadro No.8)

Destaca en el cuadro que de 1988 a 1995 la constante planta de profesores de tiempo completo (que incluso decreció en ciertos años), quizá como consecuencia de la contratación de personal interino (para responder a demandas del campo, que definen que la contratación de personal de tiempo completo garantiza el cumplimiento de las funciones sustantivas propias del nivel) que por su transitoriedad en nada ayuda a la generación de proyectos institucionales y a la formación de grupos de trabajo capaces de concebir propuestas de impacto al interior del campo académico de reciente pertenencia. La contratación de personal interino demuestra también la falta de una reglamentación específica, acorde con las necesidades del campo, en donde el examen de oposición

³¹ Con la creación del ISEPEG, se asumió como prioridad revisar el RENEG en un nuevo marco rector de educación, pero a más de dos años de operación, dicha tarea dista de ser cumplida.

garantiza el cumplimiento de requisitos de ingreso, así como una renta segura que permita al académico dedicar su tiempo al cumplimiento de necesidades institucionales³².

Cuadro No. 8
PERSONAL DOCENTE DE ESCUELAS NORMALES SEGÚN TIEMPO DE
DEDICACION
1988-1995

AÑO	INSTITUCIÓN	TIEMPO COMPLETO	MEDIO TIEMPO	POR HORAS	TOTAL
1988	ENOG	5	2	64	71
	ENOI	2	-	43	45
	ENOL	-	-	36	36
	TOTAL	7	2	143	152
1989	ENOG	-	1	57	58
	ENOI	2	-	43	45
	ENOL	-	1	41	42
	TOTAL	2	2	141	145
1990	ENOG	4	9	44	57
	ENOI	2	-	52	54
	ENOL	-	2	40	42
	TOTAL	6	11	136	153
1991	ENOG	3	2	56	61
	ENOI	2	-	55	57
	ENOL	1	4	45	50
	TOTAL	6	6	156	168
1992	ENOG	-	4	56	60
	ENOI	7	1	49	57
	ENOL	-	4	42	46
	TOTAL	7	9	147	163
1993	ENOG	-	2	57	59
	ENOI	-	4	55	59
	ENOL	1	1	47	49
	TOTAL	1	7	159	167
1994	ENOG	-	3	61	64
	ENOI	26	9	42	77
	ENOL	3	3	44	50
	TOTAL	29	15	147	191
1995	ENOG	-	5	60	65
	ENOI	-	6	43	49
	ENOL	6	3	43	52
	TOTAL	6	14	146	166

Fuente. Secretaría de Educación de Gto.

Durante 1997 las escuelas normales promovieron la discusión del RENEG, y como resultado de ese trabajo, según lo externaron las autoridades de dichas instituciones, a partir de ese año se promueve la contratación de personal académica, vía concursos de oposición.

Para 1995, como lo indica el cuadro, el 12 %³³ del personal docente tiene una contratación de medio tiempo y tiempo completo que, en términos reglamentarios es aquel con descargas docentes que le permiten participar en actividades de investigación, difusión y extensión.

En el periodo citado la atención a la demanda escolar la dan básicamente los profesores de asignatura, quienes para 1995 representan el 88 % del total de personal docente contratado en las escuelas normales del Estado. Este porcentaje, a pesar de cambios políticos y deseos institucionales no difiere mucho de la situación prevaleciente en 1988, cuando estos docentes representaban el 94 % de las contrataciones totales.

Cabe recordar que los profesores de asignatura, son aquellos que en términos reglamentarios sólo atienden grupos en horarios definidos, su retribución económica cubre el trabajo áulico, por ello no están obligados a responder sobre las demandas institucionales expresadas en las funciones sustantivas, aquí consideradas como definitorias de la cultura académica.

Un somero análisis de la información presentada, permite generar dudas acerca de la intención manifiesta (expresada en reglamentos y disposiciones oficiales inherentes a los procesos de descentralización) de dotar a las escuelas normales de la infraestructura financiera y humana propia de una institución de educación superior.

Las escuelas normales a partir de la elevación de sus estudios al nivel licenciatura, buscan dotarse de recursos necesarios y responder a requisitos de permanencia consensados al interior del campo. Las maneras como responden a estos requisitos son varias, pero destacan los cambios reglamentarios promovidos desde el campo de poder (esfuerzos no concretados en su totalidad) con lo cual se demuestra la aceptación de una concepción acerca del impacto de las reglas en el estímulo o censura de prácticas. Posición que Bourdieu califica de ingenua como lo son quienes creen que un cambio de reglas interviene en la inculcación de principios novedosos.

³³ Donde el personal de tiempo completo representa el 3.6 % y el de medio tiempo un 8.4 %.

Pensar que los cambios promovidos desde el campo de poder, aseguran la pertenencia, en una posición privilegiada, al campo académico como campo de producción cultural, resulta una posición distante a la que sustenta este trabajo. Para continuar la exposición que lleve a la confirmación de la hipótesis y antes de finalizar este capítulo, parece pertinente plantear las siguientes interrogantes: ¿ el reconocimiento del impacto de la tarea de las escuelas normales en torno a la formación docente, interviene en la conformación de una cultura del establecimiento que pesa en la conformación de una cultura académica ? ¿ la tradición de las escuelas normales en cuanto a la formación de docentes, hasta hace poco distante de las IES, interviene en la conformación de una cultura académica ? ¿ en el estado de Guanajuato se respira un ambiente que propicie la ejecución de prácticas propias de una cultura académica, independientemente de que exista un reglamento de por medio ?. Responder a estas interrogantes es el objetivo del siguiente capítulo.

CAPITULO 4
LAS PRÁCTICAS CULTURALES DE LOS
ACADEMICOS DE LAS ESCUELAS
NORMALES EN GUANAJUATO

En los dos primeros capítulos de este trabajo, se expusieron los argumentos teóricos que permitieron realizar el trabajo de campo bajo la premisa de que los docentes de las escuelas normales podían considerarse agentes sociales académicos miembros de un campo de producción cultural, como es el campo académico.

En este capítulo, se presenta tanto la estrategia metodológica utilizada para realizar el trabajo de campo, como los resultados del mismo, para identificar las particularidades de la situación prevaleciente en el Estado en relación al campo académico y así probar o disprobar la hipótesis guía del estudio.

4.1 Cultura Académica y Prácticas Culturales. La Metodología.

Trabajar con la categoría habitus en el ámbito de la cultura, como aquella que sintetiza el vínculo acción estructura, resulta difícil, más porque se presenta la necesidad de operacionalizar principios de visión y división, esquemas, posiciones y disposiciones y en general de términos que refirieron a formas interiorizadas de cultura. La pregunta que invariablemente se surge es ¿cómo identificar ese habitus?

Una respuesta metodológica esta dada por Bourdieu en su estudio sobre los gustos (Bourdieu,1992), donde refleja resultados de un trabajo empírico destinado a identificar enclasmientos y desclasmientos.

Del resultado de este estudio, puede concluirse que los principios internalizados con el habitus, si pueden identificarse en formas objetivadas, donde lo objetual no tiene que ver estrictamente con lo cosificado, sino con acciones identificadas o tipificadas y sobre todo observables.

De acuerdo con estas consideraciones, para el diseño del trabajo de campo, se identificaron las acciones objetivamente contempladas como propias de una cultura académica definidas según las funciones sustantivas de la educación superior y contenidas en reglamentos y documentos institucionales.

Las funciones sustantivas, reflejan la necesidad de objetivar principios interiorizados para conservar diferencias y distancias con otros campos sociales, las cuales previamente han sido aceptadas, consensadas y expresadas en acciones propias del campo.

Los académicos que reciben su denominación a partir de su relación laboral a una institución académica (acreditada como miembro de un campo) aceptan reglamentos específicos que les definen sus obligaciones, compromisos y sanciones, éstos se relacionan con una actividad académica formal, son propios de una cultura académica, y no le resultan desconocidos, sino que, (producto del habitus) los asume como parte de su cotidianidad.

Pensar que las disposiciones reglamentarias, son los únicos medios para permiten identificar los referentes de las prácticas culturales de los académicos de las escuelas normales, sería como dice Bourdieu, pecar de ingenuo, ya que la regla no orienta una acción. Sin embargo, sí proporciona evidencias empíricas contempladas en principios de división definidos por el campo de pertenencia y aceptadas por sus integrantes y permite identificar formas objetivizadas de la cultura.

Lo expresado en reglamentos, representa un primer acercamiento para indagar sobre las prácticas culturales de los académicos de las escuelas normales, quizá un tanto parcial, pero puede representar un punto de arranque para realizar un trabajo más completo sobre principios interiorizados propios de una cultura académica, no escritos pero si incorporados.

Con estas observaciones es que el primer apartado de este capítulo expone las especificidades que permitieron la delimitación puntual de las prácticas, objeto de este estudio, en tanto que, en un segundo apartado se presentan y analizan los resultados del trabajo de campo.

4.1.1. Las funciones sustantivas y la cultura académica del personal académico de las escuelas Normales en Guanajuato

La actividad académica del personal docente de las escuelas normales de Guanajuato se encuentra debidamente apuntada tanto en el Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública (1982), como en el Reglamento para las Escuelas Normales del Estado de Guanajuato (1991).

Ambos documentos no incurren en contradicciones de trascendencia (a pesar de tener orígenes diferentes dentro de la administración pública federal), sino que se complementan. Definen ámbitos de competencia y subsanan, de manera recíproca, posibles omisiones. El Reglamento para las Escuelas Normales del Estado de Guanajuato (en adelante RENEG) es un material de consulta obligatoria de las instancias estatales oficiales estatales para sancionar las funciones de las instituciones educativas, en tanto que el Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública (en adelante RITPASENSEP) es referencia obligada para conocer el mecanismo de promoción y evaluación de prácticas culturales del personal académico y administrativo de dichas instituciones.

El RITPASENSEP, vigente desde 1982 a nivel Nacional y firmado en el Cd. de México por el Secretario de Educación Pública, es un claro ejemplo del centralismo en la definición de actividades académicas de las escuelas normales del país que debe revisarse a la luz de procesos de federalización en la educación superior avanzados de Guanajuato, (que escapa de la esfera de acción de este documento), pero también puede interpretarse, como evidencia de la socialización de disposiciones y requerimientos necesarios para que una institución forme parte de un espacio social de distinción (en este caso el campo académico).

Dado antes de la elevación de estos estudios a nivel licenciatura, como producto del multicitado acuerdo de 1984, este material para 1991 contiene algunas modificaciones (presentadas en un anexo) pero es de mencionarse que a 13 años de su emisión y con un proceso de federalización en marcha, este documento sigue siendo referencia obligada para identificar particularidades del personal académico y administrativo de las escuelas normales. Lo cual, considera una estructura académica y administrativa poco congruente con los requerimientos emanados de la nueva categoría de estas instituciones.

El RENEG, firmado en 1991 en Guanajuato por el Secretario de Educación, Cultura y Recreación, es un documento que responde a las necesidades académicas derivadas del decreto de 1984, garantizando la realización de los cambios necesarios en cuanto a la organización académica-administrativa "propia" de una institución de educación superior en donde se presentan las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior.

Su contenido tiene que ver más con la institución educativa que con el personal académico y administrativo que la integra. Con mucha frecuencia remite al reglamento interior firmado por la SEP, aún así, proporciona lineamientos más cercanos a las necesidades de este trabajo, pensado en función de las necesidades y situaciones estatales.

Este documento señala en el artículo 35 las funciones del personal académico: la docencia; la investigación; el apoyo a la enseñanza o investigación; la asesoría de tesis; la planeación, organización, desarrollo y evaluación de prácticas pedagógicas de laboratorio, de campo, etc.; las sinodalias; el apoyo a actividades de servicio social profesional; además de otras que se señalen en el RITPASENSEP. Este artículo, no da pistas sobre los requisitos a cubrir por agentes sociales que buscan esta denominación y que aquí resulta indispensable para identificar principios generadores de prácticas. Los requisitos los da el RITPASENSEP. De acuerdo con él, el profesor de enseñanza Superior en el Sistema de Educación Normal, puede ubicarse en tres categorías: Asistente, Asociado y Titular, cada uno de ellos con niveles A, B y C, a excepción de la categoría titular que sólo considera niveles B y C.

En cada categoría, se consideran tres tipos de nombramiento: de carrera (con 20-40 Hrs. semana/mes); de asignatura (con 1-19 Hrs. Semana/mes); de apoyo para actividades académicas (con diferentes cargas de horario).

El artículo 16 de dicho documento, puntualiza que sólo se considera como profesor de carrera a todo agente social con un nombramiento de tiempo completo (40 Hrs.semana/mes), de $\frac{3}{4}$ de tiempo (30 Hrs. Semana/mes), o de $\frac{1}{2}$ tiempo (20 hrs, semana/mes). Los profesores de carrera, objeto de este estudio, solo pueden tener categoría de asociado y titular.

Para acceder en nivel y categoría, el RITPAENSEP, estipula que, los aspirantes deben cumplir requisitos que involucran antecedentes educativos formales (grado escolar y título obtenidos), como antecedentes en procesos de formación docente y de investigación.

Con esta lógica, para ser profesor de enseñanza superior Asociado "A", se debe: poseer Grado de Maestro de la Escuela Normal Superior o de la Universidad Pedagógica Nacional; tener experiencia en presentación de proyectos de investigación pedagógica; ser miembro de algún Colegio o Academia; leer y traducir un idioma diferente al español; acreditar un examen de oposición; comprobar experiencia mínima de permanencia de un año en el nivel inmediato anterior (Profesor de Enseñanza Superior e Investigador, asistente "C").

Para ser profesor de enseñanza superior Asociado "B", es necesario: comprobar la aprobación de los créditos de doctorado en la Escuela Normal Superior o la Universidad Pedagógica Nacional; haber presentado proyectos de investigación pedagógica; ser miembro de algún Colegio o Academia; leer y traducir un idioma diferente al español; acreditar un examen de oposición; demostrar experiencia mínima de permanencia de un año en el nivel inmediato anterior (Profesor de Enseñanza Superior e Investigador, asociado "A").

Para ser profesor de enseñanza superior Asociado "C", se requiere: mostrar haber aprobado la totalidad de los créditos de doctorado en la Escuela Normal Superior o la Universidad Pedagógica Nacional, haber dirigido y realizado

investigaciones pedagógicas; ser miembro de algún Colegio o Academia; leer y traducir un idioma diferente al español; acreditar un examen de oposición; comprobar experiencia mínima de permanencia de un año en el nivel inmediato anterior (Profesor de Enseñanza Superior e Investigador, asociado "B")

Para ser profesor de enseñanza superior Titular "B", se pide: tener grado de doctor otorgado por la Escuela Normal Superior o la Universidad Pedagógica Nacional; haber planeado, dirigido y realizado investigaciones pedagógicas; ser miembro de algún Colegio o Academia; leer y traducir dos lenguas extranjeras y un dialecto; aprobar examen de oposición; demostrar experiencia mínima de permanencia de un año en el nivel inmediato anterior (Profesor de Enseñanza Superior, asociado "C").

Para ser profesor de enseñanza superior Titular "C", se debe: tener grado de doctor otorgado por la Escuela Normal Superior o la Universidad Pedagógica Nacional; haber planeado, dirigido y realizado investigaciones pedagógicas; ser miembro de algún Colegio o Academia; leer y traducir dos lenguas extranjeras y un dialecto; aprobar examen de oposición; comprobar experiencia mínima de permanencia de un año en el nivel inmediato anterior (Profesor de Enseñanza Superior e Investigador, titular "B").

El cuadro No. 9 presenta de manera resumida la relación requisitos, niveles y categorías contenida en el RITPASENSEP.

Las funciones por cumplir que consigna el artículo 3º. del RITPASENSEP, para todos los niveles y categorías mencionados son: "Impartir educación para formar profesionales de la educación de nivel básico, superior y medio superior e investigadores; organizar y realizar investigaciones sobre problemas sociopedagógicos 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 encomiende".

Al detallar funciones, se define la cantidad de horas destinadas a la actividad docente (mediante la impartición de asignaturas) y el tiempo destinado para la ejecución de prácticas de investigación, difusión y extensión, tal y como se observa en el cuadro No. 10.

Cuadro. No. 9

Personal docente de las Escuelas Normales, requisitos, niveles y categorías

Profesor de Enseñanza Superior					
Requisitos	ASOCIADO			TITULAR	
	A	B	C	B	C
Grado de Maestro	X				
Créditos de doctorado		X	X		
Grado de doctor				X	X
Experiencia en presentación de proyectos de Inv. Pedagógica	X				
Presentación de proyectos de Investigación Pedagógica		X			
Dirección y realización de Investigación Pedagógica			X		
Planeación, dirección y realización de Investigación Pedagógica				X	X
Miembro de Colegio o Academia	X	X	X	X	X
Leer y traducir 1 idioma diferente al español	X	X	X		
Leer y traducir 2 idiomas diferentes al español y 1 dialecto				X	X
Examen de oposición	X	X	X	X	X
Experiencia 1 año de permanencia en el nivel inmediato anterior	X	X	X	X	X

Cuadro No 10

Personal docente de las escuelas normales, funciones sustantivas y tiempo de dedicación

<i>Categoría</i>	<i>Nombramiento</i>	<i>Hrs. máximo de docencia sem/mes</i>	<i>% de dedicación docencia</i>	<i>% de tiempo para inv. dif. ext. y admón.</i>
TITULAR	Tiempo Completo	12	30	70
	¾ Tiempo	14	46	54
	½ Tiempo	10	50	50
ASOCIADO	Tiempo Completo	18	45	55
	¾ Tiempo	14	46	54
	½ Tiempo	12	60	40

Fuente: Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública

De acuerdo con esta distribución, es posible advertir que los académicos que tienen una categoría y nombramiento más alto (titular y/o asociado de tiempo completo) son quienes tienen menos carga docente y por tanto, tiempo para dedicarlo a actividades de investigación, difusión, extensión y administración (70 y 55 % de su tiempo de contratación respectivamente).

Sobre la población a estudiar, vale mencionar que en términos cuantitativos, resulta difícil de definir, ya que las fuentes que generan datos sobre su conformación y características, son tan diversas como sus intereses. La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) muestra anualmente un reporte académico de la situación de estas escuelas, con base en criterios homogéneos al resto de las IES, miembros del campo; la Secretaría de Educación de Guanajuato, tiene información sistematizada relativa al número de docentes relacionados laboralmente con las escuelas normales, en donde prevalece un interés financiero; las Escuelas Normales, cuentan con estadísticas sobre su personal docente, con el interés primordial de responder a necesidades académicas.

Para definir específicamente la población central en el estudio, se confrontaron los datos obtenidos. Se identificaron diferencias mínimas, dadas a consecuencia de movimientos internos de categorización que se reportan tanto a ANUIES como a la Secretaría de Educación de manera anual y que cada institución puede controlar semestre a semestre.

Para contar con información certera y cercana a los objetivos del estudio, se tomaron en cuenta los datos facilitados por las escuelas normales, cuyos directivos, no sólo proporcionaron el número de docentes, sino también su nombre, permitiendo su pronta localización y la aplicación expedita del instrumento de campo.

De la información reportada (Cuadro No.11) se consideró diseñar el trabajo de campo en función del total de la población.

Cuadro No. 11

Personal Docente de las Escuelas Normales de Guanajuato
1996

INSTITUCIÓN	PERSONAL ACADÉMICO
Escuela Normal Oficial de Gto.	12
Escuela Normal Oficial de Irapuato	12
Escuela Normal Oficial de León	8
Total	32

Fuente Escuelas Normales

Los profesores de enseñanza superior de tiempo completo, tres cuartos de tiempo y medio tiempo, sin importar su nivel y categoría que, mantuvieran una relación laboral con las escuelas normales de Gto (ver cuadro No. 11), se definieron como la población objeto de este estudio, quienes de acuerdo a disposiciones reglamentarias (aquí aceptadas como propias y definitorias de una cultura académica), buscan responder a necesidades planteadas al interior del campo académico que, son base del trabajo de campo.

4.1.2 Sobre el diseño del cuestionario

Considerando a Bourdieu, sobre la posibilidad de identificar elementos objetivos reflejo de una posición subjetiva, se diseñó el trabajo de campo: la entrevista, la observación y el cuestionario.

En cada modalidad, se identificaron prácticas culturales como propias del habitus del campo, ahí las funciones sustantivas tuvieron un papel protagónico. Debe recordarse que éstas, son realizadas por agentes sociales miembros del campo académico, como parte de su cultura académica, lo cual les permite ingresar y pertenecer a ese espacio social de distinción. Esta posición se aplica a aquellos académicos que reciben su denominación a partir de su vínculo con una institución educativa y que como miembros de un campo de producción cultural respetan lineamientos impuestos, sobre los que no tienen posibilidad de objetar, pero a los que tienen que responder.

Tomando como base lo mencionado en reglamentos institucionales acerca de las funciones sustantivas, es casi imposible identificar acciones específicas que no respondan a ellas, lo que quiere decir que cualquier actividad llevada a cabo al interior de una institución académica puede ubicarse como propia de ellas.

Aclarar el alcance y límite de ellas (durante el desarrollo del trabajo) se asumió como una necesidad para el diseño del trabajo de campo, por lo que se desintegraron para elaborar el cuestionario que se aplicaría. Así, cada "función" se identificó con variables e indicadores que se operacionalizaron en preguntas.

La desintegración de funciones en variables e indicadores quedó como sigue:

Docencia

- Tipo de nombramiento
- Categoría
- Tiempo de dedicación.

- Asignaturas impartidas
- Tiempo dedicado al trabajo áulico
- Revisión y actualización de bibliografía propia de las asignaturas impartidas.
- Compra de materiales bibliográficos para las asignaturas
- Elaboración de materiales didácticos para las materias impartidas
- Asistencia a cursos de mejoramiento docente

Investigación

- Elaboración de proyectos de investigación
- Elaboración de reportes de investigación
- Participación en equipos de investigación
- Participación en encuentros de investigación
- Manejo de un idioma diferente al español
- Asesoría de tesis
- Participación como jurado en exámenes profesionales

Difusión y extensión

- Participación en eventos académicos (simposia, mesas redondas, seminarios)
- Participación en actividades de divulgación (membresía en comités editoriales, promoción de eventos académicos)
- Organización de eventos de difusión y extensión
- Participación en eventos de intercambio.
- Participación de actividades de asesoría extra-institucional
- Impartición de cursos externos a su institución
- Publicación de artículos, ensayos, memorias, libros, capítulos de libros.
- Visita a instituciones académicas nacionales o extranjeras

Administración

- Participación en estructuras administrativas y/o directivas institucionales
- Tiempo de dedicación a actividades administrativas y/o directivas.

La elaboración del cuestionario¹, permitió conocer la situación del total de la población que cumplía con los requisitos planteados en la primera parte del trabajo. En él se plantearon interrogantes para conocer las actividades realizadas en el año lectivo concluido (1995-1996), se trabajó con información presente aún en la memoria

Como complemento de este técnica, se hicieron entrevistas abiertas a directivos de las instituciones y otros personajes que aportan datos para completar información sobre las prácticas. También se entrevistó a profesores que mostraron interés y disposición para participar.

Las observaciones y revisiones de productos académicos (vía asistencia a eventos organizados por el ISEPEG y reuniones de áreas clave dentro de la estructura organizativa de la escuela normal), completaron el bagaje de información que resultó útil para elaborar el análisis que se presenta en este capítulo y con el cual se busca comprobar la hipótesis.

Este trabajo, vale reiterar, pretende comprobar que la ejecución de prácticas culturales que responden a los requerimientos contenidos en reglamentos internos institucionales (aquí considerados como propios de una cultura académica) al llevarse a cabo solamente para mantener una relación laboral responden más a criterios propios de una cultura escolar. De acuerdo a esta suposición se define que el impacto de la cultura escolar en la ejecución de prácticas culturales, interviene en la concepción de los docentes de escuelas normales como académicos miembros de un campo de producción cultural e *influye para su ubicación como docentes de instituciones educativas de nivel superior "casi de segunda"*.

Estas instituciones, cuyos reglamentos internos, consideran la atención a la docencia, la investigación, la difusión y extensión, cuentan con agentes sociales que asumen el cumplimiento de estas funciones como una extensión de relaciones de subordinación. Hacen lo que "ordenen" los órganos de

¹ Para aplicar el cuestionario al total de la población, como lo dictan los cánones al respecto, primero se diseñó una prueba "piloto", en la cual la propuesta de cuestionario se entregó a docentes de las escuelas normales, quienes amablemente hicieron llegar sus respuestas y

autoridad (propio de una cultura escolar) sin tomar iniciativas en torno al cabal cumplimiento de las denominadas funciones sustantivas, inherentes a una cultura académica

4.2 Prácticas Culturales y Cultura Académica. El trabajo de campo

Este subcapítulo, contiene el resultado del trabajo de campo realizado con el personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato.

Los ejes orientadores son los sugeridos por Bourdieu como necesarios para estudiar un campo: la relación con el campo de poder, la estructura interna y el habitus

La relación con el campo de poder y la estructura interna de este campo, serán presentados de manera somera, en tanto que el habitus, es especialmente tratado.

4.2.1 Sobre el trabajo de campo

Algunas situaciones específicas que incidieron favorable o desfavorablemente en el desarrollo del mismo son un preámbulo de acercamiento al ambiente en el cual se da la actividad académica de los docentes de las escuelas normales un tanto desconocida hasta el momento para el caso.

Para desarrollar el trabajo de campo y apegándose a las autoridades de la Secretaría de Educación de Guanajuato, se envió una copia del cuestionario tanto a la Dirección General como a la Coordinación Académica del Instituto de Estudios Superiores del Estado de Guanajuato (ISEPEG, órgano coordinador de las actividades académicas de las instituciones formadoras de docentes en el Estado) a cuyos responsables se pidieron, observaciones y/o sugerencias, además de la autorización para aplicarlo a los docentes adscritos a dichas instituciones.

Con una entrevista de por medio, sobre los objetivos del proyecto al cual respondía el cuestionario, no se evidenció disposición de dichas autoridades para autorizar la aplicación y/o apoyar el trabajo de campo, por lo que se solicitó directamente la anuencia de los directivos de cada escuela normal, quienes además de otorgar la autorización, colaboraron en la aplicación de los instrumentos. Las entrevistas otorgadas por los directivos no proporcionaron datos de impacto sobre la ejecución de actividades académicas (con la intención de no generar problemas internos), aunque asumieron un discurso oficialista, estimularon la ejecución del trabajo de campo y contribuyeron a generar un ambiente de colaboración.

En muchos casos, a solicitud de los directivos, fue directamente el Coordinador Académico de cada institución, quien solicitó la colaboración del personal docente en esta actividad, considerando que la información captada en el mismo, después de ser procesada, contribuiría a mejorar las relaciones académicas al interior de la institución.

En algunos casos esta ayuda fue rechazada, pues limitaba la posibilidad de diálogo directo con los docentes, así como el reconocimiento mutuo que enriqueciera los resultados del trabajo.

La respuesta del personal docente, en general puede calificarse como entusiasta pero, como resultado de la participación de autoridades de la institución en esta tarea, en algunos casos se notó cierto recelo. Al aplicar los cuestionarios, por ejemplo, en la Escuela Normal de Irapuato, el coordinador académico, me pidió recoger algunos a maestros que se habían negado a entregarlo, quienes ante mi petición y aclaración de que no era una actividad originada en la dirección, no tuvieron inconveniente en entregarlo. El recelo fue tal, que uno de ellos me lo dio engrapado y en un sobre garantizando su anonimato (lo cual fue contraproducente, ya que el único cuestionario engrapado tenía nombre y apellido).

En la misma institución, un grupo de docentes (a quienes intenté entregar los cuestionarios en una reunión de encargados de área, con la intención de deslindar la aplicación del cuestionario de la instancia de autoridad de su

escuela) se negaron a recibir el instrumento y hasta a "tocarlo", si su directora no estaba enterada y les "ordenaba" que lo hicieran. A pesar de explicarles que "su directora" sabía del trabajo de campo, fue necesaria la intervención de la coordinación académica para entregar y recoger el cuestionario. Los resultados de este trabajo se exponen en los siguientes apartados y a veces se recuperan anécdotas, para buscar la comprobación de la hipótesis.

4.2.2 Una caracterización elemental

Conocer las características generales de la población que realiza actividades docentes al interior de las escuelas normales, es referente básico para comprender integralmente los motivos que llevan a denominarlo como académico y al mismo tiempo los rasgos particulares que lo distinguen de otros agentes sociales miembros del mismo campo.

De la información obtenida del cuestionario pudo distinguirse que el personal docente de estas instituciones se distribuye de la siguiente manera: Escuela Normal Oficial de Guanajuato 12, Escuela Normal Oficial de Irapuato 12 y Escuela Normal Oficial de León 8, lo que da un total estatal de 32 académicos, 17 (53.2 %) del sexo masculino y 15 (46.8 %) del sexo femenino, lo que indica que no hay diferencia sustancial en la composición genérica.

Esta población tiene en promedio 42 años de edad y 8.9 de antigüedad en la institución, lo cual indica que ingresaron a laborar después del establecimiento del acuerdo que eleva los estudios normalistas a nivel licenciatura.

Uno de los datos elementales para iniciar el proceso de acercamiento a las prácticas culturales de los docentes de estas escuelas es el estado civil, ya que la atención a las necesidades familiares, que en sí mismas son prácticas culturales (donde puede identificarse, el tiempo dedicado a la recreación y los espacios seleccionados para la misma, así como la atención a los hijos) que con frecuencia intervienen en la respuesta dada a necesidades institucionales

En ambos tipos de prácticas (familiares y laborales) los capitales cultural y económico, contribuyen a la manutención de concepciones sobre espacios y tiempo de recreación, el manejo del tiempo libre, así como en consideraciones sobre necesidades de atención a los hijos. De esta manera, para algunos campos la atención a los hijos se expresa en la búsqueda de "mejores" escuelas y contratación de personal especializado que vigile su aprovechamiento, mientras que para otros, la atención a los hijos sólo es efectiva si la hace la madre, sin importar demasiado el tipo de escuela.

Sobre este indicador el resultado de encuesta permite concluir que 20 académicos están casados (62.5 %) y 8 permanecen solteros (25 %). Sobre la importancia del estado civil en el ámbito institucional, vale la pena recuperar la respuesta de una docente, quien ante la petición de asistencia a una reunión de trabajo que podía llevarse a cabo fuera del horario de atención a sus grupos, expresó que "su familia era primero", justificando su falta.

12 (60 %) de los académicos casados, ubicaron la profesión docente como actividad de su cónyuge, lo que indica que al interior de este campo, existen relaciones internas de convivencia que se expresan en el establecimiento de relaciones de pareja. Este dato remite a las mínimas relaciones de los agentes sociales de este campo con agentes sociales de otros campos, en donde nuevamente se hace presente el volumen y la estructura del capital cultural y económico.

Debe recordarse que la ejecución de prácticas culturales al interior de un campo no es aislada, sino que siempre se vinculan con otro espacio social, en este caso plenamente identificado como campo de consumo cultural, que permite identificar espacios de adscripción que disponen la inculcación de principios generadores y concepciones siempre en pro del funcionamiento interno de un campo específico. Dicha consideración permite identificar que el establecimiento de las relaciones de pareja (en este caso dadas entre agentes sociales miembros del mismo campo) puede contemplarse como una expresión de disposiciones y principios propios del campo que, con frecuencia se identifica como "recelo" propio de los egresados de las normales y alcanza su

máxima expresión en el establecimiento de una distancia ontológica, laboral y profesional, entre los "normalistas" y los "universitarios", resultado también de una cultura que Clark denomina como propia del establecimiento académico (Clark,1992) y que contribuye a la construcción de una imagen propia del agente social miembro del campo, mostrada al exterior del mismo con "orgullo", que bien puede observarse al interior del campo académico y que es fundamental en la conformación de grupos al interior del mismo.

4.2.3 Las prácticas culturales y la cultura académica

En este apartado, se presentan de manera específica los resultados del trabajo de campo, donde se toma como criterio de exposición las recomendaciones dadas por Bourdieu para estudiar la realidad en términos de campo.

4.2.3.1 Los académicos de las escuelas normales en el campo académico y su relación con el campo de poder

Al estudiar un campo y sus agentes sociales, dice Bourdieu (Bourdieu,1992), debe considerarse que en su constitución nadie puede erigirse dueño y señor absoluto del principio de visión y de división legítima, ya que hay una legitimidad del campo de acuerdo con marcos aceptados de competencia.

Esto quiere decir, que el ingreso al campo académico, como un campo de producción cultural y como un campo de distinción, no es sólo producto de un deseo o decisión individual, ni de competencia exclusiva de los miembros del campo. Debido a su posición subordinada con el campo de poder, su ingreso depende de criterios pre-establecidos al interior del campo.

Estos criterios no son definidos sólo por los agentes sociales y grupos internos en posición dominante, sino que son productos de disposiciones gestadas tanto en el campo de poder como en el campo económico, donde se considera de manera general la trayectoria escolar y cultural de un individuo, que acepta y reconoce la legitimación de los marcos de competencia, a los que busca ajustarse.

En términos concretos, la posibilidad de ingresar al campo académico con el establecimiento de una relación laboral, requiere que la escuela normal haya acreditado el cabal cumplimiento de requisitos consensados entre las instituciones miembros del campo.

La escuela normal se apega al Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública para el establecimiento de relaciones laborales, según el cual se requiere: la acreditación de cierto volumen de capital en su forma institucionalizada, expresada en la posesión de certificados o títulos productos de una trayectoria escolar; la demostración de propiedad de cierto volumen de capital en su forma incorporada, mediante la comprobación de experiencia en un ramo específico de actividad, que se obtiene con la permanencia de disposiciones duraderas y habitus específicos que unifican concepciones en torno a exámenes de oposición que deben acreditarse (mediante la presentación de una prueba escrita y una oral).

El cumplimiento de estos requisitos, garantiza la denominación formal de académico con cierta categoría y tiempo de dedicación específico y de manera consecuente la asignación de una remuneración fija que, busca ser proporcional al tiempo invertido en la acumulación del capital cultural acreditado.

Para el caso de interés en este trabajo, los datos recabados del cuestionario se observan en el cuadro No. 12, donde se detalla la situación laboral de los docentes que contestaron el instrumento.

Cuadro No. 12
Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato,
según nivel y categoría, por Institución
1996

INSTITUCIÓN	CATEGORÍA												TOTAL
	ASOCIADO						TITULAR						
	A			B			A			B			
1/2	3/4	TC	1/2	3/4	TC	1/2	3/4	TC	1/2	3/4	TC	TC	
ENOG	-	-	-	5	-	-	1	3	-	-	2	-	12*
ENOI	-	-	-	3	2	-	-	1	1	-	-	2	12**
ENOL	-	-	-	-	-	-	1	-	3	-	-	-	8***
ENOL	-	-	-	8	2	-	1	1	6	4	-	2	32

* Incluye un profesor titular de TC que no reporta nivel

** Incluye un profesor titular A que no reporta tiempo de dedicación y dos que no reportan categoría y nivel

*** Incluye un profesor de TC que no reporta nivel y categoría y dos que no reportan tiempo de dedicación

Fuente: Cuestionarios.

De los 32 académicos encuestados, 9 son de tiempo completo, 3 son de $\frac{3}{4}$ de tiempo y 13 dedican $\frac{1}{2}$ tiempo en sus instituciones de adscripción.

Para alcanzar alguna de estas contrataciones, el aspirante debe someterse a un concurso de oposición abierto (que consta de una prueba escrita y una oral), sin embargo, dicho concurso (a la fecha de aplicación del cuestionario) empieza a operar en ciertas Escuelas normales, según información proporcionada por los propios directivos, ya que con la firma del acuerdo de elevación de estudios a nivel licenciatura, no operó inmediatamente la organización académico-administrativa, ni los criterios de selección, por lo que siguieron usándose los entonces vigentes.

El tiempo de dedicación, es una clasificación del personal académico y considera el número de horas semanales dedicadas a todas las actividades que esa institución realiza. Son típica: tiempo completo (40 Hrs.), medio tiempo (20 Hrs.) y por horas (menos de 20 Hrs.).

Su uso refleja el interés institucional de contar con personal con una contratación particular que responda a planes y programas de desarrollo académico marcados por políticas estatales en donde tienen injerencia el

campo de poder y el campo económico, ya que se requiere la autorización de recursos financieros, así como la voluntad de quienes están al frente de instancias políticas para apoyar estratégicamente unos campos de otros.

La categoría responde más a la acreditación de estudios formales y experiencia, según estipula el reglamento interior de estas instituciones. En relación a estos requerimientos, los datos obtenidos del cuestionario muestran que de 32 docentes que trabajan en las escuelas normales, 15 (46.8) tienen categoría de titular, por 10 (31.2 %) de asociado.

En cuanto al nivel alcanzado en la categoría respectiva, se obtuvo que del total de encuestados 2 con categoría titular tienen el nivel "C", 6 titulares el nivel "B" y 7 el nivel "A". Mientras que los académicos con categoría asociado 10 tienen el nivel "B" y ninguno reportó nivel "A".

La contratación del personal académico de estas instituciones, en función de niveles, categorías y procedimientos ya definidos y probados en instituciones miembros de un campo, atiende a una lógica interna, en donde los nuevos miembros (instituciones y/o agentes sociales), aceptan reglas establecidas, ocupando una posición de subordinación, ya que su reciente incorporación no les permite opinar ni modificar dichos criterios. No obstante, en el proceso de incorporación de nuevos agentes o instituciones es latente un interés por mantener elementos distintivos propios que permitan conservar una posición dominante con respecto a otros campos por lo cual en su interior se asumen estrategias destinadas a afirmar el poder que les pertenece, reflejadas en cambios de los criterios de ingreso y permanencia. Se exigen más documentos para obtener una categoría o nivel (lo que explica la frase "la licenciatura no garantiza nada"), se requieren más bienes culturales que garanticen nuevos saberes (libros, computadoras, aparatos de comunicación) y se establecen nuevos códigos de comunicación específicos (lenguajes de computación, correo electrónico, comunicación en el *ciberspacio*), con la clara intención de mantener la distinción y fomentar la gestación de grupos internos para conservar entre sí distancias y diferencias.

Para concluir este apartado es necesario mencionar que, con el cumplimiento de requisitos de ingreso predefinidos por el campo académico, los docentes de las escuelas normales, son académicos como los de cualquier institución superior, pero como producto de movimientos internos, siempre habrá diferencias relacionadas con la estructura del capital cultural (en su forma institucionalizada -de acuerdo a la tradición de los establecimientos que otorgaron los títulos-; en su forma incorporada -de acuerdo a los círculos familiares-; en su forma objetivada -de acuerdo al valor de sus bienes culturales- que contribuyen a la formación de grupos específicos al interior del campo que, asumen en lo interno posiciones de dominación y establecen relaciones diferenciadas con el campo de poder.

4.2.3.2 Estructura interna del campo académico y los académicos de las escuelas normales

Al interior de todo campo, existen diferencias internas que contribuyen al establecimiento de distancias entre instituciones y/o agentes sociales, donde las trayectorias generacionales estimulan niveles de consagración o demeritación. Las diferencias entre ambos niveles intervienen a su vez, en el establecimiento de posiciones encontradas (viejo/nuevo, dominado/subordinado) útiles para clasificar y asignar etiquetas que incidan en la formación de grupos con diversos estilos de vida.

De esta manera, los consagrados imponen sus principios, normas y estilos de vida que se reflejan en criterios de producción y en opciones de consumo, las cuales se presentan a los nuevos agentes como necesarias.

Los agentes sociales de nuevo ingreso están en posición desventajosa, por ello buscan constantemente la socialización de sus intereses para ser aceptados, lo cual logran después de asumir todas las exigencias impuestas por los agentes sociales de más antigüedad (acreditación de propiedad de

capital cultural en sus diversas formas además de la permanencia temporal en una situación dominada y el respeto irrestricto a reglas del juego internas).

Paralelamente a esta situación y como "dialéctica de la distinción" (Bourdieu,1992) los viejos y consagrados, entre los nuevos miembros son considerados obra de un "época", producto de la historia y son destinados a envejecer. Lo que indica que hay una temporalidad de criterios, de gustos y de jerarquías, en donde siempre ocupan una posición protagónica agentes sociales miembros de instituciones universitarias, quienes por su antigüedad en el campo han conformado una creencia que da valor a sus productos y los faculta para dirigir procesos de cambios, en los cuales los docentes de las escuelas normales se han quedado atrás, atendiendo de manera muy estricta a su posición de "novato" en el respectivo campo de producción.

Esto se expresa en entrevistas informales con los docentes estudiados, quienes refieren hechos (de estímulo económico, de exigencias académicas) añorando lo que sucede en "las universidades" o esperando que suceda "algo" en esas instituciones para que tenga resonancia en las escuelas normales.

La sujeción de parte de los novatos del campo de producción a criterios ya definidos se expresa en diversas situaciones: metalenguajes, criterios de selección, posibilidades de pertenencia, valor a ciertas formas de capital, entre otros. Una de ellas y de gran relevancia para este estudio, tiene que ver con la acreditación de propiedad de capital cultural que, se observa en la posesión de certificados y títulos que garantizan niveles educativos necesarios para posibilitar el ingreso a un campo.

La propiedad de estos documentos es un requisito de ingreso al campo, el cual se encuentra legitimado entre los agentes sociales que lo integran y cuenta con la anuencia de otros campos con los que mantiene una íntima y dependiente relación (el campo de poder y el campo económico). Así, se dictan leyes y elaboran reglamentos tendientes a normar sobre los criterios de ingreso y permanencia. Estas normas, definen la mínima propiedad de capital

cultural necesaria para ingresar al campo (en este caso la maestría) e intervienen radicalmente en la contratación, la consecución de una categoría y la obtención de un nivel.

Sobre el particular, la información recabada muestra que 17 (53.1 %) de los académicos encuestados reporta como grado máximo de estudios la maestría, en donde ninguno se encuentra titulado.

Al relacionar la categoría con el grado de estudios, se obtiene que de los académicos titulares, 8 (53.3 %) tienen estudios de maestría, mientras que 7 (46.7 %) tienen grado de licenciatura. En el rubro de licenciatura, se agrupan aquellos docentes que tienen licenciatura de la ENSOG, de la UPN y de la Universidad de Guanajuato.

Sólo 7 de los académicos con categoría asociada (70 %), reportan la maestría como último grado de estudios, mientras que 3 (30 %) sólo cuentan con estudios de licenciatura.

Ningún docente reportó estudios de doctorado, a pesar de que se considera como obligatorio para tener la mayor categoría, situación en la que se encuentran dos académicos de la escuela Normal de Irapuato, titulares de tiempo completo con categoría "C".

Las instituciones mencionadas como aquellas en donde se cursaron los estudios de maestría, son el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado (IPEP) y la Universidad del Bajío (UBAJ) ambas de carácter privado. En menor medida se mencionan la Escuela Normal Superior y el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG). Estas instituciones imparten maestrías en educación, ciencias de la educación, pedagogía, consideradas como "naturalmente" propias de académicos ubicados en instituciones educativas.

Es pertinente mencionar que, de acuerdo a los requisitos establecidos al interior del campo para TODAS las categorías de contratación imperantes en el sistema, es indispensable acreditar estudios de maestría, en tanto que, para acceder a niveles de mayor jerarquía el doctorado es indispensable.

Lo anterior permite concluir que, la consecución de una categoría y nombramiento en dichas instituciones no corresponde a los criterios definidos oficialmente en primera instancia por el campo y de manera consecuente por la institución, con lo que se pasa por alto lo legitimado y establecido en reglamentos, los cuales indican que el concurso de oposición es un requisito absoluto para acceder a un nombramiento, donde el jurado evalúa, tanto la propiedad de capital cultural como la experiencia. Sobre el particular, (según la información recabada como miembro de jurado en dichos concursos) se logró identificar que la mayoría de los candidatos a ocupar los nombramientos, no cumplen con los requisitos de propiedad de capital cultural, lo cual se suple con la antigüedad en la institución o el sistema educativo. Esto refleja que en la consecución de una categoría o un nivel específico, parece prevalecer el criterio de la experiencia, mismo que puede manipularse de acuerdo a intereses gremialistas institucionales o extrainstitucionales, ya que se acepta interferencia de "amigos" del sindicato que ven la posibilidad de aumentar sus líneas de acción.

Lo anterior indica que lo establecido en reglas, resulta difícil de acatar debido a que sus significados no son aceptados por quienes deben cumplirlas, les resultan desconocidas, no entienden sus fines y actúan con criterios propios de un espacio social diferente al que busca responder la regla.

Esto estimula de algún modo el establecimiento de distancias al interior del campo y fomenta la llamada diferencia, ya que académicos de las escuelas normales tienen un nombramiento de profesor titular de tiempo completo nivel "C", sin contar con certificados o títulos que legitimen la propiedad de capital cultural necesario para ocupar esa posición. Este nombramiento, al interior del campo de los académicos puede ser ampliamente reconocido y compartido, pero en lo endógeno al revisarse de manera mutua las trayectorias de los agentes sociales que ostentan esta denominación en las escuelas normales (una expresión de la lucha interna por hacer prevalecer posiciones y disposiciones) en donde invariablemente aparecen títulos, certificados y escuelas, se le quita reconocimiento. Como consecuencia de esta situación y

en congruencia con la posición de líder que ocupan, los más viejos y los de más amplia trayectoria, se agregan nuevos requisitos a cumplir por quienes ostentan esta denominación al interior del campo, surgen así, académicos de primera y segunda.

4.2.3.3 El habitus de los académicos de las escuelas normales y el campo académico

El habitus como principio generador de prácticas, es el elemento de más importancia a considerar en todo análisis de una situación social en términos de campo. Según Bourdieu (Bourdieu,1992) expresa la posibilidad de vínculo entre las estructuras objetivas y subjetivas en lo social.

Dicho habitus, como propio del campo académico (campo de producción cultural), desde la perspectiva de este trabajo recibe la denominación de cultura académica la cual es, producto y producente de prácticas culturales congruentes con el espacio social específico, además esta condicionada por el establecimiento de una relación laboral con una institución educativa en el nivel superior.

Atendiendo estas consideraciones, la exposición de las prácticas que responden a una cultura académica, se hará tomando en cuenta las funciones sustantivas de las escuelas normales y siguiendo la lógica presente en el cuestionario. Antes de analizar los resultados, se hace referencia a una práctica que no corresponde directamente a las denominadas funciones sustantivas, como es la visita a museos pero que sí puede considerarse como una actividad complementaria a las mismas y sobre la cual se identifican visiones características del campo.

La visita a museos

La visita a museos se concibe como una práctica altamente valorada, legitimada y económicamente menos costosa que, refleja un modo de apropiación del arte y una posibilidad de acumulación de capital cultural en su estado incorporado con un máximo de rentabilidad cultural. Ejecutar esta práctica no requiere una gran inversión de capital económico pues las entradas son baratas o incluso gratuitas. Tampoco una gran inversión de tiempo, ya que como parte de una rutina o de manera extraordinaria, siempre se realiza buscando un toque de distinción, lo cual genera diversas *gratificaciones en donde se encuentra involucrada la apropiación simbólica de la obra.*

Los profesores y los agentes sociales que visitan los museos, esperan el beneficio simbólico de su práctica en la obra en sí, de su singularidad y de las conversaciones que mantendrán con respecto a la misma (en el salón, acompañados de una taza de café o té, en sus cursos, en sus artículos, en sus libros) y mediante el cual se esforzarán por apropiarse una parte de su valor distintivo.

Similar a la visita bibliotecaria, la visita al museo, se puede orientar a la acumulación de experiencias y conocimiento, o al placer del reconocimiento que, a decir de Bordieu se expresa en los profesores, ya que éstos son los más interesados en asociar la contemplación con prácticas de registro (tales como la toma de notas) y de atesoramiento (como la compra de reproducciones) (Bourdieu,1992) que se refleje en su posición en instituciones escolares.

La visita a museos en términos de cultura académica se considera como actividad complementaria a la práctica áulica diaria, una práctica distintiva, donde esta en juego la "personalidad", es decir, la calidad de las personas (como expresión de la propiedad de capital cultural incorporado) y que se afirma en la capacidad para apropiarse de un objeto de calidad (no

necesariamente en términos materiales, sino también de significados). Una práctica en donde la capacidad de apreciación, es más valorada culturalmente que el ejercicio mismo, de manera tal que la necesidad de apropiarse de un bien, genera movimientos geográficos y físicos que se ven recompensados con el reconocimiento social.

Los anteriores argumentos evidencian que los docentes de las escuelas normales tiene dificultades para identificar los significados relativos a la visita a museos de acuerdo al campo de pertenencia (académico). Acuden a ellos quizá más en la búsqueda de un toque de distinción (por ser una práctica "típicamente" cultural, en su acepción de productos históricos) que, en la búsqueda de apropiación de una obra y su capitalización en el campo.

Los resultados emanados del cuestionario aplicado, identifican que del total de la población encuestada, 25 docentes (78.1 %) reportaron una visita al museo, en el año lectivo contemplado, en tanto que 6 (18.7 %) no contestaron la pregunta.

La cantidad de respuestas a esta interrogante, es una de las mayores observadas en el cuestionario y el detalle de visitas considera museos cercanos al lugar de residencia. Los docentes de Guanajuato, visitan el museo de la Alhondiga, la sala polivalente de la Universidad de Guanajuato, o el museo iconográfico; los docentes de León, visitan el museo explorador o el museo de la ciudad; mientras que los docentes de Irapuato, hacen lo mismo en el museo de la ciudad.

Lo docentes de estas instituciones no se mueven a localidades alejadas de su lugar de residencia o trabajo para visitar un museo. La frecuencia de asistencia se relaciona con la cantidad de museos que se encuentran en su localidad de residencia y también se empata con aquella en la que se encuentra su institución de adscripción, de tal manera que los académicos que viven en Guanajuato, trabajan y visitan museos de la ciudad capital, igual sucede con los de Irapuato y León.

Vale la pena destacar, que 5 (20 %) docentes que respondieron al motivo de su asistencia, manifestaron hacerlo por organizar una práctica, indicando así

que los visitaron con sus alumnos y justifica que reporten como fecha de ejecución de esta actividad los dos últimos meses previos a la aplicación de la encuesta, ya que estos meses coinciden con la realización de prácticas de todas las escuelas normales que a estas alturas dedican tiempo a estas actividades y deja de lado actividades áulicas. Puede inferirse entonces que la visita al museo se toma entretenimiento y ocupación para cuando no hay otras actividades. No se da una recuperación de su utilidad como auxiliar de la actividad docente ni se incorporan significados en torno a su importancia en el establecimiento de relaciones al interior del campo tanto para ellos, como para los sujetos sociales que se encuentran formando.

Debe rescatarse que 11 docentes (44 %) cuya respuesta fue afirmativa a la interrogante, no refieren el motivo de su asistencia, la compañía y con frecuencia, ni siquiera el museo visitado, quienes seguramente tomaron como guía de su respuesta la valoración cultural dada a la visita a un museo, hablando de la calidad intrínseca de la persona que, con esta práctica busca reflejar cierta "cultura", sin embargo, aunque contestaron la interrogante atendiendo a lo que se supone tienen que hacer como miembros de un espacio social de distinción, al no proporcionar la información requerida, se duda de la veracidad de su respuesta.

Involucrados en el terreno de las suposiciones o creencias compartidas, vale informar que la Ciudad de Guanajuato, capital del Estado, cuenta con 10 recintos de esta naturaleza, en donde es posible visitar exposiciones de minerales, pinturas, artesanías, objetos históricos, fauna, flora y hasta momias; además de una gran cantidad de edificios históricos que justifican su clasificación de ciudad patrimonio cultural de la humanidad. La oferta pues es mayúscula, pero parece más destinada a responder a las inquietudes de turistas, quienes conciben la visita a museos como una actividad obligada en ciudades que comercialmente han sido clasificadas como "coloniales".

De acuerdo a estas consideraciones, la visita a museos, se concibe de manera común como una actividad "cultural" por antonomasia por lo que la inclusión de

una pregunta de esta naturaleza, intentaba obtener datos sobre el significado que los docentes de las escuelas normales dan a esta práctica, sin embargo, sus respuestas no reflejan la situación que se busca explorar. De cualquier manera, la visita a museos, proporciona pistas sobre la respuesta dada por los docentes de las escuelas normales a requerimientos propios del campo, aún en aquellos rubros considerados como complementarios de la cultura académica, pero que ofrecen apreciaciones sobre los rasgos de estos agentes sociales.

La docencia

La pertenencia a un campo de distinción, requiere respetar a requisitos de ingreso y permanencia elaborados y consensados por los antiguos miembros, quienes mediante prácticas cotidianas los hacen valer y así mantienen rasgos específicos del campo que, visto desde una posición muy simple e ingenua se cree están contenidos en los reglamentos que, como representaciones oficiales reflejan modelos a seguir, pero no garantizan la inculcación de significados.

Al interior del campo, son quizá los principios asociados al habitus los que se aceptan como una especie de reglamentos no escritos (con cierta distancia de las reglas escritas) y de disposiciones no expresadas en documentos los que orientan la ejecución de prácticas, pero al considerar en este trabajo como referente principal, en primera instancia aquello contenido en documentos oficiales, la exposición se hará en congruencia con las denominadas funciones sustantivas.

En esta lógica, la docencia es una práctica que distingue a agentes sociales miembros del campo académico y es considerada como una actividad sustantiva pero no central, ya que en ella se deben exponer los productos de otra práctica sustancial del campo: la investigación (la genuina expresión de producción cultural).

En el instrumento utilizado para acercarse a los académicos de las escuelas normales, se incluyeron interrogantes tendientes a buscar información sobre el peso específico de la actividad docente, en relación con el resto de las actividades sustantivas, propias del habitus.

Sobre el particular y según lo establecido por el reglamento interior de trabajo de las escuelas normales, el tiempo dedicado a la práctica docente, es menor cuando hay más tiempo de dedicación en la contratación, con la intención de que el académico ceda más tiempo al resto de las actividades sustantivas de las instituciones de la educación superior. El reglamento intenta ajustarse a los requisitos del campo de recién ingreso e incluso precisa de manera detallada el número de materias a impartir y las horas dedicadas a ellas, en función del nombramiento

Para las escuelas normales esto quiere decir que, los profesores de tiempo completo con categoría titular, deben dedicar el 30 % de su tiempo, aproximadamente 12 Hrs. a la semana, para actividades áulicas y el 70 % restante a actividades de investigación, difusión y extensión.

Los profesores asociados de tiempo completo, tienen el 55 % "libre" de actividades docentes para realizar otras consideradas sustantivas de la educación superior, con lo que deben realizar actividades áulicas en la semana que cubran aproximadamente 18 Hrs.

La información captada en el cuestionario, contrasta con lo expresado en los reglamentos y es ahí donde se observa la importancia otorgada a las actividades sustantivas propias del habitus. En el cuestionario pudo constatar que del total de personal académico con nombramiento asociado de medio tiempo, 5 (62.5 %) imparten entre 1 y 4 materias y 3 (37.5 %) entre 5 y 8. Sólo 2 académicos asociados de $\frac{3}{4}$ de tiempo imparten de 1 a 4 asignaturas.

Respecto al personal titular (15 en total), 3 (20 %) de medio tiempo imparten de 1 a 4 asignaturas, en tanto que otros 3 de la misma categoría y con el mismo tiempo de dedicación imparten de 5 a 8 asignaturas. Sólo 1 académico de $\frac{3}{4}$ de tiempo titular, imparte de 1 a 4 materias. Los académicos de tiempo completo 11 (73.3 %) de ellos, reportan impartir de 1 a 4 materias.

Considerando el tiempo de dedicación, 8 académicos de tiempo completo, reportan impartir de 1 a 4 asignaturas mientras 6 atienden de 5 a 8 materias, en el año lectivo correspondiente

En torno al tiempo dedicado a la impartición de asignaturas por semana, 8 académicos asociados de medio tiempo, reportaron dedicar de 1 a 20 Hrs., con lo que queda prácticamente anulada la posibilidad de dedicar tiempo laboral y oficial la realización de actividades sustantivas, fuera de la docencia, ya que tiempo de contratación es de 20 Hrs. En cuanto al personal titular de medio tiempo, 4 de ellos (26.6 %) reportan dedicar de 11 a 20 Hrs. semanales a la docencia, quedando claro que con actividad áulica se cubre el tiempo de contratación.

La situación es diferente para los docentes de tiempo completo, con categoría titular quienes dedican de 1 a 10 Hrs. semanales a las actividades docentes, con lo cual en términos normativos deben dedicar 30 Hrs. a las funciones sustantivas.

Queda claro que los docentes con mayor tiempo de dedicación a la institución, tienen mayor tiempo de descarga docente para realizar otro tipo de actividades de apoyo a la institución.

No puede dejarse de lado la recuperación de respuestas dadas acerca de la lectura y compra de materiales bibliográficos como actividades indisolubles de la docencia y que se asume como un tipo de apropiación, simbólica y material de bienes culturales (capital cultural objetivado) propia y distintiva de un campo que refleja la propiedad de capital cultural en su forma incorporada, permitiendo, tanto la recuperación del valor económico y simbólico de esta actividad, como la identificación de los propietarios como miembros de un grupo social de distinción.

Ambas prácticas reflejan, acuerdos de significaciones propias de un campo que proporcionan sentido de pertenencia y que en el campo académico han sido manejadas como prioritarias (no necesariamente expresadas en

reglamentos) para garantizar el ingreso y permanencia de agentes sociales en un espacio social de distinción, ya que proporcionan metalenguajes comunes que se consideran parte de una diferencia.

El ejercicio de estas prácticas se presenta cuando se depuran o modifican criterios de pertenencia al campo académico que se reflejen en la conformación de grupos internos, en donde el manejo de idiomas ocupa un papel protagonista. Esto explica que se organicen foros o charlas sobre la obra de un autor en especial (Bourdieu, Habermas, etc.) que excluyen a quienes no han tenido acceso a los materiales bibliográficos y que en general tienen la intención de expresar y mantener una diferencia.

Por estas consideraciones, se incluyeron en el cuestionario interrogantes destinadas a conocer la ejecución de estas prácticas y su impacto en la actividad docente.

La información recabada sobre el particular muestra en cuanto a la lectura de materiales bibliográficos (contestada por 15 docentes, 47.5%) que sólo el 31.2% (10) refieren haber leído un libro en el año lectivo seleccionado. Se reportan títulos referidos a educación, derivados del interés por la problemática y las necesidades docentes, que pudiera ser congruente con las necesidades de acumulación de capital cultural necesario para pertenecer a un campo de distinción, pero que, como se verá más adelante no opera así.

Una situación similar se da con la fecha de compra de libros. De manera general se reportan, los dos meses anteriores a la fecha de aplicación del cuestionario y los motivos expresados van desde necesidades escolares, consulta, la documentación o preparación de un tema, actualización, hasta el crecimiento personal. Si se considera que ni de manera semestral o anual los docentes reportan actualizar programas o bibliografía, (sino sólo a petición expresa de la institución) puede cuestionarse si efectivamente los docentes compran libros para responder a necesidades de la cultura del campo al cual pertenecen.

Al mencionar que sólo actualizan programas con bibliografías cuando “la institución lo solicita” (lo cual forma parte de sus actividades laborales debidamente reglamentadas), reconocen que la compra de materiales bibliográficos no representa para ellos la apropiación de un bien cultural que les genere algún tipo de beneficio (simbólico o material) sino la respuesta a necesidades laborales, que no son prioritarias, con lo que resulta evidente la falta de recuperación de significaciones inherentes a la lectura o compra de materiales bibliográficos propios del campo.

Esto quiere decir que: los maestros manifiestan leer temáticas de educación y comprar libros de esta área, no para retroalimentar su actividad docente, ni por necesidades áulicas (y lo hacen casualmente un mes antes de la aplicación del cuestionario), estas son actividades que creen deben realizar. En el rubro de actualización bibliográfica y elaboración de materiales didácticos (programas de materias, antologías) actividades realizadas de manera paralela a la impartición de asignaturas no hay datos muy alentadores. Según lo reflejado en el cuestionario sólo 11 docentes (34.3%) manifiestan llevar a cabo actividades de actualización y sólo uno (3.1%) reporta elaborar material didáctico. El porcentaje mayor de este rubro son docentes que no realizan estas actividades ni semestral ni anualmente a pesar de que los directivos la soliciten al inicio del ciclo escolar.

El tiempo de dedicación que define la contratación de los académicos en una institución, no es una variable que impacte en la ejecución de esta actividad, ya que al identificar si docentes con mayor o menor tiempo de dedicación cumplían con esta actividad, se vio que 6 (54.5 %) de los 11 maestros que manifestaron realizarla son de medio tiempo y los restantes 5 docentes (45.5 %) se distribuyen de manera muy homogénea, en los otros rubros de tiempo de dedicación (tiempo completo y tres cuartos de tiempo).

Las actividades reportadas, por los académicos encuestados van desde la selección bibliográfica, pasando por la actualización de lecturas de apoyo,

hasta la elaboración de antologías. Vale la pena mencionar que varios docentes que dicen realizar este tipo de actividades, no mencionan el nombre de esa actividad, ni los productos generados de su ejecución.

Los motivos mencionados, que consideran intervienen negativamente para que se realice esta actividad, son: la falta de convocatoria; la falta de información; el desconocimiento de programas; la falta de tiempo; la falta de necesidad y la falta de oportunidad.

Vinculado a esta práctica se encuentra la interrogante destinada a indagar sobre el diseño y elaboración de material didáctico, en la que 18 docentes (56.2%) negaron participar, y 6 (18.7 %) contestaron de manera afirmativa, uno de los cuales era de tiempo completo.

Sólo 4 de los 6 docentes que contestaron afirmativamente, precisaron características y nombre del material, reportaron: audiovisual, acetatos, láminas, diseño de experimentos en laboratorio. Dos docentes mencionaron lo innecesario de esta actividad, ante lo ya existente más los que los alumnos elaboran.

Relacionado con esta variable se encuentra la lectura y compra de materiales bibliográficos en un idioma distinto al natal, como una práctica distintiva del campo académico. Sólo 16 docentes (50%), confiesan manejar un idioma diferente al español.

Para terminar es pertinente mencionar que, la ínfima relación que se da entre la lectura y compra de materiales bibliográficos con la actualización y elaboración de materiales de apoyo a la docencia, no puede atribuirse única y exclusivamente a la falta de espacios propicios para consultar y comprar libros², También es posible reflexionar acerca de la inculcación e incorporación de principios acerca de la actividad docente y sus necesidades que, van más allá de atender alumnos durante un horario específico y "enseñarles" con materiales que el docente ya conoce (como producto de su trayectoria escolar) Esta presente también una visión sobre la docencia marginada,

² En las ciudades donde se ubican las escuelas normales, se concentra también la oferta bibliotecaria y de librerías en el Estado, además en ellas se llevan a cabo de manera semestral

receptora de la experiencia donde es innecesaria la consulta de novedades bibliográficas y separada de la actividad de investigación.

La investigación

Una de las principales características de un campo de producción cultural, como el académico, es precisamente producir bienes culturales que puedan ser colocados en un campo específico de consumo cultural. La ejecución de actividades de investigación es indispensable para producir documentos, objetos y conocimientos que validen la permanencia de agentes sociales como miembros de un campo de distinción. El habitus de este campo considera la investigación una práctica necesaria para garantizar el ingreso, permanencia y reconocimiento de agentes sociales lo cual a su vez interviene en principios de clasificación y jerarquización interna, a los que las escuelas normales se intentan ajustar.

En el ejercicio de la investigación se expresan una gran variedad de sentidos que van más allá de lo expresado en reglamentos y que no pueden aislarse del resto de las actividades sustantivas de las IES (investigación para la docencia, difusión de productos, extensión en la aplicación de productos y en la generación de nuevos) y que incluso permite la conformación de definiciones diversas que impiden la toma de acuerdos sobre su significado, límites y alcances. En estos acuerdos o desacuerdos esta presente tanto la división interna del campo como la relación de éste con el campo de poder. La visión prevaleciente refleja posiciones dominantes al interior de campo e influencias de campos englobantes dados en el espacio social. Esta presente también la inculcación e incorporación (familiar y escolar) de visiones derivadas de la pertenencia a un espacio social determinado

Con ciertas dificultades, esta práctica se captó en el cuestionario como otra actividad sustantiva más. Las interrogantes correspondientes fueron abiertas con la intención de que el personal académico encuestado señalara todas las

actividades que desde su concepción pertenecen al ámbito de la investigación. Se giró en torno a la elaboración de proyectos de investigación, la responsabilidad de proyectos de investigación y la elaboración de reportes de investigación.

Es necesario precisar que a partir de aquí la información extraída del cuestionario se presenta considerando exclusivamente el tiempo de dedicación y no la categoría, ya que es esta variable sobre la cual descansa la distribución de horarios para actividades docentes y el tiempo de descarga posible de emplearse en la realización de las funciones sustantivas.

Para iniciar la presentación de resultados puede mencionarse que 12 académicos (37.5 %) declararon haber elaborado proyectos de investigación, mientras que 14 (43.7 %), negaron realizar esta actividad para el año indagado. De aquellos que contestaron afirmativamente 5 (41.6 %) son de tiempo completo y el resto de medio tiempo y tres cuartos de tiempo. Las causas por las que no prepararon proyectos de investigación fueron: la falta de invitación (reflejo de la escasez trabajo colegiado en estas instituciones, pero no indica la responsabilidad de quien invita y sus atribuciones); la identificación de esta actividad como externa a su área (que puede referir a la organización en academias de acuerdo a las funciones sustantivas, pero evidencia desconocimiento de que esta actividad puede realizarse por todo el personal académico y que puede tener objetivos diferentes); la falta de tiempo (que no se explica si se relaciona el tiempo de contratación con la institución y con el tiempo de dedicación a las actividades áulicas³); y el impacto de fallas en la organización del área de investigación en la institución donde se labora (que esconde una crítica a la institución contratante, pero cede a otras instancias la responsabilidad de realizar esta actividad).

De los docentes que reportaron la presentación de proyectos de investigación, 7 (58.3%) anotaron el nombre de su proyecto de investigación, sin detallar el destinatario de sus productos. Los nombres son:

³ Según lo registrado acerca de horas dedicadas a la docencia, un profesor de tiempo completo tiene en promedio 30 horas a la semana para atender actividades de investigación, difusión y extensión.

- La lengua oral y escrita en la escuela secundaria;
- Identificación de metales pesados en tejidos de organismos
- Seguimiento de egresados
- Diseño de curso propedeúico
- Diagnóstico institucional (mencionado por dos académicos)
- La máscara en el Estado de Guanajuato

En cuanto a la participación como responsables de proyectos de investigación, 10 (31.2%) docentes contestaron haber cumplido esta función, mientras que 15 (46.8 %) no reportaron efectuar dicha actividad. Los nombres referidos en este rubro y las instituciones de adscripción de los responsables son:

- La lengua oral y escrita en la escuela secundaria. ENOG
- Seguimiento de egresados. ENOG
- Diagnóstico de necesidades de formación para los niveles preescolar y primario ENOG
- Reconceptualización de la orientación educativa a partir de su resignificación epistemológica. ENOG
- Titulación. ENOG
- El discurso y la relación maestro-alumno en el salón de clases, de la ENOI
- La máscara en el Estado de Guanajuato. ENOI
- Manual de experimentación de Ciencias Naturales. ENOI

Respecto al personal académico que presentó reportes de investigación, sólo 7 (21.8 %) académicos manifestaron haber presentado algún reporte de investigación en el año lectivo a que se refería la encuesta, 17 (53.1 %) docentes, contestaron de manera negativa. De aquellos que contestaron positivamente, sólo 2 (28.5 %) son de tiempo completo.

En cuanto a las instituciones receptoras de los reportes de investigación, son mencionadas la propia escuela Normal por tres docentes, el INSEN, el IPEP (Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, generado de docentes que en ese momento reportaron cursar la maestría) y el Instituto de la Cultura del Estado

Los títulos de los reportes presentados son:

- Trabajos de seminarios
- La danza de los “panaderos” y el “venado”
- Evaluación de docentes de ENOG 95-96
- Diagnóstico institucional
- Diagnóstico del área de investigación

Los títulos anotados reflejan un grado de generalidad que dificulta la identificación de un objeto de estudio, la problematización y los productos a generar (salvo uno o dos que corresponden a aquellos profesores que reportaron cursar la maestría) por lo que pueden tomarse como la denominación específica de una ocupación. Esta situación expresa la confusión prevaleciente sobre el significado de la investigación, en donde pueden ubicarse, trabajos finales del curso, diagnósticos institucionales y colectivos, además de trabajos de tesis. Por esta confusión los docentes de las escuelas normales realizan actividades académicas que tipifican como de investigación, sin que se observen bienes derivados de su ejercicio al interior o exterior de la institución.

Dentro de las actividades endógenas a la institución que se consideran íntimamente relacionadas con el ejercicio de la investigación, la asesoría de tesis, ocupa un lugar importante y 19 académicos (59.3%) manifestaron realizar esta actividad en el año de interés, de los cuales 8 (42.1 %) son de tiempo completo, 9 de ellos (28.1 %) contestaron negativamente.

Destaca en este tópico que nadie dio el nombre de un sustentante, ni el periodo en que se llevó a cabo tal actividad. De manera extraordinaria algunos anotaron la cantidad de trabajos asesorados (1 ó 2).

En el ambiente interno de la institución, cabe mencionar que, más allá de identificar la relación entre temas de investigación y temas de tesis, se encuentra la necesidad de contar con titulados para beneficiarse de la propiedad de capital cultural en su forma institucionalizada. Esta necesidad,

parece ignorarse si se observa la relación entre la cantidad de docentes que reportan asesorar tesis (19) y el número de titulados (ver cuadro No.13). En conjunto las tres escuelas normales sólo contaron con 7 titulados de licenciatura en 1994, de tal manera que la actividad de asesoría y sinodalía tal y como se expresó en el cuestionario, parece no corresponder con los resultados, a pesar de sumar la información relativa a los titulados con estudios de normal básica que siguen atendiendo los mismos académicos (1 en el mismo periodo), la cual se presenta en el cuadro No.14.

Cuadro No. 13
Titulados de las Escuelas Normales
1989-1994
Licenciatura

INSTITUCIÓN	1989	1990	1991	1992	1993	1994	TOTAL
ENOG	15	8	46	99	70	2	240
ENOI	16	9	32	14	45	2	118
ENOL	-	-	-	4	15	3	22
TOTAL	31	17	78	117	130	7	380

Fuente: ISEPEG/SEG

Cuadro No. 14
Titulados de las Escuelas Normales
1989-1994
Normal básica

INSTITUCIÓN	1989	1990	1991	1992	1993	1994	TOTAL
ENOG	-	12	2	4	10	-	28
ENOI	12	20	-	-	2	-	34
ENOL	19	17	-	8	2	1	47
TOTAL	31	49	2	12	14	1	109

Fuente: ISEPEG/SEG

Elemento auxiliar en la identificación de la relación entre la práctica de la investigación y las necesidades institucionales, es el relativo a la participación de los docentes como jurado en exámenes profesionales. 22 académicos (68.7%) admitieron ocupar este papel en exámenes de egresados de dichas instituciones donde 9, 40.9% son de tiempo completo y 6 (18.7 %) aceptaron no haber colaborado con la institución.

No debe olvidarse que la pertenencia a un campo, proporciona el manejo de concepciones más o menos homogéneas, estilos de vida, y maneras de ver, productos de un acuerdo común semántico sobre lo que se hace y se dice y que aquí puede ponerse en duda según los títulos mencionados como proyectos o reportes de investigación. La variedad en temas y en denominación, refleja la necesidad de una respuesta afirmativa (ante las interrogantes de un cuestionario) que el interés por producir. Vale la pena destacar la escasa participación de estos agentes sociales en foros organizados al interior de este campo de distinción, destinados a exponer productos de investigación

Difusión y Extensión

Las prácticas culturales concernientes a la difusión y extensión, son quizá aquellas que dan cuenta fehacientemente de lo que llama Bourdieu, un sentido de inversión a largo plazo, como una disposición estrechamente vinculada al origen social y geográfico de todo agente social miembro de un campo en que está presente la mediación de capital.

La ejecución de estas prácticas muestra el sistema de disposiciones que le dan origen y que continua manteniendo. En este caso tiene que ver con las necesidades del campo de producción cultural, en donde están presentes intereses y posibilidades.

Las creencias y concepciones de mundo propio de este campo de producción, se expresan en lo que se supone "se tiene que hacer", como un disposición inicial, y lo que efectivamente "se realiza".

En esta lógica, el intercambio académico es una práctica que da al agente la posibilidad de diálogo con miembros y no miembros de un campo. Generar un reconocimiento endógeno y exógeno y un respeto al trabajo académico al interior de ese espacio.

En cuanto a las interrogantes sobre la participación de los docentes de la escuela normal en eventos de intercambio académico, 19 de ellos (59.3 %), manifestó haber asistido a una actividad de esta naturaleza durante el año lectivo de interés. La interrogante dejó posibilidades de interpretación, de tal manera que los docentes de las escuelas pudieran contestar una gama de posibilidades, sin limitar las alternativas de expresión de su quehacer cotidiano.

De los 19 docentes que contestaron afirmativamente, 9 de ellos (47.3 %), presentaron ponencia en estos eventos, pero sólo 6 (31.5 %) indicaron el nombre el evento en que participaron.

Las respuestas sólo se refirieron a un evento, a pesar de que se presentaba la posibilidad de incluir más de un evento. Sólo un académico reportó asistencia a más de un evento de esta naturaleza en el año lectivo.

Es pertinente apuntar que la elaboración y presentación de ponencias refleja la respuesta a una necesidad y a un criterio de pertenencia a un campo de producción. Es un producto que atiende a dos necesidades: como resultado de una actividad específica propia de un campo, se oferta en un campo de consumo, forma parte de una estrategia para estimular la diferencia y la distinción entre campos; como respuesta a requisitos endógenos, es un producto de legitimación de la pertenencia que posibilita el reconocimiento o el menosprecio de agentes sociales pares miembros del mismo campo de distinción.

En las ponencias se expresa el resultado de prácticas correspondientes a una de las actividades sustantivas usada con frecuencia para reconocer o desconocer la pertenencia a un campo de producción cultural y la consecuente denominación de académico: la investigación.

Sobre los motivos de asistencia a eventos de intercambio, quienes destacaron su participación, refirieron responder a una invitación personal. Por otro lado, quienes no asistieron, adujeron falta de tiempo y de información oportuna para participar.

Al solicitar con precisión el nombre del evento de intercambio académico de participación o presentación de ponencia, se presentaron dificultades y en general no se anotó el nombre del evento, lo que puede interpretarse como una evidencia de duda sobre la efectiva participación en actividades de esta índole.

Resulta común que paralelamente a la presentación de ponencias se genere una "memoria" que concentre las aportaciones, por ello a la pregunta relativa a la aportación en este tipo de materiales, se esperaba cierta congruencia con la relativa a la presentación de ponencias, pero sólo 3 académicos reportaron esperar la publicación de memorias de eventos en que participaron y uno refirió el nombre del evento (III Congreso Nacional de Investigación Educativa).

En cuanto a la interrogante referida a la cantidad de artículos publicados, 19 encuestados (59.3%) declararon no haber realizado esta actividad, 4 (12.5%) confirmaron tener en su curriculum tareas biblio-hemerográficas.

De los académicos que reportaron publicaciones, tres anotaron las referencias. Uno señala el periódico como espacio cotidiano de publicación, otro la revista de la SEG y uno más las publicaciones de las Escuelas Normales⁴.

La interrogante destinada a indagar sobre su participación en la publicación de capítulos o de libros fue totalmente negativa.

⁴ La Universidad de Guanajuato (UG), por medio del Instituto de Investigaciones en Educación (IIEDUG) en 1994, con la idea de abrir un espacio de expresión para especialistas en problemas educativos publicó dos números de una revista. También en la UG, la revista *Valenciana* de la Escuela de Filosofía, Letras e Historia esporádicamente sirve para exponer inquietudes educativas, a pesar de que en el espacio en que se edita no se imparte ninguna carrera relacionada con esta área de acción. La revista *Regiones* de la Escuela de Relaciones Industriales, de aparición ocasional, tuvo un número especial dedicado a la educación y su vínculo con el sector industrial y ha dado muestra de convertirse en un espacio abierto en donde la exposición de trabajos de especialistas en la temática puede incorporarse, pero no se ha podido mantener como alternativa real. La UPN con esfuerzos mantiene un interés por abrir espacios y socializar inquietudes en torno a lo educativo.

La misma SEG tiene un periódico de circulación mensual, más pensado como órgano de información que como espacio de difusión de inquietudes y reflexiones educativas, así como de reportes de investigación. Cuenta con un consejo editorial al cual pertenecen funcionarios de este organismo, lo que provoca un continuo retraso en su emisión a la vez que limita la participación de personal académico en su diseño y elaboración, de tal manera que le pueda dar un perfil específico.

En cuanto a los consejos editoriales, sólo 4 académicos (12.5 %) contestaron afirmativamente sobre la participación en esos espacios, 3 de ellos pertenecen a la ENOL y son de tiempo completo.

Los títulos mencionados por quienes si participaron en Consejos Editoriales son: Voz de encuentro, Voz Normalista y la Revista de la ENOL, todas de carácter local y son espacios de difusión propios del sistema educativo dependiente de la Secretaría de Educación de Guanajuato. Estos materiales no se publican regularmente y se presentan como gacetillas con una edición modesta, usando técnicas caseras de reproducción, que con frecuencia es usado para informar a la comunidad sobre eventos o actividades, pero escasean productos parciales de actividades de investigación o reflexiones de los académicos.

En general, cada escuela normal tiene su propio órgano de divulgación con circulación restringida. Como órganos internos de información no cuentan con Consejos Editoriales, sólo se someten a criterios establecidos por las unidades de extensión y difusión correspondientes.

En cuanto a los eventos de difusión, 17 académicos (53.1 %) declararon haber asistido a un evento, aunque 7 de ellos (41.4 %) no lograron precisar el nombre del evento. Las organizadoras de eventos de difusión, son las instituciones relacionadas con la Secretaría de Educación de Guanajuato, es decir el propio ISEPEG, las escuelas normales y dependencias directas de la SEG.

Los eventos mencionados son: Muestra de orientación profesiográfica, charla de orientación sobre estudios de posgrado, Foro Nacional de Educación Preescolar, Jornadas pedagógicas, Curso sobre diseño curricular.

A pesar de que en el cuestionario se pidió que se explicitara el motivo de su asistencia, la respuesta fue escasa y cuando se esbozó una mínima argumentación, se centró en la necesidad de cubrir requisitos de alguna institución, por ejemplo, el curso propedeúutico de un posgrado y el mandato institucional de difundir actividades de la Escuela Normal.

Sólo un docente de ENOG, declaró asistencia a más de un evento de esta naturaleza.

De quienes contestaron afirmativamente sobre la asistencia a eventos de difusión 9 (52.9 %) son profesores de tiempo completo y 7 (41.1 %) son de medio tiempo

De los 17 académicos que si asistieron a un evento de difusión, sólo 7 (41.1%) presentaron ponencia, de ellos 3 (17.6 %) son de tiempo completo.

Entre los motivos expresados como incidentes para no presentar ponencia, están: la falta de invitación; la falta de información oportuna; la falta de tiempo; la identificación de esta actividad como no propia de su área; la falta de permiso de directivos de las instituciones.

Como puede observarse los eventos en que manifestaron participar los docentes de estas instituciones, son organizados por el mismo espacio institucional de pertenencia, es decir, la Secretaría de Educación, el ISEPEG, otras escuelas normales, etc. Con lo que se considera que al igual que los museos, estos académicos no se mueven de su institución, lugar de residencia o espacio de adscripción para incrementar su capital cultural o adecuarse a los criterios definidos por el campo cultural de reciente ingreso.

El ISEPEG, en el año que comprende la encuesta reportó haber participado en la organización o directamente organizado 11 eventos a nivel Estatal⁵, 3 de los cuales fueron conferencias, a las que sólo era necesario dedicarle dos o tres horas en un día, pero de los cuales ninguno es reportado por los académicos encuestados.

En cuanto a cursos de actualización, capacitación y formación docentes, 18 académicos (56.2 %), manifestaron asistencia a este tipo de eventos El ISEPEG y la ENSOG son mencionadas como instituciones responsables de la impartición de estos cursos. La primera, como ya se mencionó, es la instancia

⁵ La feria vocacional profesiográfica, conferencias ("La formación docente como alternativa", "La situación actual de la investigación en el campo de la Orientación Nacional", "La práctica docente"), La muestra de orientación vocacional y profesiográfica, el curso-taller de metodología de la investigación, el V Encuentro Nacional de Política Educativa, el Diplomado en Gestión y Administración de procesos educativos, el diplomado en supervisión escolar, la primera semana del magisterio, el seminario de desarrollo curricular.

coordinadora de actividades académicas y administrativas de las instituciones formadoras de docentes en el Estado y la segunda desde su surgimiento se ocupa oficialmente de proporcionar servicios educativos a las escuelas normales dedicadas a la formación inicial.

Fuera de las instancias relacionadas con la SEG (ISEPEG, ENSOG, ENOL, ENOG, ENOI, UPN, PARE, COREPE que imparten cursos con una duración promedio de 20 Hrs), no hay ninguna referencia a otras instituciones a las que académicos encuestados reportaran asistencia.

Entre las causas mencionadas por los docentes para asistir a cursos de Actualización, Capacitación y Formación Docente, se encuentra la necesidad de actualización, la búsqueda de una preparación profesional, la acumulación de experiencias y la ampliación del conocimiento.

De los 18 académicos que reportaron asistencia a cursos de actualización y capacitación, 4 manifestaron haber asistido a más de uno, lo que, asociado las restricciones físicas para ejecutar estas prácticas (centrado en la Secretaría de Educación) puede resultar de alguna manera desalentador, ya que el promedio de duración de dichos cursos es de 20 Hrs. y se dan de manera esporádica.

Sobre las variables que el docente de las escuelas normales contempla para seleccionar su posible asistencia a cursos, en el cuestionario se presentaron una serie de criterios. Se indicó que numeraran los primeros cinco criterios que consideraban para decidir asistir a un curso. Por fines prácticos se presentan los mencionados con mayor frecuencia.

La primer opción seleccionada (por 23 académicos, 92 % del total) fue la necesidad de conocer técnicas que les auxiliaran en su actividad. La segunda opción fue la temática del evento, que es mencionada por 13 académicos (40.6%). La tercera opción fue la institución organizadora del evento, referida por 10 académicos (31.2%).

La *identificación* de las técnicas como un primer criterio que interviene en la selección de asistencia a cursos de actualización, capacitación y formación

docente, fortalece la idea que ellas inciden en la formación y actualización docente. La temática y el reconocimiento de las instituciones manifiesta el interés que mueve a los docentes en el proceso de selección de cursos, en donde puede vislumbrarse respecto a las necesidades del campo y la incorporación de rasgos de una cultura del establecimiento (poseedora de una tradición y reconocimiento en un ámbito específico de conocimiento).

En cuanto a las actividades de vinculación (reflejadas en la relación interinstitucional de académicos) que expresan ciertos lazos de comunicación y colaboración con su pares en el mismo campo de producción, 21 (65.6%) docentes encuestados, manifestaron no impartir cursos en instituciones externas a su espacio de adscripción, ni fuera ni dentro de sus horarios laborales.

Los 5 académicos que declararon impartir cursos en instituciones diferentes a la Escuela Normal, mencionaron: la Universidad de Guanajuato, la escuela telesecundaria, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, los Centros de Desarrollo Educativo (CEDE, que operan como entidades municipales de servicios educativos). Estas operan como espacios de actividades docentes extra-normales pero son un vínculo con un grupo ajeno al de pertenencia, miembro del mismo campo social.

Sobre visitas a instituciones educativas diferentes a las escuelas normales como producto de convenios interinstitucionales. 25 docentes (78.1%) contestaron de manera negativa, sus razones fueron: falta de tiempo, falta de contactos, falta de información y falta de invitación. Alguien mencionó que a las escuelas normales nadie las invita ni toma en cuenta, sin embargo, ningún docente mencionó la escasez de convenios interinstitucionales al interior de las escuelas normales, como motivo para no realizar estas actividades.

Esta pregunta es relevante ya que anualmente visitan el Estado gran cantidad de estudiantes y maestros de instituciones educativas extranjeras, debido básicamente al atractivo de la capital como patrimonio cultural de la

Humanidad. A la escuela normal de Guanajuato, llegan docentes de escuelas normales de Virginia, pero al parecer el intercambio no es recíproco⁶.

Porcentajes semejantes en cuanto a respuestas negativas, se presentan a la interrogante sobre la posibilidad de visita a instituciones externas a su espacio de adscripción, por iniciativa propia o como respuesta a convocatorias públicas por ejemplo, a la que 18 académicos (56.2%) respondieron negativamente y 6 (18.7%) reportan visitas a: la Universidad Autónoma de Aguascalientes, el Centro de Actualización del Magisterio y la Universidad Pedagógica Nacional. En cuanto a la organización de eventos académicos, del total de los encuestados, 9 académicos (28.1 %) manifestaron haber organizado algún tipo de evento. Los eventos mencionados son: seminario-taller, panel, jornadas pedagógicas, jornadas cívicas, curso, talleres; 15 docentes (46.9%) encuestados contestaron negativamente a esta interrogante.

La administración de manera reciente, se ha venido incorporando como una práctica considerada sustantiva de la educación superior. Cada vez se exige más la participación de personal académico profesional, con el fin de que efectivamente la administración sea una apoyo a la academia. La ejecución de acciones administrativas son un requisito adicional propio de un espacio social de distinción que maneja una concepción particular, siempre en búsqueda de apoyo efectivo a las actividades académicas y contra del sometimiento de la academia a la administración.

La incorporación de la administración a las funciones sustantivas, también ha abierto un espacio propicio para valorar, equilibrar o reconsiderar el volumen de capital y favorecer la formación de grupos de poder o de dominación al interior del campo, más cercanos o sensibles a las necesidades de los campos englobantes de la realidad social.

⁶ Esto se presenta como una contradicción en el Estado, debido a su reconocimiento como un espacio con estímulo a las actividades culturales y con una gran trayectoria, prueba de ello son los eventos académicos con la participación de instituciones Nacionales y extranjeras, donde el Festival Internacional Cervantino, el recién organizado Coloquio Cervantino, además del poco conocido festival "Cervantes en todas partes", son un ejemplo de colaboración de las instituciones educativas estatales. Un caso concreto de esta colaboración es la existencia del CIC llevado a cabo entre la Universidad de Guanajuato y algunas Universidades Norteamericanas, concretada en los cursos de verano que atienden docentes Nacionales.

Sobre este tema, 15 académicos (46.8 %) manifestaron no haber realizado actividades inherentes a un nombramiento administrativo, en tanto que 10 de ellos (31.2%), respondieron afirmativamente.

Los 10 docentes que contestaron afirmativamente, precisaron el nombre y las características del puesto ocupado, es posible identificar desde cargos modestos hasta importantes en la estructura burocrática de la secretaría, como responsable de Unidad, coordinador de Area, secretario Académico, jefe de Departamento, subdirector, director de Escuela, subsecretario de Educación.

Sobre lo expuesto hasta el momento, destaca la disposición a contestar afirmativamente a las interrogantes que desde la visión del interrogado lo puede homologar con el resto de los miembros del campo académico. Esta disposición, expresa una necesidad de reconocimiento como miembros de un espacio social de distinción, por agentes sociales ajenos al campo académico y por sus pares.

En esta lógica, la información aquí reseñada, proporciona evidencias sobre la influencia de lo reglamentario en la ejecución de prácticas culturales, en donde las funciones sustantivas tienen un papel protagónico. Resulta imprescindible ratificar que los reglamentos no son principios generadores de prácticas, aunque en términos de trabajo del campo, acercarse de esta manera resulta una forma sencilla y primaria de estudiar la realidad, pero no es la más conveniente.

CONCLUSIONES

El objeto de estudio trabajado en las páginas anteriores, como todos aquellos de los cuales se ocupan las ciencias políticas y sociales, no es aprehensible en su totalidad, en un acercamiento al mismo, siempre se observan aristas o pequeñas partes que se sacrifican en estricto apego a requisitos de forma, tiempo o en aras de la elaboración de una comprensión amplia.

En este apartado las conclusiones no son sinónimo de consideraciones finales, sino visiones derivadas de lo observado en cuanto a forma y contenido del desarrollo del proyecto de investigación, así como líneas de posible desarrollo:

1 - La identificación de las escuelas normales como instituciones de educación superior y miembros del campo académico supone el cumplimiento de disposiciones dadas con anticipación al interior de ese espacio social. Esta institución en lo formal, responde a los requisitos impuestos al interior del campo académico, para ser parte de un selecto grupo, ya que, imparte servicios a nivel posbachillerato, cuenta con reglamentaciones correspondientes del nivel que contemplan los fines y funciones sustantivas, contrata personal de tiempo completo para cumplir con sus objetivos y en general responde a lo planteado por el artículo 3°. Constitucional relativo a la gratuidad de la educación. Hay otros elementos necesarios para que dichas instituciones puedan ser consideradas como parte de un espacio social de distinción, entre los que pueden incluirse las relaciones con el campo de poder y el campo económico, a los que dichas instituciones muestran total subordinación. A diferencia de muchas de las IES, que tienen legalmente una autonomía, consagrada en su ley orgánica (que no excluye la injerencia del Estado en el manejo de recursos financieros y administrativos, pero si otorga poderes extraordinarios en lo académico) la escuela normal mantiene un total dependencia económica y en la toma de decisiones políticas y académicas, de los campos englobantes de la sociedad, ésto las coloca en un posición diferenciada al interior del campo académico e

interviene en su conformación como grupo subordinado a pesar de su tradición en la formación docente

2 - La escuela normal al adquirir su rango de educación superior (con la firma de un acuerdo en 1984 que no consideró la situación prevaleciente en lo académico, al interior de esta institución) enfrenta problemas debido a la necesidad de responder a requisitos de ingreso y permanencia prevalecientes al interior de las IES, presentes tanto en *documentos oficiales (reglamentos)* como en la aceptación de esquemas de percepción asociados a un habitus, no escritos pero evidenciados en actividades cotidianas, a las que responden los agentes sociales que forman parte de ese espacio social de distinción.

Destaca en estos requisitos la propiedad y estructura de capital, gracias a lo cual es posible adquirir la denominación de *académico como resultado* del establecimiento de una relación laboral con una institución de educación superior (que puede otorgar un nombramiento previo cumplimiento de los requisitos pertinentes) donde el examen de oposición tiene un papel protagónico (integrado por un examen escrito y su replica oral en términos generales). La atención a esta disposición, sin embargo, parece no cumplirse, según *la información obtenida del trabajo de campo*. La población encuestada reporta un promedio de antigüedad en la institución de 8.5 años, ingresó a laborar antes del proceso de federalización en el nivel (expresado en la creación del ISEPEG en 1994), pero después de la firma del acuerdo, por lo que no se sometió a un concurso público de oposición que, a decir de ciertos funcionarios, *no operaba como vía de contratación antes de obtener la categoría de IES*.

Esto indica que el personal académico encuestado no acreditó los requisitos necesarios para ocupar un puesto de la naturaleza requerida por instituciones miembros del campo académico, por lo que no se revisó la propiedad y la estructura de capital cultural necesario para adquirir un nombramiento como el que ostentan. Este incumplimiento, interviene radicalmente en su aceptación como miembros del campo de reciente pertenencia, así como en el lugar que ocupan en su interior.

Como muestra de esta situación pudo observarse que, a pesar de que en términos reglamentarios para obtener un nombramiento de tiempo completo, tres cuartos de tiempo o medio tiempo, es necesario contar con cierto volumen y estructura de capital cultural (acreditación de estudios de posgrado en instituciones escolares y experiencia) ninguno de los interrogados reportó tener grado de maestría (lo que significa haber realizado una tesis y presentado un examen oral).

De esta información resalta que las escuelas normales, tiene dificultades para cumplir disposiciones contenidas en reglamentos acerca de los criterios de ingreso del personal al que otorgará la denominación de académico, lo que también puede llevarse al terreno relacionado con la incorporación de principios de percepción asociados al habitus. En términos simples, si dichas instituciones no cumplen con disposiciones escritas, poco puede esperarse de aquellas disposiciones producto de la interiorización de un habitus, que no están escritas y cuya sanción, no escrita, tiene que ver con la marginación.

Pasar por alto en la contrataciones de personal académico las disposiciones contenidas en documentos legales (el reglamento destinado a intervenir en la relaciones de los recursos humanos de las escuelas normales, se encontraba firmado antes de la elevación de estos estudios al nivel superior), es una evidencia de que lo establecido en reglas, siempre resulta difícil de operar, en tanto no se incorporen los significados que conlleva, tanto entre los responsables de su cumplimiento, como en los encargados de cumplirlas.

3.- Conocer las prácticas culturales de agentes sociales poco conocidos en el ámbito de la investigación educativa, permite distinguir diferencias y rasgos comunes en torno a la llamada cultura escolar que se asume como su contraparte.

En esta lógica, realizar un mínimo de prácticas en un año escolar o semestre, cumplir con los requisitos numéricos respecto a los reportes por entregar, asistir a cierto número de eventos, y en general responder a lo que piden autoridades institucionales o agentes sociales con "autoridad", se convierte en el criterio al

cual se responde. No hay discusión colegiada acerca de características y formas de prácticas y productos, lo que sin duda evidencia prácticas culturales, medianamente previsibles más cercanas a lo que aquí se expuso como una *cultura escolar y que debe revisarse a fin de sustentar la lógica de la diferencia y posibilitar el acceso a los agentes sociales que integran el campo desde nuevas perspectivas.*

De esta manera, ejecutar prácticas, implica aceptar sentidos y significados. Más allá de los premios y sanciones se encuentra el sentido, propio de un habitus, éste no se obtiene vía un acuerdo, decreto o mandato, sino que es *producto de una formación y aceptación que no tiene plazo perentorio y requiere estímulos institucionales y/o personales.*

Otorgar la denominación de académico al docente de la escuela normal y solicitarle un proyecto o reporte de investigación, no garantiza su ejecución, ni que éste agente social adquiera el habitus propio del campo al que se busca ubicar. *Hacen falta estudios indagatorios sobre las operaciones necesarias para que se dé dicho proceso para comprender los motivos por los que existen grupos marginados al interior de este espacio social de distinción.*

De acuerdo con estas consideraciones, la definición de las funciones sustantivas como prácticas culturales, propias de una cultura académica, es sólo un convencionalismo usado en este trabajo para posibilitar el acceso, un tanto restringido, al estudio del habitus del campo académico, que permite identificar acciones, pero que dificulta la identificación de sentidos o significados dados, más allá de la mera respuesta a lo reglamentario.

4.- Un acercamiento para conocer sentidos y/o significados incorporados, presente en el trabajo de campo y asociado a la categoría cultura académica, como la denominación del habitus del campo académico, se expresó en la inclusión de interrogantes para que los encuestados justificaran motivos por los cuales habían realizado o no las prácticas en cuestión. En el 99.9% de los casos revisados, los docentes de las escuelas normales, no argumentaron razones,

motivos o consideraciones presentes en la ejecución de prácticas, así fue casi imposible identificar los sentidos involucrados en su ejercicio académico.

La falta de argumentos son un indicador sobre las dificultades presentes en los encuestados para contestar más allá de lo solicitado de manera un tanto mecánica, pregunta-respuesta, que se encuentra más cercano a rasgos propios de una cultura escolar, en donde son importantes los tiempos en las respuestas, asociados a una calificación. También se interpreta como reflejo de dificultades en torno a la incorporación de sentidos generadores de prácticas, ya que si no se entiende la importancia de ejecutar una práctica, resulta complicado explicar los motivos por los que no se hizo, a pesar de que su ejercicio resulta indispensable en ese espacio social.

5 - La ejecución de prácticas destinadas a la producción, agrupadas en torno a las funciones sustantivas de las IES (que integran en términos operativos la categoría cultura académica *habitus del campo de producción cultural*), es un criterio de mayor peso para aceptar, rechazar o marginar a agentes sociales o instituciones del campo académico. Estas expresan la incorporación de sentidos y significados inherentes al *habitus*.

En torno a estas prácticas la producción de bienes culturales es un rasgo central para acercarse a ese campo como campo de producción cultural. La información obtenida se orienta más contra la suposición que dio origen a este trabajo y tiende a proporcionar pistas que justifican la imposibilidad de caracterizar a los docentes de las escuelas normales como académicos.

Los docentes encuestados, reportaron la siguiente situación:

- Reconocen, (62.5%) no haber participado en la elaboración de proyectos de *investigación dentro de su institución*.
- Admiten (68.8%) no haber actuado como responsables de proyectos de *investigación*.
- Aceptan no haber participado (78.2%) en la elaboración de reportes de *investigación o fungir como responsables de la elaboración de un reporte de naturaleza semejante*.

- Confiesan (59.3%) no haber elaborado artículos, ensayos o materiales escritos para ser publicados.
- Convienen (87.5%) no haber participado en consejos editoriales.
- Declaran (52.7%) no haber presentado ponencia en eventos de intercambio o difusión. Aproximadamente un 40.7% confiesan no haber participado ni como asistente en dichos eventos.
- Revelan (43.8%) no asistir a cursos de actualización y capacitación y en caso de reportar el ejercicio de dicha práctica, mencionan a otras escuelas normales del mismo Estado y/o al ISEPEG, como instancias proveedoras de estos servicios.
- Declaran (47.1%) no asistir a eventos de difusión y cuando reportan participación, invariablemente aparecen referidas prácticas dadas al interior de cada una de sus escuelas de adscripción.
- Manifiestan (65.5%) no actualizar sus programas didácticos ni semestral ni anualmente, a pesar de saber que éste es requisito indispensable para continuar con la impartición de una asignatura.
- Coinciden (56.2%) en torno a su no participación en la elaboración algún tipo de material didáctico de acuerdo a las necesidades de la asignatura de su responsabilidad. El 52.5%, no contestó a las interrogantes referidas a la lectura de materiales bibliográficos.
- Aceptan (65.6%) no impartir cursos en instituciones ajenas a su espacio de adscripción.
- Reconocen (78.1%) no visitar otras instituciones (para impartir clases, participar en investigación, dar asesoría) por medio de convenios interinstitucionales. Tampoco registran (79.2%), realizar esta práctica, como resultado de un iniciativa propia.
- Registran (71.9%) no organizar o participar en la organización de eventos académicos.
- Admiten (40.7%) no participar en actividades de asesoría de tesis

- Reconocen (53.2%) no llevar a cabo actividades propias de un nombramiento administrativo.

Los porcentajes aquí presentados, permiten concluir que los docentes de las escuelas normales, no ejecutan prácticas que aquí son ubicadas como propias del *habitus* del campo académico

El ejercicio de dichas prácticas se encuentra debidamente señalado en el reglamento que rige las relaciones laborales de dichos agentes sociales, con las escuelas normales, su efectivo cumplimiento desde la posición manejada en este trabajo, suponía un fuerte impacto del peso de una cultura escolar en la ejecución de prácticas culturales. Es decir, que un planteamiento central del trabajo, consideró la posibilidad de que los docentes ejecutaran este tipo de prácticas, como respuesta a la demanda institucional (legitimada y con autoridad para definir formas, modalidades y productos culturales), lo que sin embargo no puede derivarse de la información aquí presentada, pero puede concluirse que los docentes de las escuelas normales, no ejecutan prácticas culturales propias de una cultura del campo académico, ni como producto de la interiorización de un *habitus*, ni como resultado del impacto de la cultura escolar.

Debe mencionarse que en las IES, los programas de estímulos o becas al desempeño académico (debidamente contenidos en reglamentos) son un elemento más representativo del impacto de la cultura escolar en la actividad académica propia de un campo de producción cultural (se designan tareas/se cumplen tareas; se dan premios/se quitan premios; se otorga una calificación/se acepta una calificación; surge una autoridad/se acepta una autoridad; se definen formas/se aceptan formas; se detallan formatos/se aceptan formatos; etc.), a los cuales los docentes de las escuelas normales no tienen acceso.

En este nivel dentro de la Secretaría de Educación, no existe la posibilidad de ingresar a la "carrera magisterial" (equivalente de programas de estímulos), por lo que resulta comprensible que los docentes no ejecuten prácticas, tomando como referente, *ni una cultura escolar, ni una cultura académica*, pero no justifica que dichos agentes sociales no respondan a las expectativas generadas con la

elevación de sus estudios a nivel superior. Si bien no existen programas de estímulo o becas de desempeño, de manera dialéctica, la escasa producción de bienes culturales, se convierte en argumento para no operarlos, lo que por supuesto es un criterio más para mantenerlos como grupos marginados al interior del campo de producción en el que se han ubicado en este trabajo (campo académico).

Agotar esta situación rebasa los objetivos del trabajo, pero merece ser abordada en investigaciones posteriores con la intención de completar el panorama en que desarrolla la actividad académica del conjunto de las IES.

6.- Caracterizar las prácticas destinadas a la producción (reflejadas en las funciones sustantivas) como una de las particularidades de un campo de producción cultural, tal y como se conceptualiza al campo académico, puede resultar un aporte interesante para identificar elementos de distinción de agentes sociales ubicados en diferentes campos. Esta propuesta es más enriquecedora, si se identifica que al interior del mismo campo es posible encontrar diferencias que contribuyen a estimular la formación de grupos al interior del mismo campo y que tiene que ver con la cultura académica.

De esta manera, producir no garantiza la pertenencia a un campo en iguales condiciones a las de los agentes con mayor antigüedad (con un volumen y estructura de capital diferente), donde la calidad más que la cantidad, se constituye en un elemento útil para alentar e identificar diferencias al interior de un campo, aunque paradójicamente se sujete a criterios dados por consenso por agentes sociales del mismo campo con mayor antigüedad y legitimados para hacer valer sus posiciones. La diversidad de visiones prevaleciente al interior del campo en torno a la calidad, resultado de luchas internas donde tienen un papel protagónico los grupos propietarios de un volumen y estructura de capital diferenciado (tradición y antigüedad), genera un problema para posibilitar el acercamiento al campo académico como un campo de producción cultural.

Como consecuencia de esta pugnas internas se abre la posibilidad de identificar un dilema conceptual alrededor de la "calidad", el cual no se busca agotar en este

trabajo, pero vale la pena recuperar como un elemento de reflexión para señalar factores adicionales que intervienen en la aceptación de los docentes de las escuelas normales (y de las instituciones mismas) como miembros del campo *académico*.

El dilema acerca de la calidad provoca que resulte más económico (en términos de esfuerzo y tiempo) elaborar estudios acerca de espacios sociales específicos en una perspectiva más cuantitativa, en la que bien puede inscribirse este trabajo, pero que no deja de proporcionar información que ayuda a marcar diferencias presentes en espacios sociales que, permite acercarse a agentes sociales poco conocidos en el ámbito de la investigación educativa y que también define pautas para continuar una veta de indagación en lo cualitativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arredondo, Martiniano, et. al. (1989) "Notas para un modelo de docencia" en *Formación Pedagógica de Profesores Universitarios: Teoría y Experiencia en México*, ANUIES-UNAM, México
- Bachelard, Gaston (1993) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Siglo XXI Editores, México
- Bazant, Milada (1993) *Historia de la educación durante el Porfiriato*, El Colegio de México, México
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1973) *Los estudiantes y la cultura*, Editorial Labor, Argentina.
- (1981) *La reproducción*, Laia, Sociología Papel 451, Barcelona.
- Bourdieu P., Wacquant Loic J.D. (1994) *Respuestas por una antropología reflexiva*, Grijalvo, México.
- Bourdieu, Pierre (1980) "Habitus, Ethos, Hexis..." en Giménez, M. Gilberto, *La teoría y el análisis de la cultura*, SEP-U.Guadalajara-COMECSO, México.
- (1984) *Homo Academicus*, Minut, París.
- (1985) *¿Qué significa Hablar?*, *Economía de los intercambios lingüísticos*, Ediciones Akal, España.
- (1986) "Estructuras, Habitus y Prácticas en Giménez, M. Gilberto, *La teoría y el análisis de la cultura*, SEP-U.Guadalajara-COMECSO, México.
- (1987) "Los tres estados del capital cultural" en *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, Año 2, Num. 5, México.
- (1988) *Cosas Dichas*, Colección El mamífero parlante. Gedisa, Argentina.
- (1990) *Sociología y Cultura*, Grijalvo-CONACULTA, México.
- (1991) *El sentido de la práctica*, Taurus Humanidades, Madrid.
- (1992) *La Distinción*, Taurus Humanidades, Madrid.
- (1995) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Anagrama. Colección Argumentos, Barcelona

- (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama. Colección Agumentos, Barcelona
- (1997b) *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México.
- (1997c) "El corporativismo de lo universal: el papel de los intelectuales en el mundo moderno" en Wuest Silva, Teresa *Formación, representaciones, ética y valores*, CESU-UNAM, México
- Brunner, Joaquin, José (1989) *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. T. I., UAM.Azcapotzalco/ANUIES, México
- Calvo Pontón, Beatriz (1991) "El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el Estado" en Pablo Latapi (Coord.), *Educación y Escuela, sectores básicos para la investigación en educación. Tomo I. La educación formal*, Nueva Imagen, México.
- Casillas A Miguel Angel (1991) "Siete aportes a la investigación sobre los académicos" en *Sociológica*, Enero-abril, año 6-Núm.15, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México.
- Castrejón Diez, Jaime (1990) *El concepto de universidad*, Edit. Trillas, México.
- Cerda, Ana María (1995) *Los docentes y los procesos de descentralización pedagógica*, IPCPCH-PIIE, Chile.
- Clark, Burton (1992) *El sistema de educación superior Una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen-Universidad Futura-UAM, México.
- CNPES. (1993) *Datos básicos de educación normal en México*, SEP-CNPES-ANUIES, México
- Didrikson, Axel (1987) "Prospectiva de la educación superior en México" en *Perfiles Educativos*, Núm.35, México.
- Ducoing W. Patricia y Monique L. (Coord) 1995 *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta perspectiva para los noventa*, CMIE, México.
- Elizondo, Aurora (1988) *La Universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?*, SEP-UPN, México D.F.

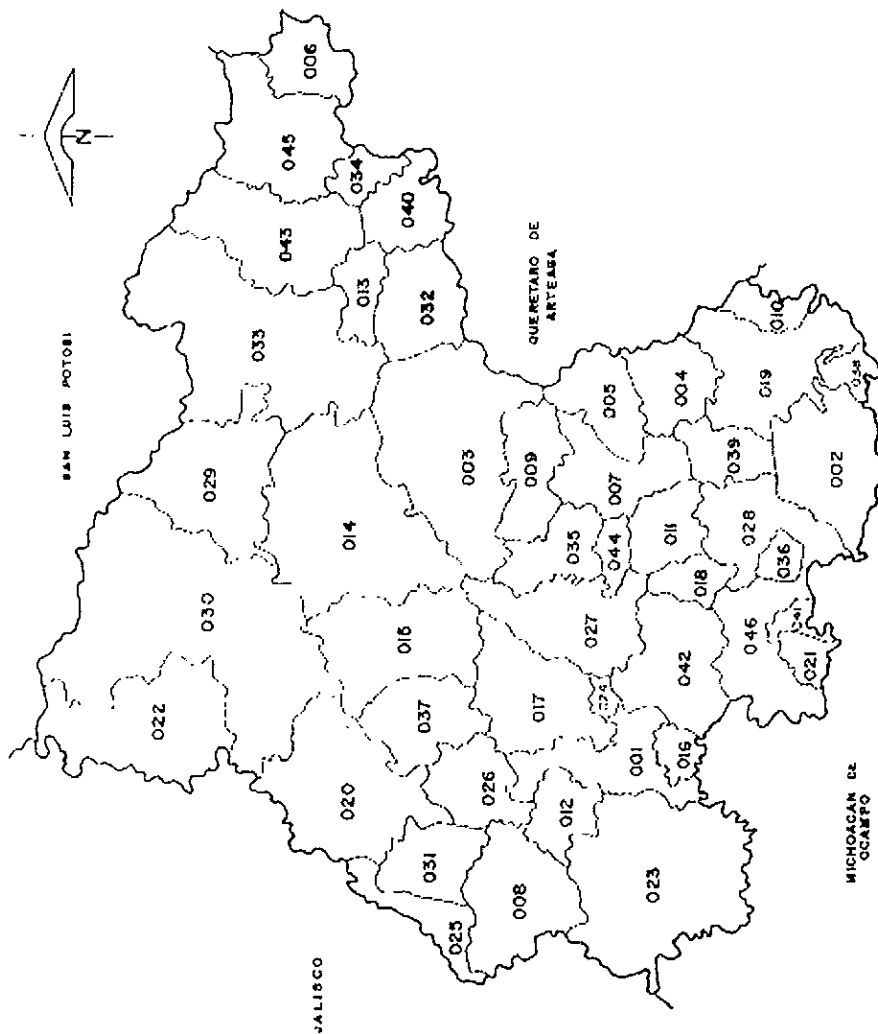
- Ferry, Giles (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós Educador, México.
- Gil Antón, Manuel et.al. (1992) *Académicos: Un botón de muestra*, UAM-Azcapotzalco, México.
- (1994) *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, UAM-Azcapotzalco, México.
- Giménez, M Gilberto (1986) "La problemática de la cultura en las ciencias sociales", en *La teoría y el análisis de la cultura*, SEP-U.Guadalajara-COMECSO, México.
- (1994) " La teoría y el análisis de la cultural. Problemas teóricos y metodológicos", en Jorge A. González, et.al., *Metodología y Cultura*, CONACULTA, México.
- (1997) La sociología de Pierre Bourdieu (mimeo)
- (1997a) Materiales para una teoría de las identidades sociales en *Frontera Norte*, Vol. 9, Núm. 18, Julio-Diciembre, México.
- Giroux, H A (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España.
- (1992) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, Siglo XXI-UNAM, México.
- Glazman, Raquel (1986) *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, Ediciones El Caballito-SEP, México
- Gobierno del Estado (1982) *Reglamento Interior de Trabajo del personal académico del subsistema de educación normal de la Secretaría de Educación Pública*, Gto. México
- (1991) *Reglamento para las Escuelas Normales del Estado de Guanajuato*, Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato, Año LXXVIII, Tomo CXXIX , Guanajuato, México
- Gysling C. Jacqueline (1992) *Profesores: Un análisis de su identidad social*, CIDE, Santiago.
- Honore, Bernard (1980) *Para una teoría de la formación*, Narcea Ediciones, Madrid, España

- Ibañez J (1994) *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*, Siglo XXI, España.
- Ibarra C , Eduardo (1993) *La universidad ente el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*, UAM-Iztapalapa, México.
- Ibarra Rosales, Cuauhtémoc (1992) *La educación acorralada. Política, identidad magisterial y reforma educativa en el sistema de educación básica en México*, FLACSO (Tesis de maestría).
- Jerez Talavera, Humberto (1988) *Los grandes Hitos de la educación en México y la formación de maestros*, Librería Imagen Editores, S.A. de C.V., Toluca, México
- Jimenez A., Concepción (1987) *La escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, SEP-Foro 2000, México.
- Kent S., Rollin (1990) *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México.
- La Belle, Thomas J. (1973) "Actitudes y valores del futuro personal docente de la Escuela Secundaria en Venezuela" en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. III, N°.4, Centro de Estudios Educativos, A.C., México.
- Mardones- Ursua (1994) *Filosoffa de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Fontamara, México.
- Mercado Ruth (1994) "Formar para la docencia: reto de la educación normal", *Universidad Futura*, núm. 16, pp. 27-37 UAM-A, México D.F.
- Olive León (1985) *Estado, legitimación y crisis*, Siglo XXI, México.
- Pérez Bolde, Alfredo (1988) "La escuela Normal de Guanajuato" en Mariano González-Leal, *Guanajuato: la cultura en el tiempo*, El Colegio del Bajío. Segunda Época, Guanajuato, México.
- Pérez Franco, et.al. (1991) "Los académicos de las universidades mexicanas Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación" en *Sociológica*, Enero-abril, año 6-Núm 15, Universidad Autonoma Metropolitana-Azcapotzalco, México.

- Remedi, Eduardo, Ariste Patricia, et.al. (1988) "Maestros, entrevistas e Identidad" en *Colección Pedagógica Universitaria* N°.17, Colección del Centro de Investigaciones Educativas del Instituto de Investigaciones Humanísticas de la Universidad Veracruzana, Veracruz, México
- Reyes Esparza, Ramiro (1993) "Un imaginario alienante: La formación de maestros" en *Cero en Conducta*, Año 8, Núms. 33-34, México.
- Ritzer, George (1994) *Teoría Sociológica contemporánea*, McGraw-Hill, México.
- Rockwell, Elsie (1985) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Ediciones El Caballito-SEP, México, D.F.
- Salazar y Garcia, A. (1988) "La Escuela de Medicina y la Universidad de Guanajuato" en Mariano González-Leal, *Guanajuato: la cultura en el tiempo*, El Colegio del Bajío. Segunda Época, Guanajuato, México.
- SEG. (1995) *Sistema de Educación Superior Pedagógica. Propuesta de Integración y Organización*, mimeo; Guanajuato, México.
- SEP. (1995) *Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional*, Inicio-fin de curso 1988-1994.
- Thompson, John B. (1993) *Ideología y Cultura Moderna. Teoría crítica social de la era de la comunicación de masas*. UAM-X, México, D.F.
- Villoro, Luis (1992) *Creer, saber, conocer*, Siglo XXI Editores, México.
- Zoraida Vázquez, Josefina (1979) *Nacionalismo y Educación en México*. COLMEX, México.
- Zuñiga Rodríguez, Rosa María (1993) "El imaginario normalista" en *Cero en Conducta*, Año 8, Núms. 33-34, México.000000

ANEXO

Nº. 1. Guanajuato. Distribución Municipal



() Doctorado (especifique especialización, Institución y fecha de egreso y/o titulación) _____

() Otro (especifique) _____

6.-Institución en que labora _____

7 - Tipo de Nombramiento (seleccione)

Categoría	Asociado	(A)	(B)	(C)
	Titular	(A)	(B)	(C)

Tiempo de dedicación

Tiempo Completo () $\frac{3}{4}$ de Tiempo () $\frac{1}{2}$ Tiempo ()

Otro _____

especifique

8.- Antigüedad en ese nombramiento

9.- Mencione las materias que impartió en este año lectivo.

10.- Señale el tiempo frente a grupo que dedicó a la impartición de esas materias, precise hrs./semana

11.- Señale nivel en que impartió asignaturas en el último año lectivo
Bachillerato () Licenciatura ()

12.- Cuál es el título del último libro que ha leído, indique fecha en que lo hizo y motivos de la lectura.

13.- Cuando fue la última vez que compró un libro, señale por favor fecha, título y motivo de compra

14 - Cuál fue el último museo que visito (especificar con quien lo hizo, la fecha y el motivo)

15 - Traduce en un idioma diferente al español.

no _____ si _____ Especifique idioma _____

16.- Ha asistido a eventos intercambio académico en el último año lectivo (congresos, simposia, encuentros de investigación)
No _____ (Por qué)

Si _____ (especifique la fecha y motivo de asistencia).

17.- Ha asistido a eventos de difusión en el último año lectivo (mesas redondas, conferencias)
No _____ (Por qué)

Si _____ (especifique la fecha y los motivos de su asistencia).

18.- Ha participado, como ponente y/o expositor, en eventos intercambio académico en el último año lectivo (congresos, simposia, encuentros de investigación)
No _____ (Por qué)

Si _____ (especifique la fecha y motivo de asistencia).

19 - Ha participado como ponente y/o expositor en eventos de difusión en el último año lectivo (mesas redondas, conferencias) .

No _____ (Por qué)

Si _____ (especifique la fecha y los motivos de su asistencia).

20.- Ha sido miembro de algún Consejo Editorial, en este último año lectivo.

No _____ (Por qué)

Si _____ (especifique título de revista, suplemento, folleto)

21 - Ha asistido a cursos de formación y/o actualización temática y/o técnico-pedagógica, en el último año lectivo.

No _____ (Por qué)

Si _____ (especifique fecha, nombre de institución organizadora, duración y motivos de asistencia).

22.- Enumere por orden de importancia, los criterios, que lo motivan a inscribirse a cursos de actualización, capacitación y formación docente:

- () La posibilidad de acumular puntos en el escalafón
- () La necesidad de conocer técnicas y métodos nuevos para mejorar su actividad profesional
- () La posibilidad de mejorar su situación salarial
- () La necesidad de asistir a "sugerencia" de sus superiores
- () La temática tratada
- () La institución organizadora
- () La oportunidad de encontrarse con conocidos
- () El evento se realiza dentro de mi horario laboral
- () El evento se realiza fuera de mi horario laboral

23 - Ha realizado actividades de actualización de programas de materias y planes de estudio en este último año lectivo.

No _____ (Por qué)

Si _____ (señale fecha y actividad específica)

24 - Ha participado en actividades de asesoría y servicio al sector social, en este año lectivo.

No _____ (Por qué)

Si _____ (especifique)

Institución	Actividad	Fecha

25 - Ha impartido cursos fuera de la institución a la que esta adscrito, en este año lectivo.

No _____ (Por qué)

Si _____ (señale nombre, institución en que lo impartió, duración, y fecha de impartición)

Nombre	Institución	Duración	Fecha

26.- Ha visitado otras instituciones y/o países mediante convenios de intercambio y/o estancias de investigación en el último año lectivo.

No _____ (Por qué)

Si _____ (especifique)

27 - Ha organizado eventos académicos (congresos, simposio, seminarios, talleres, mesas redondas, presentaciones de libros), en este año lectivo.

No _____ (Por qué)

Si _____ (señale nombre, carácter, y fecha de realización)

Nombre	Carácter	Fecha	Duración

28.- Ha colaborado en la elaboración de proyectos de investigación, en este año lectivo

No _____ (Por qué)

Si _____ (señale nombre del proyecto y fecha)

29.- Ha participado como responsable de la elaboración de un proyecto de investigación,

en este año lectivo

No _____ (Por qué)

Si _____ (señale nombre del proyecto y fecha)

30 - Ha presentado reportes de investigación en este año lectivo

No _____ (Por qué)

Si _____ (señale nombre, institución receptora y fecha)

31 - Ha participado en asesoría de tesis en este año lectivo.

No _____ (Por qué)

Si _____ (mencione título del (los) trabajo, sustentante y fecha)

32.- Ha participado como, jurado en exámenes profesionales, y/o revisor de tesis de grado, en este último año lectivo.

No _____ (Por qué)

Si _____ (mencione número y carrera)

33.- Ha publicado artículos en este año lectivo.

No _____ (Por qué)

Si _____ (anote referencia completa)

34.- Ha publicado un capítulo o libro en este año lectivo

No _____ (Por qué)

Si _____ (anote referencia completa)

35 - Ha publicado en memorias de eventos en que participó como ponente en el último año lectivo.

No _____ (Por qué)

Si _____ (anote referencia completa)

36.- Ha diseñado algún tipo de material didáctico (material audiovisual, diapositivas) que incida en el proceso de enseñanza-aprendizaje), en este año lectivo.

No _____ (Por qué)

Si _____ (anote nombre, fecha, y materia para la que se realizó)

Nombre	Materia	Fecha

37.- Ha ocupado algún puesto directivo o administrativo en el último año lectivo.

No _____ (Por qué)

Si _____ (mencione nombre, fecha y años de servicio)

Nombre	Fecha	Años de servicio

38.- Considera que la institución en que usted labora le apoya para realizar actividades académicas

39 - Desea externar alguna opinión para mejorar su situación académico-laboral

40.- Señale usted necesidades que deben ser cubiertas para realizar sus actividades académicas.

41.- En este momento, si fuera posible, para que actividad académica solicitaría apoyo a la institución de su adscripción.

Nº. 3. Concentrado estadístico

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato,
por Institución
1996

INSTITUCIÓN	ACADÉMICOS
ENOG	12
ENOI	12
ENOL	8
TOTAL	32

Estado civil del personal académico de las escuelas normales del
Estado de Guanajuato, por institución
1996

INSTITUCIÓN	Casado	Soltero	Otro
ENOG	6	3	3
ENOI	9	3	-
ENOL	5	2	1
TOTAL	20	8	4

Profesión del cónyuge del personal académico de las escuelas normales
del Estado de Guanajuato
1996

Profesión	Cantidad
Maestra	12
Ama de Casa	3
Vendedor	1
Abogado	1

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato,
según grado de estudios, por Institución
1996

INSTITUCIÓN	Lic. ENSOG	Lic. UPN	Maestría
ENOG	7	6	8
ENOI	5		5
ENOL	5	2	4
TOTAL	17	8	17

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato,
según nivel y categoría, por Institución
1996

INSTITUCIÓN	CATEGORÍA												TOTAL	
	ASOCIADO						TITULAR							
	A		B		C		A		B		C			
1/2	3/4	TC	1/2	3/4	TC	1/2	3/4	TC	1/2	3/4	TC	TC		
ENOG	-	-	-	5	-	-	1	3	-	-	-	2	-	12*
ENOI	-	-	3	2	-	-	-	1	1	-	-	-	2	12**
ENOL	-	-	-	-	-	1	1	3	-	-	-	-	-	8***

- * Incluye un profesor titular de TC que no reporta nivel
- ** Incluye un profesor titular A que no reporta tiempo de dedicación y dos que no reportan categoría y nivel
- *** Incluye un profesor de TC que no reporta nivel y categoría y dos que no reportan tiempo de dedicación

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato
con estudios de maestría, según categoría, por Institución
1996

INSTITUCIÓN	CATEGORÍA			TOTAL
	TITULAR	ASOCIADO	SEM*	
ENOG	4	4	4	12
ENOI	1	3	8	12
ENOL	3	-	5	8
TOTAL	8	7	17	32

* SEM Sin estudios de maestría

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato, con estudios de licenciatura (ENSOG) y maestría, según categoría, por Institución 1996

INSTITUCIÓN	TITULAR	CATEGORÍA	
		ASOCIADO	TOTAL
ENOG	4	3	7
ENOI	1		1
ENOL	3		3
TOTAL	8	3	11

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato con estudios en UPN y de maestría, según categoría, por Institución 1996

INSTITUCIÓN	TITULAR	CATEGORÍA	
		ASOCIADO	TOTAL
ENOG	2	2	4
ENOI	-	-	-
ENOL	2	-	2
TOTAL	4	2	6

Número de materias impartidas por el personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato, según categoría y tiempo de dedicación, por institución 1996

INSTITUCIÓN	CATEGORÍA											
	ASOCIADO						TITULAR					
	1/2		3/4		TC		1/2		3/4		TC	
1-4	5-8	1-4	5-8	1-4	5-8	1-4	5-8	1-4	5-8	1-4	5-8	
8												
ENOG	2	3	-	-	-	-	1	-	-	-	4	2
ENOI	3	-	2	-	-	-	1	-	1	-	5	-
ENOL	-	-	-	-	-	-	1	3	-	-	2	-

Tiempo dedicado a la impartición de materias del personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato, según categoría y tiempo de dedicación, por Institución 1996

INSTITUCIÓN	CATEGORIA											
	ASOCIADO						TITULAR					
	$\frac{1}{2}$		$\frac{3}{4}$		TC		$\frac{1}{2}$		$\frac{3}{4}$		TC	
	1-10	11-20	1-10	11-20	1-10	11-20	1-10	11-20	1-10	11-20	1-10	11-20
ENOG	1	4	-	-	-	-	1	-	-	-	1	5
ENOI	2	1	-	1	-	-	-	1	-	-	1	2
ENOL	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	1	1

Personal académico de las escuelas normales de Guanajuato que asistió a eventos de intercambio académico, por Institución 1996

INSTITUCIÓN	SI	NO
ENOG	4*	8
ENOI	10*	2
ENOL	5	3
TOTAL	19	13

* Incluye 3 académicos que contestaron afirmativamente, pero no indicaron nombre de la actividad de intercambio

Número de eventos de intercambio a que asistió el personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato, por Institución 1996

INSTITUCIÓN	UNO	DOS	TRES
ENOG	5	2	1
ENOI	1	-	1
ENOL	3	-	-
TOTAL	9	2	2

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que presentó ponencia en eventos de intercambio académico, por Institución 1996

INSTITUCIÓN	SI	NO
ENOG	5*	7
ENOI	2**	10
ENOL	2	6
TOTAL	9	23

* Incluye 2 académicos que no mencionan el nombre del evento

** Incluye 1 académico que no menciona el nombre del evento

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que reportó presentación de ponencia en eventos de intercambio académico, según tiempo de dedicación, por Institución 1996

RESPUESTA	ENOG			ENOI			ENOL		
	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	TC	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	TC	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	TC
SI	-	1	4	1	-	-	-	-	1
NO	4	-	2	2	2	4	4	-	1

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que asistió a eventos de difusión, por institución 1996

INSTITUCIÓN	SI	NO
ENOG	6*	6
ENOI	6**	6
ENOL	5*	3
TOTAL	17	15

* Incluye 3 académicos que contestaron afirmativamente, pero no indicaron nombre de la actividad de difusión

** Incluye 1 académico que contestó afirmativamente, pero no indicó nombre de la actividad de difusión

Número de eventos de difusión a que asistió el personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato, por institución
1996

INSTITUCIÓN	UNO	DOS	TRES
ENOG	2		1
ENOI	5		-
ENOL	2		-
TOTAL	9		1

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que anoto nombre del evento de difusión al que asistió, por institución
1996

INSTITUCIÓN	NÚMERO
ENOG	3
ENOI	5
ENOL	2
TOTAL	10

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que asistió a eventos de difusión, según tiempo de dedicación, por institución
1996

RESPUESTA	ENOG			ENOI			ENOL		
	½	¾	TC	½	¾	TC	½	¾	TC
SI	2	-	4	3	-	3	2	-	2
NO	2	1	1	-	2	1	2	-	-

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que presentó ponencia en eventos de difusión, por institución
1996

INSTITUCIÓN	SI	NO
ENOG	2	7
ENOI	2	7
ENOL	3*	3
TOTAL	7	17

* Incluye un académico que no reporta datos sobre tiempo de dedicación

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que
presentó ponencia en eventos de difusión, según tiempo de dedicación,
por institución
1996

RESPUESTA	ENOG			ENOI			ENOL		
	½	¾	TC	½	¾	TC	½	¾	TC
SI	-	1	1	1	1	1	1	-	1
NO	4	-	3	2	2	3	2	1	-

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que
participó en Consejos editoriales, por institución
1996

INSTITUCIÓN	SI	NO
ENOG	1	6
ENOI	-	9
ENOL	3	5*
TOTAL	4	20

* Incluye 2 académicos que no reportan tiempo de dedicación

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que
participó en Consejos editoriales, según tiempo de dedicación, por institución
1996

RESPUESTA	ENOG			ENOI			ENOL		
	½	¾	TC	½	¾	TC	½	¾	TC
SI	-	-	1	-	-	-	1	-	2
NO	3	-	3	3	2	4	3	-	-

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que
declaró asistir a Cursos de Actualización, Capacitación y Formación Docente,
por institución
1996

INSTITUCIÓN	SI	NO	NC
ENOG	6	3	3
ENOI	8*	3	1
ENOL	4*	3	1
TOTAL	18	9	5

* Incluye 1 académico que no reporta tiempo de dedicación

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que participó en Cursos de Actualización, Capacitación y Formación Docente, según tiempo de dedicación, por institución
1996

RESPUESTA	ENOG			ENOI			ENOL		
	½	¼	TC	½	¼	TC	½	¼	TC
SI	1	1	4	2	2	3	2	-	1
NO	2	-	1	2	-	1	2	-	1

Primera opción seleccionada como criterio por el personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato para asistir a cursos de Actualización, Capacitación y Formación Docente, por institución
1996

INSTITUCIÓN	CONOCER TÉCNICAS	TEMÁTICA	INSTITUCIÓN ORG.
ENOG	8	2	1
ENOI	11	1	-
ENOL	4	3	-

Segunda opción seleccionada como criterio por el personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato para asistir a cursos de Actualización, Capacitación y Formación Docente, por institución
1996

INSTITUCIÓN	CONOCER TÉCNICAS	TEMÁTICA ORG.	INSTITUCIÓN	ACUMULAR PUNTOS	FUERA DE HORARIOS
ENOG	2	9	-	-	-
ENOI	1	4	-	1	1
ENOL	-	-	3	-	1

Tercera opción seleccionada como criterio por el personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato para asistir a cursos de Actualización, Capacitación y Formación Docente, por institución
1996

INSTITUCIÓN	CONOCER TÉCNICAS	TEMÁTICA	INSTT. ORG.	ACUMU. PUNTOS	DENTRO HORARIO	FUERA HORARIO	NECESIDAD.
ENOG	1	-	5	2	-	1	1
ENOI	-	1	4	-	-	1	-
ENOL	1	1	1	-	1	1	1

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que declaró haber realizado actividades de Actualización de Programas y Planes de Estudio, por institución
1996

INSTITUCIÓN	SI	NO	NC
ENOG	5	4	3
ENOI	4	5	3
ENOL	2	4	2
TOTAL	11	13	8

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato, que realizó actividades de Actualización de Programas y Planes de Estudio, según tiempo de dedicación, por institución
1996

RESPUESTA	ENOG			ENOI			ENOL		
	½	¾	TC	½	¾	TC	½	¾	TC
SI	2	1	2	4	-	-	-	-	1
NO	1	-	3	-	2	3	2	-	1

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que declaró impartir cursos en instituciones externas a su espacio de adscripción, por institución
1996

INSTITUCIÓN	SI	NO	NC
ENOG	4	6	2
ENOI	-	9	3
ENOL	1	6	1
TOTAL	5	21	6

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que visitó instituciones ajenas a su espacio de adscripción como producto de convenios inter-institucionales, por institución
1996

INSTITUCIÓN	SI	NO	NC
ENOG	1	9	2
ENOI	-	10	2
ENOL	-	6	2
TOTAL	1	25	6

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato
que visitó instituciones ajenas a su espacio de adscripción
por iniciativa propia, por institución
1996

INSTITUCIÓN	SI	NO	NC
ENOG	3	6	3
ENOI	1	8	3
ENOL	2	4	2
TOTAL	6	18	8

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que
participó en la organización de eventos académicos, por institución
1996

INSTITUCIÓN	SI	NO	NC
ENOG	5	3	4
ENOI	2	7	3
ENOL	2	5	1
TOTAL	9	15	8

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que
elaboró proyectos de investigación, por institución
1996

INSTITUCIÓN	SI	NO	NC
ENOG	4	5	3
ENOI	6	4	2
ENOL	2*	5*	1
TOTAL	12	14	6

* Incluye a un docente que no reportó tiempo de dedicación

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que
elaboró Proyectos de investigación, según tiempo de dedicación,
por institución
1996

RESPUESTA	ENOG			ENOI			ENOL		
	½	¼	TC	½	¼	TC	½	¼	TC
SI	2	-	2	2	2	2	-	-	1
NO	2	-	3	2	-	2	3	-	1

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que asesoró tesis, por institución
1996

INSTITUCIÓN	SI	NO	NC
ENOG	9	2	1
ENOI	4	6	2
ENOL	6*	1	1
TOTAL	19	9	4

* Incluye dos docentes que no reportan tiempo de dedicación

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que asesoró tesis, según tiempo de dedicación, por institución
1996

RESPUESTA	ENOG			ENOI			ENOL		
	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	TC	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	TC	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	TC
SI	3	1	5	1	1	1	2	-	2
NO	1	-	1	2	1	3	1	-	-

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que participó como jurado en exámenes profesionales, por institución
1996

INSTITUCIÓN	SI	NO	NC
ENOG	9	1	2
ENOI	6	4	2
ENOL	7	1	-
TOTAL	22	6	4

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que participó como jurado en exámenes profesionales, según tiempo de dedicación, por institución
1996

RESPUESTA	ENOG			ENOI			ENOL		
	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	TC	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	TC	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	TC
SI	4	1	4	1	1	3	3	-	2
NO	-	-	1	2	1	-	1	-	-

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que publicó artículos, por institución
1996

INSTITUCIÓN	SI	NO	NC
ENOG	1	6	5
ENOI	1	8	3
ENOL	2	5	1*
TOTAL	4	19	9

* Incluye un docente que no reporta datos sobre tiempo de dedicación

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que diseñó material didáctico, por institución
1996

INSTITUCIÓN	SI	NO	NC
ENOG	4	5	3
ENOI	1	8	3
ENOL	1*	5	2
TOTAL	6	18	8

* Incluye un docente que no reporta datos sobre tiempo de dedicación

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que diseñó material didáctico, según tiempo de dedicación, por institución
1996

RESPUESTA	ENOG			ENOI			ENOL		
	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	TC	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	TC	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	TC
SI	2	1	1	1	-	-	-	-	-
NO	2	-	3	2	2	4	3	-	2

Personal académico de las escuelas normales del Estado de Guanajuato que ocupó puestos directivos, por institución
1996

INSTITUCIÓN	SI	NO	NC
ENOG	4	5	3
ENOI	3	5	4
ENOL	3	5	-
TOTAL	10	15	7