

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

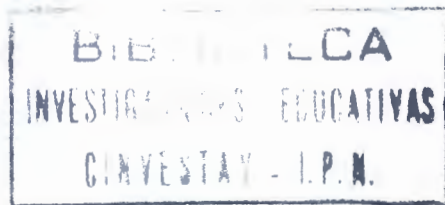
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**CARACTERIZACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA
EN LA "UNIVERSIDAD DE MIXCOAC":
UNA EXPLORACIÓN ETNOGRÁFICA**

TESIS

Que presenta para obtener el grado de Maestro en Ciencias
en la Especialidad de Investigaciones Educativas

Gabriel Jorge Mendoza Buenrostro
Licenciado en Pedagogía



Director de Tesis:

Ruth Paradise Loring
Doctora en Antropología



Noviembre, 1996

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

1. LOS SUPUESTOS INICIALES
2. LOS MOTIVOS PERSONALES Y LA INVESTIGACIÓN
3. LAS FUENTES CONSULTADAS
4. LA METODOLOGÍA EMPLEADA
5. ALCANCES Y LIMITACIONES
6. ESQUEMA DE LA TESIS

CAPÍTULO 1.

LA "UNIVERSIDAD DE MIXCOAC": EXPLORACIÓN DEL CONTEXTO

1. DOS RASGOS FUNDACIONALES
2. LUGARES, USOS Y SIGNIFICADOS
3. LA UNIVERSIDAD POR SÍ MISMA: UNA MIRADA "TRAS BAMBALINAS"

CAPÍTULO 2.

ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA EN LA "UNIVERSIDAD DE MIXCOAC": EXPLORACIÓN DE PROCESOS

1. LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA
2. EN BÚSQUEDA DE LA CALIDAD ACADÉMICA
3. EN UNA CLASE DE ÉTICA

CAPÍTULO 3.

CARACTERIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA EN LA "UNIVERSIDAD DE MIXCOAC": EXPLORACIÓN DE CONTENIDOS

1. INDICIOS DE UNA INQUIETUD
2. INTENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y OTROS PALIATIVOS
3. SER PEDAGOGO: UNA CONSTRUCCIÓN AD HOC QUE VENDER
4. DEL PEDAGOGO OMNIPOTENTE AL PEDAGOGO ESPECIALIZADO, Y VUELTA

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

AGRADECIMIENTOS

Atendiendo al dicho que expresa "es de bien nacidos el ser agradecidos", he optado por seguir el prudente consejo de la sabiduría popular, e incluir un reconocimiento para todas aquellas personas que de un modo u otro, a veces sin saberlo, ayudaron en la realización de este trabajo.

En el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)

En primer término, he de considerar las aportaciones de Ruth Paradise Loring, mi directora de tesis, quien siempre ha tenido comentarios de elogio hacia mi trabajo, y no ha dudado a la vez en señalar tan atinadamente los errores del mismo, sugiriendo pacientemente maneras concretas de corregirlos y desarrollar la investigación. (Muchas gracias Ruth por tu buena disposición, espero haber sabido sacar el mejor provecho de tus asesorías).

Este trabajo no hubiera llegado al mismo puerto, sin la oportuna intervención del profesor Eduardo Remedi Allione, quien gentilmente me aceptó en su seminario de los martes, y leyó todas las versiones de la tesis, sugiriendo insospechadas maneras de enriquecerla. Sin duda me ha faltado tiempo para aprovechar su vasta experiencia en investigación, puesta a mi alcance a través de sus críticas y orientaciones.

Hay alguien más que sin duda contribuyó decididamente a elevar la calidad de esta tesis, la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos. Sus enseñanzas durante los tres seminarios que tuve oportunidad de llevar bajo su coordinación, han resultado de gran utilidad en mi trabajo. Pues al enfrentarme con posiciones inconmensurables respecto al discurso filosófico y pedagógico de la institución en la que he realizado la investigación, se ha introducido en la tesis una dimensión crítica por demás constructiva. Además de que en todo momento demostró interés por mi trabajo, haciendo observaciones muy interesantes y útiles para el mismo.

Tampoco podría olvidar al Dr. Eduardo Weiss, que tuvo la amabilidad de revisar el anteproyecto de tesis, así como en su momento algunos avances del trabajo, sugiriendo cómo encauzarlo mejor.

Agradezco también a todos los profesores del DIE, quienes con su profesionalismo y dedicación me han dado lecciones inapreciables. Especialmente quisiera mencionar aquí a la Dra. Judith Kalman, a la Dra. Elsie Rockwell, al M. en C. Rafael Quiroz y a la M. en C. Adriana Robles. El solo contacto con ellos y su trabajo, resultaron muy formativos.

Mis compañeros de la generación 94 - 96, también tienen un lugar especial aquí. No los menciono a todos, pero de todos he aprendido algo digno de ser recordado. Incluyo los nombres de quienes trabajaron más cerca de mí durante los estudios de la Maestría: Mónica Pérez, Silvia Conde, Silvia Fuentes y Elsa Guerrero. Gracias a todos por su ayuda.

Pero esta sección quedaría injustamente incompleta, si no incluyera también a las autoridades académicas y administrativas, a las secretarías, al personal

administrativo y de intendencia, que con su constante y muchas veces discreta labor cotidiana, mantienen en funcionamiento al departamento, contribuyendo a que éste siga siendo un centro de excelencia. Recuerdo especialmente a: Rosa María Martínez Frías, secretaria de la Maestría; Conchita Rodríguez, Laura González, Gloria Guzmán, Lilia Alvarado, Juanita García, Marcia Barrientos, Rodolfo Sánchez, Bulmaro Flores y D. Rafael Tapia. A todos ellos y a cuantos no he mencionado, muchas gracias.

En la "Universidad de Mixcoac"

Quisiera incluir aquí los nombres de algunas autoridades, profesores y alumnos, que me apoyaron para realizar este trabajo. Empiezo por la Lic. Georgina Quintanilla Cerda, quien todavía siendo directora de la Escuela de Pedagogía, me autorizó a emprender allí la investigación.

Recuerdo asimismo con especial aprecio a la Dra. Marveya Villalobos y a la Lic. Tita Carreras, por el apoyo y la confianza que depositaron en mí. Gracias también a Mónica Meza por las facilidades otorgadas durante el período de observaciones en clase. Sin su ayuda este trabajo no hubiera sido posible.

Destaco también a todas aquellas autoridades, profesores, alumnos y exalumnos, que me permitieron entrar en sus clases como observador, y/o me concedieron alguna entrevista. Pensaba incluir aquí sus nombres, mas no lo he hecho, para así mantener en el anonimato su identidad. Gracias por su tiempo, confianza y respuestas sinceras.

Finalmente, agradezco al Departamento de Estudios Libres de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Mixcoac, las facilidades otorgadas para hacer compatibles mis estudios de Maestría, con su horario de trabajo. Gracias a la Lic. Alejandra León, a la Lic. Enriqueta Rosas y la Srita. Mónica Manríquez.

En mi familia

A mi madre y mi hermana que han seguido muy de cerca todo el proceso, facilitándome todo cuanto estuvo a su alcance para que este trabajo llegara a feliz término. Nunca terminaré de agradecerles.

A mis amigos y lectores

En especial a la Lic. Mónica Trotter Martínez, quien ante algunos desperfectos inesperados en la computadora en que inicialmente trabajé esta tesis, se ofreció a capturar pacientemente una parte importante de la primera versión de mi trabajo, haciendo interesantes sugerencias en calidad de exalumna y actual profesora de la "Universidad de Mixcoac".

Incluyo también aquí a la Mtra. Martha Corenstein, subdirectora de investigación educativa del CONAFE y profesora del Colegio de Pedagogía de

la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien amablemente aceptó evaluar esta tesis y ser sinodal en el examen de grado correspondiente. Muchas gracias por su tiempo y orientaciones para mejorar el presente trabajo.

LOS ESTUDIOS DE MAESTRÍA
QUE CULMINAN CON ESTE TRABAJO DE TESIS,
PUDIERON REALIZARSE CON LA AYUDA DE UNA BECA
CONCEDIDA POR EL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (Conacyt).

INTRODUCCIÓN

1. LOS SUPUESTOS INICIALES

La pedagogía en México, considerada como profesión, constituye un campo poco estudiado y comprendido. De hecho no hay claridad ni dentro ni fuera de la disciplina sobre aquello que ésta abarca: ¿qué es un pedagogo?, ¿qué hace o qué puede hacer un pedagogo como profesional? Son dos cuestiones aparejadas dentro de muchas otras, que admitirían repuestas sólo provisionales, y a lo más aceptadas en restringidos círculos académicos, generalmente adscritos a instituciones de educación superior específicas, que ofrecen programas de pedagogía, sean de licenciatura o posgrado.

Es por esta indefinición profesional, que la pedagogía se torna un blanco de ataque especialmente vulnerable, ante el cual los relativamente pocos pedagogos, buscarán responder imitando caracterizaciones próximas[1]. La identidad del pedagogo oscilará entonces entre un apegamiento a los símbolos, prácticas y sistemas de conocimiento propios de otras disciplinas cercanas y mejor reconocidas: sociología, psicología, filosofía, por mencionar sólo tres; o bien, inclinarse por una similitud a modelos tradicionales de la profesión magisterial. También una combinación de ambas posibilidades, es una alternativa viable. Pero de cualquier modo, la indefinición continúa siendo una constante.

Frente a tan precaria situación, las instituciones de educación superior que ofrecen programas del área pedagógica, se ven en la necesidad de crear modelos *ad hoc* que sirvan de orientación a los mismos. Cada institución definirá su propio perfil de egreso, conforme a la concepción que de la pedagogía previamente haya elaborado o adoptado. Y no es que tales "modelos" carezcan de similitudes entre una institución y otra, pues seguramente se comparte más de lo que se pudiera creer; pero la misma indefinición de la disciplina, hace que sea posible encontrar versiones locales de la pedagogía[2].

Son estas "versiones locales" las que menos atención han recibido por parte de los investigadores del área, que se han dado a la tarea de reflexión, análisis y construcción de las pocas teorías pedagógicas mexicanas existentes. Salvo instituciones de gran magnitud, como pudiera ser el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México o la Universidad Pedagógica Nacional, en las que algunos autores han abordado la indefinición científica y profesional propia de la pedagogía, los estudios sobre el particular escasean[3]. En el caso de instituciones de educación superior privadas, estas investigaciones son todavía menos frecuentes. Y sin embargo es

inegable la importancia que estos estudios pueden representar para el mejor conocimiento de la disciplina.

El por qué estos estudios son tan poco usuales, probablemente implique una relación con la pregunta más compleja y radical acerca del rezago de la pedagogía frente a otras disciplinas próximas: ¿por qué la pedagogía no se ha desarrollado a la par que la psicología o la sociología, por mencionar sólo dos casos? Responder a esto implicará seguramente investigaciones extensas.

Pero al final: ¿habrá avanzado la pedagogía? ¿Vale la pena detenerse en estas cuestiones, en lugar de tratar de resolver los problemas prácticos con los que se enfrentan los educadores y sobre los cuáles demandan orientación? Aunque existen sin duda quienes se inclinen por esta última opción, no puede negarse que la resolución de las cuestiones anteriores, puede traer consecuencias favorables para la atención de problemas concretos de la práctica educativa cotidiana, pues el auto-conocimiento conlleva la consideración de la propias posibilidades y limitaciones, sin las cuales no es posible avanzar decididamente en otros aspectos.

De cualquier modo, no se trata ésta de una tesis teórica, sus objetivos y alcances son más modestos. Lo que se pretende es conocer una versión local de la pedagogía, la correspondiente a la "Universidad de Mixcoac"[4]. Lo que con esto se consiga, puede contribuir a llenar aquel vacío apuntado en la investigación pedagógica, al menos esa ha sido la meta.

Ahora bien, siendo ésta tan sólo el resultado de una exploración etnográfica, y no una investigación exhaustiva del campo, no es posible esperar respuestas definitivas. Se trata de un primer acercamiento a una versión local de la pedagogía, y en la medida en que esto sea tenido en cuenta, se podrán apreciar mejor sus aportaciones y sus limitaciones. Quizá al final, lo que más valor tiene en todo este proceso, es apuntar posibilidades, abrir surcos en un terreno donde la maleza no permite andar seguro.

Bajo tales supuestos, las preguntas iniciales que guiaron la investigación, son las siguientes:

¿Qué indicios acerca de la construcción social de una "imagen ideal del pedagogo" se presentan en la comunicación entre profesores y alumnos dentro del contexto institucional?

¿A partir de qué supuestos teóricos se construye dentro del aula universitaria una "imagen ideal del pedagogo"?

¿De qué manera se manifiesta -si es que lo hace- la problemática de la indefinición profesional de la pedagogía, en la comunicación generada a partir de los procesos formativos ordinarios dentro de la institución estudiada?

¿Qué ventajas y limitantes presenta la metodología etnográfica para recuperar el proceso de construcción de una "imagen ideal del pedagogo", en la interacción entre profesores y alumnos dentro del aula universitaria y fuera de ella?

Hay que enfatizar que aún cuando no se pretendió en ningún momento dar una respuesta única y definitiva a las cuestiones apuntadas, sí en cambio se buscó encontrar un modo en el que la etnografía contribuyera a esclarecerlas, permitiendo conocer un proceso de formación profesional hasta ahora poco explorado. Pero ha sido durante el proceso de la investigación, donde surgieron nuevas dudas e inquietudes, mismas que llevaron hacia otras preguntas y tentativas de respuesta, como más adelante el lector advertirá al adentrarse en el cuerpo del trabajo.

2. LOS MOTIVOS PERSONALES Y LA INVESTIGACIÓN

La mayor parte de mi trayectoria profesional como pedagogo, se ha desarrollado precisamente en la Universidad de Mixcoac, de la cual soy también egresado. Reuniendo mi experiencia como alumno o profesor por asignatura, ésta data ya desde hace once años, y aun cuando no he estado en el centro de los procesos institucionales, pues no formo parte del personal de base, de algún modo desde que soy egresado de la Escuela de Pedagogía y del Departamento de Especialidades en Comunicación Social de la misma institución, no he perdido el contacto con ésta, pues he prestado allí diversos servicios, principalmente como profesor, lo cual me ha colocado en situación de "participación periférica legítima" (Lave y Wenger, 1991, 29)[5].

Esta posición ciertamente "periférica", pero al fin y al cabo "legítima", aunada a la experiencia más íntima en calidad de exalumno, me ha permitido para provecho de la investigación, lograr un balance favorable entre distanciamiento y proximidad al encontrarme en el campo, así como a la hora de efectuar el análisis de cuanta información he podido recabar, en aproximadamente nueve meses dentro de la institución. Pero la distancia respecto al objeto de estudio, aún sin olvidarme de que Woods considera al etnógrafo el principal instrumento de la investigación (1993, 11), ha sido de lo más difícil en este trabajo.

Mi perspectiva está irremediabilmente relacionada con la de quienes trabajan y estudian en la Universidad de Mixcoac. He compartido muchos de sus valores, creencias y motivaciones, por lo que de alguna manera el estudio me estaba poniendo frente a una parte de mí mismo. Tuve que abandonar como estrategia metodológica esta posición, y durante el proceso me fui tornando crítico, siendo consciente de mis presupuestos y apreciaciones; aunque por supuesto no fue posible desligarme totalmente, pues mi biografía está atravesada por el paso en esta institución[6].

¿Por qué elegí a la Universidad de Mixcoac como lugar para desarrollar esta investigación, si implicaba tanta cercanía de mi parte? En primer término, porque buscaba conocer mi trabajo desde una perspectiva distinta. En tanto pedagogo, me conciernen las críticas, justas o injustas, vertidas hacia la pedagogía como profesión. Sin embargo, esto no ha sido todo, el problema de acceso al campo, siempre presente en la investigación etnográfica (Hammersley y Atkinson, 1994, 69), de alguna manera quedaba resuelto al elegir esta institución, de la cual yo he formado parte, puesto que tenía las relaciones necesarias para conseguir la autorización sin grandes inconvenientes.

Las cosas se facilitarían todavía más desde que expuse a la entonces directora de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Mixcoac, la conveniencia del estudio para el mismo centro. Era, pues, una oportunidad poco frecuente para conocer desde otros enfoques la propia realidad laboral, con la cual se ha llegado a estar familiarizado.

Solucionado el problema de acceso, hube de recurrir también a quienes allí conocía, para conseguir entrevistas y permisos de observación durante las clases. Esto también facilitó en gran medida el estudio. Decidí no incursionar en mi propio trabajo, ni efectuar ninguna indagación directamente con mis alumnos, para evitar en lo posible una sobreidentificación, pues como bien reconoce Woods: <<El peligro es evidente. La empatía puede terminar por imponerse, y descubrimos un día otorgando primacía a las opiniones de un grupo particular e interpretando cualquier otro material a la luz de esas opiniones, todo lo cual culmina en la idealización romántica de las actividades y creencias del grupo privilegiado>> (1993, 54). Esquivando este último tipo de acercamiento, ha sido posible reducir tales riesgos.

Entre otras previsiones que fueron necesarias, estuvo la de recurrir a lo que se reconoce como "triangulación", consistente en la contrastación que resulta de emplear una variedad de técnicas, como lo son la observación, sea participante o no participante, las entrevistas y el análisis de documentos, aunque todo ello con medida, pues la investigación era

exploratoria y no exhaustiva. Hay que decir también que la triangulación no puede tomarse como una prueba irrefutable, pues las inferencias pueden ser falsas o inválidas: <<Lo que la triangulación implica no es la combinación de diferentes tipos de datos, *per se*, sino más bien, el intento de relacionar tipos de datos de forma que contrarresten varias posibles amenazas a la validez de nuestros análisis>> (Hammersley y Atkinson, 1994, 217).

Por otra parte, la investigación etnográfica no se justifica sobre la base de un conjunto de técnicas y procedimientos "indiferentes" al investigador, sino, por así decirlo, son la actitud y la conducta de éste las que le confieren interés y valor. El problema de cómo se ha de interpretar cada acción educativa, dependiendo de su desarrollo dentro de una institución, es el problema de cómo los investigadores piensan y sienten esa acción y ese efecto, y de cómo su propia visión de las cosas afecta cualquiera de sus interpretaciones.

Por un lado, la propia elección de la temática a investigar se entiende como un posicionamiento, en el que influye la orientación conceptual o teórica del investigador, su experiencia, su formación, sus valores, etc. (Hegenberg, 1979, 195-196). Por otro, el desarrollo de estrategias, tales como la misma observación, no se comprenden sin que en la conciencia del investigador, esté presente lo que se busca y para qué, esto es, no existe la descripción "pura" y la neutralidad es una cualidad ilusoria. Finalmente, el análisis de los datos o la interpretación de éstas no pueden considerarse independientes de los sentimientos e intereses del investigador, pues habitualmente se confunden hecho y valor.

El científico no se enfrenta con una realidad "en sí" cualquiera, sino con un mundo empírico más o menos intencionadamente preformado mediante conceptos. No experimenta su objeto de una manera inmediata y cristalizada, sino que lo aprehende de un modo consciente y distanciado en la medida en que le da un nombre y lo ordena conceptualmente. Esto le desliga a un mismo tiempo de la premura de reaccionar inmediata y reflejamente a estímulos ambientales, y le confiere la libre actividad pensante. En la medida en que los hombres cuentan con el lenguaje y consecuentemente disponen de conceptos, lo apuntado no es algo que sea tan sólo válido para el científico. Esta mediación conceptual entre el sujeto y el objeto de la experiencia es "conditio sine qua non" del proceso epistemológico mismo de la ciencia (Mayntz, Holm y Hübner, 1983, 13).

Dentro de la etnografía, la importancia del trabajo conceptual entra en conexión con la postura epistemológica a partir de la que se opta por esta forma de investigar. Dicha postura surge del proceso en que se observa y se

describe, inevitablemente partiendo de ciertas conceptualizaciones sobre el problema. Esto es, no se observaría primero para más tarde proponer una conceptualización, sino que, más bien, sólo a partir de la elaboración conceptual se hace posible observar.

En la tradición etnográfica construir un conocimiento significa dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran teóricamente. Significa establecer las relaciones no sólo entre conceptos "en abstracto", sino entre conceptos con contenidos derivados de un contexto histórico determinado, la localidad del estudio (Rockwell, 1987, 40).

Así, para cubrir la necesidad de construir nociones teóricas que me permitieran acercarme al objeto elegido, tuve que recurrir a una gran diversidad de fuentes bibliográficas, como a continuación se describe.

3. LAS FUENTES CONSULTADAS

En lo concerniente a la bibliografía que sustenta esta investigación, y a pesar de su notable heterogeneidad, necesaria por lo demás para satisfacer objetivos distintos, podría clasificarse en cuatro grandes categorías:

1. La relacionada con la pedagogía como profesión.
2. La que sirve como referente conceptual para la interpretación de los datos.
3. La relativa a la metodología interpretativa, específicamente etnográfica.
4. La preferentemente contextual.

Respecto al primer grupo, conviene aclarar que éste es muy escaso. No existe prácticamente una obra que trate el tema como central, mas fue posible encontrar algunas recopilaciones que abordan la cuestión que nos interesa, y que sirvieron de punto de partida al estudio. Aquí es posible destacar por su importancia en el trabajo, la compilación hecha por Ducoing y Rodríguez (1990) sobre las ponencias presentadas durante el Seminario Internacional: "Perspectivas en la formación de los profesionales de la educación", llevado a cabo en México los días que transcurren del 14 al 18 de noviembre de 1988, bajo los auspicios de UNESCO, UNAM, ANUIES y SEP, y que se publicó más tarde con el título: *Formación de profesionales de la educación*.

El pequeño, pero interesante y "denso" ensayo de Furlán (1995), que incluye un panorama sobre la enseñanza de la pedagogía en las universidades públicas mexicanas, ofrece muchas pistas sobre el *status* ambiguo de esta disciplina dentro de un contexto institucional contemporáneo; y ha servido a este trabajo como referencia próxima en la que ha sido posible contrastar los hallazgos.

De igual modo, pueden citarse en esta categoría las obras de Alba (1990), Woods (1976), García Hoz (1985), Sarramona (1985) y Moreno y de los Arcos (1993). Todas referentes a teoría pedagógica y relacionadas, en mayor o menor medida, con la concepción de pedagogía que se tiene en la institución donde se llevó a cabo la investigación de campo.

En el segundo grupo de obras referido, se encuentran las concernientes a desarrollos propios de la filosofía, sociología, psicología, antropología y otras disciplinas afines. Son obras de diferente género, que se agrupan aquí bajo la encomienda de proporcionar elementos de análisis al trabajo de campo. Por ejemplo, la perspectiva dramaturgica de Goffman (1988, 1993a y 1993b), ha sido especialmente útil porque recoge categorías cercanas al mundo social empírico. Un enfoque compatible con el anterior, aunque más teórico, es el de Berger y Luckman (1994), que brinda nociones básicas para comprender la construcción social de la realidad observada.

Con el fin de aproximarnos a la compleja temática del *curriculum*, fue necesario consultar las obras de Stenhouse (1991), Eggleston (1980), Jackson (1991) y Coll (1995), que aportaron orientaciones muy sugerentes para salir de los esquemas más tradicionales de la didáctica, cercanos a la visión de enseñanza mantenida por la institución en estudio.

También, aunque ya dentro de otra perspectiva, las obras de Watzlawick (1992) y Watzlawick, Beavin y Jackson (1993), aportan conceptos y estrategias útiles para el estudio de la comunicación. Igualmente, algunos conceptos provenientes de la obra de autores como Giroux (1990), Apple (1987), Freire (1990, 1994), Charlot (1981), Rorty (1991), Lyotard (1991, 1993 y 1995), y Castoriadis (1983), complementan el estudio, introduciendo una posición crítica.

En cuanto al tercer grupo de fuentes, se recurrió a textos conocidos de metodología cualitativa, entre los que destacan: Hammersley y Atkinson (1994), Wittrock (1989), Woods (1993), Taylor y Bogdan (1992), Blumer (1982) y Devereux (1994). La obra de Geertz (1989, 1994 y 1995), es por su parte de especial valor, dada su orientación etnográfica.

La cuarta y última categoría, preferentemente contextual, engloba obras de la más variada procedencia, y que sirven como referencia conceptual y/o anecdótica para explicar el espacio social comprendido por la Universidad de Mixcoac. Entrarían aquí, por ejemplo, algunos documentos eclesiásticos, concretamente una Constitución Apostólica y una Carta del Papa Juan Pablo II; o bien, la obra colectiva editada en el Instituto Mora sobre la historia de Mixcoac y que lleva el título de "Culebra de nubes", o el video ahí también producido: "Un pueblo en la memoria", que aborda la misma temática. Aquí estarán de igual forma algunos diccionarios e historias de la filosofía que permitieron definir y resumir algunos puntos teóricos tomistas, comunes en la Universidad de Mixcoac, que representa el contexto inmediato del trabajo.

Hay varios documentos internos, así como algunas publicaciones propias de la institución investigada, que si bien fueron consultadas para preparar la tesis, no ha sido posible referirlas, porque ello revelaría la identidad institucional que se ha procurado resguardar[7].

La relación bibliográfica aquí incluida no es exhaustiva, existen varias obras más que fueron citadas en el cuerpo del trabajo y que se encuentran consignadas al final en la bibliografía, mas no es necesario mencionarlas por ahora, porque se ha reseñado tan sólo lo más decisivo para la tesis, de lo contrario se tornaría demasiado árida la exposición.

4. LA METODOLOGÍA EMPLEADA

Como se ha indicado, la metodología de este trabajo es de carácter etnográfico, pero admite aportaciones de otros enfoques cercanos, como el interpretativo y el interaccionista simbólico. La combinación es válida porque se trata de perspectivas que difieren levemente y guardan fuertes semejanzas entre sí: <<...el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador>> (Erickson, 1989, 196).

Por otro lado, y como ya lo he advertido, no se trata ésta de una investigación etnográfica pormenorizada, aunque no por ello deja de ser conclusiva (Hammersley y Atkinson, 1994, 248). Se trata más certeramente de una "exploración", muy próxima a como Blumer la caracteriza en su obra sobre el interaccionismo simbólico: <<El propósito de la exploración es caminar hacia una comprensión más clara del modo en que se plantean los problemas, averiguar qué datos son idóneos, concebir y desarrollar ideas acerca de lo que puede considerarse como líneas de relación significativas, y hacer evolucionar los instrumentos conceptuales de

que se dispone, a la luz de lo que se va aprendiendo sobre esa área de vida>> (1982, 30).

Siguiendo a Blumer de cerca, puede decirse que es por su carácter flexible que la exploración no está ligada a ningún conjunto de técnicas en particular. La finalidad de la investigación exploratoria radica en desarrollar y confeccionar un cuadro del área en estudio, tan completo y preciso como lo permitan las condiciones existentes. Proporcionará al estudioso la certeza de que sus preguntas sobre el área empírica sean pertinentes, que los problemas planteados no sean artificiales. Sin embargo, la imagen obtenida por sí sola no es suficiente, cuando lo que se requiere es un cuidadoso examen del mundo social en directo, para ello se necesitaría entonces de una "inspección", que es un procedimiento más profundo (*ibidem*, 31-32). En cualquier caso, deberá tratarse de un estudio más prolongado en el campo, y atendiendo a un mayor número de detalles sobre el objeto de interés, que a su vez estén respaldados por conceptualizaciones más desarrolladas, mejor articuladas, con mayor grado de cercanía al objeto, lo que en suma querría decir un análisis especialmente fino.

Concretando ya los detalles del presente trabajo, éste como ya se había indicado, tuvo una duración cercana a los nueve meses, contados desde marzo de 1995 hasta diciembre del mismo año. Durante ese plazo, realicé seis registros de clase, auxiliado sólo de un cuaderno y una pluma, sin grabadora o cámara de video, para que así los profesores y alumnos se sintieran más libres de actuar como lo harían habitualmente, sin temor a tales instrumentos electrónicos. Ello implicó ciertamente pérdida de información en términos de la comunicación durante las sesiones. No tengo, pues, los diálogos o exposiciones completas. Pero sí he conseguido una visión holística del proceso, que tampoco deja de ser selectiva de acuerdo con lo que me interesaba en tales momentos.

¿Cómo seleccioné las clases observadas? Requería ver el "principio" y el "final" del proceso de formación de los pedagogos en la institución elegida, para tratar de captar algunos cambios significativos. Por lo que me concentré en el primer semestre y en el octavo semestre (último de la carrera). En total fueron dos grupos, y tres asignaturas. Dos registros los realicé en primer semestre y cuatro en octavo. Cada registro recoge información vertida durante dos horas de clase.

Los registros efectuados en el primer semestre se hicieron durante dos clases de una profesora, a la que se llamará "A", en la materia de "Procesos de pensamiento y comunicación", que se cursa en el primer semestre. Éstas tuvieron lugar en septiembre de 1995.

Los cuatro registros restantes fueron realizados en el octavo semestre, correspondiendo a las materias de "Ética profesional del magisterio", impartida por el profesor al que denominamos "B", y "Filosofía de la educación II", a cargo de la profesora "A". Dos registros correspondieron a una materia y otros dos a la otra. Todos se realizaron entre marzo y abril de 1995.

Las observaciones de clase corresponden a la modalidad "no participante", donde: <<El investigador es, teóricamente, ajeno a esos procesos, y adopta las técnicas de la "mosca en la pared" para observar las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia de su presencia>> (Woods, 1993, 52). Dada mi situación dentro de la Universidad, opté por esta alternativa para evitar un conflicto de papeles. Aunque, por supuesto, no fue posible, ni era la intención, sustraerme del todo.

Cabe aclarar que las observaciones se hicieron en dos planes de estudio distintos, pues al momento de llevar a cabo la investigación, se estaba experimentando en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Mixcoac, la desincorporación a la UNAM, y el nuevo reconocimiento oficial por la SEP. Coexistían, pues, los planes SEP (primer semestre) y UNAM (octavo semestre). Este hecho aportó información muy valiosa en la línea de constatar cierta continuidad entre ambos *curricula*.

Parecía importante observar sesiones de la materia de "Ética Profesional", pues al tratarse de una asignatura filosófica sobre el "deber ser", ello facilitaría información relativa a la posición ideológica de la institución. La experiencia adquirida en el lugar, indicaba que era pertinente prestar atención a la filosofía.

La materia de "Filosofía de la Educación", por su parte, estaba relacionada con la anterior, pero en ella se revisaban diferentes corrientes filosóficas y eso me permitiría conocer la posición de la Universidad frente a otras maneras de concebir la educación.

La materia de "Procesos de Pensamiento", que se imparte en el primer semestre de acuerdo al nuevo plan de estudios (SEP), y que no es directamente filosófica, serviría para corroborar la influencia filosófica en otras áreas de la carrera. El hecho de que yo conociera previamente a los docentes; "A" y "B", me abrió las puertas prácticamente sin obstáculos para realizar los registros.

Un registro más fue hecho sin haberlo planeado. Ocurrió que estando como invitado en un examen profesional de Licenciatura en Pedagogía, encontré una oportunidad no despreciable para tomar notas. De esto obtuve un

séptimo registro, del cual extraje datos que corroboraban el estilo tradicional de enseñanza prevaleciente en la institución, que se caracteriza entre otras cosas por sus exhortaciones.

Además de los registros, hubo la oportunidad de efectuar seis entrevistas. Una fue concedida por un funcionario a la institución, otra por la ex-directora de la Escuela de Pedagogía, y una tercera fue hecha a una profesora. Todos ellos son también pedagogos egresados de la Universidad de Mixcoac. Las otras tres entrevistas se realizaron a una alumna de sexto semestre, un alumno de primer semestre y una exalumna recién egresada. Cada entrevista duró aproximadamente una hora, y todas fueron grabadas con el consentimiento de los entrevistados. Se realizaron entre octubre y diciembre de 1995, dentro de las instalaciones de la Universidad.

Entre los principales documentos "nativos" revisados para nuestra investigación, estuvieron los siguientes: veinte tesis; los apuntes de "Teoría Pedagógica" de un alumno*, los apuntes de "Epistemología de la educación" de una profesora*; los apuntes tomados durante una junta de profesores por una profesora*; veinte exámenes de la materia de "Procesos de pensamiento"; dos composiciones descriptivas de la institución elaboradas por alumnos de segundo semestre para un concurso interno; todos los números de dos semestres del boletín interno para profesores de la Escuela de Pedagogía (correspondientes a 1994 y 1995); un informe del nuevo rector sobre el primer año de su gestión al frente de la Universidad; una Memoria Anual (correspondiente a 1994 y 1995) que contiene datos estadísticos sobre la institución; tres artículos de índole pedagógica publicados en la revista de la Universidad; un artículo sobre una actividad extracurricular desarrollada en la Escuela de Pedagogía y publicada en un boletín interno; un folleto introductorio a la materia que se impartía en todas las carreras, llamada "Fundamentos Ideológicos de Occidente", y que hoy se denomina "Historia del Pensamiento"; tres circulares; una nota técnica relativa a la historia de la Universidad de Mixcoac; el reglamento de alumnos; tres folletos promocionales.

El material marcado con asterisco (*) fue directamente solicitado por mí; el resto, si bien constituye una selección, me llegó "casualmente", ya fuera por ser profesor, sinodal y/o exalumno de la Universidad. Lo elegí porque su contenido se adecuaba al cumplimiento de los objetivos inicialmente planteados. Las tesis, entre las cuales he incluido dos tesinas y seis informes académicos de actividad profesional, fueron seleccionados entre un total de cincuenta recopilados al azar, de acuerdo con el interés de ofrecer un cuadro lo más completo posible de la enseñanza y caracterización de la pedagogía en la institución estudiada[8]. He leído este material en su integridad, y lo

he clasificado y analizado, junto con la información obtenida en los registros de clase y entrevistas.

Además, pero no con el mismo rigor sistemático, fui elaborando durante los meses en que se llevó a cabo el trabajo empírico, una especie de "diario de campo" en el que fui registrando información que me parecía de interés para la investigación: anécdotas, conversaciones captadas accidentalmente, incluso mis propios diálogos ocurridos durante la interacción cotidiana en la Universidad, y hasta comunicaciones telefónicas. No resultó muy voluminoso, pero fue de gran utilidad en virtud de su carácter "participativo", en términos de observación, para complementar la información obtenida por otros medios.

Asimismo, mediante el "diario de campo", y con el uso de algunos documentos, tales como circulares y boletines, se han podido "actualizar" ciertos datos recabados en el lapso que va de marzo a diciembre de 1995. Esto significa que entre enero y junio de 1996, fue posible reunir nuevo material, aunque no siempre intencionalmente, que más tarde facilitaría poner al día parte de la información recogida antes de este último período. De cualquier modo, después de junio de 1996, la tesis ya no incorpora ninguna referencia adicional.

Todo el material informativo recabado, después de leerlo y efectuar sobre el mismo anotaciones, lo reorganicé por paquetes (carpetas, cajas, bolsas de plástico, folders), conforme a las categorías analíticas que fueron construyéndose, para tenerlo así disponible cuando lo necesitara.

5. ALCANCES Y LIMITACIONES

Esta parte en realidad debiera efectuarla el lector. Su distancia le permite apreciar mejor cualquier logro e inconveniente del presente en el trabajo. Sin embargo, puedo adelantar lo que hasta ahora he detectado con ayuda de algunos revisores. Mi intención era efectuar una exploración, misma que ha llegado al fin previsto: reconocer, en primer lugar, el contenido de una "imagen ideal del pedagogo" que se presenta en una universidad particular; y en segundo lugar, dar cuenta de algunos elementos del proceso de su construcción social.

Al mismo tiempo, se espera que este trabajo pueda ayudar a quienes no conocen la Universidad de Mixcoac, un lugar en efecto sorprendente^[9], para formarse una idea de lo que "allí" sucede. Concretamente lo que se está jugando en relación con la pedagogía. Siempre recordando la advertencia metodológica de Geertz: <<La cuestión no estriba en situarse en cierta correspondencia interna de espíritu con los informantes... Más bien, la

cuestión consiste en descifrar qué demonios creen ellos que son>> (1994, 76).

Por otro lado, se ha buscado un balance adecuado entre informar y criticar, y entre la visión o comprensión que permite una mirada desde afuera y la de alguien que está dentro. La descripción es amplia y minuciosa desde unas dimensiones particulares y se apoya en datos de diversa procedencia, de tal modo que la triangulación alcanza a ser distinguida sin gran esfuerzo. Como una primera aproximación, su logro principal sigue siendo, el abrir el camino hacia otros estudios similares y más profundos.

En cuanto a sus limitaciones, éstas proceden de su mismo carácter exploratorio: <<El examen directo del mundo social empírico no se limita a la confección de un extenso y detallado relato de lo que acontece, sino que debe incluir asimismo el análisis>> (Blumer, 1982, 32). Y aun cuando el lector podrá advertir algunos avances en materia de análisis, el trabajo es fundamentalmente descriptivo; se presta a ser complementado con un trabajo teórico de cierta profundidad que lleve a conclusiones mejor acabadas.

Igualmente, se echan de menos algunas referencias provenientes de otras instituciones educativas, que ofrezcan también programas de pedagogía, y en concreto de licenciatura, de tal modo que pudiera establecerse un parangón entre los mismos, visualizando semejanzas y diferencias. Por otro lado, eso permitiría contextualizar mejor este trabajo dentro del terreno de la educación superior mexicana.

6. ESQUEMA DE LA TESIS

La tesis está compuesta de la introducción que termina con este apartado, tres capítulos, las conclusiones obtenidas y siete anexos cortos. Al final aparece también la bibliografía citada.

El primer capítulo concentra la exploración del contexto institucional. Se parte de la consideración de sus dos principales "rasgos fundacionales": la vinculación con el sector empresarial mexicano y su nexos con la que hemos denominado aquí Sociedad de Laicos Católicos. Sigue una breve descripción de la Universidad de Mixcoac, que permite comprender el entorno inmediato en el que se fraguan los procesos educativos que en ella tienen lugar, así como el tipo de dinámicas que las instalaciones, por sí mismas, facilitan o impiden. Finalmente, hay oportunidad aquí para examinar parte del ideario institucional plasmado en un folleto promocional, lo que después es

contrastado con algunos de los problemas a los que se enfrenta la misma Universidad en los momentos en que trata de realizar estos ideales.

La importancia del capítulo 1, radica en que permite precisamente contextualizar el resto del trabajo. Sin esta referencia a las características generales de la institución, es decir, sus metas, valores, creencias compartidas, prácticas instituidas, no sería posible comprender más adelante la versión local de la pedagogía que se pretende.

En el segundo capítulo se abordan algunos procesos, principalmente curriculares, aunque también otros "tangenciales", como los administrativos, que contribuyen a caracterizar la enseñanza en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Mixcoac.

Destacan aquí, entre otros puntos, el rechazo hacia la pedagogía en el contexto de la institución, las estructuras curriculares generadas a través del tiempo, y que impiden o condicionan la innovación en la enseñanza de la pedagogía; y, a nivel ilustrativo, las estrategias docentes de un profesor para sacar adelante un estilo didáctico tradicional, que en cierta medida es "subvertido" por los alumnos. Lo cual muestra que el orden establecido no siempre es respetado, y que de hecho queda espacio para la creatividad, por muy rígidas que sean las normas o pautas de comportamiento[10].

Con el tercer y último capítulo, se llega al centro del trabajo. En él se busca señalar las características locales de la pedagogía, en cuanto disciplina universitaria y profesión. Se trabaja con ideas o contenidos, por lo que la exploración queda circunscrita a la teoría pedagógica subyacente a las prácticas de formación de pedagogos dentro de la institución, misma que otorga un sello distintivo a sus egresados.

En este capítulo se muestran algunas inquietudes concernientes a la indefinición de la pedagogía como ciencia, y los intentos epistemológicos locales de acallar tal incertidumbre, manifiesta o latente. Lo cual, entre otras cosas, justifica la construcción de una "imagen ideal del pedagogo", que termina por hacer de este personaje imaginario, un profesional "omnipotente".

Al término del tercer capítulo, aparece el apartado de las consideraciones finales, que engloba a todo el trabajo, ofreciendo una síntesis de los hallazgos más significativos desprendidos de la investigación.

- [1] Afirma Furlán: <<Estimo que a los que tratan de ser pedagogos les resulta muy funcional ese falso temblor admirativo frente a los monumentos ajenos, porque en realidad siempre se les mira desde una óptica pedagógica agazapada, y es un modo de no abrirse a una polémica conflictiva que asuma el riesgo de la conmoción>> (1990, 73).
- [2] Escribe Fanjul: <<¿Cuál es la profesión del pedagogo? El análisis del desarrollo de la pedagogía en nuestro país nos brinda elementos para poder afirmar que no existe la *profesión*, existen prácticas profesionales de los pedagogos>> (1990, 287; subrayado original).
- [3] Alfredo Furlán ofrece un panorama de la enseñanza de la pedagogía en las universidades mexicanas de reciente publicación (1995).
- [4] Bajo el nombre de "Universidad de Mixcoac" aparece la institución en la que se desarrolló la investigación empírica para este trabajo. No fue posible obtener la autorización para utilizar su razón social auténtica, dado que es política de la Universidad no utilizar su nombre para otros fines que no correspondan con los estrictamente institucionales.
- [5] La "participación periférica legítima" hace referencia a un proceso a través del cual, los "nuevos" llegan a formar parte de una comunidad de prácticas.
- [6] Resuelve Woods: <<Es necesaria, pues, una cierta "limpieza" de los propios procesos de pensamiento, junto con la necesidad de convertir al grupo o escuela en algo "antropológicamente extraño". Entonces estaremos más abiertos a las opiniones de los demás>> (1993, 50).
- [7] No sólo se resguarda el nombre de la institución, sino el de los sujetos investigados, incluyendo su producción escrita.
- [8] Algunos de estos trabajos, serán citados a través de sus títulos originales en el cuerpo de la tesis; sus autores, por las razones expuestas, permanecen en el anonimato.
- [9] Taylor y Bogdan reconocen: <<Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido de que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar del mejor modo algún aspecto de la vida social, porque allí es donde aparece más iluminado>> (1992, 22-23).
- [10] Bien dice Goffman: <<Donde quiera que se imponen mundos, se desarrollan submundos>> (1988, 300).

CAPÍTULO 1

LA "UNIVERSIDAD DE MIXCOAC": EXPLORACIÓN DEL CONTEXTO

En este primer capítulo se abordará el tema del contexto institucional, en el cual tienen lugar las prácticas de formación de pedagogos que en los próximos dos capítulos serán tratadas específicamente, refiriéndose para ese momento a la enseñanza de la pedagogía y su caracterización local, así como a una imaginaria profesión pedagógica, sostenidas al interior de la Escuela de Pedagogía (en adelante EP) de la Universidad de Mixcoac (se abreviará UM).

Es sustentable que sin una mirada a este marco contextual, no serían comprensibles del todo las ideas que más adelante se abordarán, quedarían por así decirlo "en el aire". Sin embargo, debe subrayarse que el fin de este capítulo no es efectuar un análisis institucional minucioso, pues no es tal el objeto de la presente investigación, sino solamente "ambientar" al lector, por llamarle de algún modo, dándole algunos antecedentes para una mejor y más clara lectura del trabajo. La realidad social estudiada, es sin duda mucho más compleja que el cuadro que a continuación se presenta, empero esta interpretación adquiere relevancia por apoyarse en diferentes fuentes, puede considerarse entonces *una* versión válida.

Aunque el tipo de tratamiento que se dará a esta información será fundamentalmente descriptivo, también se incluyen ciertas interpretaciones analíticas y notas críticas, que dan cuenta de mi posición como investigador, la cual no es ni puede ser "neutral", pues en principio no hay tal cosa (Rorty, 1991, 73-74), además de que la experiencia que guardo en tanto exalumno y docente de la misma institución, atraviesan de algún modo e inexorablemente las aproximaciones hacia el objeto de mi estudio[1]. Hechas estas advertencias, es posible empezar con la exposición.

1. DOS "RASGOS FUNDACIONALES"

En esta primera sección del capítulo voy a concentrarme en lo que considero son los dos "rasgos fundacionales" de la UM más importantes, al menos para los fines de este trabajo. Éstos nos permitirán comprender más adelante las peculiaridades de la enseñanza de la pedagogía y su caracterización locales. Los llamo así en parte, puesto que el concepto es "nativo", y además porque estuvieron presentes desde un principio y aún continúan vigentes, impregnando de sentido la existencia de la institución.

Estos dos rasgos son los siguientes: en primer término, el nexo estrecho entre la UM y lo que llamaré en adelante Sociedad de Laicos Católicos (SLC); en segundo lugar, su vinculación con el sector empresarial mexicano. Ambos forman parte medular de la historia institucional, y no conviene soslayarlos puesto que: <<Los rituales, los símbolos, sus formas de actuar, incluso de pensar, no pueden explicarse la mayoría de las veces más que haciendo referencia a esta historia. Por tanto, es una fuente de legitimidad para un conjunto de comportamientos y prácticas>> (Thevenet, 1992, 64)[2].

En el anexo 1 se puede encontrar una cronología de esta historia institucional, elaborada a partir del escaso material escrito disponible. Y a pesar de que sólo se enuncian fechas y acontecimientos sin más interpretación, es posible leer "entre líneas" la versión que la misma UM ha hecho de su historia, cual si fuese el desenvolvimiento simple de una esencia, una sucesión de acontecimientos a modo de pasos o etapas de algo que debió ocurrir para cumplir con una "misión", lo que se traduce en visos de una cierta filosofía liberadora (Lyotard, 1991, 179)[3].

a) Su nexo con la "Sociedad de Laicos Católicos"

Así es comprensible, entendible, que un grupo de empresarios y académicos, seis para ser específicos, llegaran en 1966 hasta Roma, sede universal del catolicismo, para entrevistarse con una figura clave en la propia historia contemporánea de la Iglesia. Este personaje fue el Fundador de la SLC, fallecido en 1975 y beatificado en 1992 por el Papa Juan Pablo II. Y digo "comprensible" porque de este encuentro se obtiene el "impulso" para fundar la UM, siendo que originalmente estos empresarios buscaban tan solo "consejo" para abrir algo más específico, una "escuela de negocios". La escuela se fundaría de cualquier modo, cierto es, pero de ella se desprende la UM.

El Fundador de la SLC, a quien se le reconoce como "gran impulsor" de la UM, propuso a un hombre de su confianza, un "león" según se ha dicho fueron sus palabras, para apoyar la realización del proyecto. Y este mismo hombre, filósofo de carrera, llegó a ser el primer rector de la UM, una personalidad respetada, querida y admirada en la institución.

Ese encuentro en Roma, guarda una gran significación en la historia de la UM, suele ser recordado con cierta carga emotiva, devoción y profundo respeto. Y esto porque, entre otras cosas, el Fundador, según afirman biógrafos y contemporáneos suyos, gozó en vida de "fama de santidad", lo que para quien se precie de ser católico puede adquirir una relevancia extraordinaria.

Ahora bien, ¿cómo se manifiesta este nexo con la SLC en la vida cotidiana de la UM? Existen muchos aspectos que pueden dar cuenta de ello, algunos muy "visibles". Por ejemplo, imágenes de la Virgen María, las hay por doquier, cuadros, mosaicos, estatuas... pues el culto mariano es medular en la SLC. Tampoco es extraño ver sacerdotes con sotana caminando por las instalaciones o en sus inmediaciones, puesto que entre otras cosas, ellos son responsables de la impartición de materias teológicas que se incluyen dentro de los programas de todas las carreras que ofrece la institución.

Sin embargo, estas simbolizaciones y otras tantas, no serían comprensibles si se aíslan del rico imaginario que las nutre:

...lo imaginario debe utilizar lo simbólico, no sólo para "expresarse", lo cual es evidente, sino para "existir", para pasar de lo virtual a cualquier otra cosa más...Pero también, inversamente, el simbolismo presupone la capacidad imaginaria, ya que presupone la capacidad de ver en una cosa lo que no es, de verla otra de lo que es (Castoriadis, 1983, 219-220).

Así, la decoración, de la cual forman parte los cuadros y estatuas, y en sí el cuidado puesto en el mantenimiento de las instalaciones, por mencionar otro caso, guardará un sentido que no necesariamente queda al descubierto en un primer contacto. Hay que conocer las ideas que sustentan estas objetivaciones. Y en efecto, no se comprenden fácilmente si no se alude a la mística del "trabajo bien hecho", propia de la SLC.

De hecho, el núcleo característico de lo que se reconoce allí como "espiritualidad", es lo que se ha venido a llamar "santificación del trabajo". Lo que más o menos significa en lenguaje coloquial, ofrecer el trabajo a Dios, pero como a Dios no es posible ofrecerle cualquier cosa, entonces hay que "hacerlo bien", y así el trabajo queda "santificado"[4] .

Lo anterior repercute también en el trabajo docente, por ejemplo, en el boletín para profesores de la EP de la UM, aparecieron en marzo de 1996, unas "ideas para profesores", valga la repetición, preparadas por el actual rector, ahí se lee: <<En primer término, hay que insistir en que los alumnos tienen derecho a recibir una enseñanza de calidad. Es un deber del profesor estudiar mucho y preparar bien la labor docente>>(No. 3). Aquí está presente de modo muy simple, aunque palpable, la mística del trabajo bien hecho, traducida en un deber. Y así como este ejemplo, hay muchos otros referidos a los alumnos, o a otras categorías de empleados, sean directivos, secretarías, administradores, personal de limpieza, o hasta eventuales.

¿Cómo es vivida la presencia de la SLC por los estudiantes y profesores? Desde luego de múltiples maneras. Empezando por los alumnos (me refiero a los de las licenciaturas sobre todo), hay quienes ingresan con cierta predisposición a aceptar o rechazar su influencia. También hay los que no esperan que tal presencia pueda hacer una diferencia que afecte en algo su estancia en la UM, hay quienes llegan finalmente sin tener noticia de la misma.

He podido observar que hay alumnos que ingresan a la institución esperando recibir una formación profesional altamente cualificada, pero que al mismo tiempo "temen" verse influenciados por la SLC. Algunos piensan que pueden ser "jalados" por miembros de ésta que laboran dentro de la UM. Sobre lo cual vale decir que generalmente los integrantes de la SLC se muestran a disgusto, pues aseguran que la puerta de entrada a la misma, como decía su Fundador, es muy "angosta", y "es Dios quien llama", por lo que no hay necesidad de "jalarse" a nadie.

Otra ha sido la experiencia de un alumno de octavo semestre de pedagogía, quien me dijo: "A mí nunca me ha molestado nadie [de la SLC], creo que son buena onda, me invitaron a sus retiros, pero nunca he ido y nunca me han molestado...". Mas a nadie resulta extraña la SLC dentro de la UM, la mayoría sabe de ella desde que ingresan o aún antes, si asistieron a alguna plática promocional o tuvieron interés por leer algún folleto promocional (sobre la información contenida en uno de los folletos de este tipo, se volverá en el apartado tres de este capítulo).

Por otro lado, la presencia explícita de la SLC en el *currículum* de las carreras, a veces es agradecida y otras criticada e incluso rechazada, aunque rara vez indiferente, pues al menos implica una carga adicional de horas de estudio, a la de por sí ya pesada que exigen el resto de las materias. Hay quienes por ejemplo, se resisten a recibir formación religiosa interponiendo razones personales, pero son casos poco frecuentes, pues la mayoría opta por cursar estas asignaturas (aunque no son "optativas" de hecho).

Durante una entrevista con una alumna de sexto semestre de pedagogía, me percaté de que a veces la enseñanza religiosa, puede ser percibida como muy insistente:

Entrevistador: ¿Qué no te gusta de estudiar aquí...?

Alumna: *mmm mira, lo que no me gusta es que metan muchísimo la religión. O sea, soy católica y no soy muy practicante, pero aquí lo meten demasiado. O sea, te meten religión, o sea ahora por ejemplo en este semestre tengo como tres clases de religión, cuando ¡ay! en mi vida había tenido clases de religión, o sea siempre he ido en una escuela laica. Y ahora*

como que me metan padres a que me den clases y que te intenten meter lo que es [la SLC] es como lo que no me gusta mucho...

Revisando el plan de estudios que está cursando la alumna, encontré que durante el semestre no llevaba oficialmente ninguna materia teológica, aunque sí dos de filosofía: "Axiología" y "Ética", más "Orientación Familiar", cuyos contenidos son susceptibles de tratamiento religioso, y que son probablemente las "clases de religión" a que se refirió ella durante la entrevista.

En claro contraste con esta perspectiva que podría calificarse como reacia a la formación religiosa, está la de quienes la agradecen. Un exalumno de pedagogía, me dijo durante una conversación informal que "gracias a la educación integral" recibida mientras estudiaba en la UM, su vida "cambió para siempre", refiriéndose a un cambio calificado como positivo por él. Consideraba además, que de no haber estudiado aquí "hubiera acabado muy mal". Ahora él es un miembro "supernumerario" de la SLC[5] .

Lo dicho para los alumnos, vale de algún modo para los profesores y otros trabajadores de la institución. Aunque en estos casos no he tenido noticia de que alguien tema ser "jalado" o tenga que resistirse a ser instruido teológicamente, en principio porque este tipo de formación, cuando se ofrece, es completamente opcional, e incluso puede implicar un costo monetario, lo que le resta atractivo; quienes se inscriben en cursos de este tipo, lo hacen por su propia iniciativa.

Sin embargo, sí llegan a existir inconformidades por parte de algunos trabajadores, pero distintas a las de los estudiantes, por ejemplo "quejas" entre compañeros de trabajo por la apreciación de "contradicciones" entre principios morales-religiosos y acciones consideradas como institucionales, lo sean o no. Así, y pese a que esto no sería de esperarse en la UM, pues en su discurso oficial se trata de justicia, caridad, respeto a la libertad y a la dignidad inalienable de la persona, se suscitan incidentes que parecen no coincidir con ese ideario. Situaciones lamentables y no extrañas por lo demás, para muchos otros centros de trabajo.

Como ejemplo de lo anterior, puede mencionarse a los que se decepcionan por haber sido regañados "groseramente" o "humillados" por sus superiores, de quienes esperaban "un trato más humano", no menos exigente, pero sí respetuoso y "digno de un cristiano". Otra queja que he llegado a escuchar, ha sido la de que no se ha recibido una paga a tiempo, o que simplemente no se cumplió lo acordado "de palabra" en torno a cierta remuneración. Otros se quejan por verse forzados a trabajar en situación de hacinamiento o sin la debida ventilación e iluminación. También por obligárseles a realizar

trabajos duros, como "cargar cosas pesadas", lo cual oí de una secretaria a quien su jefe inmediato (de sexo masculino) la hizo cargar una televisión de un salón a otro. Una más, que no es rara quizá en ningún centro laboral, es la de quienes piden aumento de sueldo y se les niega esgrimiendo falta de recursos, mientras que al mismo tiempo sus jefes gastan en desayunos, comidas y viajes "de trabajo".

A la vez que estas quejas suceden, hay quienes consideran que la SLC garantiza un ambiente decente, amable o un trato humanitario para los empleados de la UM. También aquí los ejemplos pueden ser sorprendentes: permisos especiales con goce de sueldo para atender a algún familiar enfermo, préstamos para saldar alguna deuda, bonos inesperados, becas para los hijos, pensiones generosas por incapacidad física, cursos de actualización, horarios especiales, trabajo para madres solteras, etc. Y no es que se trate de una especie de "prestaciones" ya instituidas, sino que surgen de iniciativas personales. Así, se puede percibir mejor el "claroscuro" que producen los miembros de la SLC en la UM. Una secretaria lo resumió en una frase: "Sí tiene sus buenos detalles la Universidad, pero también tiene otros detalles muy gordos".

Y no es que en principio sea la SLC la responsable directa de estas acciones, valoradas como positivas o negativas por quienes laboran dentro de la institución, aún cuando sí es posible que sus autores puedan ser algunos de sus miembros, especialmente cuando se trata de autoridades; sino que lo más importante aquí sería destacar que siendo o no la responsable de tales actos, es a la SLC a quien se atribuyen los mismos, es decir, así son significados por quienes los experimentan.

La presencia de la SLC en la vida de la UM, es pues, incuestionable. Entre otras cosas ha sido fundada por "miembros y amigos" de la misma. Me explicó un miembro supernumerario, que la UM es lo que se llama una "obra corporativa" de la SLC, donde no es propiamente la SLC la propietaria de la institución, sino algunos de sus miembros y otras personas. En estas "obras", la SLC sólo brinda "dirección espiritual", garantizando que la formación que se imparte en la Universidad esté conforme con las enseñanzas de la Iglesia Católica.

Por otro lado, no todos los que laboran en la UM son miembros de la SLC, ni siquiera lo es la mayoría, e incluso hay algunos cuantos no católicos trabajando dentro. Igualmente, esto sería válido para el alumnado, pues sólo una ínfima parte pertenecen a la SLC, y aunque la mayoría son católicos, hay quienes no lo son. Esto también ayuda a explicar por qué los sitios con especial significado religioso dentro de la institución, son discretos y de reducidas dimensiones, pues las prácticas de culto que se realizan dentro no

son obligatorias, y casi siempre son realizadas y promovidas por los mismos miembros de la SLC, haciéndose extensivas a quien las quiera aprovechar libremente.

La SLC es una realidad omnipresente en la existencia de la UM, y aunque a veces la cotidianidad y la costumbre hagan olvidar su presencia, ésta late en cada rincón de la institución, en su origen, su actualidad y se proyecta hacia el futuro. No es comprensible lo que allí sucede, sin considerar este rasgo *sui generis*, su misma estructura está tejida, como veremos más adelante, por las imágenes que circulan inter-subjetivamente tras sus muros.

b) Su vínculo con el sector empresarial

El otro rasgo fundacional, es su vinculación con el sector empresarial mexicano. Mas debe aclararse desde ahora, que no se trata de una vinculación formal, a manera de asociación, por convenios o algo similar. El vínculo es algo más "familiar", por utilizar una categoría nativa, opera a través de sus propietarios, los cuales mantienen relaciones singulares con empresas diversas.

Pero no sólo eso, sino que son los egresados de la Universidad, quienes van construyendo estos vínculos. Sobre todo tienen un peso especial los egresados del Instituto de Alta Dirección de Empresa (IADE), que es la "escuela de negocios" de la UM, la cual le dio origen. Éste es en su especialidad, la escuela más importante en Latinoamérica, por lo que goza de un prestigio grande, renombrado, tanto a nivel nacional como internacional.

Es el IADE el punto de referencia obligado para tratar del vínculo institucional con el sector empresarial. Este Instituto asesora a varias de las carreras de la UM para que cuenten con un giro empresarial en sus programas. El aura de prestigio que se ha construido el IADE, su singular cercanía con la UM, a la cual dio origen y de la cual ahora paradójicamente forma parte, permite que muchos alumnos se imaginen ocupando altos puestos directivos al finalizar sus estudios.

No sólo los ingenieros o administradores, los contadores o los economistas, sino también los abogados, los pedagogos y hasta los filósofos se interesan, después de haber sido formados en la UM, por acceder al "mundo empresarial". Y cuando algunos lo logran y regresan como profesores o invitados a impartir pláticas a los alumnos actuales, ello contribuye en buena forma a reforzar el imaginario. El discurso institucional está de hecho permeado por la "jerga" empresarial.

Unas palabras del rector de la UM en uno de sus primeros informes a la Junta de Gobierno (noviembre de 1994), resumen las ideas que estoy tratando de plasmar en el papel:

Nuestra meta es la preparación de personas completas; nuestro medio el trabajo esforzado. Entre estos dos ejes se trenza una red de modos de ser y de actuar que han dado a nuestra universidad una personalidad definida y fuerte, con un sabor muy suyo que quienes nos conocen, aprecian de inmediato. En lenguaje de empresa, diría que poseemos una cultura y una misión extraordinariamente bien definidas. **Sabemos muy bien a dónde vamos, lo que queremos y cómo lograrlo** (las normales y negritas son del original).

Este párrafo presenta entrelazados los dos rasgos fundacionales de la UM. La alusión a las "personas completas" contempla sin duda la religión, pues sin valores de ese tipo no se consideraría allí completa a una persona, valga la redundancia. El "trabajo esforzado", recuerda de inmediato la mística del "trabajo bien hecho", ya comentada líneas arriba. El "lenguaje de empresa" es lo suficientemente claro como para remitir al vínculo con el sector empresarial.

Una alumna de sexto semestre de pedagogía, a quien ya me había referido, manifiesta la apropiación de "ideas empresariales" presentes en el *curriculum* de la carrera:

Entrevistador: ¿Por qué elegiste estudiar pedagogía?

Alumna: *Mira, al principio fue porque me llamaban la atención los niños. Sí, yo me metí con ese plan. De hecho, quería estudiar más o menos educadora, pero me dijeron que estaba más completa la carrera de pedagogía. Pero ya dentro de-la carr... de la carrera, de los semestres, me di cuenta de las demás, eh, áreas que podía desarrollar como tal. Y ahora me llama la atención la actividad empresarial, orientación, y la última es infantil. Por lo que me metí, ya no. Pus, más que nada.*

Los intereses y preferencias son susceptibles de modificación al estar los estudiantes expuestos a nuevas y repetidas ideas. Lo hasta aquí desarrollado se ampliará en los siguientes apartados, por eso no se profundizará más en los rasgos fundacionales. Ya casi para terminar, incluyo una cita que describe en pocas líneas lo visto, son, si se me permite la expresión, "palabras institucionales", retomadas de un boletín interno (abril de 1994):

Los rasgos fundacionales de la Universidad [de Mixcoac] la constituyen como la Universidad de la Empresa, pues además de haber sido fundada a partir de una escuela de negocios, mantiene un estrecho contacto con empresas

de gran calidad y alto prestigio, tanto a nivel nacional como internacional. Licenciaturas como Pedagogía o Filosofía gozan también de un enfoque netamente empresarial, colocándose con mucha frecuencia sus egresados en áreas de Recursos Humanos de empresas importantes. Este amplio contacto con la empresa da a los estudiantes beneficios tales como la amplia bolsa de trabajo que maneja cada una de nuestras escuelas, con lo cual los alumnos pueden colocarse a partir del quinto semestre de su licenciatura. Como resultado de esta filosofía cuenta con un alto índice de egresados que se desarrollan dentro de la disciplina que estudiaron en vez de dedicarse a otra cosa. La formación humanística juega también un papel muy importante dentro de su filosofía educativa. Sólo de buenas personas pueden salir buenos profesionales.

Antes de pasar al apartado dos, es posible extraer una implicación importante, y no es otra más que si bien los estudios que ofrece la UM, al menos en lo que concierne a las licenciaturas, han contado desde un principio con el necesario reconocimiento de validez oficial, ya sea a través de su incorporación a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), esta institución de educación superior también gana en *legitimación* vinculándose precisamente con el sector empresarial, al menos con una parte de éste.

2. LUGARES, USOS Y SIGNIFICADOS

Las instalaciones de la UM se encuentran distribuidas en varios edificios. No todos éstos se hallan uno junto a otro, sino antes bien en diferentes calles, aunque todos comprendidos dentro del perímetro de cuatro grandes avenidas. La preparatoria, por su parte, tiene su dirección en la colonia Florida; y la Escuela de Administración de Instituciones (ESAI)[6] en la colonia Universidad Oxtopulco. A su vez, el IADE se localiza en Azcapotzalco.

La descripción que a continuación se efectúa, es sobre todo del predio principal, el más antiguo, y de las nuevas instalaciones que se han construido a lado de éste, mismas que han imitado hasta cierto punto su estilo arquitectónico. Su entrada da a una antigua calle del barrio, según se lee en uno de sus muros. Y es también en una de sus paredes, donde la Dirección de Monumentos Coloniales hizo colocar un azulejo en el que se puede leer: "En esta casa existió un Obraje donde se tejían Telas de todas clases, especialmente de Seda, para personas de calidad. Siglo XVIII". Esta leyenda gusta citarse en los folletos promocionales de la UM, quizá queriendo decir que todavía hoy es para "personas de calidad".

a) Una descripción de la "Universidad de Mixcoac"

El estilo del edificio es colonial, y por ser antiguo no puede alterarse su estructura original. El terreno alberga dos jardines y dos edificios (sin contar los anexos de la Rectoría y "las nuevas instalaciones"). La construcción asemeja una hacienda, ubicada en algún sitio del interior de la República. El primero de los jardines se conoce como "La Higuera", su forma es rectangular y tiene una extensión aproximada de 300 m². Esta área sirve de tránsito, pues una de sus entradas se encuentra aquí, lo mismo que su "recepción". Los edificios son reconocidos por los nombres de "Chancellor" y "La Higuera" (este último es el mayor y en él se encuentra, entre otros espacios, el "Aula Magna", cuyo solo nombre habla ya del significado que tiene), sus respectivas fachadas están pintadas en color terracota, que combina con el tipo de construcción.

Por tratarse del primer predio ocupado por la UM en esta zona de la ciudad, se tiende a identificar con la misma institución, al grado de que sirve de modelo a las nuevas instalaciones, y en los folletos promocionales siempre se incluyen fotografías de sus edificios y jardines. Las tres primeras escuelas de la Universidad, Pedagogía, Filosofía y Derecho, tienen sus oficinas principales precisamente aquí.

En un extremo del jardín llamado La Higuera se halla una fuente de cantera, la cual hasta el mes de abril de 1996 permaneció fuera de funcionamiento (al menos así duró más de diez años). Al no circular en ella el agua, fue utilizada como banca por los alumnos. A su alrededor crece el pasto entre piedras de canto (que suele protegerse para que no sea pisado, mediante cadenas colgantes de unos postes cortos). En su otro extremo hay un árbol de la especie que presta su nombre al jardín (y del cual está prohibido comer frutos, como en el Génesis bíblico) y un "pozo" cancelado.

Rodean el jardín unos pasillos de adoquín negro y loseta en rojo, por medio de éstos se comunican varias oficinas. Éstas corresponden a la Recepción (junto a la puerta que da a la Plaza de Mixcoac); el Departamento de Actividades Deportivas; la Escuela de Pedagogía; la Facultad de Derecho; además de un acceso que lleva hacia unos sanitarios para hombres y al Aula Magna, ubicada esta última en el primer piso; una Cafetería; unos sanitarios para mujeres y tres escaleras en respectivos extremos del área que conducen al primer piso, donde hay algunas aulas, dos salas, una de éstas destinada para lectura, y más oficinas de la Facultad de Derecho.

La Higuera se une a un patio hacia el cual tiene otra de sus entradas la Cafetería. Por las tres paredes que sirven de marco al patio, trepan las enredaderas. También aquí se encuentra, tras un ventanal, el "Comedor de Invitados", un salón de clases y las escaleras que llevan a otro salón más.

Hay también aquí un "pozo" sellado. Asimismo, este patio se comunica a través de un amplio acceso en forma de arco, y que sirve de soporte a una gran reja de barras de hierro forjado, hacia el Jardín Central, pasando por la explanada de Chancellor.

El Jardín Central consiste en dos prados divididos por un pasillo, su extensión es aproximadamente 900 m². Por el pasillo adoquinado se llega, cruzando un pequeño arco, hacia el pequeño jardín de "Valencia", en el área del edificio de Rectoría. Franquean el jardín árboles de distintas clases: pinos, pirules, truenos, etc. Este jardín está comunicado a un subjardín, por catalogarlo de algún modo (de aproximadamente la mitad de su extensión), que recibe el nombre de "La Huerta". Ambos forman en realidad un solo espacio verde, pero se distinguen por encontrarse a diferente nivel, pues al último se llega descendiendo unos escalones. Bajo ciertos ángulos, al situarse uno en este jardín, puede olvidarse por un momento que se halla en medio de una caótica ciudad, pues ni siquiera las siluetas de grandes edificios despuntan tras la espesa arboleda o las viejas construcciones del lugar.

Algunos consideran al Jardín Central como un lugar tranquilo, una especie de "remanso de paz" en el que la vista "se pierde" en el verde de sus prados, y en el que los pájaros de muchas especies han hecho su hogar (lo estoy describiendo basándome en una composición que sobre este espacio hizo un alumno de segundo semestre de pedagogía). Un lugar para meditar, para reflexionar...pero lo cierto es que se trata de una zona de tránsito y no está propiamente acondicionado para estar en él. Aunque hay algunas bancas, muchas veces no es posible pisar el césped, pues está protegido por bardas desmontables, y en contraste con ello, se trata de un lugar en el que cada vez más frecuentemente se celebran eventos de diversa índole, con lo que pierde su imaginaria "tranquilidad".

En La Huerta hay otra fuente con la estatua barroca de un niño al centro y que ahora está en desuso, hay cuatro más de este tipo de estatuas decorando el Jardín Central (se les suele llamar "angelitos"). La fuente aparece al centro del jardín sobre un pasillo que divide a dos secciones de pasto y árboles bardadas por piracantos. Aquí, en una de sus esquinas, está la ermita que alberga, primero tras una reja y en seguida por una puerta de cristal, una imagen estofada y coronada con plata de la Virgen María, la cual lleva el nombre de "Asiento de la Sabiduría" (según reza la letanía del Rosario, una oración tradicional católica). La estatua fue donada por el "Prelado" de la SLC, su autoridad máxima.

Frente a la ermita hay aparejadas unas bancas donde algunos alumnos y empleados, acostumbran sentarse para orar, aunque de hecho no parece un

sitio muy visitado. En otro extremo del jardín están las obras inconclusas de una nueva cafetería, suspendidas abruptamente a mediados de 1995, pues se consideró que alterarían la estructura del edificio colonial (en parte de sus bardas y de su áreas verdes originales), y reanudadas hasta mayo de 1996, conservando el mismo estilo colonial.

El edificio llamado Chancellor tiene dos pisos y alberga oficinas de la Facultad de Filosofía, incluyendo a su Departamento de Diplomados, la Escuela de Economía y la Escuela de Contaduría, además de algunas aulas. En su explanada adoquinada se pueden apreciar varios árboles y plantas diversas en jardineras y macetones. También aquí crecen las enredaderas por las paredes. Esta área exterior sirve de lugar de descanso para los alumnos, para "respirar" entre clase y clase, aunque hay pocos sitios donde sentarse.

La Rectoría tiene su sede en el edificio de "Valencia", como ya se había mencionado. Aquí también se albergan la Vicerrectoría y la Administración General. Es una construcción de dos pisos y de dimensiones relativamente reducidas. En su planta baja antes se encontró una Capilla y las oficinas de la Capellanía, además de la Caja. Por el jardín se tiene acceso, a través de un arco similar al que le une con el Jardín Central, a la zona de las nuevas instalaciones, directamente a un estacionamiento, reservado para la Rectoría y otros directivos, a la Caja, y después a los laboratorios y parte de las oficinas de la Escuela de Ingeniería.

Las nuevas instalaciones, inauguradas en 1992, comprenden en su planta baja las oficinas de los departamentos de Servicios Escolares y Contabilidad, el Centro de Cómputo (que depende en parte de la Escuela de Ingeniería) y una papelería (donde entre otras cosas se ofrece un servicio de fotocopiado). Aquí hay otro estacionamiento, reservado para directivos y personal de tiempo, el cual se une con el pequeño edificio de una sola planta que aloja al Departamento de Relaciones Públicas, a través de un patio (de hecho esta última construcción no es nueva, aunque sí fue remodelada después de haber sido desocupada por el Departamento de Estudios Libres).

En este primer nivel hay un Cajero Automático y dos máquinas de refrescos, pertenecientes a la empresa "Pepsico", con la cual la UM mantiene algunos convenios (dentro de las instalaciones sólo se comercializan los refrescos de esta marca), esto último contribuye a dar un cierto toque de modernidad al ambiente, de suyo serio y hasta de apariencia monacal en algunos aspectos.

También en esta planta, hay un túnel subterráneo que comunica con otro predio donde se encuentra ahora el Departamento de Estudios Libres y el Almacén, además de un nuevo estacionamiento de varios niveles (calculado inicialmente para 500 automóviles). Como en sí existía un déficit en el

espacio requerido para aparcar los vehículos de empleados y alumnos, la UM se vio en la necesidad de rentar un estacionamiento privado (mismo que se encuentra en un centro comercial de la zona), para aminorar algunos de los inconvenientes que tal falta representaba, mientras la propia institución no concluyera su enorme obra ingenieril.

En los siguientes dos pisos de las nuevas instalaciones, se hallan la nueva Capilla, que es de reducidas dimensiones, y las oficinas de la Capellanía; la Biblioteca (que a finales de 1995 se trasladó a este sitio); un área de oficinas común a varias escuelas y algunos salones, siete en total, tres con capacidad de albergar a más de ochenta personas. Sobre la biblioteca se están construyendo dos pisos más, los cuales al parecer se destinarán a oficinas, aulas y un auditorio. En este primer piso hay dos explanadas, una afuera de la Capilla y otra junto a la biblioteca, ambas están comunicadas. El acceso a esta sección puede hacerse desde tres puntos: los laboratorios de Ingeniería, el patio de relaciones públicas y unas escaleras frente a Contabilidad.

En la explanada que está fuera de la Capilla, se han colocado varias bancas, las cuales utilizan los alumnos en sus minutos de descanso entre clase y clase, y tal vez por ello hay también aquí unos teléfonos públicos techados. En el tercer nivel de esta nueva construcción, hay una cúpula que contribuye, a la par que unos ventanales angostos y alargados, a dar un aire de religiosidad al conjunto.

Entrando un poco más a los detalles del amplia área que acaba de ser descrita, cabe destacar sus paredes interiores, mismas que están pintadas de blanco en su mayoría, sobre ellas se han colocado cuadros con motivos diversos, entre los cuales los religiosos tienen un lugar especial. Por mencionar algo, es raro encontrar algún salón u oficina sin su respectiva imagen de la Virgen María. Las paredes blancas tienen también una finalidad formativa, pues se procura que siempre estén libres de manchas para servir como ejemplo de orden y limpieza.

El mobiliario suele ser de madera y su estilo colonial mexicano, aunque hay secciones con moblaje más moderno, como libreros y escritorios rústicos de madera apollillada. Algunas oficinas son más sencillas que otras en cuanto a su decoración, aunque por lo general no son lujosas. No todas las oficinas están alfombradas, pero al tratarse de espacios muchas veces fríos, al menos hay en ellas tapetes que sirven de aislantes térmicos, especialmente en los inviernos.

De no ser secciones aisladas de los nuevos edificios, lo común es que las oficinas y cubículos de los profesores sean de reducidas dimensiones, por lo que los movimientos se dificultan, parecen incluso pequeñas "celdas"

conventuales. En las instalaciones antiguas asimismo, los pasillos interiores y escaleras son muy angostos y no cuentan con las ventanas suficientes, por lo que el ambiente se carga y se siente encerrado.

En cuanto a las características de las aulas, éstas son muy variables. Al estar la Universidad dispersa en diferentes edificios, pertenecientes a estilos arquitectónicos distintos, no es posible describir algún salón promedio, pues empezando por su tamaño ya hay diferencias, existen aulas para diez o doce alumnos, otras con capacidad para treinta, cuarenta y sesenta lugares y algunas, las menos, son muy grandes, en ellas podrían acomodarse hasta cien personas.

En los edificios de La Higuera y Chancellor, por mencionar el caso, los salones de clase cuentan con piso de duela, chimeneas de piedra y cantera y ventanas de madera, lo mismo que sus entarimados, sus techos tienen soportes de viga, sus paredes son blancas y están decorados con cuadros de paisajes, mapas, uniformes de soldados antiguos y motivos marianos. Estas aulas recuerdan habitaciones rústicas, pero ello contribuye a dar una cierta atmósfera familiar a la institución, aun cuando en los meses fríos no se enciendan las chimeneas.

Los salones de clase de las nuevas instalaciones son más amplios, su piso es de mosaico, sus paredes están pintadas en tonos pastel y disfrutan de buena iluminación artificial, a diferencia de los anteriores donde este aspecto constituye una deficiencia. Sin embargo, la ventilación es un fallo frecuente, aun en las instalaciones más modernas. Éstos son sólo dos ejemplos.

Un aspecto que sí es común a prácticamente todas las aulas es su mobiliario, en particular sus mesabancos: de soporte metálico cromado, con asiento y respaldo acojinados, forrados en vinil negro y paleta integrada en formaica, que puede plegarse para facilitar su uso, cuentan también con cenicero que se esconde bajo la paleta y corre sobre unos rieles; algunas de éstas, una o dos por salón, son para zurdos. Me parece interesante describirlos, pues suelen ser presumidos por su calidad y apreciados por su comodidad. Igualmente, todos los salones tienen pizarrón y un escritorio con silla para el docente, por lo general colocados sobre tarimas, lo cual también lleva a pensar sin dificultad en el estilo tradicional de enseñanza que se privilegia aquí.

Finalmente, para terminar con la descripción, pueden incluirse algunos datos sobre el barrio. Las calles de la zona son muy angostas, pues sus orígenes se remontan a la época virreinal. Mixcoac era un pueblo que la modernidad convirtió en colonia urbana. En su mayor parte está ocupado por casas y edificios habitacionales para distintos estratos de clase media,

principalmente. Todavía conserva viejas edificaciones y algunos parques, más no se ha conservado tan bien como Coyoacán o San Ángel[7] . Cuenta una vecina del lugar:

Las construcciones de Mixcoac en los años cincuenta eran menos altas; casas de familias más que edificios en condominio o departamentos, ahora se ven en Mixcoac por donde quiera. Claro, es la densidad de población o el costo de la vida el que hace que las personas se sientan obligadas a hacer estas cosas (De Garay, 1991, 99; *passim*).

Dentro del perímetro de las grandes avenidas que rodean a la UM, hay escuelas primarias, secundarias y preparatorias (tanto oficiales como privadas), otra universidad privada, conventos y casas de formación religiosa, dos bancos, un centro comercial, un organismo público del sector salud, una cadena de cines, restaurantes de todo tipo y comercios pequeños diversos. No lejos, además, está el mercado de Mixcoac, referencia especial del viejo barrio.

De lo anterior puede deducirse que se trata de una zona con graves problemas de tráfico vehicular, y así es en efecto. La población de la UM contribuye en buena medida a tal situación. Pero también debe decirse que varios comercios (papelerías y centros de copiado en especial) y pequeños restaurantes y fondas, subsisten gracias al consumo que en ellos efectúan los estudiantes y empleados de la UM.

Por otro lado, desde 1995 con la acentuación de la crisis económica que sufre el país, y como en general ocurre en el resto de la ciudad, la inseguridad de la zona se ha hecho palpable, pues aun cuando en la Plaza de Mixcoac hay un módulo de seguridad pública, no han faltado los alumnos y empleados asaltados. En las noches el alumbrado no es muy eficiente. Dado esto, la UM ha efectuado ciertas recomendaciones a su comunidad (no caminar por calles solas, no llevar artículos personales de valor, etc.) e instrumentó un servicio de transporte nocturno sin costo alguno, que opera desde un lugar determinado de su sede, hasta el estacionamiento del centro comercial, con el fin de trasladar a quienes lo requieran con mayor seguridad.

b) Sobre la dinámica social en estos espacios

La sola descripción de los espacios físicos que ocupa la UM, ha de permitir ya ciertas inferencias sobre las dinámicas sociales que se suscitan en el uso de los mismos[8] . Con el fin de facilitar la comprensión de estos procesos, conviene añadir a todo lo escrito algunas aclaraciones puntuales, que además contribuyan a sistematizar un poco más la exposición, al tiempo

que expliquen en parte dicho dinamismo; ése será el propósito de las próximas consideraciones:

A) La ocupación de los inmuebles no parece obedecer a una planeación de largo plazo, pues éstos se han venido utilizando más en función de las necesidades inmediatas de espacio que el crecimiento de la institución ha marcado, antes que basándose en cualquier otra lógica administrativa, como sería de esperar en la "Universidad de la Empresa"[\[9\]](#) .

De este modo, ni las facultades o escuelas, institutos o departamentos, o cualquier sección de la Universidad, cuenta con un edificio propio, sino que se encuentran "revueltos", por utilizar una expresión nativa. Así por ejemplo, la Escuela de Ingeniería comparte oficinas con la Escuela de Administración; la Escuela de Pedagogía a su vez, divide sus oficinas en dos edificios (aunque la mayor parte está concentrada en uno sólo), y se encuentra "puerta con puerta" de las oficinas de la Facultad de Derecho y del Departamento de Actividades Deportivas. Pero quizá el caso más ilustrativo de esta "revoltura", sea el Departamento de Estudios Libres que se encuentra en la misma área que el Almacén (sin recordar que a su lado se construye un gran estacionamiento), con todos los inconvenientes que esto hace suponer.

Este uso indiscriminado de los edificios suele ser justificado con propósitos de "integración" de las diferentes áreas, siendo que la falta de espacio y la falta de previsión responderían mejor a semejante reparto. A este respecto, resultan claras las palabras que escuché pronunciar a una profesora de idiomas de reciente ingreso: "...la Universidad está creciendo como México, de forma desorganizada y sin planeación...yo no tengo oficina...". Y explicó que por la falta de espacio ella se veía en la necesidad de guardar sus libros y archiveros en un baño, literalmente dijo: "El baño es mi oficina".

B) Ninguna facultad, escuela, instituto o departamento, cuenta con sus propias aulas. De un total aproximado de setenta salones de clase, éstos se distribuyen según las necesidades de cada área (al menos en teoría), variando este reparto según los horarios, que corren de las 7:00 A.M. a las 9:30 P.M. Por lo cual, y con fines de integración nuevamente, los alumnos de las diferentes carreras y programas se mezclan.

Cabe añadir que en sí cada vez se percibe con más urgencia la necesidad de aumentar el número de aulas, pues la distribución de las mismas ocasiona ciertas fricciones entre las áreas, y mientras tanto la población escolar continúa creciendo. Una profesora de la Escuela de Pedagogía me refirió un suceso que le tocó vivir. Al llegar al aula en donde estaba estipulado que debería impartir su clase, se encontró con que ésta ya estaba siendo utilizada por otro grupo y tuvo que esperar a que fuese desalojada, no sin ciertas

dificultades, para iniciar su sesión. El incidente sorprendió a los alumnos que tuvieron que esperar y a los que se vieron obligados a abandonar el aula, pues ambos docentes decían tener derecho a ocuparla.

C) Relacionado con los puntos A y B, puede añadirse que la distribución de oficinas y aulas en edificios diferentes, a veces relativamente distantes, provoca que a pesar de los conmutadores y servicios de mensajería interna, muchos empleados pierdan tiempo en trasladarse entre unos y otros, ya sea para recabar una firma, entregar un documento, entrevistarse con alguien, impartir una clase o cualquier otro motivo. En este sentido, una secretaria me comentó que a veces ella tardaba más de una hora en ir y volver desde su lugar de trabajo hasta la oficina de su jefa, pues entre otras cosas ésta la hacía esperar mucho para “atenderla”.

Otro profesor me informó que cuando tenía que dar una clase en un edificio e inmediatamente otra a dos cuerdas, por ubicarse en edificios distintos, no era extraño que llegase cinco minutos tarde, por lo menos, a la segunda, lo cual implicaba llamadas de atención de su coordinador de grupo, puesto que los alumnos referían estos retardos en unos reportes semanales que entregaban normativamente a éste. Y al mismo tiempo, si terminaba su clase anterior en punto y se salía apresuradamente, los alumnos de la primera clase se quejaban de ello en sus reportes, afirmando que él era un profesor que no les dedicaba tiempo “extra” para conversar sobre las inquietudes que como estudiantes tenían curricular o extracurricularmente, y que no era pertinente tratarlas durante las sesiones.

D) Aunque los diferentes espacios abiertos con que cuenta la UM, en general no se aprecian aglomerados, los lugares cerrados (oficinas, cubículos de los profesores), por el contrario, se muestran limitados en cuanto a la facilidad de movimiento. Por incluir algunos ejemplos, las secretarías trabajan en escritorios pequeños, muchas veces a escasos centímetros de distancia unas de otras; los profesores “de tiempo” no cuentan con el espacio suficiente para guardar sus libros y otras pertenencias, en cubículos que a veces no miden más de 3 m²; en las instalaciones nuevas de la Biblioteca existen poco menos de cien asientos para el público, en tanto que la población estudiantil supera ya los tres mil alumnos[10] (sólo en los programas de licenciatura).

E) En cuanto al mantenimiento de las instalaciones, ya se ha indicado que es éste un aspecto especialmente cuidado en la UM[11]. Se considera que esto no sólo contribuye a causar una “buena impresión” en los visitantes, sino que sirve de “ejemplo” de orden y limpieza, teniendo pues, una finalidad educativa, tanto de los alumnos, como de los empleados[12]. Así, la pintura de las fachadas y de los interiores, incluyendo aquí también las aulas, se percibe por lo común sin manchas o huellas de deterioro; los árboles,

arbustos y otras plantas, así como el césped, se podan con singular periodicidad; los sanitarios se asean hasta cuatro veces en un solo día, según se requiera; a diario se pasa la aspiradora en las alfombras; se cambian los focos fundidos, etc.

F) El hecho de que la UM se ubique al interior de una zona habitacional, guarda no pocos inconvenientes, tanto para la institución, como para el vecindario. Particularmente, se torna problemática la falta de espacio para estacionar los automóviles, ya sean los de empleados o alumnos. Las calles angostas de la zona se tornan atestadas de carros todos los días hábiles, a veces incluso obstruyendo las entradas de garajes, ya sea durante las mañanas o las tardes[13]. Esto constituye una justificación para que las grúas circulen frecuentemente por los alrededores de la institución.

G) La UM no cuenta con instalaciones deportivas, carencia que no pocos experimentan con tristeza y/o enfado. Ello empero no es óbice para que la institución cuente con equipos estudiantiles destacados en varias ramas del deporte: fútbol, basquetbol, voleibol, balonmano, *Tae Kwon Do*, etc. Esta falta se suple con la renta de canchas o campos deportivos, o bien con préstamos. Y puede ser importante el mencionarlo porque en sí es una manifestación más de la falta de espacio que experimenta la Universidad, que ha crecido en medio de una zona preponderantemente habitacional, aunque también comercial, lo cual vuelve costoso el terreno. Y si esto se aúna a otras prioridades (estacionamiento, aulas, oficinas), entonces se comprenderá mejor la falta.

H) Puesto que dentro de las instalaciones de la UM, no se ha contado propiamente con un auditorio, aun cuando sí hay un "Aula Magna", o un "salón 37", con sesenta y hasta ochenta lugares disponibles respectivamente, ello ha obligado a utilizar en ocasiones el Jardín Central o alguna explanada como lugares para celebrar graduaciones, conciertos, representaciones teatrales, concursos de oratoria, simposios, etc. El IADE por su parte, sí cuenta con este tipo de recintos, pero no siempre accede a prestarlos a la UM, además del inconveniente de la lejanía entre las sedes de una y otra institución. Lo cual, como en el caso de las actividades deportivas, a veces también se remedia con rentas o préstamos. Y todo es, entre otras cosas, una muestra más de la falta de espacio, a pesar del crecimiento ininterrumpido de la Universidad.

I) No existen espacios que puedan ser "reclamados" por los alumnos. Más allá de las aulas ocupadas en turno, no se ha dado una "colonización" propia de ningún sitio, puesto que se trata de lugares con un propósito definido, el cual en términos generales, y bajo un reglamento, suele ser respetado. La

cafetería, por ejemplo, no es utilizada sólo por los alumnos, sino por la mayoría de los empleados y profesores.

Por otro lado, tampoco hay una "sala de profesores" propiamente dicha, como un lugar donde ellos puedan convivir, pues la que lleva este nombre, es de hecho un pequeño salón de trabajo, que funciona bajo un sistema de apartado. Los profesores por asignatura son, en palabras de uno de ellos, "espíritus errantes", que de no ser durante las horas que ocupan algún aula determinada para impartir sus clases, no tienen un espacio para trabajar, salvo la biblioteca o alguna banca en un jardín, y ello cuando no están ocupadas.

Bajo estas observaciones, es posible ir conformando una idea más clara de los espacios que ocupa esta institución y del uso que se hace de los mismos. Ciertamente es que todo esto representa tan sólo una aproximación a una "realidad"[14] mucho más rica y compleja, empero lo escrito podrá ayudar a comprender más adelante algunas de las características de la enseñanza de la pedagogía en la UM.

3. LA UNIVERSIDAD POR SÍ MISMA: UNA MIRADA "TRAS BAMBALINAS"

La manera de proceder en este tercer subcapítulo, consistirá en utilizar la información contenida en uno de los últimos folletos promocionales de la UM como hilo conductor de la exposición (la cual aparecerá en letras cursivas), intercalándola con discusiones y ejemplos diversos, tanto propios como de otras personas que le conocen, ya sean empleados o exempleados, alumnos o exalumnos.

No se trata de desmentir la imagen que la institución busca proyectar de sí misma, sino de incluir opiniones que a veces disienten sobre el particular. Se trata de lograr una mirada "tras bambalinas", es decir, fuera del escenario[15] donde los actores brindan cotidianamente sus representaciones, aunque sin soslayar del todo estas últimas, y advirtiendo que mi presencia sin duda alteraría los modos habituales de relajamiento[16], alertando a los sujetos implicados:

Ya que los secretos vitales del espectáculo son visibles desde el trasfondo escénico y que mientras permanecen allí los actores abandonan sus personajes, cabe esperar que el paso desde la región anterior a la posterior ha de permanecer cerrado para los miembros del auditorio, o que la totalidad de la región posterior ha de permanecer oculta para ellos (Goffman, 1993a, 124-125).

Con esto se quiere presentar un cuadro menos "oficial" y más "real", sabiendo que mis apreciaciones como exalumno y profesor no estarán del todo ausentes:

En los campos de investigación con los cuales se tiene mayor familiaridad resulta mucho más difícil distanciarnos de nuestras presuposiciones, ya procedan éstas de la teoría social o del conocimiento profano. Una de las razones de ello es que lo que descubrimos en estos medios es demasiado obvio (Hammersley y Atkinson, 1994, 108).

Lo anterior no me exime sin embargo, de la responsabilidad de "interpretar correctamente" la información que me ha sido posible recabar (*ibidem*, 128), pero no significa tampoco que la versión que presentaré sea la única "verdadera"[17] .

Para una mayor claridad, la información del folleto se irá presentando en el orden de aparición en que está organizado el original, cuyo texto se distribuye mezclado con imágenes en veinte páginas numeradas. Asimismo, el contenido está dividido inicialmente en dieciséis apartados, de los cuales catorce servirán de pauta para la presentación, conservando sus títulos originales, aunque estos últimos no coincidan siempre con su contenido.

Desde luego, la información que se comentará pertenece a un material promocional, y como tal no es factible esperar que contenga autocríticas, a fin de cuentas lo que se busca con él es vender. Sin embargo, al tratarse de un texto que ha pasado por un proceso riguroso de censura interna, y al contener a mi consideración una buena dosis de la promoción que la Universidad hace de sí al interior de sus propios espacios y no sólo en el exterior, resulta una referencia útil para reconocer tanto el ideal que se maneja, como algunos de los problemas implícitos en los que se incurre al tratar de realizarlo.

i) UNIVERSIDAD DE MIXCOAC

La mayor parte de nuestros estudiantes nos han conocido a través de un buen amigo suyo, un pariente, un vecino...

Esta forma de promoción cercana es consecuencia de nuestra divisa institucional: trato personal y servicio. Servir para servir. Para eso estamos, para servir haciendo lo único que sabemos hacer: justamente aquello que debemos hacer. En la [UM] los profesores educan, los estudiantes estudian, mantenimiento mantiene las instalaciones en óptimas condiciones y así sucesivamente.

Lo extraordinario de esta institución es, sencillamente, lo ordinario. Creemos en los avances discretos y sostenidos; en la competencia profesional basada en el estudio y la constancia mantenida a lo largo de los semestres y los años; en la laboriosidad, la honradez y la lealtad. En suma, los rasgos distintivos de esta Universidad son dos aspectos de un mismo espíritu: la absoluta prioridad del servicio a cada persona y el servicio a la empresa como unidad productiva fundamental. Por eso buscamos en cada uno de nuestros participantes un fondo de competitividad profesional fundado en la calidad humana de cada persona.

Si te interesa una institución donde la gente asume la responsabilidad personal de todo lo que debe saber y hacer, donde enseñamos precisamente eso: a saber y hacer lo que se debe, entonces...aquí encontrarás una respuesta a tus intereses.

Esta primera página introductoria, que es en sí una especie de "ideario" institucional, muestra ya dos de los rasgos fundamentales de la filosofía de la UM: la mística del "trabajo bien hecho"[18] y el enfoque empresarial de sus programas. El primero de estos dos rasgos es también un valor básico de la SLC, organización eclesíástica que persigue lo que se ha llamado "santificación del trabajo". El segundo, ya comentado antes, se explica por medio de la historia institucional, y por ser parte del "imaginario"[19] que aquí se ha construido como elemento legitimador de sus actividades.

Sin embargo, tal ideario que busca dotar de un sentido de unidad, no se traduce forzosamente en acciones concretas que sirvan para apuntalarlo en todo momento. Maurice Thevenet advierte sobre los valores que conforman la filosofía institucional: <<No son siempre asumidos y si lo son no siempre tienen efectos prácticos>> (1992, 79). Y ello a pesar de que <<...nadie intentaría reivindicar algo diferente>> (*idem*). De este modo, podría citar varios ejemplos en los que el ideal no se hace vida, pero me limitaré a uno sólo.

El mismo puede ser advertido por varios empleados de la UM. Se trata de una práctica que suele efectuarse no periódicamente, pero sí con cierta frecuencia: remodelar algún aspecto secundario de las instalaciones. El caso más próximo de esta práctica, ha ocurrido durante abril de 1996, cuando se cambió el material con que estaba recubierto el piso de un pasillo, loseta por adoquín. Yo he podido presenciarlo, y aunque en sí no es nada extraordinario, lo anoto porque fue motivo de algunos comentarios, no solicitados, en torno a la inutilidad del gasto que esto representa. El hecho llamaría la atención porque la reluciente loseta acababa de ser puesta hacía solamente dos años escasos, y aparentaba al menos encontrarse en perfectas condiciones de mantenimiento.

Tanto una secretaria, como un profesor, coincidieron en comentarme que no comprendían por qué se les indicaba que debían ahorrar por ejemplo en papel membreteado, y a utilizar a cambio "papel revolución" para necesidades "internas" -y esto coincidiría con la "región posterior" de Goffman (1993a, 123)-, mientras se cambiaba de piso tan a menudo y sin justificación aparente (por supuesto que éste no era un caso aislado). Lo cual el profesor interpretó como una muestra de "falta de planeación", algo que no se ha hecho bien desde un principio. Sin embargo, como ya apunta Goffman:

Si bien podríamos mantener la noción basada en el sentido común de que las apariencias fomentadas pueden desacreditarse por una realidad discrepante, con frecuencia no existe razón alguna para pretender que los hechos que discrepan de la impresión fomentada tienen mayor grado de realidad objetiva que la realidad fomentada que ellos ponen en aprietos (1993a, 76).

Los alumnos, muchas veces, consideran que dentro de la UM todo se hace "bien", y que por ello reciben una formación de excelencia. Y es más, aprecian que el hacer las cosas bien, desde esta perspectiva, es parte de su formación profesional. Así, un pedagogo egresado de la UM, se ha de caracterizar por "hacer las cosas bien", para lo cual deberá cuidar los detalles que sirvan para poner de manifiesto este aspecto de su trabajo, tales como la pulcritud en la presentación de sus trabajos escritos, la puntualidad, e incluso su vestuario. Esto coincidiría con Goffman cuando señala que: <<La información social transmitida por cualquier símbolo particular puede confirmarnos simplemente lo que otros signos nos dicen del individuo, completando la imagen que tenemos de él de manera redundante y segura>> (1993b, 58).

ii) UN PROYECTO COMÚN

Cada alumno nuestro es un nuevo proyecto porque, una vez admitido, está asociado con la Universidad en un proyecto común: hacer de sus estudios el logro profesional más alto que él en particular pueda alcanzar.

Una parte importante de esta tarea se deposita en la preceptoría, que es un sistema de asesoría académica personal. Cada alumno cuenta desde el primer semestre de su carrera, y hasta el término de la misma si lo desea, con un preceptor o tutor, profesor de su propia escuela o centro académico, que le ayude a superar las dificultades que va encontrando y se plantea junto con él nuevas y más altas metas.

El sistema de "asesoría académica" es una modalidad local del discurso pedagógico de la "educación personalizada" (Alcázar y Martos, 1994, 216; Galino, 1991, 50; García Hoz, 1981, 78, *passim*; y 1988, 248, *passim*). Éste es practicado asiduamente en la UM. Antes se estiló el servicio de "preceptoría", pero se ha reducido su práctica, aunque sin caer totalmente en desuso, puesto que supone una capacitación psicopedagógica específica[20] para atender problemas que trascienden lo puramente académico, lo cual incrementa el costo de operación del sistema. La asesoría académica es más económica y viable cuando los recortes presupuestarios están aplicándose.

Cada facultad o escuela desarrolla el sistema de modo diferencial, aun cuando los principios sean los mismos. En líneas generales se caracteriza por una serie de entrevistas periódicas entre el alumno y el asesor académico durante el transcurso del semestre. El objetivo de ello es coadyuvar a que el alumno supere sus limitaciones y aproveche sus capacidades para un mejor aprovechamiento académico.

Existen veces en que los alumnos deciden extender este servicio más allá de los semestres en que el sistema es obligatorio, pero también hay ocasiones en que los alumnos simplemente se "resisten"[21] a participar con la formalidad requerida en el servicio. Una forma concreta de esta resistencia es el ausentismo deliberado a las entrevistas programadas, o la falta de concertación de las mismas cuando un alumno o alumna no se comunica con su asesor para solicitarlas. Aunque finalmente acepten, para no hacerse acreedores a sanciones.

A la par que la asesoría académica, los alumnos cuentan con la figura del "coordinador de grupo", que como su nombre lo indica atiende a los alumnos grupalmente, supervisando entre otras cosas, el desarrollo de las actividades académicas formales, y buscando soluciones efectivas para los problemas que puedan suscitarse mientras tenga duración el semestre. Tales problemas podrían ser, por ejemplo, desacuerdos entre los profesores y el grupo en materia académica, bajo rendimiento, calendarización de exámenes, reposiciones de clase, disciplina, reprogramación de horarios, etc. La coordinación tiende así a reforzar la atención personalizada que busca otorgarse a los alumnos.

Lamentablemente, la instrumentación de la asesoría académica y la coordinación grupal tiene "efectos perversos". Se pueden generar casos de "sobrepotección" individual o grupal con secuelas negativas en el rendimiento académico. Por ejemplo, uno de los efectos de este tipo de atención personalizada es el decremento en el número de bajas totales, que

pasan de un 30% a sólo un 10%, pues los alumnos cuentan en efecto con un apoyo no despreciable para su "supervivencia" escolar, lo cual es un objetivo perseguido.

Sin embargo, lo anterior puede traer consigo también un incremento de alumnos con bajo rendimiento académico, de acuerdo con los propios estándares, que consiguen terminar la carrera, aunque esto último también podría deberse a otros factores paralelos. Lo cual vendría a manifestarse, entre otras cosas, en la producción de tesis consideradas de calidad deficiente, y en los casos extremos, plagios intelectuales, o incluso reprobación de exámenes profesionales. Esto no significa que tales fallas, una vez detectadas, dejen de evitarse.

Por otro lado, el hecho de que los alumnos cuenten en todo momento con la ayuda de un coordinador de grupo, también se llega a traducir en actitudes de hostilidad hacia los profesores, ya que los alumnos cuentan así con un canal de comunicación abierto para exteriorizar sus inconformidades. Estas últimas son muy variables, y pueden ser quejas por "clases aburridas", por ausentismo del profesor, incluyendo retardos, falta de cortesía de éste, una exigencia percibida como exagerada, etc. Los alumnos llegan a percibir el poder que esto les otorga, y no dejan de hacer uso del mismo, sabiendo que su opinión será tomada en cuenta [22]. Respecto a esto último, una alumna de sexto semestre me informó lo siguiente durante una entrevista:

Entrevistador: ¿Cuál es el canal formal para quejarse de un profesor?

Alumna: *Ir con el coordinador de grupo y ya el coordinador de grupo habla con la directora de la carrera.*

Entrevistador: ¿Y sí los escuchan a ustedes, o nada más los oyen pero no les hacen caso?

Alumna: *No, sí nos hacen caso. De hecho hemos corrido dos maestros (risa).*

Entrevistador: ¿Corrido? ¿Esto es, se han ido?

Alumna: *Sí de que, o sea, por ejemplo, teníamos una maestra que nada más iba como a modelar por, o no sé ¿no? Entonces, no enseñaba nada, nada más regañaba, regañaba y regañaba. Y entonces, no nos latía. Entonces le dijimos a la coordinadora, habló y ya no está en la [UM] (risa).*

Puede verse cómo es del conocimiento de los alumnos esta forma de ayuda y lo que implica en términos de poder frente al docente, pues la recontractación de éste puede quedar condicionada a la evaluación favorable de los primeros.

iii) LA UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA

Fundada en 1967 con una escuela de negocios, el grupo original de académicos y hombres de empresa que dieron vida en aquel año al Instituto de Alta Dirección de Empresa (IADE) se convirtió, poco más tarde, en promotor de lo que es hoy la [Universidad de Mixcoac].

Los profesores del IADE han sabido poner énfasis en el factor humano, al lado de áreas tradicionales como comercialización, producción, sistemas, finanzas, etc.

Generaciones de los máximos dirigentes de la empresa mexicana se enorgullecen del IADE. Más de doce mil directores de empresa han participado en sus programas.

Los resultados de aquellos trabajos han hallado eco tanto en las instituciones educativas como en el modo de hacer empresa de miles de directores generales y divisionales que han participado en sus programas.

De esta manera, la [Mixcoac] mantiene un benéfico y permanente contacto con las empresas mexicanas.

La práctica de este ideario tiene como resultado personas más maduras y organizaciones más sanas y competentes.

Este rasgo tan propio puede quedar de relieve no sólo con afirmar que el IADE respalda a la UM, sino en que sus programas, en mayor o menor medida, guardan un enfoque empresarial. En la UM es común oír hablar sobre la empresa a sus diversos actores dada su "implicación institucional"[23]. Sin embargo, esto contrasta con el hecho de que ahí se afirme una y otra vez que ésta es una institución políticamente neutral. No se permite por ejemplo, propaganda partidista de ningún signo dentro de sus instalaciones. Mas el nexo con el sector empresarial no suele ser interpretado como una toma de postura política, siendo que de algún modo la lleva implícita[24]. Por otro lado, la UM reconoce que cumple para con la sociedad una función educativo-cultural.

Bernard Charlot (1981, *passim*) sostiene que la escuela, y la Universidad lo es[25], muestra una manipulación al desentenderse de los reclamos sociopolíticos que van aparejados a toda tarea educativa, lo mismo que al sustituirlos por reivindicaciones "culturales", cuyo soporte es filosófico y no socio-político. Se sostendrá entonces que en la UM no se esperan resultados masivos inmediatos tras el cumplimiento de su función, sino que va a interesar más llegar al individuo, y por medio de éste se logrará transformar la sociedad entera, cual si fuese una "reacción en cadena", donde cada sujeto funge como un "eslabón". Se confía en que la persona que es realmente educada conforme a su naturaleza, una vez que ha logrado cierto grado de

perfección (nunca total), inevitablemente educará a otras, y así sucesivamente.

Pero, ¿transformar para qué? Indudablemente hay aquí en estado larvario una visión utópica sobre un futuro mejor, lo cual en sí no es discutible en cuanto ideal, pero sí en la medida en que desconoce el trasfondo político de tal utopía (Freire, 1990, 77-79). Lograr una sociedad mejor implica un proyecto, y ese proyecto no puede desentenderse de su dimensión política.

iv) LA PASIÓN POR EL TRABAJO BIEN HECHO

Este carácter propio es la base de nuestra filosofía educativa. Asimismo, el respeto a la libertad de cada uno y el fomento de las iniciativas personales forman el ambiente propicio para una mentalidad abierta, creativa y responsable.

Esta misma convicción se realiza en el claustro de profesores, la administración escolar, el alumnado o la Junta de Gobierno. Buscamos una institución de rostros humanos, en la que nadie sea anónimo; el diálogo personal de tú a tú.

Sobre el "trabajo bien hecho" se ha tratado ya en otras partes del capítulo. En su lugar hemos comentado sobre el trasplante de esta máxima en un modelo pedagógico desarrollado por Víctor García Hoz, y de la relación de esta filosofía institucional con la mística propia de la SLC. Pero ¿se da en efecto esta "pasión por el trabajo bien hecho"? ¿Se traduce este nivel de genericidad en la cotidianidad?

Se puede dar en términos de un ideal, de un valor asumido, de un imaginario presentificado en multitud de acciones que apuntan a su cumplimiento, de la norma consignada en contratos y reglamentos, y de la importancia que al menos formalmente se le otorga de acuerdo con sus propios fines. Mas a veces, tras el cumplimiento más estricto del deber y de la apariencia de orden, hay zonas de sombra, ocultas a la vista, donde las acciones contrarían los ideales. Así, dentro de la categorización goffmaniana, junto a los "ajustes primarios" hay "ajustes secundarios". Nuevamente, recurriré a algunos ejemplos para mostrar dichos ajustes[26].

Los ajustes primarios son, por así decirlo, más visibles, y en este sentido se observan cuando un profesor prepara su clase y no se limita a improvisar, entrega calificaciones en el plazo de tres días que tiene para hacerlo después de cada evaluación, o no permite que los alumnos introduzcan alimentos o bebidas al salón de clase (conforme lo estipula el reglamento de alumnos), cuando un coordinador de grupo entrega sus reportes semanales a tiempo, cuando una secretaria cumple puntualmente su horario, etc.

Respecto a los ajustes secundarios, éstos son más difíciles de descubrir, pero he podido encontrar algunos casos. Una profesora que debería impartir tres materias distintas, se limitaba a "preparar" sólo una, y en las otras dos, aunque de la misma área, trabajaba los mismos contenidos (pero desde luego estaba contratada para impartir tres). El suceso me lo refirió una exalumna, recordando que la maestra le "tocó" tres veces en su carrera, y en las todas se manejó "prácticamente lo mismo", incluso cuando dos de las materias fueron simultáneas en un semestre.

También puedo mencionar el ejemplo de la que fuera coordinadora de un departamento de posgrados, misma que ya no se encuentra laborando en la UM, ella "atendía su propio negocio" de servicios administrativos para empresas, desde su puesto dentro de la Universidad, pues entre otras cosas no era "vigilada" por su superior. En contraste, "nunca tenía tiempo" para recibir a los alumnos, salvo si era para recibirles algún pago o una solicitud de inscripción. El caso me lo refirió su ex-secretaria, que todavía labora dentro de la institución, y que le ayudaba a capturar "trabajos" y a hacer "llamadas", y por eso conocía las actividades "extra" de su "jefa".

Otro caso sería el de un profesor que acostumbra, según testimonio de un alumno suyo, regresar las "tareas" con calificación en la portada, pero sin observaciones o correcciones sobre el texto del trabajo, lo cual interpretaba él como "flojera" del profesor para calificar. El docente ciertamente cumplía con la norma de evaluar (entendiendo por ésta simplemente otorgar una calificación), aunque de hecho no "evaluaba". Dijo el alumno: "La calificación la pone según le caigas".

Existen algunos ejemplos más recopilados por mí "accidentalmente", pero no es objeto del trabajo presentarlos todos, lo que sí es factible agregar es que cuando estos ajustes secundarios son descubiertos, pueden terminar con el despido del sujeto que los lleva a cabo. Esto es precisamente lo que ocurrió con un ex-director académico de una de las escuelas de la UM, que fue sorprendido vendiendo calificaciones.

Ahora bien, cuando "la pasión por el trabajo bien hecho" no se experimenta como se esperaba ¿cómo se interpreta esto localmente? Recurriendo al concepto filosófico de libertad, de acuerdo con la posición tomista de la UM. De este modo, se entiende que si existen desviaciones es porque las personas pueden elegir el mal, se trata pues, de una concepción ontológico-antropológica de la libertad (Heller, 1991, 213-214), donde la genericidad del concepto pareciera absorber a la cotidianidad.

v) *DEL BACHILLERATO AL DOCTORADO*

Trabajamos en todos los niveles de la educación universitaria: licenciaturas, maestrías y doctorados, especialidades, programas de perfeccionamiento y cursos de actualización en las áreas de Ingeniería, las Ciencias Económico-Administrativas y Humanidades. Constituyen la Universidad: facultades, escuelas, institutos, el sistema de universidad abierta y centros de información, a los que se suman los demás servicios de una universidad (actividades culturales, deportivas, de extensión, etc.). La filosofía educativa es la misma en todas las áreas: traer a las circunstancias particulares de México la secular riqueza de la universitas studiorum, con su visión integral y humanista de las ciencias y las técnicas.

La UM ofrece diversos programas (ver anexo 2), el distintivo de los mismos es su enfoque humanista (y empresarial, como ya se ha visto). La filosofía de corte aristotélico-tomista[27] permea este humanismo, al grado que, al menos en programas específicamente pedagógicos o de comunicación social (en la Facultad de Filosofía se da por sentado), pareciera que los contenidos filosóficos son la preocupación central, subordinando a éstos los demás saberes: técnico y científico.

Durante una conversación informal, una exalumna de pedagogía ejemplificó esto diciéndome que después de tanto oír hablar sobre el hombre, los valores, las virtudes morales, la dignidad personal, la inteligencia y la voluntad, etc., a los alumnos les empezaban a salir “costras en los oídos”, que luego se transformaban en una especie de “protuberancias como espirales” (quizá con esto aludía a lo redundante y reiterativo de los contenidos), “que no te dejan pasar ya nada”. Otro exalumno más de pedagogía, me resumió así el aprendizaje principal de la carrera: “El hombre tiene inteligencia y voluntad”. Aun sin descartar el carácter caricaturesco de estas críticas, es posible descubrir en ellas lo abrumadores que pueden resultar tales contenidos en ciertos casos[28] .

Además de lo anterior, otra característica que puede estar presente en algunos programas, y básicamente en los posgrados, es la falta de validez oficial de los mismos. Así, la Maestría en Comunicación Social, por ejemplo, constituye uno de los casos en que no se cuenta con el reconocimiento, y a pesar de que ya en diciembre de 1992 había personas con todos los créditos correspondientes a las asignaturas del programa cubiertos, hasta ahora nadie se ha titulado. La Maestría en Educación Familiar, por su parte, ha recibido el reconocimiento por parte de la SEP recientemente, pero ya antes del mismo se ha conferido el grado de maestro, con el sólo reconocimiento “interno”, al menos en tres casos.

De esa misma manera empezó el IADE con su programa Master en Dirección de Empresas, sin embargo ganó tal prestigio, y por consiguiente legitimidad, dentro del medio empresarial, que prácticamente no se requería el

reconocimiento oficial, pues a decir de uno de sus egresados, a ellos "se los peleaban" en las empresas para cargos administrativos de cierta jerarquía, "salían con trabajo seguro". Y ello, cabe decir, ha servido como justificación para continuar abriendo programas sin reconocimiento, pues la validez oficial, a cuyo trámite no se renuncia por lo demás, queda suplida en un principio por la confianza que la UM tiene sobre la calidad de sus posgrados, a los cuales se les tiende a asociar con el IADE.

El reverso del prestigio, lo encuentro en las opiniones de algunos egresados, que suspendieron este tipo de estudios y ya no los concluyeron, quienes critican acremente ciertos programas (en ningún caso del IADE). Por ejemplo, las maestrías en Educación Familiar y Comunicación Social, fueron diseñadas al interior de la EP de la UM, y quizá por ello tienen mucha similitud con la Licenciatura en Pedagogía, al grado de que en más de un aspecto parecen continuación o hasta simple repetición de la misma; situación que algunos egresados de la EP e inscritos en éstas, pueden descubrir con suma facilidad y con no poco disgusto. Y ello ha ocasionado más de una baja.

vi) AMBIENTE DE CALIDAD, CONFIANZA Y GUSTO POR LA AMABILIDAD

Este es el mensaje común que distingue a todas nuestras actividades, sin importar que se trate de torneos deportivos, conciertos, convivencias, seminarios o eventos especiales de la Sociedad de Alumnos. La meta es que, hagas lo que hagas en la Universidad, te sientas siempre como en tu propia casa.

Me parece que también respecto al ambiente que priva en la UM, pueden referirse opiniones encontradas. No es nada extraordinario, eso puede ocurrir en cualquier tipo de organización social. Lo que vale destacar es que no siempre empleados o alumnos "se sienten como en su propia casa", tal y como anuncia felizmente el folleto. Simplemente, y por mencionar un ejemplo, los alumnos tienen prohibido efectuar celebraciones en el interior de la sede, y tienen que salir acaso a la plaza pública contigua si desean realizarlos. Tal medida tiene una finalidad formativa, además de que se relaciona con la imagen institucional que se busca fomentar, pero hay estudiantes que la reciben como una arbitrariedad, algo que probablemente no ocurriría en otras instituciones.

Me limitaré ahora a contrastar lo anterior con algunos fragmentos del Reglamento de Alumnos. En el artículo 39 se lee: <<En el recinto de la Universidad se realizan sólo actividades de índole académica>>. Y en el artículo 40 se añade: <<Como consecuencia del artículo anterior, en la [UM] no se organizan festejos ni se introducen conjuntos musicales con motivo de terminación de clases o con cualquier otra razón. Sólo podrá hacerse en aquellos casos en que la propia Universidad como tal o la Sociedad de

Alumnos, con permiso expreso de la autoridad universitaria correspondiente, lo organice>>. Cabe aclarar que la norma por lo común es acatada, y quizá por ello una exalumna recuerde al ambiente de la UM, tratándose sólo de una opinión extrema, como caracterizado por “un silencio enclaustrante” y “una soledad espantosa”.

Por otro lado, y con el objeto de ser consecuentes con la doctrina moral que se profesa, no es factible que los alumnos vistan de cualquier modo. En el artículo 33 del referido Reglamento, se puede leer: <<El alumnado debe asistir al recinto de la [UM] vestido en forma apropiada y conforme a la dignidad de la institución, con decoro y con el debido cuidado en el arreglo de su persona. Por esa causa y a modo ejemplificativo, no se permite que concurra a la Universidad en pantalones cortos, camisetas sin mangas, camisetas con leyendas o grabados con impresos que se contrapongan a la moral o a las buenas costumbres, o sean impropios>>. Y nuevamente vale decir que el reglamento se cumple.

Por su parte, los profesores no cuentan con un reglamento, pero existe como política institucional que ellos vistan “formalmente” para impartir sus clases. Las mujeres, por ejemplo, no pueden usar ropa ajustada o maquillaje en exceso, los hombres deben usar indefectiblemente “saco y corbata”. Los profesores, por otro lado, están autorizados para sacar de su clase a cualquier estudiante que a su consideración, vista de modo contrario a lo estipulado en el Reglamento de Alumnos. Con esto, se trata de ser coherentes “entre lo que se piensa, se dice y se hace”, frase que gusta repetirse mucho allí.

Un alumno de segundo semestre de pedagogía, describió el ambiente universitario, como parte de un ejercicio de redacción, de la siguiente manera: “Mucha gente opina que la universidad es muy seria y que en ella vive en un ambiente de tensión permanente. Sin embargo el estudiante de la [UM] piensa y se expresa de manera muy diferente al grueso de las personas foráneas en esta institución. El alumno universitario dice que el ambiente es abierto, en el que predomina un ambiente relajado y cordial, donde reina la ansiedad de aprendizaje y buen desarrollo académico”. Encuentro aquí un caso en el que las normas parecen haberse internalizado, pues no hay “tensión permanente” como piensan algunos, sino “ansiedad de aprendizaje”[\[29\]](#) .

Hay, pues, quienes se sienten “como en su propia casa” y quienes no, estos últimos a veces optan por irse, pero otros permanecen. La mayoría parece aceptar las condiciones en que opera la UM. Las clases, por ejemplo, pueden ser recibidas incluso “como una terapia” ante lo agitado de la vida cotidiana en la ciudad de México, según se expresaba satisfecha y sonriente una

alumna de octavo semestre. Pero no faltan tampoco los que "aguantan" y una vez terminados sus estudios, se alejan disgustados de la institución, "no quieren ni oír hablar de la [UM]", tal y como un exalumno se lamentaba, agregando entre otras cosas: "yo soy de los que sí quiero a mi *alma mater*" , pero "reconozco a la vez sus defectos".

Los casos anotados muestran que el ideal tiene fisuras en la práctica. Aunque sea quizá el hecho de repetir una y otra vez que allí todo está bien, lo que explicaría que esto parezca ser creído por muchos, quienes no encuentran fácilmente las limitaciones que les afectan en tanto organización social, y parecieran querer gritar incluso: "¡sí!, somos una institución perfecta"; ello no ha de suponer tampoco que no exista la autocrítica, pues he tenido oportunidad de escuchar que actualmente se experimentan en la UM "pseudocrisis", aunque "muy específicas", y no en "lo esencial". Un profesor decía en su clase: "sabemos que no somos la antesala del cielo", pero agregaba que al menos se procuraba dentro de la Universidad "hacer las cosas bien", con lo cual yo entendía un mensaje doble: "no lo somos, pero sí lo somos de algún modo".

vii) SE EDUCA MÁS CON LO QUE SE ES QUE CON LO QUE SE DICE

Lo que el profesor hace, habla más que mil palabras. Un profesor de la [UM] no lo es por casualidad: tiene una positiva vocación docente, libre e intencionada. Su enseñanza no se limita a la transmisión de un saber, sino que aspira a contagiar el profesionalismo que él desea para sí mismo, con todo lo que implica de compromiso con la verdad y con sus semejantes.

Durante el período en que estuve registrando información para este trabajo, caminaba en cierta ocasión detrás de un pequeño grupo de alumnos, de acuerdo con lo que conversaban me pareció que se trataba de estudiantes de alguna ingeniería, uno de ellos dijo literalmente: "De diez profesores que tenemos, cinco son nefastos". La frase me llamó la atención y la anoté tan pronto me fue posible. Encuentro así que hay ocasiones en que los alumnos parecen no estar satisfechos con sus maestros, ya antes me había referido a las quejas vertidas a través de la coordinación de grupo sobre el mismo punto. Sin embargo, y aunque la mayoría de las veces no se trata de inconformidades por faltas que pudieran ser consideradas "graves", pues hay alumnos que se quejan de cosas tales como: "la maestra no llevaba medias", "no viene bien vestida", "se eleva mucho y nunca aterriza"... , el caso es que el docente no siempre es aceptado como "ejemplo".

Por otro lado, existen también estudiantes que parecen admirar a ciertos profesores, y en este sentido son estos últimos objeto de respeto, deferencia, y otros tantos sentimientos valorados también como positivos. Conozco varios ejemplos de esto a lo que me estoy refiriendo. En la

dedicatoria de una tesis de licenciatura en pedagogía, pude leer lo siguiente: <<Gracias a [nombre de una profesora] por su enseñanza siempre tan impregnada de un mensaje maduro que después de unos cuantos años y experiencias uno interioriza y valora, gracias por su disposición, cariño y apoyo>>.

En este aspecto, como en tantos otros, la UM es una institución como cualquier otra. El trabajo docente puede ser valorado en algunos casos, y ello tanto por parte de los alumnos, cuanto por las mismas autoridades, como también despreciado de múltiples formas. Sin embargo, la docencia es una preocupación institucional, y por eso se ha dispuesto que todos los profesores de tiempo, cuenten al menos con cien horas de perfeccionamiento y actualización en su especialidad cada año, lo cual puede ser conseguido mediante cursos, entre otras posibilidades, cuyo costo será cubierto por la institución.

viii) LA INVESTIGACIÓN, PARTE ESENCIAL DE NUESTRA TAREA

Esta circunstancia nos obliga a aprovechar los recursos al máximo, concentrándolos en áreas de estudio que coinciden con los objetivos de la institución y el desarrollo científico de sus profesores. El trabajo desarrollado en este terreno se refleja en numerosas publicaciones periódicas propias de la Universidad y en los convenios editoriales destinados al gran público.

La UM cuenta con tres publicaciones periódicas que salen al mercado, sólo dos de ellas son especializadas, y las mismas corresponden a las facultades de Derecho y Filosofía, la otra es más general y es la que propiamente se podría considerar como representativa de toda la institución. Además, existen un boletín de circulación interna y otro que se publica conjuntamente con el IADE. Algunas escuelas, entre ellas la de Pedagogía, cuentan con boletines propios de distribución gratuita y restringida a su área de influencia. La Facultad de Filosofía, tiene una colección de cuadernillos llamada "Humanismo y Empresa", pero no se publican periódicamente.

En la Memoria Anual correspondiente al ciclo escolar 1994-1995, la más reciente al momento de realizar esta investigación, en su capítulo seis, titulado "Publicaciones de los profesores", aparecen cuatro rubros en los que se clasifica la información, los cuales son: "Libros"; "Artículos en revistas"; "Artículos en periódicos"; y "casos y notas técnicas". Así, en cada uno de éstos, se enlistan por facultad, escuela o instituto, los nombres de los autores, títulos de las obras, editoriales respectivas y fechas, que durante el período reseñado se publicaron.

Sumando el total de títulos, encontré que el número de publicaciones ascendía a 54 libros, 196 artículos en revistas, 150 artículos en periódicos y

179 casos y notas técnicas (sin distinguir entre los dos). Algunos títulos se repitieron, pues los profesores ejercían su labor en más de un centro, además de que no todos son profesores "de tiempo". La Facultad de Derecho, el IADE y la Facultad de Filosofía, contaron con el máximo de artículos en revistas especializadas, con 27, 9 y 9 publicaciones respectivamente. Respecto a los libros, los profesores de la Facultad de Derecho contaron también con el mayor número de títulos, 13 en total, seguidos por 8 del IADE y 7 de la Facultad de Filosofía. El IADE, por su parte, fue el centro con más publicaciones: 8 libros, 57 artículos en revistas, 28 artículos periodísticos y 96 casos y notas técnicas[30] , lo que da una suma de 189.

De acuerdo con la misma Memoria, la EP, que es el centro de interés en esta investigación, publicó un libro (que de hecho no se ha editado, sino solamente firmado contrato), 2 artículos en revistas, 50 artículos en periódicos (todos pertenecientes a la misma autora), y 22 casos y notas técnicas. Según me ha informado una ex-profesora de esta escuela, los profesores "de tiempo" requieren de permisos especiales de su director para publicar.

En esta Memoria no encontré información relativa al número de profesores "de tiempo" dedicado a la investigación. Sin embargo, durante una plática informal con una ex-profesora de tiempo completo, supe que la institución no destina en realidad un presupuesto específico para investigación. La que se llega a realizar, depende casi por entero de la iniciativa de los profesores, que aprovechan el tiempo libre de sus labores y los recursos disponibles con los cuales desarrollan habitualmente su trabajo, para la preparación de algún libro o artículo especializado.

Algunos pocos profesores, no cuento con el número exacto, pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). En el Informe que el rector rindió a la Junta de Gobierno en noviembre de 1994, se menciona que ese año cuatro profesores de tiempo completo, dos de la Escuela de Ingeniería y dos de la Facultad de Derecho, alcanzaron el rango de investigadores nacionales por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Después de esta información, el rector agregó: <<A pesar de todo esto, hemos de reconocer que no son comunes los hombres punta. Lo que abundan son los talentos medios. Y los que sobresalen son aquellos que logran ser constantes. *Con ellos estamos construyendo la Universidad*>> (subrayado en el original).

Finalmente, cabe agregar que aún cuando la investigación se considera allí una tarea importante, lo cierto es que no constituye una actividad prioritaria en la UM, como en cambio sí lo es la docencia.

ix) LAS RELACIONES INTERINSTITUCIONALES

Las más importantes son aquellas que mejoran nuestro trabajo habitual y facilitan la especialización de nuestros egresados y el perfeccionamiento de nuestros profesores. La [UM] ha participado en el nacimiento de instituciones mexicanas y americanas y colabora con organismos universitarios americanos y europeos de reconocido prestigio.

Los comités Harvard-IADE e IADE-IESE (Instituto de Estudios Superiores de la Empresa, España) son permanentes desde 1967.

La UM mantiene como una de sus políticas, la de no pertenecer a ningún tipo de asociación que le obligue a actuar con determinado rumbo común, y en este renglón parece “encapsulada”[31], aunque la cooperación es también uno de sus principios y poco a poco ha ampliado sus relaciones. Por ejemplo, no pertenece a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), pero sí mantiene intercambios académicos con la UNAM; Universidad Bonaterra (Aguascalientes); Universidad de Navarra (UN) (España); *Lousiana State University*; Universidad de Illinois en *Urbana-Champaign*; Universidad del Sur de California; Universidad de California en Los Ángeles; Universidad de Purdue (Indiana); Universidad Estatal de Mississippi; *Georgetown University* (Washington); *Kenan-Flager Business School* de la Universidad de Carolina del Norte; *University of Western Ontario* (Canadá); y la *Manchester Business School* (Inglaterra). Estos intercambios son más que nada de alumnos y profesores.

x) JUNTA DE GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD [DE MIXCOAC]

La junta de Gobierno es el máximo órgano directivo y es propietaria de la institución. Está integrada por académicos y empresarios, muchos de ellos miembros fundadores de la Universidad. El pleno de la Junta de Gobierno se reúne cada año y trabaja de modo ininterrumpido a través de su comisión permanente.

A esta referencia se le agregan los nombres de sus sesenta y cinco integrantes, de los cuales sólo tres son mujeres. Otro dato revelador que habla en sí de un cierto gusto hispanista[32] de la institución, es que todos los nombres van precedidos por el “Don” o el “Doña”. No cuento en realidad con la información necesaria para decir algo más sobre este aspecto, hubiera sido interesante entre otras cosas, conocer la nacionalidad de origen de estas

personas. Algunos de ellos integran la planta de profesores de la UM, de la EP encuentro en la lista a una profesora y a la actual directora general.

xi) LA DIFUSIÓN DE LA CULTURA, UNA DE NUESTRAS MISIONES

A lo largo del año se suceden exposiciones pictóricas y fotográficas, conciertos, veladas literarias, cafés culturales, encuentros musicales que son ya una tradición, talleres permanentes de creación literaria, teatro, coro y toda la rica gama de las artes y la cultura.

La UM cuenta con un Departamento de Difusión Cultural, el cual coordina diversas actividades como se lee en el folleto. Puede agregarse que éste también tiene a su cargo la impartición de la materia llamada "Historia del Pensamiento", misma que se incluye en el *currículum* de la mayoría de las licenciaturas que ofrece la UM (en algunas, como filosofía, no se considera necesaria, pues la carrera en sí ya abarca este tipo de contenidos). Esta materia antes fue "interna", pues no formaba parte de los programas oficiales autorizados por la UNAM, a la cual la UM ha estado incorporada (y lo estará ya sólo por algunos semestres) desde hace más de veinte años.

Para esta fecha, a través del nuevo reconocimiento de validez oficial de estudios por parte de la SEP, la materia mencionada es tan "interna" como cualquier otra. Su contenido se enfoca a cuestiones históricas, filosóficas y teológicas de Occidente, (ver anexo 3)[33]. En sí esta materia y otras similares, persiguen dar una "formación integral" a todos los alumnos de la UM. De este modo, y por mencionar un ejemplo, la preparación de un ingeniero o de un administrador, en cualquiera de sus especialidades, no descarta la promoción de ciertos contenidos humanísticos, de corte tomista, por supuesto.

Respecto la variedad de actividades "culturales" mencionadas en el folleto, puede decirse que si bien son realizadas con regularidad, en realidad no cuentan no mucha audiencia por parte del alumnado. Entre otras cosas, recuérdese la falta de espacio dentro de la institución para llevar a cabo este tipo de eventos, eso, junto con el costo que implican y otros factores, como una fuerte carga académica en las licenciaturas, no ayudan a su promoción, máxime si han de desarrollarse fuera de la sede.

xii) DONDE HAY ESPÍRITU HAY LIBERTAD

El espíritu cristiano anima esta Universidad. En virtud de un convenio establecido entre la Junta de Gobierno y la [Sociedad de Laicos Católicos], la Universidad confía a esta [Sociedad] la dirección espiritual y la orientación doctrinal de sus actividades, de modo que sean coherentes con el Magisterio de la Iglesia Católica.

Son también principios fundacionales de la institución que puedan estudiar en ella, con absoluto respeto hacia sus convicciones, alumnos de cualquier credo religioso, y que en ella no exista ningún tipo de discriminación por motivos de raza, religión, sexo o condición.

Ubi spiritus libertas, así en latín, es el lema de la UM (se traduce como el título del inciso). La frase ha sido tomada de la Biblia[34]. En el primer apartado de este capítulo, se trató como un rasgo fundacional el nexo entre la UM y la SLC. Aquí se reconoce públicamente, y para comprenderlo mejor serán útiles algunas palabras del Fundador de la SLC, mismas que retomo de una entrevista:

Pregunta: Como Fundador...e impulsor de una amplia gama de instituciones universitarias en todo el mundo ¿podría describirnos qué motivaciones han llevado [a la SLC] a crearlas y cuáles son los rasgos principales de la aportación [de la SLC] a este nivel de enseñanza?

Respuesta: *El fin [de la SLC] es hacer que muchas personas, en todo el mundo sepan, en la teoría y en la práctica, que es posible santificar su tarea ordinaria, el trabajo de cada día; que es posible buscar la perfección cristiana en medio de la calle, sin abandonar la labor en la que el Señor ha querido llamarnos...*

Los rasgos que las caracterizan pueden resumirse así: educación en la libertad personal y en la responsabilidad también personal. Con libertad y responsabilidad se trabaja a gusto, se rinde, no hay necesidad de controles ni de vigilancia: porque todos se sienten en su casa, y basta un simple horario. Luego, el espíritu de convivencia, sin discriminaciones de ningún tipo. Es en la convivencia donde se forma la persona; allí aprende cada uno que, para poder exigir que respeten su libertad, debe saber respetar la libertad de los otros. Finalmente, el espíritu de humana fraternidad: los talentos propios han de ser puestos al servicio de los demás. Si no, de poco sirven. Las obras corporativas que promueve [la SLC], en todo el mundo, están siempre al servicio de todos: porque son un servicio cristiano (la entrevista fue realizada por José Garrigó y fue publicada en Gaceta Universitaria, Madrid, 5-X-1967, año en que se fundó la UM).

Lo que se puede leer en este fragmento, recuerda como seguramente habrá podido percatarse el lector, mucho del contenido del folleto que estoy comentando, incluso más de una palabra de éste es eco de la entrevista. Por otro lado, y quizá sea sorprendente descubrirlo, la UM *no* es una Universidad Católica. Al menos no lo es oficialmente, aunque sí la SLC garantiza que la formación que se proporciona dentro de ella va de acuerdo con la doctrina católica oficial, y en más de un aspecto concuerda con la identidad y misión de cualquier Universidad propiamente católica (Juan Pablo II, 1990, 5-13, *passim*).

Por ejemplo, en la ya citada obra de Juan Pablo II, se dice lo siguiente en su punto 12:

La Universidad Católica, *en cuanto Universidad*, es una comunidad académica, que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales. Ella goza de aquella autonomía institucional que es necesaria para cumplir sus funciones eficazmente y garantiza a sus miembros la libertad académica, salvaguardando los derechos de la persona y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad y del bien común (*ibidem*, 15).

¿No recuerdan estas palabras también mucho de lo escrito en el folleto? No encuentro yo, después de revisar la "Constitución Apostólica" citada, alguna cuestión que contradiga la UM, respecto a los principios que han de sustentar a una Universidad Católica, salvo que no lo es oficialmente, no ha sido erigida como tal, y no cuenta con una Facultad de Teología. Entre otras cosas también, vale decir que a la SLC, no le gusta hacer cosas *en nombre* de la Iglesia, sino *a favor* de ella, y quizá ello explica la "paradoja".

xiii) UNO DE CADA CINCO ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD ES BECARIO

Si un alumno tiene problemas económicos, entonces no tiene un problema insuperable. La meta de la [Universidad de Mixcoac] es que ninguna persona con capacidad para estudiar en ella deje de hacerlo por motivos económicos. No siempre es posible satisfacer todas las demandas de beca, pero existe un programa que ofrece alternativas de financiamiento a la educación. La ayuda a cada estudiante trata de ser proporcional a sus méritos y necesidades.

Alguna vez tuve oportunidad de escuchar, que como parte de los atractivos que la UM anuncia en sus promociones, la relativa facilidad para conseguir becas allí. Sin embargo, este tipo de ayudas, salvo cuando la UNAM o la SEP las otorgan, rara vez son al 100%. Ya se considera becado a un alumno, cuando se le concede cualquier porcentaje, aunque sólo se le hiciera un descuento del 20%. En la Memoria Anual 1994-1995, aparece el 18% del alumnado como becario. La mayoría de las becas, por otro lado, son a crédito, y los egresados que las hayan recibido, ajustarán sus abonos al precio del momento en que sean efectuados los pagos.

Sin embargo, la UM es una de las universidades más caras de México. La colegiatura mensual para licenciatura (y se pagan los doce meses del año, más dos inscripciones semestrales al menos), ha sido en cifra redonda de \$ 2,400.00, durante el primer semestre de 1996. Este dato es revelador en sí

de la procedencia social de los estudiantes, que en su mayoría pertenecen a clases medias altas. Las becas, por otro lado, permiten a estudiantes provenientes de clases medias bajas alguna presencia, aunque reducida, en la UM.

Con el agudizamiento de la crisis económica de México a partir de diciembre de 1994, se incrementó el número de solicitudes de beca dentro de la UM. Y ya para el segundo semestre de 1995, pude observar grupos muy reducidos, de entre 20 y 30 estudiantes, en comparación con los 40 ó 50 de años anteriores, incluso de sólo un año atrás, donde la demanda era palpable en la cantidad de solicitudes de admisión. La reducción en el número de alumnos, me lleva a pensar que las becas no han servido para compensar la falta de estudiantes, aun cuando queden pupitres vacíos.

xiv) EL FUTURO PROFESIONAL DE NUESTROS EGRESADOS

Una sólida carrera universitaria es una buena pista de despegue. Atraen poderosamente la atención en el perfil del profesional: la capacidad de colaboración, de asumir responsabilidades, la madurez, la lealtad, la constancia, la honradez, saber producir más con menos, la tenacidad...el liderazgo con espíritu de servicio. Esa manera de ser va más allá de la mera habilidad técnica y llega hasta el fondo mismo que nos hace personas de confianza y distingue de otras instituciones en el mundo.

La gran aceptación de nuestros egresados en el aparato productivo nacional es una de nuestras mejores satisfacciones.

"La excelencia profesional es el resultado del trabajo cotidiano realizado con perfección. Lo extraordinario de esta universidad es lo ordinario".

En su informe de noviembre de 1994 a la Junta de Gobierno, el rector de la UM decía lo siguiente: <<... nos reconfortan datos que vienen a ratificar cómo nuestros alumnos están aprendiendo con la máxima calidad que es posible: el hecho de que prácticamente no tengamos exalumnos desempleados...>>. Esto que triunfalmente se pudo afirmar en dicha fecha, no cuenta con el mismo respaldo ahora, después de la macro-devaluación del peso mexicano frente al dólar, para diciembre de ese mismo año.

A partir de 1995, y a decir verdad aun antes, he tenido oportunidad de conocer a numerosos egresados de la UM que no tienen empleo, o que sólo se ocupan parcialmente. Una visita rápida por los pizarrones en donde se presenta la "bolsa de trabajo" de los diferentes centros docentes de la UM, me permitió constatar que la oferta de empleo es mínima, poco atractiva en términos de retribución, e incluso nula en algunos casos, limitándose acaso a las solicitudes referentes al servicio social. Esto, posiblemente no ha de contrastar mucho con lo que acontece a los egresados de otras instituciones

de educación superior, tanto públicas como privadas, pues se trata de una problemática ampliamente extendida.

En una "feria de reclutamiento" celebrada a principios de mayo de 1996, y que tuvo lugar en el Jardín Central de la UM, acudieron representantes de Recursos Humanos de diversas empresas, todos con formatos de solicitud de empleo, plumas, llaveros, cerillos con logotipos y razón social de éstas, mismos que ofrecían a los visitantes en sus respectivos *stands*. Recuerdo a un alumno que se paseaba apresuradamente por los pasillos de la feria, preguntando una y otra vez: "¿Tienen algo de Derecho?" Y la respuesta en todos fue negativa, aunque sonrientes edecanes le invitaban a llenar una solicitud. También me percaté de que al llenar dichas solicitudes, los estudiantes recibían como respuesta algo similar a esto: "Por el momento no hay puestos disponibles, pero le llamaremos tan pronto exista uno. Muchas gracias".

Llegados al término de este primer capítulo, es posible apreciar cierta coherencia entre las características más importantes que definen a la institución. Se puede destacar la relación entre el origen institucional y la meta de infundir una actitud empresarial a los estudiantes. Así, cuando la "Universidad de la Empresa" adopta un modelo educativo personalizado, lo hace de alguna manera buscando brindar un servicio de atención a su "cliente": el alumno. Pero ello también concuerda con su origen católico, que provee la imagen de un educador moral que guía al alumno. Tampoco discrepa el hecho de que la mayor parte de los alumnos sean de clase media alta, y la idea de formar dirigentes empresariales. El énfasis en el orden y la apariencia de orden, valga la redundancia, proporcionan un escenario propicio para todo ello.

Por otro lado, aun cuando se han identificado algunos problemas en cuanto a la realización del ideal, mismos que en ciertos momentos parecieran poner en duda la voluntad de alcanzarlo, persiste una búsqueda por "hacer las cosas bien". Cualquier logro, por pequeño que sea, es asumido institucionalmente como una especie de confirmación para continuar por el camino elegido, y no resulta extraño del todo jactarse de lo conseguido.

Con esto llegamos al final del folleto, el recorrido ha pretendido mostrar una institución menos perfecta de lo que su discurso oficial afirmarí, pero más creíble, más parecida a otras instituciones de su género, con puntos a favor y en contra, pero en cuanto comunidad, con una cultura también muy particular. En el siguiente capítulo nos internaremos dentro de un área determinada de la UM: su Escuela de Pedagogía. Lo tratado hasta aquí

servirá de referencia para comprender mejor las actividades desplegadas en esa parte concreta de la institución.

-
- [1] Advierten Hammersley y Atkinson: <<Los etnógrafos deben esforzarse por evitar el sentirse "como en casa". Si se pierde totalmente la sensación de ser un "extraño" es que se ha dejado escapar la perspectiva analítica y crítica>> (1994, 118).
- [2] He recurrido entre otras cosas a Maurice Thevenet, que no se refiere al fenómeno educacional, sino a la cultura empresarial, por ser la UM una institución fundada por empresarios y por autoconsiderarse como la "Universidad de la Empresa".
- [3] Lyotard dice: <<Las "filosofías de la historia" se forjan alrededor de un futuro de redención. (El mismo capitalismo, que no tiene filosofía de la historia, disfraza su "realismo" bajo la idea de una emancipación respecto de la pobreza.)>> (Lyotard, 1991, 179-180; ver también González, 1995, 48).
- [4] La "santificación del trabajo" consiste en una trilogía, cuyos elementos son los siguientes: 1.- *santificar el trabajo*, que vendría a ser la buena realización del trabajo, el buen cumplimiento de todas las obligaciones profesionales y sociales, restituir el "recto orden del mundo" dispuesto por Dios; 2.- *santificarse en el trabajo*, el trabajo es visto entonces como el ligar privilegiado para forjar prácticamente todas las virtudes, una "oración continua" que pone en acción las tres virtudes teologales, mismas que son consideradas la cima de la vida cristiana: fe, esperanza y caridad; y 3.- *santificar a los demás con el trabajo*, a través del "buen ejemplo", que "arrastra" a los demás a seguirlo.
- [5] En la SLC existen diferentes tipos de miembros, ya sean laicos o sacerdotes, aunque estos últimos proceden siempre de los miembros laicos. La mayoría de los miembros son casados y proceden de todas las clases sociales, profesiones y oficios. Una vez que son incorporados a la SLC, continúan siendo fieles corrientes de sus respectivas diócesis, bajo la jurisdicción de su obispo. Su vinculación con la Sociedad es contractual y tiene por objeto comprometerse a buscar la "santidad en medio del mundo" y a extender ese ideal, la Sociedad se compromete a su vez a procurar los medios necesarios para lograr esos fines. La edad mínima para ingresar es de 18 años.
- Aunque la "vocación es la misma" para todos los miembros, existen diferentes nombres para referirse a ellos según su "disponibilidad" para las labores apostólicas, así hay "numerarios", "agregados" y "supernumerarios". Los *numerarios* son aquellos, hombres o mujeres, que viven el "celibato apostólico" y que colaboran con entera disponibilidad en las labores apostólicas de la SLC. Suelen habitar en centros especiales de la SLC, con el objeto de encargarse de la formación de los restantes miembros y de la dirección de las labores apostólicas. Algunos numerarios varones son llamados al sacerdocio y, una vez ordenados constituyen el clero de la SLC. Los *agregados*, hombres o mujeres, son también célibes en aras del apostolado, pero por diversas razones, suelen vivir con su familia de sangre. Los *supernumerarios*, son hombres y mujeres, solteros o casados, que participan en las labores apostólicas de la SLC en la medida en que sus deberes y obligaciones familiares, profesionales y sociales les permiten. Están también los *cooperadores*, que sin ser miembros de la SLC, participan en sus labores apostólicas mediante su oración, su ayuda económica y su trabajo, recibiendo a cambio formación y auxilio espiritual. Estos últimos pueden ser no católicos.
- [6] En esta escuela no ubicada en Mixcoac, sino en la colonia Universidad Oxtopulco, se ofrecen la licenciatura y el diplomado en Servicios de Hospitalidad. Está reservada sólo para mujeres, en sus programas se manejan contenidos de áreas temáticas tales como hotelería, alta cocina, administración de empresas, labores domésticas, educación familiar, filosofía y otros contenidos humanísticos.
- [7] Una interesante historia oral de la colonia Mixcoac, misma que ha servido como apoyo de esta tesis, puede verse en el video **Un pueblo en la memoria**, producido por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Delegación Benito Juárez y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Los datos de identificación de esta obra, pueden encontrarse al final de la bibliografía, en la sección de "material audiovisual".
- [8] La cultura condiciona lo que se puede "ver". Edward T. Hall sostiene que incluso los medios arquitectónicos que producen los sujetos, remiten a procesos de "tamización y filtración" sensorial mediados culturalmente: <<...son esos ambientes alternados por el hombre los que pueden enseñarnos cómo utilizan sus sentidos los diferentes pueblos>> (1994, 8). Lo que deseo enfatizar con esto es que el diseño de un espacio humano, cualquiera que éste sea, tiene connotaciones culturales, por ello la descripción que se efectúa en el inciso dos de este capítulo puede arrojar luz sobre la dinámica sociocultural en la vida cotidiana de la UM

- [9] Salvando las debidas distancias entre las "instituciones totales" de Goffman y la UM, resultan aleccionadoras sus palabras: <<Muchas instituciones totales parecen funcionar la mayor parte del tiempo sin otro propósito que servir como depósitos de internos, pese a que generalmente se presentan ante el público, según indicamos antes, con el carácter de organizaciones racionales diseñadas de cabo a rabo y a conciencia como máquinas efectivas, cuya meta es cumplir unos pocos fines formalmente admitidos y aprobados>> (1988, 82). Así, en la UM, aunque no hay internos, todo se presenta como racionalmente planeado para "cumplir unos pocos fines formalmente admitidos y aprobados", y supuestamente quien ingresa en ella, de alguna manera saldrá "reformado".
- [10] Este solo dato es significativo en relación a la importancia que dentro de la UM se le otorga a la lectura como medio de formación, la cual no es ciertamente privilegiada, tal y como en cambio sí lo es la "lección magistral" (Pujol y Fons, 1981, 21-24).
- [11] Sin querer indicar con esto que no se presentan excepciones a la norma. Así, entre las bancas en buen estado de conservación dentro de un aula, pueden encontrarse algunas deterioradas (posiblemente por sus mismos ocupantes), aparecen con el forro roto, o con "apuntes" sobre las paletas, por ejemplo.
- [12] La decoración y el cuidado de sus edificios, en contraste con el uso que de estos mismos se hace, puede indicar el tipo de "actuaciones", en términos goffmanianos, que los sujetos gustan de representar al interior del establecimiento (Goffman, 1993, 152). De este modo, hay todo un culto de la apariencia, aunque por dentro, y en sus propios términos, prive un "desorden", si no total, sí al menos manifiesto en algunos aspectos.
- [13] Aquí las palabras de Hall en torno al "síndrome del automóvil" contarían con una de sus mejores referencias: <<El vehículo se traga los espacios donde podría reunirse la gente. Parques, paseos, todo es para el automóvil>> (1994, 214). La Plaza de Mixcoac asemeja un gran estacionamiento (a pesar del acceso restringido a la misma). La falta de lugares obliga a que los conductores que buscan un espacio para su automóvil, tengan que dar varias "vueltas a la manzana" hasta que satisfacen su objetivo, y con esto los retardos de empleados diversos, profesores y alumnos no son del todo extraños.
- [14] Watzlawick, Beavin y Jackson apuntan: <<...la realidad no es algo objetivo, inalterable, "que está ahí afuera", con un significado benigno o siniestro para nuestra supervivencia, sino que para todos los fines y propósitos, nuestra experiencia subjetiva de la existencia es la realidad...>> (1993, 244; ver también Watzlawick, 1992, 20 y 72, *passim*).
- [15] Erving Goffman utiliza el término "región anterior" (*front region*) para referirse al sitio en el cual tiene lugar la actuación (1993a, 118), aquí la denominaré también "escenario". Por otro lado, él llama "región posterior" (*back region*) o "trasfondo escénico" (*backstage*), al lugar en el cual hacen su aparición los elementos suprimidos en el escenario, contradiciendo incluso la impresión fomentada durante la actuación (*ibidem*, 123).
- [16] Dice George Devereux: <<El científico del comportamiento debe saber reconocer que *nunca* observa el hecho comportamental que "se hubiera producido" en su ausencia ni oye una comunicación idéntica a la que el mismo narrador hubiera hecho a otra persona>> (1994, 31).
- [17] Lyotard enfatiza: <<...hay que recordar que la ciencia y la industria no le llevan ventaja al arte y la literatura en lo que toca a las sospechas que inspira su relación con la realidad. Creer lo contrario sería hacerse una idea excesivamente humanista acerca del funcionalismo mefistofélico de las ciencias y de las tecnologías>> (1995, 19).
- [18] Víctor García Hoz, pedagogo español y autor de numerosas obras sobre temas de educación, algunas de las cuales suelen ser consultadas y referidas dentro de la EP de la UM, trata de las implicaciones educativas del concepto de la "Obra bien hecha": <<El concepto de Obra bien Hecha tiene una significación amplísima. Se puede llamar Obra Bien Hecha a un acto mínimo, sencillo, que se realiza cuasi de modo instantáneo, tal, por ejemplo, trasladar una silla de un lugar a otro, colocar un libro en su sitio, decir una palabra amable. También se puede aplicar a toda una vida, así, por ejemplo, se puede considerar como Obra Bien Hecha la vida de un artista, de un sabio, de un santo, de un hombre honrado, dedicados en "cuerpo y alma", y a lo largo de toda su existencia, a su vocación particular. Entre estas dos significaciones extremas, se sitúa la Obra Bien Hecha, en su contexto pedagógico>> (García Hoz, 1987, 115).

Y no es que de algún modo la UM retome de este autor el valor de lo "bien hecho", sino que ambos lo toman de su vinculación con la SLC, el autor lo reconoce al tratar sobre su relación con el fundador de esta organización eclesíastica: <<Su constante empeño era que llegara a vivir la presencia de Dios de un modo continuo, que ofreciera todas las obras, alegrías y dificultades a Dios, rectificando cuantas veces fuera necesario la intención, para que el servicio y la gloria de Dios llegaran a ser preocupación dominante; que atendiera a los detalles pequeños en cualquier quehacer y procurase *realizar bien el trabajo*, para poder ofrecer algo digno de Dios; que pusiese cada vez más ilusión en la tarea profesional, principal medio de santificación que Dios había puesto a mi alcance; que quisiera cada vez con más ilusión a mi mujer y a mis hijos>> (García Hoz, 1992, 86; el subrayado es mío).

- [19] Castoriadis alude al plano de la institución diciendo: <<La institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario>> (1983, 227-228). Por su parte, se refiere así a lo simbólico: <<Todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo social-histórico, está indisolublemente tejido a lo simbólico. No es que se agote en ello. Los actos reales, individuales o colectivos -el trabajo, el consumo, la guerra, el amor, el parto-, los innumerables productos materiales sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son (ni siempre ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica>> (1983, 201).
- [20] Zavalloni señala en efecto que: <<Las aplicaciones de la psicología a la tarea de la educación requieren una cualificación profesional o por lo menos una preparación suficientemente idónea>> (1981, 40). Así se considera en la UM respecto a la "preceptoría".
- [21] Utilizo el término resistencia de modo muy laxo, para referirme a acciones que escapan de lo instituido.
- [22] Se puede agregar que cada profesor en la UM es evaluado por sus alumnos, tanto individual como grupalmente. Para efectuar esto existen escalas establecidas y concretadas en cuestionarios que se reparten a cada alumno al término del semestre o materia, según la modalidad de la facultad, escuela o departamento. Las evaluaciones se enfocan principalmente hacia aspectos didácticos, pero también se incluyen en ellas rubros tales como puntualidad del profesor, vestuario, relación con el grupo, etc. Los alumnos del sistema "escolarizado" realizan además una valoración permanente de las clases a través de reportes semanales a la coordinación. Los resultados de estas evaluaciones no son, por lo regular, del conocimiento de los docentes, por lo que no se utilizan como medida "correctiva", aunque sí "punitiva", pues sirven también para condicionar su recontractación y en un momento dado justificar o no su despido.
- [23] Lourau llama "implicación institucional" al <<...conjunto de las relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional>> (1991, 270).
- [24] Sin embargo, a esto podría agregarse con Freire: <<El que el espacio de la escuela no sea neutro tampoco significa que deba transformarse en una especie de *templo* de un partido en el gobierno>> (1994, 17, subrayado del autor; puede verse también Freire, 1990, 184-185).
- [25] Jackson aclara que: <<La vida en las aulas de la enseñanza secundaria y de la universidad seguramente es distinta de la que se desarrolla en los niveles inferiores pero, bajo las diferencias obvias, radica una semejanza básica. En un sentido fundamental, escuela es escuela, sea cual sea el lugar en donde se encuentre>> (1991, 39).
- [26] Goffman distingue entre "ajustes primarios" y "ajustes secundarios" respecto a la adaptación de los internos dentro de las instituciones totales. Un ajuste primario se da cuando <<...un individuo coopera en una organización, aportando la actividad requerida en las condiciones requeridas -en nuestra sociedad, sobre la base de ciertas pautas institucionalizadas de bienestar, impulsado por incentivos y valores conjuntos, y precavido por las advertencias-, [y por ello] se ha transformado en un cooperador; da y recibe, con el ánimo debido, y según lo que estaba sistemáticamente planeado, implique esto poco o mucho de sí mismo>> (1988, 190). Un ajuste secundario, en cambio, será aquel <<...que permite al miembro de una organización emplear medios o alcanzar fines no autorizados, o bien hacer ambas cosas, esquivando los supuestos implícitos acerca de lo que debería hacer y alcanzar, y, en última instancia, sobre lo que debería ser>> (*idem*). Él mismo reconoce además que: <<La práctica de reservar algo de uno mismo, fuera del alcance de una institución, salta a la vista en los hospitales psiquiátricos y en las cárceles, aunque no es privativa de estos establecimientos; puede encontrársela igualmente en otros, de régimen más benigno y carácter menos avasallador>> (*ibidem*, 314; ver también 315).
- [27] El tomismo aristotélico representa la continuación del influjo filosófico de Aristóteles en la alta escolástica medieval del siglo XIII, cuyo representante máximo es Tomás de Aquino, quien modifica el aristotelismo en puntos esenciales por motivos de teología cristiana, por eso se le conoce también como aristotelismo cristiano. Tomás de Aquino aspiraba a incorporar armónicamente a la teología cristiana toda la ciencia racional aristotélica, pues como hombre de la Edad Media no podía despreciar nada de lo que le ofrecía la tradición, por lo que no todo encaja lisamente en su teoría (Müller y Halder, 1986, 43-44).

Según Tomás de Aquino el hombre extrae los primeros conceptos de los sentidos, por la fuerza espontánea del entendimiento, y llega con su ayuda a la certeza de los "primeros principios". La metafísica descansa en la analogía del ser, aplica la teoría aristotélica del acto y la potencia no sólo a la materia y la forma, concibiéndose entonces la materia como pura potencia, sino también a la relación de esencia y existencia en el ser creado, cuya limitación estibaría en la potencialidad de la misma esencia. El principio de individuación es la materia. El alma espiritual e inmortal es forma esencial única del cuerpo, de modo que el hombre resulta de ésta y de la materia como únicos principios esenciales.

La distinción real de esencia y existencia, la doctrina de la individuación y del alma como forma esencial única, son características del tomismo en sentido estricto (Brugger, 1983, 543). Ahora bien, el punto

de apoyo fundamental es la unidad analógica de todo lo existente a través del espíritu, que como acto y como idea contiene de antemano lo idéntico que hay en el fondo de toda individuación.

La última razón de esta unidad ontológica, que está inmediatamente patente y se muestra en el fenómeno del conocimiento, reside en el dogma teológico de la creación. La unidad es a su vez el presupuesto para el desarrollo de las pruebas naturales de la existencia de Dios, en las que se fincan cinco "vías" para asegurar la relación de Dios con el mundo: 1) el movimiento del mundo exige un primer motor inmóvil; 2) las causas eficientes exigen una causa no causada; 3) la contingencia de las criaturas exige un ser necesario; 4) los grados de perfección observados exigen un ser perfecto; 5) el orden del mundo exige un ser ordenador (Fischl, 1984, 191).

En ética y teoría de la sociedad Santo Tomás combina la descripción aristotélica de la virtud con la tradición cristiana; virtud significa moderación y equilibrio entre actitudes opuestas a la razón. Consiste en observar el orden racional, que, como expresión del ser creado y de su orientación teológica, coincide con la voluntad legisladora divina. El matrimonio y la propiedad privada son esencialmente independientes de las leyes estatales. El Estado, cuyo fin lo constituye el bien común, será expresión del orden moral natural. Las facultades de la comunidad estatal se basan en la ley moral natural (Hirshberger, 1985, 416-419).

- [28] Dice Goffman: <<Una teoría de la naturaleza humana es sólo uno de los aspectos del esquema interpretativo que ofrece una institución total>> (1988, 97).
- [29] Goffman observó que: <<El interno debe "compenetrarse", o fingir que se compenetra, con la perspectiva de sí mismo que auspicia el hospital>> (1988, 158).
- [30] Los "casos" son imprescindibles para instrumentar, valga la redundancia, el "método del caso", el cual consiste en el análisis de "casos reales" documentados, que muestran situaciones problemáticas específicas, y su objetivo es desarrollar habilidades en la toma de decisiones. El IADE ha hecho del caso su recurso didáctico principal para la formación de personal directivo. Asimismo, la EP, el ICE y la Facultad de Derecho, entre otros, aprovechan este método en sus programas.
- [31] A la UM, algunos la consideran una institución que padece de ostracismo, pues parece aislada respecto al exterior, quizá por el temor de recibir influencias contaminantes. Esto ha llevado a decir a algunos alumnos y profesores, que la Universidad se encuentra "encapsulada", o encerrada en una "burbuja". En cierta ocasión se le preguntó sobre el particular al rector anterior, él respondió que en todo caso, se trataba de una "burbuja" de aire fresco, a la cual se podía venir a respirar para purificarse de la contaminación del exterior (esta anécdota la escuché a una profesora de muchos años en la institución).
- [32] Este rasgo hispanista de la institución, podría rastrearse en su nexos con la SLC (pues entre otras cosas su fundador era español), la estrecha relación con su "hermana mayor", la Universidad de Navarra (el actual rector de esta institución educativa europea y el anterior rector de la UM son hermanos), y en el origen de algunos integrantes de la Junta de Gobierno, entre otros factores.
- [33] "Ubi spiritus libertas" significa "donde hay espíritu, hay libertad". La frase según se me ha informado fue tomada de la Biblia, concretamente de San Pablo. Me di a la tarea de buscar el dato para estar seguro del mismo, y efectivamente encontré la referencia en la Segunda Carta a los Corintios, en el original se lee: <<Porque el Señor es Espíritu, y donde está el Espíritu del Señor, allí hay libertad>> (II Cor III, 17).
- [34] El concepto de cultura que está manejándose aquí, es el de ésta como sinónimo de civilización occidental. Por ejemplo, bajo esta perspectiva México sería considerado un país occidental, aunque al mismo tiempo suele hablarse de cierto mestizaje con las culturas prehispánicas (Bonfil, 1996, 186). Este mestizaje cultural es más ideológico que efectivo, pues de hecho el mérito se otorga a la cultura occidental. En el anexo 3 puede verse cómo el pensamiento en la historia de la humanidad, tiende a identificarse con su evolución en Occidente.

CAPÍTULO 2

ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA EN LA "UNIVERSIDAD DE MIXCOAC": EXPLORACIÓN DE PROCESOS

La pedagogía en México constituye, entre otras cosas, una carrera universitaria, presente en un amplio abanico de instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas. Su sola denominación, que puede ser "pedagogía", "ciencias de la educación" o simplemente "educación"[1], para un tipo de licenciatura que deberá formar profesionistas similares, por no mencionar otras especialidades o subespecialidades del área a este mismo nivel de pregrado[2], hace reparar en los problemas de un campo profesional poco perfilado, ambiguo.

Así, una polémica en torno a la identidad profesional y científica de la pedagogía, ha sido una constante en su historia, aunque no es una característica propiamente endémica del campo, sino que se trata de una controversia que en mayor o menor medida, atraviesa la trayectoria de todas las ciencias sociales: <<La discusión de la cientificidad de una ciencia de lo educativo pasa por la discusión epistemológica acerca de las ciencias sociales, las cuales frente a las ciencias de la naturaleza presentan las desventajas de una vida más corta y del peso de la cientificidad de sus mayores>> (Vázquez Sánchez, 1995, 38; puede verse también Alba, 1990, 20; *passim*).

Siendo así las cosas, no sorprende del todo que haya quienes han pretendido poner fin al debate incluso mediante decretos, tratando de reservar entonces prácticas profesionales específicas para los pedagogos con ayuda de la cédula profesional,[3] lo cual ciertamente, de llevarse a cabo, habría de repercutir en los mismos *curricula* (Gómez Sollano, 1990, 326-327).

Esta indefinición que acompaña a la pedagogía, podría rastrearse desde sus mismos orígenes. Por ejemplo, pensemos un momento en Johann Friedrich Herbart (siglos XVIII-XIX), a quién muchos consideran "padre de la pedagogía". Para él, la pedagogía se conformará por la filosofía (que señala los fines educativos) y la psicología (que proporcionará un método), una escisión en la que "lo específicamente pedagógico", ¿qué sería ello además?, no se reconoce nítidamente como tal, salvo quizá si esto pudiera encontrarse en sus derivaciones didácticas (Díaz Barriga, 1995, 53-57; 1990, 52-53; ver también Sarramona y Marquès, 1985, 103-105).

Más tarde encontramos a Emile Durkheim (siglos XIX-XX), quien enfatiza la necesidad práctica de que la pedagogía sirva a la enseñanza en tanto no

exista una auténtica "ciencia de la educación", mas la pedagogía no sería tal ciencia y tendría que conformarse con ser una "teoría práctica". La cual, a su vez, habrá de auxiliarse de las siguientes disciplinas: historia de la enseñanza, psicología infantil y colectiva y, por supuesto, la sociología (Durkheim, 1976, 123-131, 133).

Estas orientaciones europeas de la pedagogía, por mencionar rápidamente dos de las principales, han repercutido en México en la conformación de las carreras de pedagogía y/o ciencias de la educación, primero Herbart (influencia alemana) y después Durkheim (influencia francesa), como lo muestra una revisión de sus planes de estudio, pues al lado de los saberes más directamente especulativos, encontramos asignaturas más pragmáticas y aplicativas (Díaz Barriga, 1990, 59-60). Otorgando mayor o menor peso relativo a cada vertiente, según la ideología y los intereses de los grupos dominantes en cada institución.

En las próximas páginas se exploran los modos de operar un programa concreto de licenciatura en pedagogía, al interior de una institución privada. Se pretenden resaltar tanto los "nudos", como los "hilos sueltos" de una manera particular de concebir la enseñanza de la pedagogía, la correspondiente a la "Universidad de Mixcoac", con su característico peso de filosofía tomista, religiosidad y asignaturas de corte empresarial.

1. LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA

Esta primera sección es, en cierta manera, una continuación del capítulo anterior, de algún modo continuará tratándose sobre el contexto. Sin embargo, también se trata de una descripción más específica, relacionada especialmente con la enseñanza de la pedagogía, pues se aborda a la EP de la UM, lugar de mi estudio de campo. Por eso consideré pertinente incluirla en este capítulo, referente a los procesos, y es en éstos en los que he querido poner énfasis precisamente, sin descuidar otros aspectos en la medida de lo posible.

a) Desprestigio institucional de la pedagogía

No deja de ser sorprendente que la primera carrera de la UM fuese precisamente pedagogía. Tampoco deja de extrañar que con el paso de los años, escuelas surgidas después, como Derecho y Filosofía, se hayan transformado en facultades y la EP siga siendo eso, escuela. Máxime si se considera que al menos respecto a la carrera de filosofía, la matrícula de pedagogía es muy superior, 382 alumnos contra sólo 70 en el ciclo 1994-1995, con ese número de alumnos filosofía es una carrera deficitaria, en el sentido financiero de la expresión ... ¿Influiría en el aprecio institucional por

la filosofía el hecho de que el primer rector de la UM, el anterior, fuese precisamente filósofo? Es posible, pero debe haber otros factores, los mismos "rasgos fundacionales" de la Universidad, con su orientación humanística peculiar en la que la filosofía adquiere un peso considerable, y quizá también los prejuicios sociales contra la pedagogía pudieran influir en esta especie de "rezago" institucional, incluso más de lo que se quisiera aceptar.[4]

¿Y se puede hablar de rezago sólo porque una escuela no alcance con los años el rango de facultad? Desde luego que no, pero no sólo hay un síntoma de ello, regresemos al período fundacional de la UM, que permitirá sacar a flote información significativa. La EP fue en su inicio un Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), se optó por tal circunloquio en vez del más tradicional nombre de pedagogía, pues la Universidad de Navarra (en adelante UN) ofrecía en aquel entonces, estamos en la segunda mitad de los sesentas, una Licenciatura en Ciencias de la Educación, adscrita a su Facultad de Filosofía. Debe saber el lector que la UN fue desde su inicio a principios de los años cincuenta, una obra corporativa de la SLC, como ahora lo es la UM, de ahí que esta última tomase como modelo a aquélla. Entre otras cosas, en el ICE de Navarra se empezaba a desarrollar en ese tiempo un importante proyecto de orientación familiar, de base filosófica tomista y consiguiente dirección doctrinal católica[5].

Dice Oliveros F. Otero, profesor de la UN: <<La experiencia que ha tenido lugar desde junio de 1967 en la Universidad de Navarra -iniciada por mí, con un pequeño equipo de profesores, en México, en el [ICE de la UM], durante el curso 1966/67 ha servido entre otras cosas, para ampliar los destinatarios de la orientación familiar...>> (1990, 357)[6]. Este sólo dato escueto y aparentemente intrascendente, que liga en un proyecto común a ambas instituciones, me permite inferir que la preocupación por la orientación y educación de la familia, pesaba fuertemente en la decisión de que la carrera de pedagogía fuera la primera en abrirse en la UM. Cabe añadir que hoy el enfoque de esta licenciatura se ajusta mejor a los contenidos empresariales, que a los familiares, aunque sin abandonarlos del todo, los cuales se han trasladado al ICE de la UM, tras su "reapertura"[7] en el seno de la EP.

Y con esto podemos volver al "rezago", pues a escasos cinco años de su reapertura en 1988, el ICE de la UM queda separado de la EP. Desde ese momento, y dentro de un complejo juego "micropolítico" al interior de la institución, ambos centros van a competir entre sí. Tal pareciera que la institución no hubiese contado con un organismo capaz de proporcionarle los servicios pedagógicos que necesitaba y tuvo entonces que crear uno, pues

la EP no podría con el cometido, más paradójicamente se desprendería de ésta.

Por mencionar un ejemplo, en 1994 comenzó a trabajarse por segunda vez en un proyecto tendiente a la creación de un programa de Maestría en Docencia Superior dentro de la EP, pues se veía este posgrado como una necesidad institucional de profesionalizar a la propia planta docente. A la par, el ICE trabajaba en el proyecto para un Diplomado en Docencia Superior con el mismo propósito: profesionalizar a la planta docente de la UM, finalmente la Maestría quedó suspendida abruptamente y el Diplomado fue aprobado.[8] Así ha ocurrido con otros proyectos, a veces gana un centro y a veces otro, con la consiguiente pérdida de esfuerzo y recursos, en una competencia no menos que innecesaria de contarse con una mejor planeación.

Podría ser que el ICE de la UM tenga un nombre más atractivo, en el sentido de aprecio social, pues incluye la palabra "ciencias" que suena mejor que simplemente pedagogía, pero de nueva cuenta, no se trata sólo de esto. Al parecer la pedagogía o las ciencias de la educación, son tan inespecíficas que cualquiera puede hacerse cargo de ellas. El actual director del ICE no es pedagogo o algún profesionalista similar, sino ingeniero agrónomo. Ocupa el puesto, según se afirma mucho, por ser "hombre de confianza" del rector, al grado de que al mismo tiempo es director de la Escuela de Administración.

Por otro lado, siendo la pedagogía, al menos como es concebida allí, una profesión que capacita para asesorar en diversos aspectos a centros educativos de cualquier nivel, no dejará de llamar la atención a los propios egresados de la EP, que fuera de ésta, es extraño encontrar a pedagogos que laboren en otros centros académicos de la UM, salvo el ICE, pues cuando los hay, y son muy pocos, no realizan directamente labores educativas de su competencia, sino administrativas.

Después de lo anotado, puede pensarse que la pedagogía dentro de la UM, no goza de una buena imagen. Al pedagogo o pedagoga, pues la mayoría de éstos son mujeres, se les mira con desdén, como profesionistas de segunda clase, inútiles, despistados, incluso poco inteligentes. Contaba en cierta ocasión una profesora a sus alumnos de pedagogía, y uno de ellos -ya egresado- fue que me informó, que en cierta convivencia femenina celebrada fuera de la ciudad en una casa de retiro de la SLC, y en la que se dieron cita alumnas y profesoras de todos los centros académicos de la UM, hubo oportunidad de participar en un "juego" que consistía en representar farsas en torno a las carreras presentes en esa ocasión. Tras la representación, el

público debía adivinar la profesión en cuestión. Lo interesante aquí es ver cómo se representó a la pedagogía.

La pedagogía fue dramatizada en el personaje de una mujer con lentes (quizá asociándola con un estereotipo de la profesión docente), que entraba abruptamente al escenario dirigiéndose hacia una mesa que se encontraba dentro del mismo (y que hacía las veces de escritorio), caminando apresurada de forma graciosa con movimientos rápidos de los hombros, mientras avanzaba llevaba entre sus brazos diversos materiales lúdico-educativos. Al llegar a la mesa los depositaba en ésta con gran atarantamiento. La concurrencia adivinó a carcajadas la profesión que estaba siendo caricaturizada, para disgusto de las pedagogas presentes. La profesora que narró el acontecimiento, dijo también haber reclamado por lo que consideró una broma de mal gusto.

La actriz al parecer fue una alumna de filosofía. Valdría la pena preguntarse por qué tanta "rivalidad" entre las carreras de Derecho, Filosofía y Pedagogía, ¿provendrá acaso desde los inicios de la institución cuando solamente existían estas tres carreras? ¿Será que Derecho y Filosofía no "perdonan" a Pedagogía haber sido la escuela pionera, siendo que las primeras se consideran como superiores a ésta? ¿O no será también que la pedagogía es de algún modo una profesión ya "estigmatizada", [9] yendo el origen de sus avatares más allá de la UM?

Ahora bien, esta información, el hecho referido en sí, no se ha obtenido directamente de alguno de sus protagonistas, sino por medio de alguien que escuchó contarlo, ese alguien fue estudiante de pedagogía. Este último, en tanto que de algún modo fue impactado por la situación narrada -y a pesar de que ésta pueda haber sido exagerada por él, pues incluso en la historia también se alude a otras farsas de distintas carreras, lo cual hablaría de "casos negativos" (Taylor y Bogdan, 1992, 157), que pudieran poner en duda la calificación del suceso como "ataque" a la pedagogía-, ha sido la justificación para conservar aquí la anécdota. Pero, de cualquier modo, conviene relativizar su valor. Al parecer, los pedagogos tienden a ser sensibles a estas caricaturas (Furlán, 1995a, 9).

Sea cual sea el motivo de estos "ataques", el hecho es que incluso hay profesores de las facultades de Filosofía y Derecho, que sugieren públicamente a sus alumnos menos aventajados, cambiarse a pedagogía "si no pueden" con la carrera que están cursando, indicando con esto, entre broma y desprecio, que la pedagogía es una carrera "poco seria", "fácil". De esto se enteran los estudiantes de la EP, por los propios alumnos de aquellas facultades. Y no es que esto conduzca a una situación insoportable de

continua confrontación, pero es algo latente que no deja de inquietar a los pedagogos en ciernes.

En una entrevista con una ex-directora de la EP, licenciada en pedagogía por la misma institución, al preguntarle acerca de la imagen que tiene la pedagogía dentro de la UM, ella respondió:

Ex-directora: *Mira, yo creo que se concibe, bueno generalizando, como un mal necesario. O sea, es la carrera pionera, seguramente muchos se han preguntado por qué fuimos la pionera, y lamentablemente por muchas conductas de alumnos, a veces tremendamente infantiles, han provocado que la idea...*

[Interrupción del teléfono]

Entrevistador: A ver, estábamos tocando lo referente a la imagen de la pedagogía en el resto de la Universidad.

Ex-directora: *Pues te digo, tremendamente deteriorada, eh, algunos principios que para nosotros son así como sagrados, en otras escuelas no se viven. Y si uno intenta meter la idea, la actitud no es favorable. Yo lamentablemente lo he dicho, este, a quien corresponde, pero siempre me ha quedado la incógnita de cómo es posible que esto se llame una institución educativa en donde la propia pedagogía, como carrera, no se consolide como una escuela asesora. O sea, si no lo es, entonces no sé qué estamos haciendo ¿sí? En revisiones de curriculum, en estrategias de evaluación, en capacitación de profesores, en planteamientos de admisión, en tratamiento de asesoría académica a los alumnos. O sea, ¡en todo estaríamos presentes! Y sin embargo, en ocasiones es, bueno, ¡ahí vienen los pedagogos! y a ver, vamos a ver qué nos dicen ¿no? Pero no es una buena imagen. Lamentablemente.*[\[10\]](#)

Una secretaria me refirió que uno de sus jefes, ingeniero de profesión, se expresó de la pedagogía como de una carrera que sólo podrían estudiar "personas dañadas de la cabeza", por lo que al parecer la mala imagen de la pedagogía no se reserva a las facultades de Filosofía y Derecho, sino que trasciende a otros centros académicos de la UM.[\[11\]](#)

En contraste, mas no por motivos loables académicamente, la carrera de pedagogía de la UM, a veces es mirada con interés y simpatía por alumnos de otras carreras. Me relató un estudiante de segundo semestre de pedagogía, quien ya antes de ingresar a esta última escuela estuvo estudiando dos semestres de ingeniería en informática dentro de la misma UM, que los estudiantes de ingeniería piensan que las muchachas "más bonitas" de toda la Universidad son las pedagogas. Aunque esto no podría más que ser así, razonaba él, pues proporcionalmente, y absolutamente

también, hay más alumnas en esta carrera que en cualquier otra de las que ofrece la institución, por eso "las probabilidades de conseguir novia aumentan en Pedagogía".

Contrariamente a lo que ocurre en esta última, en la Escuela de Ingeniería el alumnado es mayoritariamente masculino, y por eso afirman sus estudiantes, según el mismo alumno, que "ingeniero más pedagoga es igual a pareja perfecta". También me dijo este alumno, lo siguiente respecto a los estereotipos de otras carreras: "abogados igual a pedantes engreídos"; "filósofos igual a bichos raros y antipáticos"...

Y con esto de que la mayoría de los estudiantes de pedagogía son mujeres, es posible entrar a la descripción de la población estudiantil de la EP. En efecto, como ya se ha mencionado, ésta es fundamentalmente femenina, sólo un 15% aproximadamente está compuesta de varones. Por otro lado, la mayoría del alumnado de esta carrera tiene como antecedente académico el haber estudiado el bachillerato, muchos en colegios privados. El promedio de edad con el ingresan los jóvenes a la carrera es de dieciocho años, y casi todos son solteros, permaneciendo así al menos durante la mitad de la carrera, que viven con sus padres, quienes les mantienen y pagan la colegiatura, a veces, y particularmente ahora con el agudizamiento de la crisis mexicana, no sin ciertas dificultades.

Son "niños" y "niñas bien", al estilo de la caracterización que sobre ellos efectúa con cierto humor, Guadalupe Loaeza, autora invitada a la UM ya en más de una ocasión. Dice ella:

[Entre las "niñas bien":] Las que trabajan, lo hacen en relaciones públicas o como edecanes, y las que estudian, se sienten atraídas por historia del arte, o por la carrera M.M.C. (mientras me caso). Siempre están a la última moda, pero no tienen gusto refinado. Les gusta abrazar mucho a sus novios, pero obviamente, no se permiten ir más lejos... Van a todas las discotecas... Ya dejaron de usar frenos, pero ojo, no son desenfrenadas... Casi todas vienen del colegio Vallarta o del Regina (Loaeza, 1995, 9).

A esta composición, más o menos homogénea, se agregan todavía algunos pocos normalistas, que están cursando la licenciatura porque en sus centros de trabajo la exigen, y son estos mismos los que generalmente tienen más edad respecto a la media. También hay algunos militares a quienes el ejército envía, en virtud de un convenio con la EP, a capacitarse para después organizar mejor su propio sistema educativo (la mayoría en esta categoría de estudiantes son varones). Igualmente, no faltan tampoco

algunas monjas, y uno que otro sacerdote católico. También hay “señoras”, madres de familia casadas, y usualmente mayores de treinta años, que acuden a estudiar para obtener un título. Pero el número de todos estos alumnos “atípicos” en conjunto, es muy bajo, limitándose a uno o dos por grupo.

La clase socio-económica de la que provienen la mayoría de los alumnos de la EP de la UM, es, como en el resto de la institución, media alta, con algunos de clase alta. Por supuesto, también hay estudiantes de clase media baja, que gozan de becas-crédito o becas totales, concedidas estas últimas regularmente por la UNAM o la SEP, o bien, trabajan para costear sus estudios, e incluso cuentan a veces con la ayuda de sus familias. Finalmente, hay quienes estudian allí becados, por ser hijos de empleados de la institución, como podrían ser secretarías o profesores. Como se recordará, en el primer capítulo se ha señalado que el número de becados, gira alrededor de un 20% del total de los alumnos en la UM, fundamentalmente en licenciatura.[12]

Al ser la mayoría de los estudiantes de la EP mujeres jóvenes de clase social media alta, con antecedentes de bachillerato en instituciones igualmente privadas, no resulta del todo extraño detectar a veces comportamientos, que al menos allí mismo, son juzgados de pueriles y vanidosos. Es esto último, lo que a veces lleva a decir a ciertas personas que conocen la institución, que se trata de una “prepotá”, sobre todo en carreras como ésta, atractivas para “niñas” que buscan estudiar algo “M.M.C.”. Me decía una alumna de segundo semestre de pedagogía, quien fue rechazada de la Escuela de Administración por carecer de los suficientes conocimientos de matemáticas: “Muchos dicen que estoy aquí nomás porque sí, pero la verdad es que sí me gusta y me interesa”. Lo cual muestra que a veces los alumnos pueden percatarse de tales críticas.

b) Trabajando en la Escuela de Pedagogía

En la EP laboran veintidós personas “de tiempo”, sea medio o completo, cuatro son secretarías y el resto profesores. Estos últimos en su mayoría son egresados de la propia Escuela. Pero además de pedagogos, hay un psicopedagogo, un psicólogo, una socióloga, dos historiadoras, una ingeniera y una administradora, (tres de las últimas con doctorado en ciencias de la educación). Por otro lado, algunos tienen antecedentes normalistas.

En cuanto a la organización formal de la EP, se cuenta con una dirección general, ocupada ahora por la propia vicerrectora de la UM, quien entre otras cosas pertenece también a la Junta de Gobierno. Sigue en importancia la dirección académica, ocupada ahora por una profesora con doce años de

labor en la Escuela, y que tiene el grado de doctor en ciencias de la educación por la Universidad de la Sorbona. Existe también una dirección administrativa, ocupada por una egresada de la EP con Master en Dirección por el IADE, y una dirección de relaciones académicas, que ocupa también una egresada de este centro. Las dos últimas, combinan su trabajo con la realización de estudios de Doctorado en Pedagogía en la UN, para lo cual efectúan viajes esporádicos a Pamplona (España).

En el anexo 4 de la tesis, puede encontrarse una relación con las funciones que cada uno de estos puestos jerárquicos debe cubrir, misma que se entregó a principios de 1996 a todos los profesores de la EP, y que es parte de la reestructuración que está experimentando este centro.^[13] Y como habrá podido notarse, igual que en el caso del alumnado, predomina aquí el sexo femenino. De veinticuatro personas, sólo cinco profesores son varones en la EP.

Además de tales puestos jerárquicos, está el departamento de tesis, al frente del cual está también una licenciada en pedagogía, aunque no egresada precisamente de la UM, sino de la UNAM. El resto del profesorado, atiende tareas diversas, empezando por la docencia y la coordinación de grupos, hasta la asesoría académica y de tesis. Sin embargo, las clases son impartidas con ayuda de los profesores "por asignatura", quienes de hecho son mayoría, 51 contra 18. Estos últimos, por lo general son también pedagogos y mujeres, aunque en asignaturas de algunas áreas de la carrera, concretamente la "filosófica" y la "empresarial", se cuenta con la participación de profesionales de otras disciplinas: filósofos, administradores, economistas, ingenieros, abogados, etc.

Los profesores por asignatura trabajan mediante un contrato en el que se estipulan sus obligaciones, mediante la firma del mismo se comprometen a cumplir y acatar todas las indicaciones que se les pudieran hacer respecto a la impartición de su(s) materia(s). Sintetizando, se contemplan en éste desde cuestiones tales como la puntualidad, preparación anticipada de las clases con el objeto de no improvisar innecesariamente, hasta el ser buen ejemplo para los alumnos. El profesor no recibe copia de este documento.

Dos puntos muy importantes en el contrato, son la fijación definitiva del monto de los honorarios, sujetos a tabulador, que se percibirán por cada hora de clase efectiva durante el semestre, con sus respectivas fechas de cobro; y el período de vigencia que ampara el documento, señalando fecha de inicio y fin del semestre. En ningún caso la institución garantiza que volverá a emplear al profesor después de terminado el contrato, y así cada semestre se le notifica verbalmente, si acaso, que será recontratado.

Es importante añadir que el profesor por asignatura, no cuenta propiamente con un lugar para trabajar dentro de la institución, a excepción del salón donde imparte sus clases y dentro del cual se ha de ajustar a un horario específico, que es el mismo que tiene para la sesión. Más allá del aula, no hay un sitio dónde calificar exámenes o trabajos, en el cual pueda preparar sus clases o conversar en privado con sus alumnos, quizá porque este tipo de trabajo extra-clase no es valorado. Puede, y así ocurre de hecho, que se vea en la necesidad de buscar un lugar en la biblioteca, pero no siempre encuentra un sitio desocupado en ella, pues los asientos son pocos y los alumnos muchos.[14]

La situación de los docentes por asignatura en la UM, es similar a la que describen Wojcicka y Lessinger para el caso de los académicos de tiempo parcial en los Estados Unidos, específicamente los antropólogos: se trabaja a destajo, no tienen prestaciones, son intercambiables, no cuentan con un sitio para trabajar, se les paga sólo por las horas que pasan frente al grupo, pero no la preparación de las clases, temen sufrir represalias si protestan por sus precarias condiciones de trabajo, no son evaluados por su desempeño y raramente reciben promociones basadas en sus logros, no poseen seguro médico ni subsidio por enfermedad, no disfrutan de vacaciones pagadas, experimentan un paro forzoso durante las vacaciones de verano o invierno, están marginados de la dimensión social de la comunidad laboral, etc. (1995, 77-78; *passim*).

Sin embargo, estas inconformidades que alcanzan a manifestarse ocasionalmente en pequeños grupos de uno o dos docentes que coinciden al finalizar algún evento académico, no trascienden hasta las autoridades, pues ellos piensan que no serían bien recibidas. Algunos de estos profesores por asignatura, llegan a ser contratados de medio tiempo o tiempo completo cuando se abre alguna vacante, por lo que su situación marginal puede considerarse como una "participación periférica legítima", en su calidad de "aprendices" de la cultura laboral propia de la institución (Lave y Wenger, 1991, 29).[15]

Quizá por eso incluso, muchos profesores por asignatura prefieren conformarse a los inconvenientes de la situación impuesta por el régimen de tiempo parcial, pues hay una posibilidad, aunque remota, de ser contratados, cuestión que por lo demás dependerá de las relaciones establecidas con la administración en turno. Entre tanto participan de la vida institucional hasta donde les resulta permitido acceder, asistiendo a juntas, reuniones, cursos, celebraciones... a las que a veces son invitados. Hay también los profesores que dan clases "por gusto", pero no dependen de ello para subsistir, pues cuentan con un trabajo fijo en alguna otra institución,

éstos son especialmente valorados en la UM, pues se considera que comunican a los alumnos experiencias profesionales de primera mano.

¿Cómo perciben a la EP aquellos que laboran de modo fijo dentro de ésta? De múltiples maneras por supuesto, todo depende en cierta manera de la posición que se ocupa, del nivel de responsabilidades asumido, es decir, del puesto, como ocurre en el resto de la institución. En principio, y por paradójico que pueda resultar, no se trata de un lugar idóneo para trabajar, o por lo menos para el quehacer académico, pues el espacio es reducido y las interrupciones constantes. Los teléfonos no dejan de sonar o el timbre de los conmutadores no cesa, continuamente entra y sale gente de las oficinas. Por ejemplo, las secretarías se encuentran en el paso de todos, pues están a la entrada del recinto y ello les impide, entre otras cosas, concentrarse en sus múltiples tareas. Los cubículos de los profesores se encuentran uno junto a otro, por lo que es muy difícil hacer abstracción del entorno para leer, escribir, calificar, estudiar, o cualquier otra labor que requiera calma y silencio adecuados.

La EP ofrece por el momento un solo programa: Licenciatura en Pedagogía. Es la Escuela y el programa con mayor antigüedad en la UM; han egresado ya veintiséis generaciones, lo cual arroja una cifra aproximada de mil quinientos exalumnos con estudios concluidos, y cerca de seiscientos pedagogos titulados. Originalmente el plan de estudio estuvo incorporado a la UNAM, pero a partir de septiembre de 1994 entró en vigor un nuevo plan reconocido oficialmente por la SEP.

En general, y aclaro que soy consciente del riesgo de caer en generalizaciones superfluas, el ambiente que se percibe es de respeto y cordialidad, con cierto aire de familiaridad, aunque no ha de faltar cierta formalidad protocolar, como el hablarse "de usted" entre superiores y subordinados (Goffman, 1993a, 90). Pero esto sólo es lo que parece en una primera aproximación. A veces se percibe tensión, temor, agobio, enfado o hasta enconamiento, como probablemente ocurre en muchos otros centros de trabajo. Sin embargo, las contrariedades tratan de ser encubiertas o disimuladas, las diferencias se dirimen conversando o simplemente pasándolas por alto, evitando confrontaciones abiertas, actuando como si nada hubiese ocurrido, de tal forma que se hace llevadero el ambiente, y se consigue la apariencia deseada, acorde con los valores sostenidos (*ibidem*, 41-42, 257).

En cuanto a lo que aquí más interesa: ¿qué imagen se quiere proyectar? Al preguntarle a la actual directora académica sobre el particular, ella aludió en primera instancia a los programas de pedagogía de otras instituciones, afirmando que los mismos están "feneciendo". De inmediato agregó que ello

no estaba ocurriendo en el caso de la EP de la UM, pues entre otras cosas cuenta con el respaldo de muchos de sus egresados, quienes destacan en los más diversos ámbitos: bancos y casas de bolsa, fábricas, empresas de servicios, reclusorios, medios de comunicación social, clínicas de educación especial, universidades, por no mencionar otros más.

Asimismo, en opinión de la directora académica de este centro, el programa de Licenciatura en Pedagogía, que ofrece la UM, es "el mejor del país" en su género. Aunque reconocía que "no todo es perfecto" y "hay cosas que mejorar", lo cual había llevado a la EP a vivir la transición entre la incorporación de sus estudios a la UNAM y su reconocimiento oficial por la SEP para un nuevo plan, que supuestamente debe ser mejor que el anterior. Ella me informó también, que la UM tiene el firme propósito de cumplir sus objetivos de alta calidad académica, y para esto me puso como ejemplo la instrumentación de unos cursos de actualización con especialidad temática, que surgieron a solicitud de los propios alumnos.

Estos cursos de "actualización" debieron llamarse en un principio de "recuperación", pues la determinación de llevarlos a cabo provino de la misma rectoría. En efecto, durante el semestre que corrió de enero a junio de 1996, alumnos de los distintos semestres (todos pares, porque la UM sólo abre sus puertas una vez al año, a menos de que no cubra su cuota), estuvieron insistiendo en las deficiencias de calidad de algunos de los cursos que llevaban en dicho período. Algunos estudiantes tomaron la iniciativa de presentar sus inconformidades al rector, quien decidió, a pesar del costo que esto representaría para la institución, que los alumnos recibirían la atención a sus demandas, ofreciéndoles cursos de recuperación en todas aquellas materias en las que se detectaran deficiencias, para lo cual se aplicó una encuesta.

Entre las quejas más frecuentes de los alumnos, salieron a relucir que algunas clases eran "muy aburridas", la evaluaciones "memorísticas" y "fáciles", en el sentido de superficiales. Junto con éstas amenazaba la desintegración de todo un grupo de segundo semestre. Para "neutralizar" este riesgo se escogieron a los profesores más prestigiados de la EP, fuesen de tiempo o por asignatura, y a ellos se les encomendó impartir los cursos de "actualización" (obsérvese el cambio en la denominación , para no reconocer abiertamente las fallas), que tendrían duración de quince horas, repartidas en una semana (tres diarias).

Los cursos fueron aprovechados no sólo para recuperar materias mal impartidas, sino para incentivar a los alumnos, animarlos a continuar, presentándoles como estrategia toda una gama de posibilidades laborales de la pedagogía, utilizando los contenidos como una simple justificación.

Decía la directora académica que lo importante era enfatizar, por ejemplo, para qué les puede servir el constructivismo, aunque sólo se les dé contenido básico, pues ellos ya lo aprenderán cuando lo necesiten.

Este modo singular de entender la enseñanza, da por así decirlo "en el blanco" de lo que allí se está procesando. Más que la apropiación de contenidos útiles para una futura práctica pedagógica,[16] lo que se ha de proponer a los alumnos son motivos, razones, ideales, expuestos con elocuencia en una especie de "show", que han de semejar las clases. Hay que lograr que los alumnos sientan que están aprendiendo mucho, y cuando no es así, cuando un profesor no colma las expectativas de su grupo de alumnos, entonces entra en acción un dispositivo encaminado a incentivarlos para continuar. Y con esto último, referente de modo más directo a la enseñanza, es posible entrar al próximo apartado.

2. EN BÚSQUEDA DE LA CALIDAD ACADÉMICA

Como una búsqueda, así podrían entenderse las prácticas de enseñanza en la EP de la UM. Las intenciones educativas y los objetivos, al parecer, se tienen muy claros, pues los filtros filosóficos[17] y doctrinales operan inexorablemente. Mas los "procesos", como por ejemplo la manera de organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje, tienden a *caer* indefectiblemente en el modelo tradicional de enseñanza, donde el profesor es visto como *el* portador de un saber verdadero, susceptible por lo demás de ser *transmitido* a los alumnos.

Al decir "búsqueda", quiero indicar que es posible enfatizar, al menos, la intención de mejorar la práctica, de cambiarla en aquello susceptible de perfeccionarse. Sin embargo, los modos de operar el *currículum*, probados y aceptados, impiden o dificultan muchas veces el cambio. Pues si bien se ha pretendido reformar el desarrollo curricular, esto no siempre ha sido posible. Así, aparentemente se han modificado algunos aspectos formales o están siendo revisados otros, mas las "estructuras curriculares"[18] permanecen casi intactas.

A reserva de tratar con mayor detenimiento el problema del *currículum* en el resto del subcapítulo, puede adelantarse que, en líneas generales, el nuevo plan de estudios es muy similar al anterior, al que sólo busca, por decirlo de algún modo, superar con algunas mejoras técnicas. Esto es así, en parte, porque se ha querido aprovechar la experiencia de más de veinticinco años de operar con el primer plan, al que por lo demás se le fueron haciendo ajustes conforme se consideró conveniente realizarlos.

Así, el cambio de plan de estudios que se está llevando a cabo (coexisten el plan UNAM y el SEP de momento), no ha implicado una auténtica renovación cual era su propósito, no hay en resumen una modificación sustantiva del perfil de los egresados. Si se observan comparativamente ambos planes, se encontrará que son semejantes en más de un aspecto (ver anexos 5 y 6 de esta tesis). Fueron los mismos docentes, egresados en su mayoría de esta Universidad, como ya se ha visto, quienes diseñaron el nuevo *curriculum*, y así muchas de sus innovaciones han sido menos efectivas que aparentes.

Volviendo al contexto que representa para el *curriculum* de la EP la totalidad de la UM, resulta fácil comprender a qué tipo de contenidos se les dará mayor importancia, y cuáles serán relegados o definitivamente nulificados; otro tanto ocurrirá con las intenciones educativas y los objetivos planteados.[19]

Cuando la preocupación educativa radica ya no en la formación profesional, sino antes que nada en la formación personal de los sujetos, pues se piensa que <<...por su naturaleza, la educación es un fenómeno cultural, determinado por unos objetivos espirituales cuyo fundamento es filosófico y no socio-político>> (Charlot, 1981, 24), entonces es comprensible que un *curriculum*, en este caso de Licenciatura en Pedagogía, pueda ser manipulado sin grandes restricciones, salvo las de la tradición académica de la misma disciplina, y que también en última instancia, pueden ser sorteadas.

Ahora bien, si los intereses ideológicos en juego sancionan al interior de las instituciones educativas -y no sería la excepción la UM-, el mismo *curriculum*, entonces ello contribuirá, junto con otros factores, a la generación de "estructuras curriculares" (De Ibarrola, 1995, 17). El peso de las tradiciones en la definición de aquello que se puede enseñar, en la legitimación del conocimiento, es algo de lo cual es difícil sustraerse. John Eggleston llama la atención sobre el modelo ideológico de la "perspectiva recibida", la cual identifica como aquella <<... en la que el conocimiento curricular, como otros componentes del sistema de conocimiento dentro del orden social, se acepta como un cuerpo de entendimiento recibido que nos es "dado" -y aun atribuido- y que, en general, no resulta negociable>> (Eggleston, 1980, 70; véase también Giroux, 1990, 207).

Maestros y alumnos "reciben" a esta perspectiva como parte de un orden dado; la justificación filosófica de la misma, arranca desde la época de Platón (*idem*)[20] por lo que resulta comprensible que los representantes de estos grupos sean comúnmente "filósofos". Es algo relacionado con lo que Richard Rorty llama el "canon Platón-Kant":

Los componentes de ese canon -las obras de los grandes metafísicos- son los intentos clásicos de ver todas las cosas desde un punto de vista único y considerarlas como un todo. El metafísico procura colocarse por encima de la multiplicidad de las apariencias con la esperanza de que, vistas éstas desde las alturas, se ponga de manifiesto en ellas una inesperada unidad: una unidad que constituya el signo de que se ha vislumbrado algo *real*, algo que se halla detrás de las apariencias y las produce (Rorty, 1991, 115).

Además, puesto que la perspectiva recibida es dominante,[21] a ella van aparejadas otros condicionantes del medio social: <<Asociadas con ella, en la escuela existen niveles, normas de conducta, rituales y divisiones sociales jerárquicas establecidas. Más allá de la escuela, forma parte de un orden social prefijado, en el cual la naturaleza y la distribución, no sólo del conocimiento sino también del poder, se ven como algo dado y, en general, inmutable>> (Eggleston, 1980, 72).

Podría ser considerando incluso, que tal perspectiva recibida ha posibilitado la generación de estructuras curriculares, junto a otros factores coyunturales por supuesto, que propician la "cristalización" de prácticas de enseñanza. El peso de tales estructuras generadas históricamente, desborda la normativa impresa en el plan de estudios. Y a pesar de que no siempre son del todo conscientes, su insoslayable presencia puede favorecer, reafirmar u obstaculizar los cambios propuestos.

Es lógico suponer entonces, que la falta de consideración de esas estructuras, dificultará, al menos, instrumentar cambios en el *currículum*[22]. Por ello puede pensarse que el mantenimiento de las estructuras curriculares, ha impedido el diseño y desarrollo de un plan de estudios cualitativamente distinto a su predecesor en la EP de la UM.

a) Las estructuras curriculares

Para sostener lo anteriormente afirmado, se requiere la consideración diferencial de estas estructuras curriculares, al menos hasta donde la exploración emprendida permite llegar por ahora. A continuación aparecerán enumeradas las que fue posible distinguir:

A) Como ya se ha mencionado, el diseño del nuevo *currículum* ha corrido la suerte de contar con la intervención de los profesores de la EP, tanto de tiempo como por asignatura, en su mayor parte egresados de la misma institución. Lo cual responde, en buena medida, a que los exalumnos presumiblemente se han apropiado ya del discurso que se desea promover, y están libres de "impurezas", al menos así es en teoría. Los profesores, de acuerdo con María de Ibarrolla, vendrían a ser: <<... testigos privilegiados y a la vez actores de la historia institucional>> (1994, 7). Al entrar en

operación el plan, y sin una capacitación adicional, han permanecido muchos de los docentes que impartieron o imparten clases en el plan UNAM, no todos con los mismos años de antigüedad por supuesto, pero sí alternando con algunos de los "fundadores", de quienes por lo demás han aprendido. A este respecto, previene Stenhouse:

... el profesor es un hombre de saber adiestrado en la docencia. Se identifica intensamente con el conocimiento de su materia y sus habilidades profesionales. Y frecuentemente, su autoestima profesional está basada en esto. La mayoría de las innovaciones cambian tanto el contenido como el método de las materias en cuestión. Al actuar como innovadores, se pide a los profesores, al menos inicialmente, que afronten los lastres de la incompetencia (1991, 226).

Hemos indicado anteriormente que la filosofía del "hacer las cosas bien" impregna en buena medida el discurso institucional; sería entonces peligroso admitir la "incompetencia". Ello es válido tanto para la institución, como para los sujetos singulares. La mayoría de los profesores, y así lo ratifican las autoridades locales, pues forma parte incluso del ideario institucional, se autoconsideran competentes en sus respectivas materias, y a su vez, fueron formados por profesores supuestamente competentes. ¿Por qué habrían de cambiar entonces?

Podría responderse a la cuestión planteada, argumentando que para "mejorar", para "perfeccionar" lo habitual (ambos términos ampliamente utilizados allí). Consistiendo en tal caso la innovación, en un perfeccionamiento de lo ya existente, mas rara vez un cambio de amplio alcance. Con todo, se cree de algún modo que allí está ocurriendo un cambio profundo, y no meramente perfectivo de lo ya existente, porque ha sido modificado el plan de estudios (ver anexos 5 y 6).

B) Los contenidos a transmitir, dadas las restricciones ideológicas de la institución,^[23] son específicos y por lo mismo relativamente limitados. A este respecto cabe mencionar que una de las prácticas instituidas en la UM, ha sido el "control de lecturas" (así lo denominaré), lo cual significa que no cualquier tipo de material de lectura está permitido. Hay libros literalmente prohibidos por considerarlos nocivos e ir en contra de los preceptos morales y creencias sostenidas por la institución. Así, los profesores no tienen autorización para usar "cualquier" texto en sus programas, ni los alumnos pueden disponer libremente de todo el material existente en la Biblioteca, que por lo demás es comprensiblemente escaso.

Otro ejemplo concerniente al control de contenidos en la EP de la UM, y que muestra lo radical que puede manifestarse en ciertos momentos, es el de un profesor que eligió algunos textos de Erich Fromm para discutir dentro de su clase y "renunció" después de que se le solicitara eliminar dicho material de su plan de trabajo; él prefirió marcharse antes que modificar su temario, y ello a mediados del segundo semestre de 1995. El caso me lo refirió la ex-directora de la EP y una profesora que conocía al profesor, psicólogo de carrera. Lo más sorprendente aquí es que ha sido un alumno de quinto semestre quien "delató" al profesor, pues al parecer le "asustó" el material de lectura propuesto por éste último, pues contravenía la antropología filosófica oficialmente admitida en la institución.

Lo que se produce a partir de este tipo de medidas, y tal y como específicamente lo muestra el último ejemplo, es aquello que Berger y Luckman denominan como "alternación", entendida ésta como una transformación intencional de la realidad subjetiva. Es entonces que: <<Las personas y las ideas que discrepen con las nuevas definiciones de la realidad deben evitarse sistemáticamente>> (Berger y Luckmann, 1994, 199). Si la institución persigue educar a sus alumnos, está entendiéndose por ello "transformarlos", teniendo como meta un modelo antropológico de corte filosófico tomista.

C) Relacionado con los dos puntos anteriores, está precisamente la prevalencia de la filosofía aristotélico-tomista al interior de la institución.[24] Esta corriente de pensamiento postula la posibilidad de conocer *la* realidad, y con ello poder alcanzar *una* verdad definitiva. Al cultivo contemporáneo de la misma se le conoce también como "realismo metafísico". La UM, más que considerarse una institución "tomista", se prefiere llamar "realista", pero su base es el mismo tomismo aristotélico. Los contenidos educativos se hallan así fuertemente condicionados por esta visión metafísica.[25]

Se considera a la filosofía, tomista por supuesto, como el saber más excelso al que el entendimiento humano, por su propio discurrir "natural", puede llegar. Será entonces el saber por antonomasia, la "luz" rectora del conocimiento, ama y señora de las ciencias, más allá de la cual sólo la teología va a poder destacar, porque no sería ya meramente humana, sino "sobrenatural". No es de extrañar, pues, que la filosofía sea empleada como un criterio seguro para la selección de los contenidos a plasmar en el *currículum*. Además de que el conocimiento filosófico tiene para sí un lugar reservado y destacado dentro de la totalidad de materias que comprende la carrera de pedagogía.

D) El modelo didáctico privilegiado es el de tipo tradicional, sobre el cual apunta Charlot: <<La clase tradicional es un espacio orientado según un eje detrás-delante. Delante, el maestro subido en la tarima, que le permite ver a cada uno y ser visto por todos, y dispone de una pizarra donde se escribe la verdad>> (1981, 145). Frente al maestro se ubicarán los alumnos, generando relaciones en el aula de arriba-abajo <<... que dan lugar a comunicados, más que a comunicación>> (Giroux, 1990, 55).

Como se ha visto en el capítulo anterior, la mayoría de las aulas disponibles en la UM, cuentan con una tarima sobre la cual el profesor enseña, y cuando esto no es así, son los alumnos quienes escalonadamente por filas se sitúan en la posición adecuada, para ver al profesor hacia abajo con perfecta claridad. Es decir, el salón en este caso está construido en varios niveles, usualmente entre tres y cinco, donde el maestro se sitúa en el primero y los alumnos en los siguientes, dándose la espalda unos a otros sin remedio, a la manera de un teatro en declive. De cualquier modo la "comunicación" privilegiada será la del profesor con los alumnos y no la de éstos entre sí; el método preferido es consecuentemente expositivo por parte del docente.

Con la reforma operada sobre el plan de estudios, no se ha promovido una diversificación metodológica, por lo que esta estructura curricular tiende a permanecer. Considérese que, aun cuando el método tradicional de enseñanza no constituye en sí una exigencia institucional, y sí en cambio los profesores de la EP de la UM pueden optar libremente por el método que más se ajuste a sus necesidades y objetivos, el peso de la costumbre y la imagen del profesor que enseña a un grupo, que predomina en la imaginación pedagógica de la UM, inclinan a los maestros a privilegiar la lección magistral. Considero pertinente detenernos en esta estructura, pues a mi entender refleja los puntos neurálgicos del modelo educativo imperante y la consiguiente visión pedagógica.

Stenhouse aclara: <<Pero todavía más importante es que los cambios curriculares *realmente significativos* suponen casi siempre cambio en cuanto a método y modos de trabajar>> (1991, 224, subrayado mío). Y tales cambios, como se ha dicho, implican que de alguna manera el profesor será "incompetente" en principio.

Ahora bien, cuando consideramos que los profesores son dentro de la UM evaluados constantemente por los alumnos, ello de alguna manera puede estar influyendo en la perpetuación del método de enseñanza usual. Agrega Stenhouse: <<En buena medida, el elemento de control en la relación entre profesores y alumnos se basa en que el profesor satisfaga las expectativas que tienen los alumnos acerca de cómo se comportarán, y el cambio también

amenaza esto>> (*idem*). No brindar lo que los alumnos esperan, es un grave riesgo para la permanencia de los profesores en la UM.

Así las cosas, el modelo didáctico tradicional de enseñanza es preferido, no sólo por los profesores, sino también por los alumnos, pues a estos últimos, entre otras cosas, les reduce el esfuerzo de tener que leer algo más que los propios apuntes tomados durante la clase. Ellos, los alumnos, piensan que si el profesor "enseña bien", consiguientemente ellos aprenden; quieren los contenidos previamente "masticados", como me dijo una profesora durante una entrevista:

Entrevistador: ¿Tú crees que con toda esta teoría que se da a los alumnos, realmente alcanzan a comprender en profundidad la intención filosófica de la institución o el significado teórico de la pedagogía? ¿Tienen claro esto ellos o nada más lo ven?

Profesora: *Nada más lo repiten. Se me fue la idea que te iba a decir, algo de esto. Mmm... Repiten porque tienen, bueno vienen de un Sistema Educativo Nacional que te enseña a aprenderte todas las cosas de memoria. Justo hay una materia de procesos de pensamiento en primer semestre, que fomenta análisis, síntesis, este, otras formas de pensamiento más que la memoria. Esta materia queda aislada porque todos los profesores, este, se dedican al aspecto memorístico, entonces el que tiene muy buena memoria aquí muchas veces tiene buenas calificaciones, y cuando les hacemos exámenes de tipo práctico, salen reventando como ejotes. Y la fundamentación filosófica, la tienen muy entendida porque se la aprende ... se las repiten, nos la repiten, porque también estudié aquí, toda la carrera. Conceptos básicos nos los repiten muchas veces. El problema es que la filosofía se queda en las nubes, y son pocos los profesores que te relacionan la teoría de la filosofía con la teoría de la pedagogía. Entonces nos hablan del ser, del humano como hombre racional y todo eso, pero muchas veces no nos enseñan cómo tomarlo en cuenta, cómo tomar en cuenta su racionalidad para justamente no enseñarle nada más cosas de memoria ¿no? Entonces en ese sentido, es, hay, un pue, un... abismo entre lo que es la filosofía que fundamenta la pedagogía en sí. Es lo que yo he observado.*

Entrevistador: Pero toda esta filosofía que se les da y en la cual se insiste mucho ¿realmente la comprenden a profundidad?

Profesora: *Mmm, no porque no la pueden, o sea, no tienen un análisis muy profundo, en primeras, porque son muchos contenidos que, primeras son repetitivos. Tienen muuy pocas lecturas, cuestión que, o sea, se quedan mucho con lo que el profesor les está diciendo y no se van a las lecturas. Además, es una filosofía muuuuy cerrada, con muy pocos autores, en donde se prohíben, o sea, además de darles pocos y no ir a las fuentes directas, se prohíbe la lectura de otros. O por ejemplo, hasta hace dos años no se enseñaba a Piaget, porque tiene un aspecto moral que no va, va en contra de aquí, de la institución. Y sales de aquí y además de no tener fundamentados esos conceptos teóricos, se encuentran con una realidad muy diferente. O sea, para los que estudiamos aquí y seguimos trabajando en la [UM], nos es muy sencillo. No somos muy profundos, y, este, te voy a*

dar un ejemplo. Yo estudié el área filosófica. Me encantó. Después estudié el Diplomado en Filosofía... ahorita... estoy estudiando filosofía, y estoy profundizando por primera vez, o sea lo que es leer un autor, ir a las fuentes directas. Por ejemplo, aquí a Aristóteles se lo manejan, según esto, de arriba abajo El otro día en la materia de Epistemología estábamos viendo la demostración y les traje un texto de tres hojas de Aristóteles, lo dividí en el grupo y dije luego lo exponen ustedes, tienen una hora para prepararlo. Nadie entendió Aristóteles. O sea, no van a las fuentes directas y obviamente todo se los dan masticado. Ya desde otro punto de vista yo les digo a mis alumnos, lo que yo que yo les digo es mi percepción de los libros, ustedes tienen que ir a los libros porque ustedes pueden tener una percepción muy diferente. Pero no se fomenta la lectura y menos la, la, la lectura directa a los autores, o sea, tal es el hecho que según esto manejas Aristóteles toda la carrera, y el día que leyeron un texto directo de Aristóteles, no entendieron nada. Aristóteles, digo, tampoco es muy sencillo de leer, pero si se lee con calma y con detenimiento, ya los alumnos de quinto semestre ya son capaces de comprenderlo, ya tienen conceptos metafísicos, este, de Antropología, bueno este, para Aristóteles en este caso no sirve mucho Antropología, pero la Metafísica sí, y no comprendieron. Ni la demostración circular, ni las causas, ni nada. O sea, todo lo que expusieron, lo expusieron mal. No al cien por ciento, pero sí la idea no la captaron, la idea principal. Entonces por eso te digo que no profundizan, porque no van directamente a las fuentes y se quedan nada más con la visión que les da un profesor en un momento dado, con su percepción.

Este segmento de entrevista, que a pesar de su larga extensión se ha incluido deliberadamente aquí, por considerar que en cierta medida resume las estructuras curriculares identificadas hasta ahora en la exploración de campo, muestra concretamente de qué manera la exposición del profesor puede constituir el material de estudio básico, sustituyendo a la lectura de textos.[26] Es decir, de algún modo los apuntes tomados en clase se han convertido en este caso, en el punto de referencia central para el estudio y evaluación del alumnado. Al mismo tiempo, muestra que existen ya indicios de que el problema se está detectando.

En efecto, la anterior directora de la EP, estando todavía en su período de gestión, prevenía en cierta ocasión a los profesores, sobre el riesgo de que la clase se convirtiera en una "fotocopia". Esto lo hizo a través del boletín interno para profesores de este centro de la UM, llamado "Vínculo de horizontes" (No. 14, 2 de junio, 1994). Concretamente en el editorial de este número, titulado: *La clase como "fotocopia"*, es posible leer:

- Si algún colega o incluso un alumno nos llegase a preguntar ¿qué es una clase? seguramente lo que menos pasaría por nuestra mente con la idea de dar respuesta a dicho cuestionamiento, sería el concebirla como una fotocopia ...

- Son una fotocopia, pues nosotros mismos al preparar una clase, seguramente apoyados en una gran cantidad de autores, reproducimos

exactamente lo que ellos dicen, sin cuestionamiento, sin posición crítica, sin ejes de análisis.

- ¿Cuántos de nosotros brindamos a nuestros alumnos las fuentes de consulta de las cuales partimos para estructurar nuestras clases?

- Si nosotros hacemos de una clase una fotocopia, los alumnos entonces "fotocopian" también lo que en el salón escuchan, evidentemente tampoco cuestionarán, ni analizarán, ni aprehenderán, lo que nosotros les brindamos.

- No podemos permitir entonces que los alumnos obtengan por conclusión que la educación universitaria que reciben, es una fotocopia de los apuntes del profesor.

Esta nota informativa advierte explícitamente sobre los riesgos de que la clase, tradicionalmente estructurada, quede reducida a la mera repetición, casi mecánica, de lo que se dice en algún texto, sin que ni siquiera se indique a los alumnos de dónde proviene dicha información.[27] Lo cual refuerza la idea de que el saber emana del profesor. Antes también dije que los mismos alumnos muchas veces exigen a los profesores que les permitan tomar apuntes, y ello lo hacen de diversas formas, como por ejemplo, solicitando que hable más despacio, que vuelva a repetir textualmente lo que ya dijo, incluso pidiéndole que dicte.

Y esto, de acuerdo con la información recabada puede tener al menos dos explicaciones: 1) que el alumno cree que aprende especialmente de lo que el profesor dice; y 2) que el mismo docente basa sus evaluaciones en los apuntes que ha "dictado" en clase, privilegiando la memorización. Una alumna de sexto semestre me dijo lo siguiente durante una entrevista:

Entrevistador: ¿Tú consideras que la enseñanza de aquí es o se basa principalmente en lo que dice el profesor o en lo que tú puedes aprender por tu cuenta?

Alumna: *Pues es, es en general, se da de las dos. Porque obviamente necesitas, bueno yo en lo personal necesito de un profesor que me esté guiando. O sea, yo por mi parte sí leo, sí investigo, pero no. Hay veces que leo algo que no es profundo, que no, no tiene mucha importancia, no tiene ni siquiera relación con mi carrera. Entonces nunca falta el profesor que te dice, no pues este libro es muy bueno, o simplemente su clase, el que te la esté dando, ya será muy tu bronca si te vas a la biblioteca a investigar más; pero yo creo que sí es esencial el profesor.*

Entrevistador: Las evaluaciones, en general ¿se basan más en lo que dice el profesor o en lo que tú estudias por tu cuenta?

Alumna: *Las evaluaciones ¿o sea lo escrito?*

Entrevistador: Cuando te hacen examen ¿qué te preguntan más, en general, lo que el profesor ha enseñado en la clase o lo que has investigado por tu cuenta?

Alumna: *No, lo que el profesor da en su clase.*

Estudiando este ejemplo, puede apoyarse la anterior afirmación de que la clase tradicional es también preferida por los propios alumnos, pues en ella la figura del profesor es resaltada con especial nitidez, máxime cuando él mismo puede ser considerado como "esencial". Las evaluaciones centradas en aquello que es enseñado en clase, refuerzan todavía más dicha preferencia, pues la memorización de los apuntes tomados durante el desarrollo de aquélla, constituyen el referente básico para verificar el "aprendizaje". Sobre todo cuando una calificación menor a 7.6 pone en peligro la permanencia de los alumnos dentro de la institución.

Y si a esto se suma el hecho de que los alumnos evalúan periódicamente a sus profesores, tal parece que la clase tradicional constituye un arreglo cómodo para ambos actores de la enseñanza. Es la "ley del mínimo esfuerzo". El maestro no tiene que esforzarse en ser muy creativo en la preparación de sus clases; y los alumnos no tienen algo más que estudiar que sus propios apuntes para superar las evaluaciones.

Pero lo anterior significa caer en un "círculo vicioso": el maestro, aun a sabiendas de que su clase no debe ser una "fotocopia", satisface las expectativas de sus alumnos dándoles la facilidad de tomar apuntes en su clase, lo cual significa aquí que los apuntes del profesor serán "fotocopiados" por los alumnos durante la clase, y posteriormente se tomarán como material de referencia para la evaluación, la cual deberán superar satisfactoriamente para permanecer dentro de la institución; y para que el profesor a su vez permanezca dentro de la institución, deberá salir airoso de las evaluaciones que sus propios alumnos harán de él, luego entonces el profesor optará por satisfacer las expectativas de los alumnos, aunque sepa que dictar apuntes no es la mejor manera de enseñar.

Desde luego, la situación no es tan caricaturesca y simple como acaba de ser descrita. No podemos suponer que lo anterior sea una explicación satisfactoria a la opción por el método de enseñanza tradicional, mas el conjunto de todos esos factores interrelacionados, y de las cuatro estructuras curriculares revisadas hasta aquí, es lo que puede contribuir al entendimiento de la problemática apuntada.

E) El plan de estudio se ha organizado en seis áreas, dentro de las cuales se clasifican las materias, a saber: 1) Filosófica; 2) Empresarial (antes

"administrativa"); 3) Didáctica; 4) Psicológica; 5) Sociológica; y 6) Logotécnica (en el plan anterior "instrumental"). Con el nuevo plan, y salvo un giro semántico en dos de ellas como puede verse, se conservó la división en seis áreas.

Esta estructura sola constituye el núcleo del diseño curricular, y su permanencia es una muestra más de la similitud entre ambos planes. Por otro lado, en ella puede observarse el peso de la "tradición" institucional, en cuanto a posibilidades de innovación se refiere. El nuevo plan está anclado firmemente en el anterior, y con esto se indica también que se confía en lo que se ha realizado hasta ahora, es decir, se acepta que de algún modo las cosas "se han hecho bien", que los resultados obtenidos mediante tal estructuración coinciden con lo esperado, y por eso sólo hubo que hacer algunos ajustes, aunque las bases son las mismas.[28] Esto podría indicarnos también un modo de entender a la pedagogía y su enseñanza, por lo que se volverá a ello en el siguiente capítulo.[29]

b) El *currículum* paralelo

Finalmente, hay un aspecto más que he dejado para el último, mas no porque carezca de importancia. No constituye propiamente una estructura curricular de la carrera de pedagogía, pero sí una especie de *currículum* "paralelo" que trasciende a la EP y abarca a toda la UM. Se trata de las normas institucionales que deben observar tanto profesores como alumnos, y en sí del conjunto de disposiciones que contribuyen al mantenimiento del orden y encauzan la actividad cotidiana. Por ejemplo, el riguroso pasar lista antes de empezar una clase, el reglamento de alumnos, las indicaciones de un profesor para la presentación de un trabajo escrito, etc.

Esto que he llamado *currículum* paralelo no se identifica precisamente con lo que Philip Jackson ha llamado *currículum* "oculto" (Jackson, 1991, 73), pues es lo suficientemente explícito como para condicionar sin ocultamientos el trabajo docente y discente.[30] No he querido indicar con esto que en la UM no haya cabida para el *currículum* oculto, ni que éste en sí sea controlable.

Es "sólo" un conjunto de elementos que corren paralelos al *currículum* explícito, pero que deliberadamente coadyuvan en la tarea formativa emprendida, y lo hacen de modo muy eficaz. Dice Apple al respecto: <<... si queremos comprender cómo trabajan las ideologías en la escuela, debemos fijarnos en las cosas concretas del día a día escolar (actualmente de gran importancia). Es a través de la *estructura* que adopta

el currículum, no sólo a través de su contenido, como la lógica y las formas de control penetran en la escuela>> (1987, 46).

Pudiera parecer que tal estructura no se contrapone en primera instancia con la innovación curricular, y así es en efecto, no lo hace directamente. Sin embargo, interviene, en nuestro caso con las cinco estructuras antes descritas, junto a otras que también puedan existir y que no se han identificado en esta limitada exploración, lo cual hace mediante la creación de cierta atmósfera disciplinaria, característica de la UM, y que ha sido continua en el desarrollo de la institución. Dicha continuidad brinda la sensación, por así decirlo, de que en lo fundamental todo sigue igual.

Esto, que en términos de profesor y alumno podría tener el rango de *curriculum* paralelo, también viene a reflejar de cierto modo el interés institucional por el control de lo que acontece dentro de sus dominios, y que es una manifestación más de su orientación empresarial. La serie de reglamentos, normas y disposiciones diversas, que incluye a profesores y alumnos, de alguna manera conforma una estructura formativa a través de pautas concretas para la acción.

Por ejemplo, el hecho de que a un profesor se le marquen fechas específicas para evaluar y entregar calificaciones, aun cuando esto quede contemplado en la planeación de cada curso, puede fomentar la creencia de que efectivamente al cumplir con las disposiciones se está evaluando, siendo que tan sólo se está cubriendo un trámite; cosa de la que el alumno se percató y aprende a superar, sin que necesariamente haya "aprendido" lo que se perseguía con los objetivos, y esto último si entraría en conexión con el *curriculum* oculto (Jackson, 1991, 77; Giroux, 1990, 76).[31]

Y aun cuando esta compleja red de ordenamientos permea los procesos curriculares de todos los días, no es posible suponer que sus efectos sean del todo controlables o previsibles. La institución persigue que alumnos, y los docentes también, se formen dentro de un ambiente disciplinado, eso es cierto, y con ello lo que pretende abiertamente es constituir hábitos que preparen para la vida laboral futura, pero al hacerlo condiciona simultáneamente el *curriculum* oficial, matizándolo, creando un ambiente apto para el estudio y el trabajo. Como bien dice Jackson: <<La transición del aula a la fábrica o a la oficina resulta fácil para quienes han desarrollado "buenos hábitos de trabajo" en sus primeros años>> (1991, 72).

Antes de terminar, puede agregarse que esto que ha sido presentado como una "innovación sin cambio", sería explicado por varios de los sujetos que lo

viven en la EP de la UM, como un cambio "accidental", pero no "substancial", dentro del mismo "juego" del lenguaje tomista.[32]

3. EN UNA CLASE DE ÉTICA

En esta última sección del capítulo, presentaré algunas "escenas" de una clase de Ética Profesional del Magisterio (plan UNAM), en octavo semestre de licenciatura en Pedagogía en la UM, por supuesto. El docente en este caso no es pedagogo, sino abogado. La manera de proceder será ir intercalando segmentos del registro hecho por mí durante la sesión, con algunos comentarios y reflexiones que ayuden a destacar aquellas características, que desde mi apreciación ilustran en parte lo expuesto en los dos apartados anteriores, permitiendo explorar la dinámica de los procesos involucrados en ello. Se trata sólo de resaltar algunos aspectos, no es, entonces, un análisis minucioso de la clase, mas sirve de ejemplo ilustrativo de los anteriores incisos.

Las notaciones utilizadas en el registro son las siguientes:

- Prof. : profesor.
- Aos. : alumnos.
- Ao. : alumno.
- Aa. : alumna.
- (...) : información no registrada.
- " " : palabras textuales.
- ' ' : no textual.
- [] : comentarios del observador.
- () : comportamientos no estrictamente verbales.

Las *cursivas* se utilizan para distinguir la descripción general. En los casos en que fue posible hacerlo, se identifica a los alumnos mediante sus nombres.

a) Desarrollo de la clase

Son las 4:21 p.m. del día 3 de marzo de 1995, entra el profesor al aula y toma asiento. Observa a los alumnos, esperando que ellos guarden silencio. Algunos alumnos hacen "shh, shh" para pedir a otros que no hablen ya, pues impiden que el profesor empiece a pasar lista. Poco a poco va cesando el murmullo, aunque no totalmente.

Prof.: *"He tenido dificultades para llegar a la Universidad ..."*

[Aunque el profesor ha llegado con más de veinte minutos de retardo, un alumno me aclaró posteriormente que el profesor no es impuntual].

A la par que el profesor pasa lista, los alumnos van respondiendo "presente", conforme escuchan su nombre. Algunos alumnos continúan conversando en voz baja, pero poco a poco el volumen del cuchicheo se intensifica. No todos los alumnos han llegado. El profesor solicita que guarden silencio, [lo hace tranquilamente].

Prof.: *"No logro la comunicación con mi grupo (...) Yo no sé qué necesito (...) El exceso de estímulos"* (varios alumnos siguen hablando).

Prof.: *"El autoexamen (...) vamos a poner a su consideración un código de ética sobre el pedagogo (...) Pueden salir quienes quieran (...)"* (Ha interrumpido su exposición para dirigirse directamente a los alumnos buscando captar su atención). *"Los que se queden deben poner atención". 'En este mundo, en este momento, percibimos una amplia gama de valores (...) unos olvidados (...) pero mientras haya hombres capaces de captarlos y transmitirlos, éstos perdurarán (...)'* (Hace una pausa, no hay silencio total en el aula). *"Lema de la pedagogía: Los que reconducen a la humanidad por el recto sentido de la vida"* (Aclara que incluso esto debería ir en latín) (...) *"¿Cómo lo ven? ¿Oportuno? Lo ponderan y luego me dicen si están de acuerdo. Si lo adoptan como lema de generación, de la carrera" (...)*

Este segmento de una clase observada, muestra aquello que antes he llamado "currículum paralelo", pues además del singular hecho de pasar lista,[\[33\]](#) que constituye una medida de control para regular la asistencia de los alumnos, la dirección de la clase se reserva formalmente al profesor, los alumnos han de escucharlo, seguir con atención sus intervenciones, y saber que si deciden permanecer dentro del aula, deben ceñirse a cierto comportamiento estandarizado, como el permanecer en sus respectivas bancas y mantener un nivel de silencio pertinente. Esto en sí, no es nada extraordinario, sucede en muchas escuelas, pero no deja de llamar la atención que en este nivel educativo superior, pervivan pautas de comportamiento más abiertamente identificadas como "propias" de grados inferiores. Es nuevamente el modelo tradicional de enseñanza, el que se está practicando.[\[34\]](#)

Por otro lado, un análisis más fino sobre este mismo segmento, permitiría ir más allá de lo que a través de una primera exploración se puede conseguir. Si se atiende a lo registrado, es posible descubrir algunas manifestaciones de lo que vendría ser parte del "llevado y traído" *currículum* oculto. Así, por ejemplo, los alumnos interpretan el hecho de que el profesor les observe en

silencio, como una invitación a que mantengan el orden esperado, incluso algunos piden con un "shh" el debido silencio. El profesor a su vez, pese a que ello entra en contradicción con el Reglamento de Alumnos de la UM, invita a abandonar el aula a todos aquellos que no quieran poner atención, mas lo hace después de haber pasado lista, con lo cual estaría "regalando" la asistencia,[35] pero nadie parece percatarse de ello.

Hay también otro aspecto digno de ser destacado, el profesor habla de "pérdida de valores", y de cómo éstos pueden perdurar mientras haya alguien que los conozca y los transmita, e inmediatamente se habla de un "lema de la pedagogía". Con ello se efectúa cierta exhortación para que los estudiantes sean "los que reconducen a la humanidad por el recto sentido de la vida". Repárese en este "los", pues con ello se va indicando el "deber ser" que ellos como futuros pedagogos han de asumir. Continuemos con la transcripción de lo observado durante esa clase, para estudiar con más detenimiento este último aspecto.

Son las 4:40 p.m. y el profesor se da a la tarea de diseñar un "escudo" [así lo llama] en el pizarrón. [El tema del dibujo es el pedagogo, y a continuación presento algo similar a lo que el profesor realizó].

[El profesor afirma	"Los que reconducen a la
que aquí debe ir el	humanidad por el recto
dibujo de un pedagogo]	camino de la vida".

En el pizarrón.

Prudencia Justicia Fortaleza Templanza

veritas et bonum cum libertas

Mientras dibuja, el profesor, sin esmerarse por ser muy cuidadoso, especula si las columnas griegas que está bosquejando son dóricas, jónicas o corintias [quizá por eso una de ellas es distinta en el capitel], lo deja "al gusto" de los alumnos. Como la ilustración está algo chueca, una alumna bromea diciendo que las columnas son barrocas, sus compañeras de a lado ríen con ella [sin mayor preocupación, pues al estar en la fila de atrás, quizá el profesor no las alcanza a oír].

Prof.: "La identidad del pedagogo" (...) "fíjense" (...) [pregunta si ya vieron cierta película cuyo título no alcanzo a registrar] (...) 'El ideal griego está en la armonía'.

El profesor habla sobre motivos de arquitectura griega, y afirma que la "musa" del pedagogo debe ser su educando. Repentinamente me pregunta a mí, que estoy sentado en la fila de atrás: "¿Qué te parece mi hermano?" Yo respondo que "bien" y asiento con la cabeza. Adalgisa [una alumna], aprovecha el momento para preguntarme sobre el motivo de mi presencia en la clase, yo le respondo que estoy haciendo una observación, y ella me vuelve a preguntar que si la misma es del profesor o de los alumnos, y yo le digo que de ambos [con los dedos]. La alumna que está sentada a mi lado izquierdo [Pilar] mira hacia mis notas [en realidad lo hace con cierta frecuencia durante el desarrollo de la sesión]. El profesor sugiere que se mande hacer el "escudo" para pegarlo en la ropa con la palabra "paidagogía" [en griego].

Observemos antes de proseguir con el registro, de qué manera se alude a ideales griegos para interpelar a los alumnos, sugiriendo que la pedagogía y el ser pedagogo fincan su identidad en el pasado occidental. También se hace uso del latín (lengua oficial de la Iglesia Católica), para escribir una leyenda debajo del templo griego que el profesor ha dibujado en el pizarrón, y los nombres de las cuatro virtudes cardinales clásicas, retomadas ya por el cristianismo, como pilares que sostienen la persona del pedagogo.[36] Esto de alguna manera está indicándoles que ellos "son" herederos de una rica tradición milenaria y contribuye a que estimen su elección profesional como una gran responsabilidad contraída, de la cual

pueden estar orgullosos, portándola incluso simbólicamente sobre su vestuario.

Prof.: *"Después sigue otro punto, [él ha estado basando su clase en la lectura de un documento, del cual va leyendo algunos "deberes" en un determinado orden numérico] otro (...) décimo, no apunten nada (...). Debemos cuidar el léxico (hace énfasis en esto) (...) todo maestro, todo pedagogo, por el sólo hecho de ser tal, tiene la responsabilidad (algunos alumnos abren las ventanas, cerradas antes para no permitir el ruido proveniente de una reunión estudiantil en el Jardín Central), si no con toda propiedad y términos muy elevados (...) sí con propiedad (...) sin vulgarismos (...) lo menos que podemos exigirle al mentor es el uso adecuado del idioma"* (En tanto el profesor explica, algunos alumnos platican en voz baja).

5:40 p.m.

Prof.: *"Yo no puedo llegar: ¡A ver raza! ¡qué ondón! (...) 'Si no al rato te deben faltar al respeto' (...)* (un alumno alza la mano para pedir la palabra).

Gonzalo: *"En el pasado hemos tenido profesores que no cuidan su vocabulario, ni su apariencia" (...)* [Lo dice en sentido de reprobación y acusación].

Prof.: *"Yo no le he pasado esto..."* [se refiere al documento que lee] *"a la"* [directora] (...) (Mientras el profesor continúa leyendo y comentando el documento, el murmullo del fondo no cesa).

A pesar de que no todo el grupo parece atender a lo que el profesor está tratando de explicar, éste parece encontrar "eco" en lo que Gonzalo (un alumno) aporta con su intervención. El cuidado del lenguaje, un aspecto formal, parece adquirir gran importancia para quien decida dedicarse a la tarea educadora, al menos así lo está proponiendo este profesor.[37] Pues él piensa además que el código de ética magisterial que está usando como soporte de su clase, merece ser del conocimiento de la propia directora de la EP, quizá con la esperanza velada de que sea adoptado oficialmente. Como buen actor de su papel parece convencido de lo que dice y propone.[38]

Por otra parte, durante más de diez minutos de clase, el profesor ha sido el principal "mentor" frente al grupo, que no permanece por lo demás pasivo homogéneamente, pues siquiera de modo marginal hay quienes férreamente, y pese a la insistencia del profesor y de algunos alumnos, han decidido conversar por parejas o tríos en voz baja, lo que parece estar dentro del nivel de ruido tolerable (Jackson, 1991, 141). El murmullo es

prácticamente una constante durante toda la clase, aunque hay que aclarar que la mayoría de los alumnos (son veinticuatro en total), permanecen callados casi todo el tiempo, reforzando el estilo tradicional de enseñanza.

Prof.: *"Lograr la convivencia armónica es muy difícil" (...) 'El pedagogo deberá prestar atención para lograr ' (...) "un clima de armonía, alegría, de optimismo, que el mal genio, la mala respuesta, actitud hosca o represiva, lleva al grupo a repelerlo" (...) "Llevemos bien nuestras relaciones con los discentes, seamos comprensivos, indulgentes (...) no olvidemos que los alumnos por inmaduros se equivocan y se comportan erradamente" (...)* (Una alumna de enfrente pregunta algo al profesor, no alcanzo a registrarlo).

Prof.: *"Ahorita la señorita Angélica me pregunta: ¿tenemos que ser amigos? Ojo. (...) la amistad tiene como elemento el amor".*

Aa: *"Y la mejora del otro".*

Prof.: *"Y la mejora del otro" [repite él aprobando] (..) "no porque somos cuates tengo que faltarle al respeto, cuando le llamas por teléfono (...) a las tres de la mañana" (...) "Hay razones de peso" (...) 'y esas sí valen'. (El profesor cuenta que en cierta ocasión le llamó un alumno suyo para pedirle un favor, por motivo de un suicidio, y era de madrugada).*

Prof.: *"Yo tengo que ser amigo de todos los alumnos, pero con respeto (...) yo aprendí de un profesor que les hablaba a las señoritas de usted (...) ¡Oiga! Rupertita (...) (Los alumnos ríen al oír este nombre poco común para ellos) pero en un contexto de respeto (algunas alumnas de atrás comentan entre sí, los demás ríen con las bromas que el profesor hace) "(...) Estaba un señor en la época de la Guerra Civil española (...) y dos chicos se encuentran en la Gran Vía de Madrid..." (habla con acento español ibérico). El profesor cuenta todo el chiste, sobre un muchacho que decía a su amigo que sabía hablar inglés y le pedía que le preguntara para demostrarlo, pero cuando el segundo muchacho hacía una pregunta, el primero respondía que eso justo no se lo habían enseñado todavía, con lo cual ponía en evidencia que en realidad no sabía dicho idioma. (El profesor termina y los alumnos ríen).*

Aa.: *"Muy bueno":*

Prof.: *"Bueno, nos vemos".*

Pero antes de terminar piden los alumnos que les explique qué son las "patas de pato" [en la primera parte de la clase, y con objeto de atraer su atención, les preguntó si sabían lo que esto era, pero no se los explicaría mientras no

le permitieran dar su clase], *el profesor aclara que las "patas de gallo" les salen a las mujeres después de los cuarenta (una alumna que al parecer tiene esa edad le reclama), y corrige "después de los cincuenta", y sólo se notan cuando nos reímos, pero las "patas de pato" no se borran nunca, "son fijas" (los alumnos ríen con fuerza).*

Prof.: *"Comportaos, comportaos"* (acento peninsular). (Vuelven a reír los alumnos).

Se sobreentiende que la clase ha terminado, y varios alumnos se reúnen en torno al profesor que ha ido a sentarse al escritorio, para solicitarle sus asistencias o retardos. Varios alumnos salen del salón.

Son las 5:55 p.m.

Por mi parte doy las gracias al profesor por haberme permitido presenciar su clase y me retiro.

b) Algunos comentarios finales

Existen varios aspectos que pueden ser comentados hasta ahora, en relación a lo tratado en este capítulo. Antes convendría aclarar que este profesor, doctor en Derecho por la UNAM, es uno de los docentes más estimados dentro de la Universidad, y la EP, y ello tanto por las autoridades, como por los mismos alumnos. Es un profesor por asignatura, que también imparte clases en otras facultades de la institución y otras universidades. A pesar de su estilo tradicional y toda su formalidad, parece muy simpático y accesible. Me aclaró una alumna que con él no es difícil estudiar y obtener buenas notas incluso. Después de estos datos generales, es posible entrar con algunos detalles más específicos para la tesis.

El profesor en este caso, se ve obligado constantemente a pedir a los alumnos silencio, aunque por supuesto no a todos. Una y otra vez despliega una serie de habilidades para atraer la atención del grupo: sube y baja la voz, hace pausas, cuenta chistes, pide explícitamente silencio. En pocas palabras, monta un auténtico "show" que muchos alumnos parecen disfrutar.[39] Luego entonces, no se trata sólo de una exposición docente "pura", sino que hay cierta interacción de los alumnos regulada, además de ciertos grupos o parejas aislados que parecen más interesados en sus propios asuntos que en la clase, y que rompen consiguientemente con el esquema detrás-delante de una clase tradicional. De cualquier modo, no hay duda en que es el profesor quien más hace uso de la palabra, y que de una forma u otra, él otorga ésta a quien previamente lo solicita.

Considerando que se trata de una clase de ética, de base tomista, no es extraño observar cómo es una de las características de la enseñanza, el uso continuo de preceptos morales: "el pedagogo debe", "el educador ha de". Sin embargo, aun cuando el profesor, y varios alumnos más, invitan a que el resto del grupo preste atención a la materia, ello no se consigue. Tuve oportunidad de entrevistar a una alumna de este grupo, y le pregunté:

Entrevistador: *¿Por qué en tu grupo siempre hay alumnos hablando durante la clase?*

Alumna: *Yo creo que porque no les interesa...*

Sin embargo, no considero que únicamente sea la falta de interés lo que explica tal contrariedad, al menos pienso que pueden existir dos justificaciones más. La primera, es la persistencia de tales contenidos deontológicos a lo largo de toda la carrera, recuérdese que este grupo observado es de octavo semestre. Y por lo tanto, ya han oído hablar de estos temas en varias ocasiones, los conocen, y no tienen ya necesidad de prestar mayor atención.

Otra explicación más, se basa en que los alumnos prefieren la interacción informal con sus pares, a la formal con el profesor dentro de la clase. Por supuesto que esto puede generar falta de interés, mas no implica que ello se derive del contenido en sí, pues de un modo u otro, los alumnos son interpelados por el discurso, como lo muestran las intervenciones de quienes apoyan o complementan lo que el profesor está diciendo.

Pero hay algo más que puede descubrirse a partir de lo observado. Los alumnos se muestran aquí confiados, tranquilos, a gusto con el profesor, ríen de sus bromas, y a pesar de que interactúan a veces en parejas o pequeños grupos, al margen del desenvolvimiento de la clase, lo hacen sin perder conciencia del lugar donde se encuentran, y de la compostura que deben mantener, pues sus pláticas se mantienen dentro de un nivel tolerable de ruido. Lo cual induce a pensar que en el UM, la intolerancia del modelo tradicional de enseñanza adoptado, es paliada en la interacción cotidiana, no resultando tan rígida y sofocante de la espontaneidad como podría creerse. Aunque, por lo demás, esto sólo es un ejemplo y de ningún modo un prototipo de clase. De acuerdo con esto, cada profesor imprimirá su huella al estilo de enseñanza tradicional que es usual aquí.[40]

Siendo así, habría de reconocer a partir de lo visto, que los alumnos no se sienten a disgusto dentro de la institución, sino, más bien, parecen satisfechos. Después de ocho semestres de socialización, o resocialización en algunos casos,[41] los alumnos se han "aclimatado" al ambiente social

de la UM, y es por ello que ya, aunque van de salida, se consideran con la libertad suficiente como para no seguir con atención la clase. El mismo profesor queriendo despertar su interés, hace bromas y cuenta chistes, pero con ello también contribuye a "relajar" la disciplina, su repetido "comportaos", da risa a los alumnos, aunque por lo demás no provoca burlas.

Finalmente, encuentro que no existe una clara noción de lo que significa ser pedagogo en el profesor, que basa su clase en un código de ética para maestros, y no específicamente para pedagogos. No se está indicando con esto que el profesor sea incompetente para impartir la materia, de ningún modo, pero sí que a los alumnos se les está transmitiendo algo, al menos, impreciso. ¿No es el mismo profesor abogado y no pedagogo? Esto, sólo es explicable cuando se considera que la pedagogía constituye difícilmente "...un campo de problemas con entidad propia" (Puiggrós, 1990, 11). Luego entonces, no se puede culpar al profesor de no tener claro el deber ser del pedagogo, y conformarse con algunas máximas prestadas.[42] Pero esto ya es material del próximo capítulo, y se dejará para entonces.

Hay sin duda más elementos que podrían destacarse a partir de los "episodios" de esta clase. El registro completo, y no sólo los segmentos presentados, constituye un material que merecería un análisis más profundo. Sin embargo, lo tratado ejemplifica lo que se ha expuesto en los dos apartados anteriores, y sirve como antecedente para lo que vendrá a continuación.

[1] Me adhiero a Furlán cuando expone: <<Recibe nombres diversos: "pedagogía", "ciencias de la educación", "tecnología de la educación". Se la emplaza en lugares diferentes: en la táctica del maestro, en el discurso del maestro, en los discursos del funcionario, en el discurso filosófico, en el discurso de los académicos. Se la confina a la escuela, a la familia, a los centros de formación docente, a las universidades, a materias, a carreras. Cada nombre y cada ubicación representa un proyecto de comprensión y construcción de su índole, consistencia y misión. A pesar de que es interesante urgar (*sic.*) y confrontar los sentidos disímiles que se van trazando, acoto (en este texto) como pedagogía, a la disciplina que se constituyó en profesión universitaria desde mediados de nuestro siglo: sea cual sea la denominación, me refiero a las carreras destinadas a capacitar profesionales cuya característica principal es la posesión de un capital conceptual y operativo sobre educación, de usos múltiples, que no se restringen a la habilitación para el ejercicio de un cargo tipificado dentro de las tareas básicas de la escuela: maestro, directivo, administrador o personal de intendencia. Tampoco preparan para cargo de supervisor, aunque éste es el rol formal del sistema más cercano al perfil de la carrera. Cuando las instituciones escolares incorporan puestos de investigador, asesor, planificador, formador, evaluador se puede suponer que corresponden mejor al propósito formativo de estas carreras, lo cual no garantiza que sus egresados sean los que se contratan para cubrirlos>> (1995b, 27-28).

[2] Me estaré refiriendo en este trabajo al nivel de licenciatura. Una panorámica de la diversidad de programas de licenciatura en el campo educativo, puede encontrarse en Furlán (1995a, 25-29).

[3] <<Decir que la pedagogía es un campo donde se tensan fuerzas y los agentes luchan con y desde el capital que han acopiado en esas batallas, es solamente reconocer que se trata de una arena en la que pelean los que portan las armas reglamentarias. Esa lucha muchas veces inicia por el problema de decidir quién pertenece y quién no a dicho terreno>> (Pasillas, 1995, 134). Y aquí podrán aparecer los que se proclaman jueces de la "verdadera ciencia", sujetos también desde diversos tribunales: <<El problema entonces no

es dictaminar, establecer qué es y quiénes tienen la autoridad para hacer pedagogía, sino que radica en reconocer cuál es nuestro modo de operar, tanto en el momento de proponer "alternativas" pedagógicas, como en los momentos de combatir a los colegas o contrincantes>> (*idem*).

- [4] Señalaba Adorno en 1965 al referirse a la profesión de enseñar, con respecto a la cual nuestra pedagogía se relaciona sin duda, aunque sin llegar a confundirse: <<Inequivocamente, la docencia, comparada con otras profesiones académicas como la abogacía o la medicina, posee cierto aroma de algo socialmente no del todo aceptado>> (Adorno, 1973, 65; *passim*).
- [5] La importancia de la familia para la Iglesia Católica, ha sido una constante desde mucho tiempo atrás, dice Juan Pablo II: <<...la Iglesia considera el servicio a la familia una de sus tareas esenciales. En este sentido, tanto el hombre como la familia, constituyen "el camino de la Iglesia">> (1994, 5).
- [6] Una exposición detallada, aunque breve, sobre aquello que debe entenderse aquí como Orientación Familiar, puede encontrarse en Oliveros F. Otero: *Qué es la orientación familiar* (1984). Me limitaré a citar una definición a modo de ejemplo: <<Es un proceso de ayuda a personas para un mejor conocimiento de sí mismas y de su entorno. En primer lugar, de su entorno familiar, lo cual requiere saber más de la naturaleza y de los fines de la institución familiar, de las posibles influencias mutuas de la familia y de la sociedad, de los diversos factores que, a nivel local, regional, nacional o mundial, afectan a la familia, a su raíz natural: el matrimonio, y, en general, a la persona>> (Otero, 1984, 19; *passim*).
- [7] De hecho el ICE, antecedente del Instituto de Humanidades de Mixcoac, que más tarde llegaría a ser la UM, no desapareció nunca, sólo su nombre. En el anexo 1 de esta tesis se puede constatar su reapertura al interior de la EP en el año de 1988. Para 1993 vuelven a quedar separados ambos centros, creándose una especie de competencia interna entre los dos.
- [8] En marzo de 1996, la EP de la UM, alcanzó un convenio con el ICE de la Universidad de Navarra, con el objeto de abrir un programa de Doctorado en Pedagogía, mismo que ya ofrece dicha Universidad europea y que ahora se podrá cursar alternativamente en ambas sedes, aunque finalmente el título lo otorgará (sin previo requisito de Maestría) esta última. Está prevista su apertura para el primer semestre de 1997. Y con esto la EP podrá alcanzar por fin su *status* de facultad.
- [9] Al decir "estigmatizada" estoy retomando ciertamente la categoría goffmaniana (Goffman, 1993b, 15; *passim*), aunque con la gran reserva de no referirme a la clase de estigmas tipificados por él, sino algo más cercano a su idea de "identidad social virtual", donde se efectúan atribuciones a un individuo hechos a partir de una "mirada retrospectiva en potencia" (*ibidem*, 12), y relacionado esto con el problema de la desacreditación a partir de alguna diferencia respecto a los "normales" (*ibidem*, 14-15). Pero esto no debe tomarse demasiado literalmente, se está utilizando el término "estigma" de forma laxa, sólo como un recurso para comprender aquello que se está tratando.
- [10] Esto mismo puede tener cierta base, pues hay alumnas que a veces para mostrar sus "aprendizajes" en materia de didáctica especial, planean cursos de cocina y efectúan demostraciones al interior de su aula, dando más que la impresión de "clases de cocina". Hubo un tiempo también en que algunas alumnas se disfrazaban para exponer diversos temas durante las sesiones, ahora eso está prohibido porque produce extrañamiento e impresiones desfavorables en alumnos y profesores de otras carreras. Finalmente, puedo comentar el hecho frecuente de que cuando alguna(s) alumna(s) está(n) próxima(s) a contraer matrimonio, pierde(n) el interés por la carrera (quizá nunca lo tuvo), y lleva entonces a la UM revistas de moda especializadas en vestidos de novia, y la mayor parte del tiempo no hace otra cosa más que hablar de su futura boda (durante y fuera de las clases), a propios y extraños, con lo cual se está contribuyendo a reforzar la imagen de poca seriedad de la carrera.
- [11] Esto recuerda a Furlán cuando alude al *status* ambiguo de la pedagogía, él expresa: <<Se trata de carreras que a veces reciben encargos delicados en la política institucional, al tiempo que desde otras profesiones se les observa con cierta ironía y se les atribuye una relativa incapacidad para producir discursos nítidamente fundamentados>> (1995a, 7).
- [12] Esto recuerda a Furlán cuando alude al *status* ambiguo de la pedagogía, él expresa: <<Se trata de carreras que a veces reciben encargos delicados en la política institucional, al tiempo que desde otras profesiones se les observa con cierta ironía y se les atribuye una relativa incapacidad para producir discursos nítidamente fundamentados>> (1995a, 7).
- [13] En poco más de dos años la EP ha cambiado de director en dos ocasiones. Desconozco los motivos reales de estos relevos súbitos, se ha especulado y han circulado muchos rumores al respecto, pero lo que es un hecho que la actual directora, la cual es también vicerrectora y miembro de la junta de la UM, es una persona de confianza para las autoridades de la institución, y además posee el grado académico de doctorado, cuestión que ahora tiene gran peso para ocupar estos puestos dentro de la institución. El mismo rector actual se vio obligado antes de asumir el cargo, a viajar a la Universidad de Navarra, donde estuvo poco más de un año, para obtener el grado, a pesar de sus múltiples ocupaciones como vicerrector.
- [14] En el ciclo escolar 1994-1995, la UM alcanzó la cifra récord de 10,935 alumnos, sumando todos sus programas.
- [15] <<Con esto nosotros intentamos llamar la atención hacia el punto en que los aprendices inevitablemente participan en comunidades de practicantes, y en que la maestría en el conocimiento y la destreza requiere que los nuevos miembros se muevan hacia la plena participación en las prácticas socioculturales de una

comunidad. La "participación periférica legítima" proporciona un camino para hablar sobre las relaciones entre los nuevos y los veteranos, y sobre actividades, identidades, artefactos y comunidades de conocimiento y práctica. Se refiere al proceso mediante el cual los recién llegados logran formar parte de una comunidad de prácticas. Las intenciones de una persona por aprender son empleadas y el significado del aprendizaje es configurado a través del proceso en convertirse en pleno participante en una práctica sociocultural. Este proceso social incluye, de hecho en determinada categoría, el aprendizaje de experimentadas destrezas>> (Lave y Wenger, 1991, 29; la traducción es mía).

- [16] Woods advierte: <<Sin prejuizar sobre si los estudios teóricos *deben* tener una relación directa con cuestiones tan eminentemente prácticas, un punto está claro: hay un serio peligro de que combinando el estudio de la educación a través de sus diversas disciplinas con el entrenamiento del futuro profesor concebido en un sentido estrecho, el resultado sean anodinos cursos académicos del tipo "consejos para profesores">> (1979, 10; subrayado del original). Con esta cita no quiero indicar que el pedagogo sea forzosamente un profesor, si bien la docencia puede ser una de sus posibilidades laborales.
- [17] Me refiero a la noción de "filtro filosófico" propuesta por Ralph Tyler (1982, 37-41), y que la misma EP de la UM ha tomado como base de su diseño curricular. Este tamiz filosófico, en nuestro caso de corte tomista, contempla también aspectos religiosos y por eso he aludido a lo "doctrinal".
- [18] María de Ibarrola explica que: <<El concepto de *estructura curricular* se refiere a cómo la institución educativa ha organizado y propiciado la *interacción* entre los principales elementos curriculares: los contenidos (entendidos en un sentido muy amplio, como los diferentes objetos de la interacción de maestros y alumnos con el conocimiento: conocimientos, actitudes, valores, destrezas, habilidades), su selección, ordenamiento, secuenciación, dosificación, pero no sólo los contenidos, sino también en función de ellos, la asignación de maestros y el establecimiento de condiciones institucionales para el mejor desarrollo de las estrategias educativas pertinentes, la asignación de tiempos y espacios, la dotación de recursos materiales y didácticos y finalmente los procedimientos y las exigencias que establecen la evaluación, certificación y acreditación>> (1994, 6).
- [19] Esto remite a un estilo peculiar de selección del saber, en el que intervendrán sujetos cualificados como "peritos consultores", quienes además de supervisar el proceso de diseño curricular (estén capacitados para ello o no), lo orientarán, y sólo así podrán aprobarlo. Se trata de personas conocedoras de la filosofía institucional, usualmente miembros de la SLC (y que en este caso suman aproximadamente el 60% de la planta docente). Ellos son, desde luego, quienes están facultados para tomar decisiones al respecto, pero a veces, incluso, se hace necesaria la aprobación por parte de la misma rectoría. De este modo, las decisiones tienden a centralizarse.
- [20] Fullat señala: <<Según Platón, la finalidad de la tarea educante es organizar la intimidad de cada ciudadano de tal suerte que en ella predomine la virtud -"areté"- a base de que el alma racional sea señora de las almas concupiscible e irascible. El hombre educado es el poseedor de cultura y humanismo. Paideia, humanismo, educación clásica y helenística son sinónimos>> (Fullat, 1983, 250; ver también Charlot, 1981, 24, 37-39).
- [21] Advierte Rorty: <<Los intelectuales ironistas que no creen que existe un orden así son superados en número (aún en las democracias afortunadas, ricas, cultas) por las personas que creen que *debe* haber uno. La mayoría de los no intelectuales están aún comprometidos con alguna forma de fe religiosa o con alguna forma de racionalismo ilustrado. Por eso el ironismo se ha considerado a menudo intrínsecamente hostil no sólo a la democracia, sino también a la solidaridad humana; a la solidaridad con la masa de la humanidad, con todas aquellas personas que están convencidas de que tiene que existir un orden como ése. Pero no es así. La hostilidad hacia una forma particular de solidaridad, históricamente condicionada y posiblemente transitoria, no es hostilidad a la solidaridad como tal>> (1991, 17-18). Cuando habla de orden, el autor alude al que es considerado intemporal <<...que determina el núcleo de la existencia humana y establece una jerarquía de responsabilidades>> (*ibidem*, 17). Un intelectual ironista para Rorty es aquél que reconoce <<...la contingencia de sus creencias y de sus deseos más fundamentales...>> (*idem*).
- [22] Plantea Lawrence Stenhouse: <<Un [*curriculum*] es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica>> (1991, 29). Por su parte, César Coll entiende al *curriculum* <<...como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el *curriculum* proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar>> (Coll, 1995, 31-32).
- [23] Volviendo con Eggleston, él considera que: <<Cada grupo humano selecciona el saber que considera necesario y conveniente. Además, estos currículos varían según las diferentes situaciones sociales y según los distintos períodos. Las escuelas no son un caso aparte, cada una de ellas exige una selección efectuada en el amplio espectro del saber disponible>> (1980, 35).
- [24] Esta corriente filosófica, de raigambre medieval, según se vio en el primer capítulo de esta tesis, es cultivada principalmente en círculos académicos católicos.

- [25] Rorty explica: <<Los metafísicos piensan que los seres humanos desean por naturaleza conocer. Piensan eso porque el léxico que han heredado les proporciona una imagen del conocimiento como una relación entre los seres humanos y la "realidad", y la idea de que tenemos la necesidad y el deber de entrar en esa relación>> (1991, 93).
- [26] A este respecto, Freire aclara: <<Si en realidad estoy estudiando, estoy leyendo seriamente, no puedo pasar una página si no he conseguido alcanzar su significado con relativa claridad. Mi salida no es memorizar trozos de texto leyéndolos mecánicamente dos, tres o cuatro veces y luego cerrando los ojos y tratando de repetirlos como si su fijación puramente maquinal me brindase el conocimiento que necesito>> (1994, 30-31).
- [27] Giroux subraya: <<Si el conocimiento se reduce a la simple organización, clasificación y recuento de datos, no se cuestiona su finalidad y consiguientemente puede ponerse al servicio de fines que fije alguien que no sea el sujeto cognoscente>> (1990, 94).
- [28] Advierte en relación con ellos Giroux: <<En el modelo del currículum dominante el conocimiento es tratado básicamente como una esfera de hechos objetivos. Es decir, el conocimiento se presenta como objetivo en el sentido de que es algo externo al individuo, al que se le impone. Como realidad externa, el conocimiento está divorciado del significado humano y de la comunicación intersubjetiva. No se contempla ya como algo destinado a ser cuestionado, analizado o negociado. Más bien se convierte en algo que puede administrarse y dominarse... Una vez perdida la dimensión subjetiva del conocer, la meta de conocimiento pasa a ser la acumulación y la categorización. Cuestiones tales como "¿por qué este conocimiento?" se ven reemplazadas por cuestiones técnicas como "¿Cuál es el mejor modo de aprender este conjunto dado de conocimientos?" En el contexto de esta definición de conocimiento, se desarrollan modelos de currículum que acentúan la "especificidad de la misión", las "variables relacionadas con el tiempo dedicado a la tarea", y la "retroalimentación obtenida al hacer ajustes"... El control, y no el aprendizaje, es lo que parece tener clara prioridad en el modelo de currículum tradicional>> (1991, 54-55).
- [29] Con la reorganización que está experimentando la EP, a partir de la llegada de una nueva directora, se están planteando algunos ajustes a esta clasificación de asignaturas: 1.- las áreas filosófica, psicológica y sociológica van a conformar un área "científica" comandada por la primera de las tres; 2.- las áreas didáctica y logotécnica se fundirán en un área "metodológica"; y 3.- el área empresarial se mantendrá intacta. Así, la estructura podría leerse como "principios" y "medios" para servir a la empresa.
- [30] Eggleston reconoce que el *currículum* oficial y el *currículum* oculto, forman en realidad dos perspectivas de un *currículum* total, dice el autor: <<Pero, aun cuando el currículo oculto significa una posibilidad de poder estudiantil en el currículo, nuestro estudio indica que, en general, actúa juntamente con el oficial como agente de control social, identificando a los alumnos con "su lugar" dentro del sistema oficial y haciéndolos actuar según sus normas y valores y con las estructuras y sanciones utilizadas para imponerlas. El currículo se identifica todavía más, no solamente como algo que se relaciona con materias y exámenes, sino vinculado a una forma de vida. Puede discutirse que, dentro de esta forma de vida, para la mayoría de los alumnos, sean los componentes curriculares ocultos y no los oficiales los que tienen una existencia perdurable posiblemente porque, aunque ocultos, se los enseñan mejor. Si bien implícitas dentro del currículo oculto, las posibilidades de poder estudiantil parecen ser tan limitadas como las del docente... En la práctica y en todos los tipos de escuela, ninguna de las dos parece ofrecer más que el poder de conformidad>> (Eggleston, 1980, 143-144).
- [31] Giroux afirma: <<En ninguna otra parte se revela con más claridad la naturaleza del currículum oculto que en el sistema de evaluación. El efecto potencial de la evaluación se percibe netamente cuando se reconoce que en el aula se enseña y se evalúan tanto aspectos académicos como no académicos, incluyéndose entre estos últimos la adaptación institucional y cualidades personales específicas>> (1990, 76).
- [32] Cabe aclarar que la noción de "juegos de lenguaje" ha sido retomada de Lyotard (1991, 73), pero originalmente no pertenece a él sino a Wittgenstein.
- [33] Observa Jackson: <<Las reuniones comienzan a menudo pasando lista. Esta identificación oficial de las personas presentes, tiene un significado tanto ceremonial como práctico. Como ceremonia, resalta la importancia de la reunión y contribuye a crear un estado de unidad haciendo a cada miembro consciente de la existencia de los demás. Desde un punto de vista más práctico, la función de pasar lista radica en identificar a los ausentes>> (1991, 121).
- [34] Sostiene Giroux: <<Tradicionalmente, los estudiantes se sientan en filas, dispuestas de tal modo que cada uno tiene ante sus ojos el cogote de sus compañeros y de frente, de una manera simbólica y autoritaria, al profesor... En el aula, los acontecimientos se suceden de acuerdo con un horario estricto, impuesto por un sistema de timbres y reforzado por las insinuaciones de los profesores a lo largo del desarrollo de la clase. La instrucción y, en el mejor de los casos, un cierto aprendizaje formal normalmente comienza y termina porque así lo exige la distribución previamente establecida del tiempo, no porque un proceso cognitivo haya sido estimulado para ponerse en actuación>> (1990, 80).
- [35] Eggleston señala: <<El currículo oculto no solamente facilita la producción de estrategias mutuamente acordadas, sino que protege a maestros y alumnos contra las exigencias excesivas de los unos sobre los otros. En resumen, facilita y limita el currículo oficial estableciendo la dialéctica del aula>> (1980, 142).

- [36] Pero la referencia a la cultura occidental como fundamento de la pedagogía, no es ciertamente algo nuevo, ni mucho menos privativo de la UM: <<El camino habitual de los pedagogos del siglo para buscar una respuesta [sobre qué es la educación y la pedagogía] ha sido recurrir a las viejas definiciones gestadas en la cultura occidental, de la cual proviene su propia identidad, dadas las concepciones que les han transmitido en su formación como normalistas o pedagogos>> (Puiggrós, 1990, 16).
- [37] Pueden traerse a colación las palabras de Paulo Freire, cuando aclara: <<Estoy convencido de que no existen temas o valores que no se puedan hablar en tal o cual área. Podemos hablar de todo y de todo podemos dar testimonio. El lenguaje que utilizamos para hablar de esto o aquello y la forma en que testificamos están, sin embargo, atravesados por las condiciones sociales, culturales e históricas del contexto en el que hablamos y damos testimonio. Vale decir que están condicionados por la cultura de clase, por la vida concreta de aquellos con quienes y a quienes hablamos y damos testimonio>> (1994, 87).
- [38] Goffman sostiene: <<...hay que tener en cuenta que existen muchos individuos que creen sinceramente que la definición de la situación que acostumbra proyectar es la realidad real>> (1993a, 81).
- [39] Jackson encuentra que: <<Lo importante es que el docente posea el poder de suavizar, *si así lo desea*, algunos de los aspectos enojosos de la vida escolar>> (1991, 186; el subrayado es del original).
- [40] Goffman concluye: <<Cada vez que examinamos de cerca una institución social, ...comprobamos que los participantes se niegan, de un modo u otro, a aceptar el punto de vista oficial sobre lo que deberían dar y recibir de la organización y, más allá de esto, sobre la índole del yo y del mundo que deberían aceptar para sí mismos>> (1988, 300).
- [41] Berger y Luckmann distinguen entre "socialización primaria" y "socialización secundaria". Escriben ellos: <<La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad>> (1994, 166). Una re-socialización implicaría procesos <<...que se asemejan a la socialización primaria, porque radicalmente tienen que volver a atribuir acentos de realidad y, consecuentemente, deben reproducir en gran medida la identificación fuertemente afectiva con los elencos socializadores que era característica de la niñez>> (*ibidem*, 197). Aunque propiamente el tránsito por la UM supone simples procesos de socialización secundaria, podría decirse que se observan casos de re-socialización en algunos alumnos y maestros, que deciden seguir los ideales presentados cambiando su estilo de vida radicalmente.
- [42] Precisamente, Walter J. Schraml aclara: <<Junto a la multitud de obras sobre el niño y el adolescente y el número igualmente considerable de publicaciones sobre el arte de educar y la técnica de enseñar, resulta exiguo lo que se ha escrito sobre el pedagogo mismo. Y aún lo que hay escrito no trata del pedagogo como hombre, del educador tal como él es, sino del educador tal como debería ser>> (1981, 237). Y si esto, escrito dentro del contexto de la tradición alemana, muestra cuán poco se conoce al pedagogo, no ha de extrañar que en México, donde la pedagogía como profesión no tiene ni 50 años, se tenga poco claro lo que un pedagogo es.

CAPÍTULO 3

CARACTERIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA EN LA "UNIVERSIDAD DE MIXCOAC": EXPLORACIÓN DE CONTENIDOS

La profesión pedagógica en México constituye hoy en día un campo laboral y disciplinario poco definido y reconocido. Sin embargo, su presencia al interior de varias instituciones de educación superior, es innegable. Aun cuando no se tiene lo suficientemente claro el ámbito de sus competencias, e incluso se discute todavía su rango epistemológico, el hecho es que existe una categoría nebulosa de profesionales, llamados simplemente pedagogos. Afirman Berger y Luckmann: <<Los especialistas se definen como individuos que conocen sus propias especialidades, pero todo el mundo debe saber quiénes son los especialistas, para cuando se requieran sus servicios especiales>> (1994, 102-103). En este sentido, podría decirse que si los pedagogos conocen "su propia especialidad", ello no ocurre con el resto del "mundo".

El interés de este capítulo se encuentra centrado en las concepciones, las imágenes,^[1] las inquietudes, los sentidos que profesores, alumnos, exalumnos y funcionarios de la EP de la UM, manifiestan respecto a la pedagogía. Esto es, en el entendido de que la misma pedagogía carece -nos estaremos refiriendo al caso de la pedagogía en México de modo particular, aunque no exclusivo-, de un *status* definido -y esto tanto en el renglón epistemológico, tal y como ya se decía arriba, como en el profesional, entre otros-,^[2] aquellos que se reconocen como pedagogos, se ven en la disyuntiva de tomar una postura en lo concerniente a dicha indefinición, ya sea afrontándola o soslayándola.

Ambas posiciones implican ideas sobre aquello que pueda o no ser afirmado como pedagogía, pero de cualquier modo se trata de interpretaciones, construcciones temáticas con manifestaciones localizables, que se traducen en inquietudes y creencias, en torno a una cuestión: ¿qué es la pedagogía para los pedagogos?

En los siguientes apartados se recuperan diversos materiales informativos (principalmente escritos "nativos", aunque también notas de campo, material proveniente de entrevistas y registros de observación en clase), que apuntan respuestas posibles para la pregunta anteriormente formulada, y que ahora servirá como guía de la exposición. Vale aclarar que aun cuando éste no es un capítulo propiamente teórico, sí en cambio se concentra o hace énfasis en algunos aspectos teóricos de la pedagogía, valga la redundancia, pues se abordan aquí algunos "contenidos" de esta disciplina, tal y como es

enseñada dentro de la institución estudiada. Lo cual nos permitirá ofrecer una primera versión documentada sobre la caracterización local de la pedagogía en la UM.

1. INDICIOS DE UNA INQUIETUD

De lo que se trata aquí es de rastrear inquietudes sobre aquello que por pedagogía puede entenderse en la dinámica cotidiana de la vida en la EP.[3] Dicha dinámica transcurre en espacios y tiempos, previstos e imprevistos. Así, los "indicios" pueden aparecer tanto en el aula, como en los pasillos, la cafetería, los cubículos, o cualquier otro contexto, incluso fuera de la Universidad. O bien, en escritos, tales como tesis, artículos en la revista de la institución, boletines y folletos, o simplemente en "apuntes". Esto ha implicado que yo estuviese atento a todo lo que se pudiera relacionar con lo que antes se ha calificado como indefinición de la pedagogía, cual si fuese <<...cazador agazapado en el fango que escruta las huellas de la presa>> (Ginzburg, 1983, 69).

a) Cómo se define a la pedagogía en la UM

De un modo explícito, la pedagogía frecuentemente es definida dentro de la Universidad, como "ciencia y arte de educar". Sin embargo, suele admitirse junto con esto que existe una controversia sobre la "unidad" (pedagogía), o "pluralidad" (ciencias de la educación), del conocimiento educativo. Si bien, cabe decir, que la mayoría acepta la definición apuntada, y por lo tanto optan por la unidad. Esto último, contrasta dramáticamente con la organización del plan de estudios de la carrera (recuérdese que la EP sólo ofrece de momento un programa: Licenciatura en Pedagogía), mismo que se divide en seis áreas: filosófica, psicológica, didáctica, sociológica, empresarial y logotécnica (ver anexos 5 y 6).

En estas áreas se organizan las asignaturas. Como es factible apreciar, no hay un área explícitamente llamada "pedagógica", lo más cercano podría ser la didáctica, en la cual se ubica la materia llamada "Teoría Pedagógica", que se imparte durante los dos primeros semestres. Esto manifiesta ciertamente una pluralidad, que no deja de inquietar a muchos alumnos como a continuación se relata.

Cuando los estudiantes se ven en la necesidad de elaborar su anteproyecto de tesis, al llegar al séptimo semestre, se les pide elegir (para ubicar su posible tema de investigación), una de las seis áreas mencionadas. No es raro que al querer localizar su tesis dentro de un área "pedagógica", se vean consternados por los límites impuestos. Ello suele dirimirse admitiendo que no obstante el área elegida, "implícitamente" existen dos enfoques

ineludibles: el pedagógico y el ético. El primero de estos dos enfoques "implícitos", se hace explícito, permítase el juego de palabras, al proyectar la tesis como un trabajo "teórico-práctico", pues la pedagogía es "ciencia", pero también "arte".[4]

Precisamente, puede leerse en una tesis titulada: *Fundamentos antropológicos y axiológicos en la práctica de la organización educativa del nivel preescolar*, lo siguiente: << La pedagogía normativa al reflexionar y teorizar hace ciencia porque emite leyes con base en esta reflexión pero al orientar el hecho educativo aterriza en una situación concreta y aquí, una vez más. Se entiende que la pedagogía es ciencia y arte >> (p. 60).

Los mismos títulos, como puede verse en el párrafo anterior, expresan en varias ocasiones el "carácter teórico-práctico" de la pedagogía, a veces literalmente, por ejemplo:

* *Fundamentación teórico-práctica para la sistematización de guiones didácticos de curso (GDC) en procesos de capacitación y adiestramiento a nivel técnico.*

* *Análisis comparativo de la filosofía del hombre en el trabajo y su fundamento teórico-práctico como sustento para el desarrollo humano en la empresa.*

* *Estudio teórico-práctico sobre los ámbitos de desempeño profesional del pedagogo.*

En estas tres tesis, conviene decirlo, la pedagogía es definida también como "ciencia y arte". Muchos más empiezan de la misma manera. En el manual que se vende a los alumnos como guía para la elaboración y presentación de tesis, y que ha sido elaborado en el Departamento de Tesis de la EP, se encuentra como una de las características que debe reunir todo trabajo que se guíe por estos lineamientos: <<*Carácter teórico-práctico.*- Esto significa que: La pedagogía es ciencia y arte; por ende al realizar un trabajo de investigación educativa se requiere: en cuanto ciencia, de la aplicación del método científico, en cuanto arte, de la especificación de una derivación práctica útil y confiable >> (p. 4, subrayado en el original).

Desde luego que no en todas las tesis (se incluye aquí a las tesinas e informes académicos de actividad profesional, dos modalidades reservadas para exalumnos sin titular), se define a la pedagogía como ciencia y arte. Del total de tesis, tesinas e informes seleccionados para esta investigación, que en conjunto suman veinte, sólo en un caso se especificó que mientras

la pedagogía es la "ciencia", la práctica educativa sería el "arte", lo cual marca una diferencia, y muestra también que puede haber excepciones.

De cualquier forma, en casi todas las oportunidades, el modo de sustentar tales posturas, fue recurrir a citas directas o indirectas de autores que trataran la cuestión (hay documentos en los que sólo se enuncia, sin recurrir a ninguna referencia bibliográfica). Para tal efecto, no suelen utilizarse argumentaciones elaboradas, sólo se expone, en unos cuantos párrafos, el tema, como si fuese algo que no puede estar sujeto a discusión y que es casi obvio.

Cabe mencionar, que en estos veinte casos, se consultó a Víctor García Hoz, un pedagogo español, autor de varias obras educativas, que asume la única postura filosófica (el realismo aristotélico-tomista), admitida en la UM. Esto, tanto para definir a la pedagogía, como para hacerlo con su objeto, la educación.[5] Pues la pedagogía y la educación se tratan como términos distintos, aunque correlativos; en la EP es inconcebible hablar de una sin referirse a la otra, van a la par relacionándose a cada momento.

Ahora bien, aunque para este trabajo sólo seleccioné veinte tesis (incluyendo aquí a las tesinas y los informes académicos de actividad profesional, para abreviar de ahora en adelante, salvo cuando se especifique lo contrario), recuerdo que en otras ocasiones que he tenido oportunidad de revisar otros de estos documentos, no siempre se consultó a García Hoz para efectuar tales definiciones, por lo que no se trata de una especie de norma, sólo se apunta que es frecuente hacerlo, y más adelante explicaré el motivo posible de esto.

Un dato significativo en estas coincidencias, radica en el hecho de que la mayoría de los egresados que elaboraron las tesis revisadas, fueron alumnos de una profesora muy reconocida en la Universidad, y de quien otra profesora se refirió como "el alma de la carrera", lo cual habla de su influencia en la EP. Pues bien, esta profesora ha acostumbrado en sus cursos de "Teoría Pedagógica", definir a la pedagogía precisamente como "ciencia y arte de educar". Y no está de más decir, que es ella quien ha impartido la mayoría de las veces esa materia.

Asimismo, esa misma docente escribió en 1987, en la revista de la Universidad (cuyo título no se revelará aquí para mantener en el anonimato a la institución), un artículo titulado: "Tarea pedagógica urgente", donde se dice: << Las reflexiones en torno al término *pedagogía*, son aún motivo de polémica. En los años sesenta algunos pretendieron darles fin cambiando *pedagogía* por *ciencias de la educación*, e hicieron de la pedagogía una *ciencia de confluencias*, que dio pie a todos los

reduccionismos que la privan de su unidad y riqueza >> (p. 56, subrayado en el original).

De lo anterior se deduce que *la* opción, como ya se resaltaba al inicio de este apartado, es la unidad, sin embargo se reconoce ya una polémica. En este escrito encuentro también, el rastro de una inquietud por aquello que la pedagogía pueda ser.

En una tesis entregada para revisión en agosto de 1995, y todavía no aprobada, es posible leer en su introducción: <<La realización de este trabajo fue motivada por la experiencia personal a lo largo de cuatro años como estudiante de la carrera de pedagogía, donde se vislumbró *la inquietud* tanto por parte de mis compañeros como la mía propia de la falta de orientación laboral, es decir hacía falta una orientación profesional>> (*Necesidad de la orientación profesional a universitarios que cursan los últimos semestres de la carrera de pedagogía*, p. 1, el subrayado es mío). Es importante aclarar aquí, porque más adelante se retomará como material de interpretación, que esta tesis no fue aprobada en su momento, ya que la propuesta que presentaba como recurso de orientación (fichas profesiográficas), no contenía mayor valor informativo que el que tienen en sí los folletos promocionales de la EP, no había, pues, nada que no se supiera de antemano.

b) Algunos problemas con la definición de pedagogía

El solo repetir que la pedagogía es "ciencia y arte", no basta para formarse una idea clara de lo que es, o supuestamente ha de ser ésta. Los alumnos se muestran inquietos al respecto durante el transcurso de la carrera, aunque principalmente al iniciarla (y no se manifiesta en todos los casos, por supuesto). Un alumno de quinto semestre recordó que "cuando iba en cuarto semestre de pedagogía", preguntó a su profesora de "Auxiliares de la Comunicación 2" (una asignatura): "¿Qué es la pedagogía?"; y la profesora le respondió: "No lo vas a saber hasta que termines la carrera". Agregó que ella había hecho esa misma pregunta a otra profesora cuando era estudiante de la EP, y le habían respondido de igual manera, y en efecto dijo: "lo supe al terminar". Con lo cual quedó zanjada la cuestión (al menos para la profesora).

Un exalumno de reciente egreso, me relató durante una conversación telefónica informal, al comentarle yo el tema de esta investigación, que él solía preguntar a sus profesores: "¿Y esto qué relación tiene con la pedagogía?", pero ellos no lo dejaban satisfecho con sus respuestas, lo cual

le llevaba a considerar lo difícil que es “encontrar lo pedagógico” en la carrera.

Casos como éstos seguramente hay varios, pero también sin duda puede haber otros para lo cuales no existan esas inquietudes, ya se ha dicho antes que cuando se trata lo relativo a la definición de la pedagogía como “ciencia y arte de educar”, en las tesis, esto parece darse por sentado, como una verdad incuestionable.

Ahora bien, aquí se podría estar preguntando el lector: ¿no ocurre acaso lo mismo en cualquier carrera? Responderé que probablemente sí, pero ahora lo que interesa es la pedagogía en una institución concreta. Además, considero que las dudas manifestadas son en sí mismas significativas, tanto por su recurrencia, como por su modo de expresión interrogativo. Y lo propio podría decirse respecto a las aparentes certezas generalizadas, lo cual se podrá entender mejor, conforme avance la exposición.

A este respecto, vienen bien las palabras de Marina Fanjul: <<El asunto es que a partir de una noción de profesión, que muchas veces no tiene que ver nada con la realidad, se elige una carrera, es decir hay una consecuencia real: las aulas están llenas de presuntos pedagogos>> (1990, 286). Esta referencia al Colegio de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, podría hacerse prácticamente sin objeciones al caso de la EP de esta investigación (pues, entre otras cosas, la segunda todavía tiene incorporados algunos semestres a la primera, para efectos de validez oficial de los estudios).

Y esto que puede decirse de muchos estudiantes ¿no podría sostenerse también para ciertos profesores? La pregunta puede hacerse partiendo de los casos anteriores, en que los profesores no fueron capaces de satisfacer a los alumnos con sus respuestas respecto a la pedagogía. Por otro lado, algunos docentes reconocen con toda sinceridad y sensatez, y no sin cierto humor, sus propias limitaciones para delimitar con suficiente claridad, lo que pueda ser la pedagogía. Una profesora me relató, durante una entrevista, la anécdota que aparece en las próximas líneas:

Profesora: *El otro día llegaron al cubículo del doctor ...[decano de la Universidad] unos alumnos y lo encontraron leyendo, al preguntarle qué estaba leyendo, él les dijo que estaba tratando de comprender qué es la pedagogía. Y entonces los alumnos se rieron, no lo podían creer , y el doctor... les dijo que era en serio, que todavía no lograba saber lo que es la pedagogía...*

Cada institución tiene su proyecto de carrera, según se entienda lo que es la pedagogía, por eso no ha de sorprender que, sea cual sea la

opción (unidad o pluralidad), cada programa de licenciatura en pedagogía responderá a una concepción particular del tipo de profesionalista que se desea formar. Así, los egresados de diferentes programas (y universidades) difunden versiones distintas, aunque seguramente con algunos puntos en común, de lo que significa ser pedagogo.

Llegando a este punto se hace conveniente hacer un alto en la exposición, para procurar una mayor coherencia en toda la "argamasa" de datos incluidos en las páginas precedentes, y poder así dejar en relieve algo de su "densidad" (Geertz, 1995, 21). Esta tarea no es fácil, hay que sumergirse en la maraña informativa, elaborada por uno mismo, y tratar de construir un relato inteligible para quien no ha "estado allí", en el lugar de los hechos: << Meterse en su propio texto (es decir, entrar representacionalmente en el texto) puede resultar tan difícil para los etnógrafos como meterse en el interior de una cultura...Pero, de un modo u otro, aunque sea de manera irreflexiva y con todo tipo de recelos sobre su pertinencia, todos los etnógrafos acaban haciéndolo >> (Geertz, 1989, 27).

Como se ha mostrado repetidamente, en nuestra EP se suele concebir a la pedagogía como "ciencia y arte de educar", aunque aparecen excepciones. También se ha dicho que una profesora muy prestigiada, define exactamente así a la pedagogía en sus cursos de "Teoría Pedagógica". Pero igualmente se ha mencionado que esa misma profesora ha subrayado por escrito en un artículo, el "polémico" carácter del término (aunque su trabajo no permanece en lo meramente semántico, sino que se traslada a lo epistemológico, y eso puede leerse en su breve párrafo transcrito más atrás).

No está de sobra decir ahora, que en los apuntes de "Teoría Pedagógica" de un exalumno de esta profesora, ya aparecen inquietudes (¿ unidad o pluralidad ?), sobre el status epistemológico de la pedagogía, mismas que de algún modo ella transmitió durante sus clases. Luego entonces, no sería necesario admitir sin más que la pedagogía sea ciencia y también arte, cabría al menos la posibilidad de pensar de otro modo. Pero el hecho de que se llame la atención sobre la alternativa, no quiere decir que esa definición deje de pronunciarse casi "automáticamente", al formular la siguiente y simple pregunta a un alumno (o exalumno, por supuesto): ¿qué es pedagogía? Y entonces la respuesta podría ser en efecto: "ciencia y arte de educar", signifique lo que esto signifique, se comprenda o no.

Ahora bien, la justificación para haber reunido aquí información aparentemente tan dispersa, sugiriendo empero, una cierta continuidad en ella, puede explicarse considerando las siguientes "premisas":

1.- Todos los trabajos de tesis leídos pertenecen a exalumnos que han cursado prácticamente el mismo plan de estudios. Dentro de la EP se ofrece sólo un curriculum, sin materias optativas, ni variantes de especialización terminal.

2.- La mayoría de sus profesores han sido, como ahora ocurre, egresados de la EP (esto no se daba, por razones obvias, durante el período fundacional de la Universidad, de la cual la carrera de pedagogía fue pionera).

3.- La profesora aludida ha impartido, salvo excepciones en las que lo hacen algunos, muy pocos, de sus discípulos, la materia de "Teoría Pedagógica" por varios años en la EP, por lo que la mayoría de las tesis citadas, han sido hechas por sus propios exalumnos, casi sin excepción.[6]

4.- Existe el antes llamado "control de lecturas", instituido como política de la Universidad, por lo que los alumnos no tienen libre acceso a todo material de lectura disponible en la biblioteca (que de acuerdo a lo que aseguran muchos de ellos es muy escaso, y dado el mismo control es explicable), hay así un acervo llamado "de reserva". Tampoco pueden aparecer en los programas de las materias libros no permitidos, y por ello la recurrencia a las mismas y escasas lecturas (por ejemplo, García Hoz que ya se ha mencionado).

Todo esto queda justificado con propósitos formativos, pues ciertas lecturas se consideran nocivas. Si un profesor no observa esta norma no escrita, puede ser sujeto a una llamada de atención, o bien, se prescinde de sus servicios profesionales. Hay, pues, en pocas palabras, lecturas permitidas *Ad usum Delphini*[7] y otras prohibidas. Esto tiene como consecuencia, conviene decirlo, algunos efectos perversos, pues algunos alumnos, al sentirse constreñidos por el impedimento para consultar ciertos textos, de autores considerados allí "poco ortodoxos", deciden adquirirlos

5.- Todos los alumnos permanecen con su mismo grupo durante los ocho semestres de duración de la carrera (los profesores han de acudir para impartir sus clases, al salón asignado cada semestre a las diferentes generaciones). Hay ocasiones, y para ello "se estudia caso por caso", en que se permite algún cambio de turno, de matutino a vespertino y viceversa, pero una vez autorizado un cambio de este tipo, es generalmente irreversible y el alumno firma de conformidad para tal efecto.

6.- Además, hay un férreo control de asistencias, válido para profesores y alumnos. A los alumnos se les pasa lista en cada sesión (deben alcanzar un mínimo de 80% de asistencia regular), y los profesores han de firmar un Kardex (debiendo alcanzar un mínimo de asistencia del 95%). Aunque a

veces se admite para los alumnos más de un 20% de faltas "justificadas", a través de justificantes médicos, razones laborales, o cualquier otro medio considerado admisible. Esto se presta a que los alumnos "hagan trampa", presentando "falsificantes" (en lugar de "justificantes médicos"), lo cual no deja de ser, además de un necesario motivo de preocupación, una ocasión para reírse un poco, profesores y otros funcionarios.

Partiendo de estos seis supuestos, es de esperarse cierta homogeneidad en la formación que reciben los estudiantes. Al menos su visión de lo que es la pedagogía, y lo que significa ser pedagogo, es bastante similar, aunque ello se complejice forzosamente al atravesar la biografía individual de cada uno, desde luego.

Hay, por ejemplo, maneras particulares de entender la educación y el "deber ser" del pedagogo, que al expresarlas, los egresados, y también lo pueden hacer los actuales estudiantes, suelen reconocerse, por lo general no sin cierto orgullo, diciendo: "se nota que eres [es] egresado de la [UM]". Las tesis, asimismo, tienen un cierto aire de familiaridad, un sello distintivo, en ellas se suelen citar las mismas obras, y les subyace, prácticamente sin excepción, una postura aristotélico-tomista.

El hecho de que por un lado se dé un control de lecturas, y por otro se privilegie un modelo de enseñanza tradicional -en el cual la asistencia obligatoria a clases, impartidas por el docente o por los alumnos asistidos por aquél, donde los apuntes constituyen el material de estudio principal-, parecería querer garantizar la "reproducción" del tipo de profesional de la educación, y más aún del estilo de pensamiento, que se desea en la institución.

Pero además, lo que se está cultivando ahí mismo, es algo parecido a ese tipo de saber que Lyotard concibe como "narrativo" (1993, 43-50). Este saber "narrativo" admite, a diferencia del "saber científico" (*ibidem*, 51-56), no sólo enunciados denotativos, sino también prescriptivos, valorativos, etc., transmitidos a través de actos de habla. Y una de sus características es, precisamente, el ser relatado, supone entonces puestos narrativos: el *destinador* (en nuestro caso el docente, en primera instancia); el *destinatario* (sobre todo el alumno); y el *referente* (aquello de lo que se habla, o de quien se habla, que podría ser el mismo docente relatando sus experiencias, o también el alumno).

Asimismo, estos puestos son intercambiables, se pueden efectuar múltiples "jugadas" con ellos. Y lo que es más importante, no hay necesidad de autorizar los relatos a través de procedimientos especiales, basta que sean actualizados: <<Definen así lo que tiene derecho a decirse y a hacerse en la

cultura, y, como son también una parte de ésta, se encuentran por eso mismo legitimados>> (*ibidem*, 50).

Así, los "relatos" que en clase hacen los docentes, son "perpetuados" más adelante por los alumnos que hablan sobre estos saberes, dentro o fuera de la Universidad, y posteriormente los escriben en sus tesis a veces sin referencias bibliográficas, pues los alumnos tienden a reproducir sólo lo que han oído, y visto, relatar -y que ni siquiera sus profesores saben necesariamente de dónde se ha derivado-, durante cuatro años al menos.

El hecho de repetir lo que supuestamente deben ser, permite a los estudiantes, y aun a los profesores, ir conformando una imagen "segura" de sí mismos:

Por lo que cabe decir que el lenguaje hace "más real" mi subjetividad, no sólo para mi interlocutor, sino también para mí mismo. Esta capacidad que tiene el lenguaje de cristalizar y estabilizar para mí mi propia subjetividad persiste (aunque modificada) cuando el lenguaje se separa de la situación "cara a cara". Es una de sus características más importantes y está muy bien captada en la frase que dice que los hombres necesitan hablar de sí mismos hasta que llegan a conocerse a sí mismos (Berger y Luckmann, 1994, 56-57).

2. INTENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y OTROS PALIATIVOS

En este apartado se ofrecerán algunas muestras del esfuerzo que dentro de la UM, han desplegado profesores y alumnos en distintos tiempos, para "sustentar" epistemológicamente a la pedagogía. Se incluyen a continuación, como representativos de lo que suele hacerse dentro de la EP, un inciso de una tesis, algunos párrafos de un artículo publicado en una revista de la institución y parte de los apuntes de una profesora que ha impartido la materia de "Epistemología de la Educación". Cabe aclarar, y no porque debiera ser de otro modo, que estos "intentos" son de hecho poco frecuentes, pues recuérdese que la fórmula "ciencia y arte de educar", utilizada para definir a la pedagogía, acompañada a veces de una explicación sencilla, es aceptada casi sin discusión a pesar de los inconvenientes que pueda presentar.

a) La epistemología como primer recurso

Ahora bien, hay que decir que la elaboración de este modo de comprender a la pedagogía, no ha conducido a la producción, propiamente dicha, de una "sistematización pedagógica" -manera de referirse a los fundamentos

epistemológicos de la pedagogía dentro de la EP, y que es retomada de Víctor García Hoz (1985, 45-62)-. No hay, por ejemplo, un texto acabado sobre el tema, tan sólo algunos intentos esporádicos de tratar la cuestión, como veremos a lo largo de este subcapítulo,

Pero antes de continuar con la exposición, puede advertirse que, si se admite junto con Quintana Cabanas que: <<La Epistemología pedagógica está por hacer: constituye un tema que hoy en día empieza a buscar su identidad. [Y que] Probablemente tarde en llegar a resultados positivos, pues ocurre que los epistemólogos no conocen la Pedagogía y que los pedagogos no saben Epistemología, con lo cual no es posible avanzar decididamente>> (1983, 76); entonces es comprensible, al menos en parte, la ausencia de escritos en la EP que aborden la cuestión. Lo que allí encuentro son "intentos", "paliativos", por llamarles de alguna manera, que no se caracterizan por su sofisticación.

Kuhn recuerda así las diferencias entre las comunidades de científicos naturales (donde los "paradigmas" son compartidos) y las de científicos sociales (en estado no paradigmático): <<Principalmente, me asombré ante el número y el alcance de los desacuerdos patentes entre los científicos sociales, sobre la naturaleza de problemas y métodos científicos aceptados>> (1993, 13). En contraste con esto, pareciera, y si no se afirma, sí al menos en actitud se sostiene, que la pedagogía en la UM, ya hubiese alcanzado su propio estado de "ciencia normal", pues es inconcebible para quienes allí piensan en esto, que la pedagogía, valga la repetición, no sea lo que "su" fórmula define. Y si algún problema se presentara sobre el particular, bastaría entonces una reflexión "epistemológica" y todo quedaría aclarado.

Sin embargo, el problema permanecería, pues la epistemología por sí misma no produce la ciencia, sino que sobre esta última se ha de construir aquélla. La pedagogía no sería la excepción aquí : <<La diversidad de paradigmas con que se aborda el proceso educativo, también complejiza y oscurece el campo de los estudios pedagógicos y, por ende, el debate sobre su pretendida cientificidad...>> (Bartomeu, Juárez, Juárez y Santiago, 1992, 13). En este sentido, al parecer los pedagogos de la UM no difieren mucho de los provenientes de otras instituciones de educación superior, donde algunos piensan que la epistemología puede ser el remedio a la indefinición científica de la pedagogía (*ibidem*, 23).

Antes de continuar, conviene aclarar la presencia de este apartado. Si bien la epistemología no es una preocupación común en la EP, sí constituye un tema digno de consideración. Me explico, la mayoría de los profesores y alumnos no se inclinan por tratarlo, pero no pueden soslayar del todo su

presencia, pues de hecho constituye materia obligatoria en el *currículum*, y así al menos han escuchado de qué trata (versión institucional, por supuesto).

Por ejemplo, en la mayoría de las tesis que se revisaron, se incluyen incisos relativos a la pedagogía como "ciencia y arte", al modo que ya se ha mostrado en páginas precedentes. Esto puede deberse tanto a lo que usualmente se enseña en la materia de "Teoría Pedagógica", como en la de "Epistemología de la Educación", pues ello constituye su principal referente conceptual, junto con algunas lecturas aisladas en manuales de pedagogía general, como el ya citado de García Hoz, el cual incluye un capítulo titulado "Sistematización Pedagógica" (*op. cit.*, 45-62).

Por otro lado, en la EP la epistemología se considera una empresa difícil pero respetada, que se reserva para algunos cuantos interesados y aptos, pero que definitivamente no es competencia de cualquiera. Así, en una tesis de la EP, presentada en el año de 1995, puede leerse lo siguiente: <<El tema de la Pedagogía como ciencia no es tan simple como aquí se ha tratado. En realidad este último apartado es meramente ilustrativo. Profundizar más implicaría adentrarse en aspectos epistemológicos, cuya complejidad desborda las pretensiones más modestas del trabajo aquí emprendido>> (*Análisis de la función educativa del pedagogo en las editoras de libros*, p. 41); este título y en sí el contenido de la misma tesis, reflejan una inquietud por delimitar la competencia profesional de los pedagogos en un ámbito determinado, existen asimismo trabajos que abordan el trabajo de éstos en otras áreas.

Así, la epistemología constituye un tópico útil para los fines de esta investigación, pues su tratamiento dentro de la institución estudiada, aunque ocurre con cierto interés sólo en algunas ocasiones, muy esporádicas, permite explorar los sentidos que puede tener la pedagogía, y con ello el ser pedagogo, para los sujetos, profesores y alumnos, de la EP de la UM.

b) Tres intentos epistemológicos

Después de haber hecho las puntualizaciones pertinentes, continuaremos con el estudio. En seguida se transcribe textualmente la totalidad del inciso II.3.3.1 ("El estudio sistemático de la educación"), de una tesis titulada: *La educación para la integración y el trabajo en equipo como alternativa pedagógica para el desempeño productivo dentro de la empresa*. La misma corresponde al año de 1995. Se ha seleccionado ésta como ejemplo, porque en cierta forma refleja con la suficiente amplitud y claridad lo que se tratará de explicar a lo largo de todo el subcapítulo. Se trata de un texto un poco

extenso, pero cuyo valor ilustrativo de lo que aquí quiere mostrarse justifica plenamente su virtual inclusión.[8]

Suele definirse a la Pedagogía como "la ciencia y el arte de la educación" (Planchard, E., La pedagogía contemporánea., p. 24). Ciencia porque pretende sistematizar los conocimientos en materia educativa, y arte porque, dadas las diferencias entre los individuos, es preciso ajustar los conocimientos generales a cada uno.

*Así, la educación consiste en una determinada serie de acciones que acerquen o aproximen al educando al patrón que se pretende; y la ciencia de la educación es el conjunto de leyes, estructuradas en teorías, que muestran los principios y orientan las estrategias para tal actuación (**cfr., apud., idem.**).*

*A la luz del anterior concepto, cabe hacer la siguiente reflexión: ciencia es sistema de verdades, y arte conjunto de disposiciones subjetivas para obrar educativamente. Así, es mejor reservar a la Pedagogía el significado de ciencia de la educación (**cfr.,** García Hoz, V., Principios de Pedagogía Sistemática., p. 53).*

*La Pedagogía es ciencia normativa, pues pretende no sólo descubrir cómo se realizan los actos educativos, describiendo cómo son y cómo han sido, sino **cómo deben realizarse**, esto es, normando la acción educativa, con la aspiración de verificar sus ideas (**cfr., ibidem.**, p. 50). Pero no es autónomamente normativa, sino que a menudo necesita tomar sus principios de otras ciencias, como la ética, medicina, etc. (**cfr.,** Henz, Hubert., Tratado de Pedagogía Sistemática., p. 18).*

Se observa que la Pedagogía desarrolla un conocimiento científico, pero que, para educar, se necesita además, tangibilizar esos conocimientos en la situación educativa concreta.

*La Pedagogía en cuanto ciencia no agota el conocimiento acerca de los fenómenos educativos. La Pedagogía sólo puede incluir aquellos conocimientos que resulten evidentes, sea por demostración experimental o por demostración especulativa. Pero la educación se realiza en muy variadas circunstancias particulares, a las que la ciencia en sentido estricto no llega. De esto se deriva el hablar de un conocimiento intuitivo, directo, y de la utilización de éste para resolver problemas concretos que la educación plantea. En este sentido, conocimiento y capacidad de solución de problemas particulares se puede considerar un arte, el arte de educar (**cfr.,** García Hoz, V., **op.cit.**, p. 53). Es necesario tener agilidad, don de la oportunidad, para prevenir más que remediar (**cfr.,** Pliego, M., Tu familia merece libertad., p. 52), y esto no se desarrolla sólo con teorías, sino con la práctica, observación y cariño.*

El saber educativo se diferencia del saber pedagógico, pero no se oponen, no son antitéticos. El saber pedagógico consiste en saber lo que es la educación. El saber educativo consiste en saber cómo se educa. Para saber cómo se educa hay que saber educar. Así, al educador le es esencial saber educar, al pedagogo, saber qué es la educación, pero ello implica saber una

actividad. Por lo tanto, también le es necesario saber educar (**cfr.**, Altarejos, F., Educación y felicidad., p. 115).

Víctor García Hoz distingue en una clasificación de las ciencias que se encargan del estudio de la educación, entre Pedagogía General y Pedagogía Diferencial. La primera analiza el proceso educativo en busca de los componentes y leyes en lo que tienen en común todo tipo de educación. La segunda, de tipo sintético, estudia los fenómenos en actuación conjunta en determinado tipo de sujetos o determinada situación (**cfr.**, García Hoz, **op.cit.**, p. 54). Así, en la Pedagogía general incluye un **análisis formal**, realizado por la filosofía de la educación, historia de la educación, ciencia experimental de la educación y pedagogía comparada; así como un **análisis material**, en el que distingue psicología de la educación, sociología de la educación, Didáctica, Orientación y Formación, así como Organización escolar.

En la Pedagogía Diferencial, de acuerdo al sexo, anota educación femenina y educación varonil; por la edad, educación preescolar, primaria, media, universitaria, de la edad adulta y de la vejez; con base en las características de personalidad, educación personalizada y educación especial. En cuanto a unidades sociales, educación familiar, educación institucional y educación ambiental (**cfr.**, García Hoz, V., **op.cit.**, p.61).

Con este último párrafo termina el inciso, y antes de continuar con la presentación de los apuntes inéditos de "Epistemología de la Educación" preparados por una profesora de la EP, pueden hacerse algunas observaciones sobre la transcripción que antecede. En primer lugar, quisiera decir que este texto es un ejemplo válido de la teoría pedagógica que se conoce dentro de la institución. Como sería de esperarse, la pedagogía es concebida como "ciencia y arte", se brinda para ello una breve definición de ambos tipos de actividad humana, aunque sin entrar en discusión, pues las mismas se ajustan a la doctrina filosófica única que se maneja en la UM: el "realismo" (de corte tomista).

Por otro lado, un detalle aparentemente trivial, pero revelador del sentido que guarda la pedagogía para estudiantes actuales y egresados, es el hecho de escribir Pedagogía con mayúscula (lo mismo que sus ramas consideradas más propias: Didáctica, Orientación educativa y Organización escolar) y no así otras ciencias próximas como la psicología, sociología de la educación, y paradójicamente también la filosofía de la educación. No es de extrañar esto, pues entre otras cosas, la concepción de pedagogía de García Hoz, quien es un autor muy consultado allí según hemos visto, apunta a la consideración de ésta como *la* Ciencia de la educación, que abarca a las demás "ciencias de la educación" (Sarramona, 1985, 35).

En efecto, retomando esto último, puede observarse cierta alternancia en la actitud que tanto profesores, como alumnos y exalumnos guardan respecto a la carrera, ya que en ocasiones la pedagogía es ensalzada y en otras

rebajada, más no vituperada, pues de alguna manera la pedagogía y el ser pedagogo van de la mano, y criticar a la primera sería una especie de autocrítica. Sin embargo, sí hay a veces un cierto "sentimiento de inferioridad", dado que el pedagogo "...no es ni biólogo, ni psicólogo, ni sociólogo", según lo ha expresado aquella prestigiada profesora de "Teoría Pedagógica", en su ya referido artículo "Tarea pedagógica urgente"; a lo que podría agregarse "ni filósofo", a pesar de que la filosofía como veremos más adelante, ocupa un lugar preponderante en el *currículum* de la licenciatura. Y esto, hay sin duda más de uno que se los recuerde dentro de la misma institución. Así, a pesar de estudiar un poco de diversas ciencias sociales y humanidades, un pedagogo a fin de cuentas no es profesional de ninguna de ellas.

Mas sin ser confundida con ninguna de esas otras ciencias, la pedagogía se "auxilia" de tales campos del saber para comprender mejor "su" objeto: la educación. Cualquier estudio, por superficial que pueda hacerse, de un *currículum* de licenciatura en pedagogía, permite constatar un reunión, más o menos arbitraria, de los más diversos conocimientos, presentados como asignaturas. Lo cual no deja de ser para muchos motivo de perplejidad, ya sean propios o extraños.

Continuando el recorrido por los "intentos" epistemológicos de la pedagogía dentro de la UM, a continuación se reproducen íntegros algunos párrafos y líneas aisladas de los apuntes de una profesora de la EP, según se ha anunciaba atrás. Para empezar, conviene que el lector acuda al anexo 7, donde se incluye el temario de la materia de "Epistemología de la Educación", mismo que fue preparado por la profesora, tomando como punto de partida el programa oficial de la asignatura. Dicho programa oficial recoge supuestamente (como en sí se propone toda asignatura del área filosófica de la carrera), lo más importante de la disciplina filosófica concerniente. Esto recuerda unas palabras de Giroux: <<En sentido amplio, el fundamento racional en que se apoya la educación humanista tradicional es que ésta ofrece a los estudiantes un acceso seguro a un depósito de materiales culturales que ha adquirido la categoría de un canon>> (1990, 198).

Después de revisar el programa, el cual muestra, considero que con la suficiente claridad, la postura filosófica sostenida en la UM, y por consiguiente en la EP, es posible retomar los apuntes, especialmente en algunos fragmentos que nos permitan comprender la manera en que se concibe a la pedagogía, dentro de la misma institución, por supuesto.

Pero antes de eso, no quisiera dejar de mostrar el objetivo oficial de la misma materia, pues en sí manifiesta la primacía del realismo filosófico como corriente de pensamiento única admitida dentro de la UM, y lo que con ella

se pretende. Se lee así: <<Con este programa, el alumno adquirirá una *actitud de amor hacia la verdad*, el conocimiento, el ser; una actitud de apertura, *docilidad* y congruencia, lo que le facilitará tener un criterio seguro, recto, en la toma de decisiones, así como el *defender* y apreciar a la Pedagogía como ciencia>> (lo subrayado es mío).

Ahora, la transcripción se concentrará en segmentos de la unidad III, incisos 2 y 3, que es donde se trata específicamente a la pedagogía, que es lo que aquí más interesa. El objetivo particular de dicha unidad es el siguiente: "el alumno conocerá el proceso histórico de la distinción entre la Filosofía y las Ciencias para llegar a un conocimiento certero sobre el conocimiento científico, y así poder valorar las posturas existentes sobre la denominación científica sobre (*sic.*) los términos Pedagogía y Ciencias de la Educación". Cabe aclarar que la profesora es pedagoga y no filósofa. Algunos párrafos y líneas extraídos de los apuntes, aparecen a continuación en cursivas, todo lo subrayado aparece así en el original.

-En un principio la Pedagogía no era ciencia, estaba a nivel experimental. la definían como "conjunto sistemático de verdades demostradas sobre la educación".

-Herbart: proporciona elementos de la Pedagogía Sistemática. Padre de la Pedagogía.

-Aristóteles hace una distinción entre Filosofía Primera y Filosofía Segunda.

*-**Filosofía Primera:** Conocimiento del ser en cuanto al ser (Filosofía y Metafísica). Para él es la ciencia por excelencia.*

*-**Filosofía Segunda:** Son las que ahora se conocen como ciencias particulares. Se distinguen por su objeto de estudio (matemáticas, física, etc.). Lo bueno de ellas es que conoces mejor el objeto de estudio.*

*-Con la **Revelación** llega Dios a la tierra. La diferencia fundamental consistió en distinguir los conocimientos obtenidos por la fe (Teología) y los obtenidos por el razonamiento (Filosofía).*

-Ciencia: "conocimiento cierto por causas mediante una demostración, la cual produce un tipo de conocimiento, que es etiológico (por causas) y necesario".

*-**Objeto de la Pedagogía: LA EDUCACIÓN:** perfeccionamiento de la inteligencia y de la voluntad. Este objeto es el que se hace científico, de él se va a hacer ciencia.*

-Hubo evolución en Filosofía y Pedagogía, por eso el hombre es el que se educa. La Filosofía habla del fin último y la Pedagogía es el camino para llegar a él.

-La ciencia se divide en: especulativa y práctica.

-La **Pedagogía** es una ciencia eminentemente práctica, que a partir de conceptos y normas generales de la educación dirige y normativiza (**sic.**) la acción educativa. Por esto es ciencia, ya que explica lo que está implícito en la realidad educativa, lo que es una verdadera investigación de **causas** de los procesos educativos.

-La educación está en la vida personal de cada hombre, que es único y como es difícil dar normas a cada uno, por eso interviene el arte.

-Hay tres tipos de conocimiento: ciencia, arte y sabiduría. **La Pedagogía es ciencia y arte.**

-**Demostración:** silogismo que produce ciencia. La ciencia demostrativa proviene de principios demostrativos, principios inmediatos.

-Ha habido gran cantidad de problemas en torno al vocabulario de la Pedagogía.

-Cada disciplina tiene su objeto de estudio.

-Aunque la Psicología y la Sociología pueden considerarse como Ciencias de la Educación, la única que se define como Ciencia de la Educación es la Pedagogía.

-Los que han propuesto sustituir Pedagogía por Ciencias de la Educación, o peor aún, por Educación (palabra anglosajona) ignoran que tiene tradición; no sólo en el castellano, sino en el griego, italiano, portugués, alemán, francés y ruso.

Estas muestras entresacadas de los apuntes, mucho más amplios claro está, no vienen acompañadas de explicaciones elaboradas, esto se debe a que la profesora sólo los utiliza como recordatorio, pues brinda verbalmente durante sus clases las aclaraciones necesarias. Mas ello, sin dejar de contrastar con el inciso de la tesis transcrito antes, o, como se verá a continuación, con algunos párrafos del artículo, ya mencionado varias veces: "Tarea pedagógica urgente", permite, a pesar de su parquedad, rastrear algunos posibles significados no suficientemente explícitos.

De entrada, aquí se descubre ya un elemento teológico, se habla de la "Revelación", que se incardina con la filosofía. Esta articulación de un pensamiento filosófico con otro teológico, por lo demás no es del todo extraña respecto a la misma pedagogía. Algunos pedagogos, como Jaime Sarramona en España, por ejemplo, hablan de "Teología de la educación", como una de las ciencias de la educación que se relacionan con la pedagogía, y que le apoya en el esclarecimiento de los fines educativos (Sarramona, 1985, 54).

Volviendo con la profesora de "Teoría Pedagógica" aludida ya repetidas veces en este trabajo, ella publicó en 1987 un artículo que aborda en parte la problemática epistemológica de la pedagogía,^[9] básicamente en lo que toca a la unidad o pluralidad del conocimiento en torno a la educación. En el mismo es posible leer, además de otros puntos, lo siguiente de interés para este apartado:

*-Nuestro mundo moderno atraviesa por una serie de crisis, que varios autores han querido polarizar hacia lo económico y lo político. El pedagogo, consciente de que toda problemática humana tiene su origen en el hombre, intenta profundizar en las **causas** de estas crisis y no sólo dar una explicación descriptiva o ideológica -que en ocasiones puede desembocar en una crítica destructiva- sino que propone diferentes vías de solución práctica iluminadas nomotéticamente -o sea por una normativa- que cristalizan en metodologías y técnicas concretas propiciando a todos los hombres de estos tiempos, ser más humanos, con todo el sentido de respeto y dignidad que esto trae consigo (lo subrayado es mío).*

*-La pedagogía carga con una limitante (**handicap**) etimológica: **pais** significa niño. Los relativamente pocos egresados de la carrera de pedagogía han tenido que abrir una brecha laboral para convencer a quienes les contratan que su campo de trabajo es mucho más amplio que la actividad con los niños.*

- Las reflexiones en torno al término pedagogía, son aún motivo de polémica. En los años sesenta, algunos pretendieron darles fin cambiando pedagogía por ciencias de la educación, e hicieron de la pedagogía una ciencia de confluencias, que dio pie a todos los reduccionismos que la privan de su unidad y su riqueza (el mismo texto ha sido ya presentado en el subcapítulo uno, se repite ahora para dar sentido de unidad a los restantes párrafos, así como facilidad al lector que no desee volver las páginas).

- Hay quienes reducen la pedagogía a la tecnología educativa: tecnócratas que al "liberar" los medios de los fines, pueden caer en aberraciones poniendo las técnicas en manos de políticos y publicistas que las utilizan como medios de indoctrinación y manipulación.

*- Otras posturas reduccionistas como el biologismo, el psicologismo y el sociologismo pedagógicos con su visión parcial, propician el **complejo de inferioridad del pedagogo**, que no es ni biólogo, ni psicólogo, ni sociólogo. El pedagogo tiene capacidad de profundización y de extensión; de análisis y de síntesis; para dar unidad a la aplicación de su saber sistémico en todo lugar y momento donde se dé el hecho educativo, no sólo en su **realización**, sino en su **planeación** y **evaluación**^[10] (todo lo subrayado es mío).*

- Otros más, reducen a la pedagogía a una mera praxis, que se muestra endeble e insegura por sus carencias de fundamentos filosófico-antropológicos como punto de partida, y axiológico-teleológicos como punto de llegada, que dan sentido a su quehacer cotidiano.

- Si consideramos a la pedagogía como una ciencia humana, porque el sujeto y el objeto de que trata es el hombre, y de modo más concreto, la actividad específicamente humana -el acto racional y libre-, el hecho educativo tiene que abocarse tanto al perfeccionamiento intelectual como al volitivo. Y perfeccionar al entendimiento implica necesariamente el conocimiento de la verdad y el ejercicio de las virtudes intelectuales; asimismo la voluntad se perfecciona con el recto querer y el ejercicio de las virtudes morales.

Estos siete párrafos permiten una mejor claridad para la interpretación del modo peculiar de concebir a la pedagogía, dentro de la institución estudiada, pues son ricos en términos filosóficos tomistas y no pierden de vista el alto sentido del "deber" que trata de transmitirse a los estudiantes, igualmente resultan de un fuerte sentido definitorio que casi no deja margen de opción, pues incluso su redacción parece "sentenciar", más que aclarar, proponer o simplemente explicar.

c) "Con la Antropología filosófica basta"

Después de la selección de textos, algo extensa en razón de su utilidad para la exposición, es posible establecer un parangón entre las tres fuentes. Antes que nada, puede apuntarse que sus respectivos autores se encuentran relacionados, es decir, se conocen entre sí. Por ahora puede decirse que la profesora de "Teoría Pedagógica", autora del artículo, ha sido maestra de los otros dos. No es una gran casualidad, pues la mayoría del cuerpo docente, como ya se dijo antes, son exalumnos de la EP. Por ello se pueden percibir "ecos" entre sus escritos: <<...una voz nunca es la única responsable de la creación de un enunciado o de su significado>> (*apud.*, Wertsch, 1993, 90).

Todos los escritos reviven la postura filosófica realista[11] que domina en la UM. Así el esencialismo que caracteriza a esta corriente de pensamiento, puede detectarse varias veces en expresiones tales como "verdad", "causa", "necesidad", "esencia", y en el tono "autoritario" de sus frases (*ibidem.*, 98-99), que *definen* y *sentencian*: "al educador le es esencial"; "la pedagogía es"; "perfeccionar al entendimiento implica *necesariamente*". De este modo, muchos cultivadores actuales de la filosofía tomista, bien podrían parecerse en su forma de pensar al "hombre medieval", tal y como lo caracteriza en una obra reciente Armando Roa:

El hombre medieval creía estar de paso en el mundo a fin de ser probado sobre si era digno o no de merecer la otra vida, la verdadera salvación... Había confianza en que el hombre estaba dotado de inteligencia y voluntad para conocer este mundo en su verdad íntima y para amarlo y transformarlo. La realidad, en suma, era accesible al hombre tal y como ella es en sí, en su esencia inteligible y en su aspecto sensible, sólo con las

relatividades propias de un conocimiento finito, capaz, en consecuencia, de caer en el error. De gran parte de esta tarea que se propuso la Edad Media, dan cuenta las obras de San Francisco de Asís, Abelardo, Santo Tomás de Aquino, Duns Scoto, Dante, y tantos otros. Por otra parte, dada la creencia en la aptitud de todos para conocer la realidad, conocimiento que se acrecentaba en forma sucesiva en el curso de los tiempos, no hubo reparo alguno en coger lo que según ellos había de verdadero en la obra de los antiguos, sobre todo en Platón y Aristóteles (1995, 13-14).

Al ser el realismo filosófico (tomista), una doctrina que afirma la posibilidad del conocimiento de *la* verdad, eterna e inmutable, y que por consiguiente considera que sólo puede haber una verdad, es una corriente que tiende a descalificar cualquier otra postura que contradiga en lo más mínimo sus presupuestos.[12] Luego entonces una pedagogía basada en este tipo de presupuestos, también conformará una teoría educativa *verdadera*, apta para educar a cualquier hombre, donde quiera que éste se pueda encontrar, pues su esencia es por fuerza siempre la misma, no cambia, y sus *auténticas necesidades* de perfección permanecen como inalterables. Y un pedagogo de la UM cuenta con esta teoría para cumplir su "vocación": educar.

Precisamente Charlot sostiene: <<La pedagogía se concibe a sí misma fuera de tiempo porque concibe la naturaleza humana fuera de tiempo. Y concibe la naturaleza humana fuera de tiempo porque cree definirla por medio de unos criterios filosóficos y no con referencia a las realidades sociales>> (1981, 77).

Por todo esto se torna comprensible la similitud de los textos, todos inscritos en una misma tradición filosófica. Y con esto último se apunta otro aspecto particular del tipo de pedagogía que se cultiva en la institución, y que no es otra que la clásica subordinación de ésta a la filosofía, considerada en este caso como una ciencia unitaria y fundamental (en el sentido también de *fundante* de las demás). Dice al respecto el ya citado pedagogo español García Hoz:

...como la verdad, respecto de una cosa, y desde el mismo punto de vista, no puede ser más que una, sólo un sistema filosófico puede ser verdadero en sus afirmaciones respecto de los principios a que nos venimos refiriendo, y, por tanto, sólo una Pedagogía, aquella que descansa en principios verdaderos y deduce consecuencias legítimas, puede ser depositaria de la verdad (1985, 77).

Ahora bien, el hecho de que muchas veces la pedagogía quede sujeta especialmente a un sistema filosófico dado, no es extraño ni nuevo, pues ha sido tradición de muchos años que sea en las facultades de filosofía de las universidades, el lugar donde se ofrecen los estudios profesionales en pedagogía, (Díaz Barriga, 1990, 59; Moreno y de los Arcos, 1993, 124 y ss., Palop, 1983, 34).

En el caso de la EP, ésta no se ha ubicado hasta ahora dentro de la Facultad de Filosofía de la UM. Sin embargo, esta Facultad sí ofrece, a su vez, un programa de Licenciatura en Pedagogía, dentro de la modalidad no escolarizada. Así, al interior de la misma institución se ofrecen dos licenciaturas en pedagogía, aunque en ambas se comparten los mismos presupuestos filosóficos, y algunos profesores de ambos sistemas, "tradicional" y "abierto", suelen transitar entre sí. Vale reconsiderar que la presente investigación se ha concentrado en el llamado sistema "tradicional", que ofrece desde hace casi treinta años la EP, independiente por todo lo demás de la Facultad de Filosofía.

Esta situación de "dominio" de la filosofía sobre la pedagogía, y de un particular sistema filosófico sobre cualquier otro (para el caso que aquí concierne), tiende a producir, como sería de esperar, modos rígidos, autoritarios e intolerantes de pensamiento, que se caracterizan, entre otras cosas, por su resistencia a las innovaciones. Y aun si no existe el atrevimiento de formularlo por escrito, de explicitarlo, sí al menos se manifiestan actitudes de virtual suficiencia de *la* filosofía para "fundamentar" a la pedagogía.

Así una profesora, filósofa egresada de la UM, preguntó a un alumno de pedagogía: "¿De qué tienes clase ahorita?", y el alumno respondió que tenía clase de psicología, entonces la misma profesora volvió a preguntarle: "¿Para qué sirve la psicología?", y añadió casi inmediatamente: "Con la Antropología Filosófica basta". Puede agregarse a este incidente, que casualmente tuve oportunidad de presenciar, que el alumno pareció sentirse inhibido ante la pregunta de la profesora y sólo acertó a balbucear algo que no alcancé a registrar, pero que la misma interrumpió con la última frase apuntada. Y es que una estrechez de miras como ésta, ¿podría definirse de otra manera?, sólo es explicable cuando se tiene la creencia de que efectivamente uno es portador de la verdad (entre otras denominaciones, la "Antropología Filosófica" también recibe el nombre de "Psicología Racional").^[13] Un autor tomista explica así la cuestión:

Lo que necesitamos hoy es, según la doctrina tomista, menos psicología y más antropología, usando este término en su sentido

tradicional, equivalente al estudio del hombre. Porque eso es lo que debiera ser la psicología: el estudio del hombre en cuanto hombre, no en cuanto serie de reflejos, o como suma de configuraciones perceptuales, o como serie de procesos de imágenes, o como complejo de reacciones instintivas. No son éstos más que eventos aislados en el proceso de la naturaleza humana, que no tienen significado alguno si no es en relación con la naturaleza entera. El estudio del hombre, en cuanto hombre, equivale al estudio del hombre como organismo animado, como compuesto de materia y espíritu, cuyas operaciones caen bajo la dimensión del análisis científico, pero cuya naturaleza fundamental pertenece al estudio propiamente filosófico (Brennan, 1969, 261).

Si sólo hay una verdad, y un sólo sistema filosófico puede garantizar el acceso a ésta, ¿ para qué estudiar otra cosa que no sea filosofía ?, tal podría haber sido la pregunta de aquella profesora al alumno de segundo semestre de pedagogía, que acabo de referir, y que con su sola actitud quería descalificar cualquier tipo de conocimiento que no fuese esta filosofía.[14] Puede explicarse ahora, al menos parcialmente, que los tres textos "nativos" antes incluidos, se distinguen por sus afirmaciones contundentes, y no por sus cuestionamientos. Sostiene Buenfil: <<En un terreno donde se concibe la realidad en forma cerrada y necesaria, universal, no hay espacio para inventar nuevos valores>> (1995, 6).

Lo dicho antes puede contribuir también a responder en parte al por qué es prácticamente nula la producción de conocimientos en la EP, pues todo trabajo de investigación que ahí se realiza -tesis de licenciatura principalmente-, tiende a ser una mera repetición de lo ya dicho por "autores confiables", con la certeza de "estar en la verdad". Y Aristóteles y Tomás de Aquino se hallan casi siempre detrás de esos otros autores -García Hoz por ejemplo-, aunque sólo pocas veces sean citados directamente. Términos como "metafísica", "causas", "fin último", "demostración especulativa", y otras ya anotadas antes, sostienen con su lógica los escritos.

De esto mismo se derivará un modo peculiar de "ser pedagogo". El pedagogo por antonomasia será el que sea egresado de la EP, según convicción generalizada en alumnos y egresados de la misma, pues es el único "formado en la verdad".

3. SER PEDAGOGO: UNA CONSTRUCCIÓN AD HOC QUE VENDER

Las vicisitudes que atraviesan los procesos de formación de los pedagogos, tales como un *curriculum* en donde "lo pedagógico" se escurre "como el agua entre las manos", parafraseando a un egresado de la EP que me refería

algunos de sus recuerdos estudiantiles en la misma, y que desembocan generalmente en arduas búsquedas de empleo, por parte de muchos graduados que egresan ofreciendo sus servicios profesionales, en un campo laboral poco configurado hasta ahora (situación al parecer no privativa de la EP);[15] mueven a las respectivas autoridades académico-administrativas, como cuestión incluso de simple sobrevivencia institucional, a generar estrategias promocionales, que garanticen la afluencia año con año de nuevos estudiantes.

a) El impacto de los *slogans*

De este modo, un proceso planeado de promoción de la carrera que incluye, entre otras cosas, visitas a preparatorias, organización de eventos informativos en la sede, cursos "de emprendedores",[16] anuncios en revistas, conferencias, folletos y videos, es desplegado con cierta intensidad, tanto por la misma EP, como por el propio Departamento de Relaciones Públicas de la UM, sumando ambos sus esfuerzos, para vender una imagen institucional de presuntuosa excelencia y *status*, así como posibles pautas de identificación profesional para adolescentes y jóvenes adultos.[17]

Así, el discurso elaborado para tal efecto distingue supuestas características individuales requeridas para el ingreso de los estudiantes. Y en un díptico promocional, por ejemplo, se puede leer lo siguiente:

**Perfil del aspirante:*

- Actitud de servicio.
- Capacidad para las relaciones humanas.
- Capacidad para trabajar en equipo.
- Actitud persuasiva.
- Facilidad de expresión verbal y escrita.
- Creatividad e iniciativa.

Con esto, pareciera indicarse que quien es admitido, lo es porque posee tales características, sea cierto o no, pues no hay que olvidar que esto tiene un sentido comercial, la educación es también un negocio. En el díptico también aparece:

**Perspectivas de trabajo:*

- Asesoramiento de empresas en lo referente a recursos humanos.
- Capacitación a directivos y operarios en el área de desarrollo de las organizaciones
- Dirección, desarrollo y operación de centros educativos.
- Orientación familiar, escolar, vocacional, profesional y laboral.
- Trabajos en equipos multidisciplinares a nivel de empresas, comunidades y centros educativos
- Asesoría psicopedagógica para el deporte, las bellas artes, la cultura, etc.

Éstas son solamente algunas de las innumerables posibilidades de trabajo y desarrollo profesional que se ofrece a quien ingrese a la Universidad. De igual modo, se utilizan frases cortas como especie de *slogans* publicitarios:

- "Donde hay un hombre, hay trabajo para un pedagogo".
- "El campo de la pedagogía es realmente ilimitado".
- "Pedagogía en la [UM]. Tu entrada al mundo de la educación".

El sentido de esta práctica promocional, apunta hacia la venta de una "imagen ideal del pedagogo", queriendo decir en pocas palabras: "si estudias con nosotros puedes ser esto". La eficacia de esta labor, su impacto en los estudiantes, puede ser abrumadora; en general, se cree íntegramente en las promesas de grandes oportunidades de empleo[18]

De este modo, el "perfil" esbozado puede inducir a la identificación con un elaborado modelo profesional, tal y como se mostró en el primer subcapítulo, cuando se recordó el caso de una tesis aún no aprobada, dado que su propuesta retomaba la información contenida en un folleto, naturalizando ese "perfil" como el único válido en última instancia para el pedagogo. Luego entonces, y ya con un claro matiz meritocrático (Apple, 1987, 59), si al hecho de ser pedagogo, se le añade el ser egresado de la EP de UM, ello implicara ventajas adicionales.

Así, la autora de la tesis referida ahora, escribió:

Existen diversas universidades que imparten la licenciatura en Pedagogía (obsérvese la mayúscula en la palabra anterior), sin embargo en cada una de éstas se lleva a cabo de diferentes

maneras, ya que cada una le da un enfoque particular y sobretodo (*sic.*), cada una maneja distintas áreas de estudio para cursar dicha licenciatura; es decir, hay universidades que *solamente* manejan cuatro áreas de estudio, por decir algo, mientras que otras manejan seis, esto depende de cada universidad, pero para esta investigación nos vamos a enfocar al análisis del plan de estudios de una universidad particular (se refiere a la UM), en donde se manejan seis áreas de conocimiento (mismas que se apuntaron al inicio del capítulo), y para la elección de este plan de estudios nos basamos en que a juicio personal, *es el más completo*, ya que abarca de manera profunda los aspectos necesarios para poder llevar a cabo el proceso educativo de manera profunda e integral (p.14, paréntesis y subrayados míos).

Aclara que además de las materias estipuladas por la UNAM en su plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía, institución a la que la EP se encuentra incorporada en algunos semestres,[19] "...se estudian materias internas[20] de esta universidad, y esto con el objeto de que la formación del futuro pedagogo sea por mucho, más integral y completa..." (*idem*)

Puede percibirse en esta muestra, cierta remembranza del proceso promocional antes aludido, por lo que sería posible pensar que dicha labor, que continúa así ejerciendo su influencia durante el transcurso de la carrera, y aún persiste al finalizar ésta, deja huella mediante la formación que es promovida aquí.

b) El significado de ser pedagogo en "fórmulas"

En efecto, la promoción de la carrera, no termina cuando los estudiantes son admitidos, muy por el contrario, se vuelve más intensa mientras los estudios siguen su curso, aunque quizá ya no con la misma formalidad que al principio. Además de los *slogans* publicitarios de la promoción inicial, existen otras breves formulaciones sobre lo que significa ser pedagogo, y lo que supuestamente debe ser la pedagogía (la cual se trató básicamente en los dos primeros subcapítulos).

Durante la investigación, pude detectar varias de estas "fórmulas" alusivas al pedagogo, cargadas de cierto sentido del deber ser, y ello tanto en las observaciones de clase, como en las tesis revisadas y entrevistas con profesores y alumnos, así como también en las respuestas a un examen parcial de la materia denominada "Procesos de pensamiento y comunicación", misma que se cursa en el primer semestre. En dicho examen, la docente responsable, con la intención de contribuir a mi estudio, solicitó a los alumnos, sin aclararles el motivo real, escribieran un artículo de una cuartilla de extensión, bajo el título "La identidad del pedagogo". Y ella me

proporcionó los exámenes cuando ya no los necesitó (en total suman veinte). De acuerdo con la información extraída de todas estas fuentes, me fue posible efectuar los siguientes listados de ideas reiteradas:

A) El pedagogo es:

- "El profesional de la educación".
- "Educador de educadores" (a veces apareció también bajo la fórmula "formador de formadores").
- "Científico de la educación".
- "Líder de líderes".
- "Asesor en todos los ámbitos".
- "Humanista".
- "Virtuoso".
- "Sabio".

Es posible encontrar aquí un fuerte idealismo, pues se ha efectuado una construcción ideal de lo que significa ser pedagogo.[21] Esta construcción es social porque surge de la convivencia de profesores y alumnos dentro de la institución, tanto en procesos educativos formales, como en conversaciones informales, observándose además ciertas variantes individuales. También es histórica, pues se remonta a la fundación de la universidad, a tiempos distintos en los que las diversas prácticas se han desarrollado, adquiriendo cierta carta de naturalización.[22] Curiosamente, se habrá percatado el lector, no aparece el pedagogo "artista", como sería de esperar, pues se deduciría de considerar a la pedagogía como "arte".

Por otro lado, frente al idealismo de esta construcción, también es posible encontrar otra elaboración negativa, cual defensa frente a confusiones que se han llegado a interpretar como indeseables. Así, frente a lo que el pedagogo es, se ha visto conveniente aclarar lo que no es.[23] Escribió una alumna en el referido examen: "Su imagen está muy deteriorada ya que se piensan muchas cosas falsas de él...".

B) El pedagogo no es:

- "Maestro" (a veces apareció en sentido peyorativo: "maestrillo").

- "Cuidaniños".
- "Niñera".
- "Educatora".
- "Puras mujeres" (afirmado por sujetos de uno u otro sexo).

El lector podrá percatarse de la relación de estas ideas, sobre todo las correspondientes al inciso "A", con la información que puede leerse en el díptico citado al principio de este apartado. Incluso en el examen utilizado, los alumnos repitieron en varias ocasiones el *slogan*: "Donde hay un hombre, hay trabajo para un pedagogo". Lo cual habla de la eficacia de la promoción, y de la necesidad de creer en sus afirmaciones. Pues decidirse por la pedagogía puede implicar, entre otros "inconvenientes", oponerse a la propia familia. Una alumna lo expresó así en el ya mencionado examen: "Cuando les decimos (se refiere a sus padres): 'Quiero estudiar Pedagogía', casi nos patean, sobre todo si ese hijo es del sexo masculino".[24]

Sin embargo, esta labor que tiene lugar a lo largo de los ocho semestres que dura la carrera, no es vista por quienes la llevan a cabo como una mera tarea promocional. De hecho, llamarla así es una interpretación mía, pues aquellos que la practican la conciben como un servicio de orientación a los alumnos, y los que la reciben, es decir los estudiantes, la aceptan en calidad de "ánimos" para seguir adelante. Pues como me dijo una alumna de sexto semestre a quien tuve oportunidad de entrevistar: "...si pones los pies en la tierra, un pedagogo es un capricho".

Que dicha promoción sea vista como servicio, es posible vislumbrarlo en el boletín "Vínculo de horizontes"[25] (No. 50, 24-04-95), que es un medio informativo para profesores de la EP, donde apareció: <<El martes 28 de marzo a las 18:00 hrs. los alumnos de octavo asistieron a un Panel que organizó la Lic. (nombre de la profesora), los panelistas fueron varios exalumnos que han destacado en su ámbito laboral, como pedagogos y el objetivo de este panel se centró en la sensibilización a los alumnos de la responsabilidad social que contraen al formarse como educadores de educadores>>. Aunque aquí no se ha mencionado la palabra orientación en sí, la coordinadora del grupo, quien me invitó al evento por considerar que podría servirme para esta investigación, y al cual finalmente no me fue posible asistir, señaló que esa era la razón de fondo, orientar a los alumnos en su búsqueda profesional.

Para continuar con esto mismo, en el órgano de difusión interna de la UM (año XII, número 98, abril 1995), se reseñó dicho evento. La lectura de ese

documento, permite descubrir el sentido de este panel (que incluyó la participación de siete exalumnas de distintas generaciones, y que actualmente laboran en uno u otro de los cuatro "ámbitos profesionales del pedagogo", a saber: "familia, empresa, escuela y comunidad"),[26] que se revela precisamente como orientativo.

Por ejemplo, en este órgano informativo fueron recordadas así las palabras de una de las panelistas, quien se ha desenvuelto profesionalmente en un centro privado para la rehabilitación de adictos: <<Jessica recomendó a los alumnos la necesidad de valorarse como profesionales de la educación, pues nadie mejor que el pedagogo para darle valor y prestigio a la pedagogía>>.[27] Otra de las expositoras: <<Recomendó a los alumnos que en este momento de incertidumbre por la definición que representa terminar la carrera, es fundamental el cuestionarse y ver el propio interior, ahí dentro está la clave, las respuestas acerca de la vocación, lo que me caracteriza>>. También se recogieron los comentarios de algunos de los alumnos que asistieron al evento, uno de ellos dijo: <<...a mí me abrió el panorama sobre el papel del pedagogo y sus posibilidades de éxito profesional>>.

Esta experiencia, entre otras, ha permitido a los alumnos de un grupo de octavo semestre, entrar en contacto con algunos egresados que poseen ya cierta trayectoria profesional. La misma debiera facilitarles, pues ese es el propósito orientativo del evento, contrastar teoría ("plano ideal") y práctica ("plano de la realidad"); ratificar sus ideas, sus creencias, comprobar si son viables. Pero una vez más las exposiciones están centradas en lo ideal; se habla de una "vocación",[28] y aparece de algún modo la idea del éxito profesional merecido por los pedagogos (egresados de esta institución, claro está), pues esa es la imagen que se ha tratado de vender a los estudiantes.

Lo anterior es hasta cierto punto comprensible, después de todo se trata de una universidad particular que ha de cobrar por sus servicios educativos, puesto que de ello depende en cierto modo su supervivencia. Sin embargo, sería al menos privarse de posibles descubrimientos el no preguntar: ¿compran efectivamente los alumnos esta imagen ideal del pedagogo? Responder a esto, es en parte el cometido del último subcapítulo.

4. DEL PEDAGOGO OMNIPOTENTE AL PEDAGOGO ESPECIALIZADO Y VUELTA

El conjunto de una enseñanza altamente tradicional,[29] de ciertas prácticas de control de lecturas,[30] de continuas exhortaciones a realizar una vocación, de la exposición a una corriente filosófica considerada como única aceptable, de la posibilidad, por tanto, de llegar a *la* verdad, de

un *curriculum* oficial para todos, sin posibilidad de materias optativas o áreas de pre-especialización, del solo contacto con profesores que a su vez, son egresados de la misma carrera y escuela, y la idea repetida de estar en una institución de calidad, es lo que podría caracterizar al tipo de formación profesional que se ha propuesto la EP de la UM.

a) Una profesión omniabarcativa

Estos elementos reunidos, y otros más que aquí no se han tratado todavía, contribuyen a crear un modelo de pedagogo omniabarcativo, que lo mismo puede trabajar en escuelas (desde preescolar, hasta la universidad), con familias (como orientador, por ejemplo), empresas (en reclutamiento, selección, capacitación y desarrollo de personal), o la comunidad (medios de comunicación social, entre otros), todos ámbitos y tareas muy distintas. Así como también cumplir labores que van desde la investigación educativa, la planificación, la docencia, la administración, hasta la orientación profesional, la comunicación organizacional o el asesoramiento pedagógico en diversas modalidades. Un pedagogo, en fin, al que teóricamente nunca podrá faltarle empleo, pues como ya se ha dicho: "donde hay un hombre, hay trabajo para un pedagogo". El tipo de pedagogo al que un exalumno de la EP, calificó simplemente de "omnipotente".

Tal pedagogo "omnipotente", "educador de educadores", no debe descansar nunca, puesto que esta profesión implica, según lo explica la exalumna de la tesis aún no aprobada: <<...un compromiso personal de 24 horas al día>>; [puesto que] <<...una persona que estudia esta carrera no podrá dejar de ejercerla jamás>>. A lo que añade: <<El Licenciado en pedagogía tendrá que ejercer su profesión siempre, esforzándose por no olvidarse de lo que es y representa en ningún momento, ya que debe predicar con el ejemplo y debe ser modelo de lo que quiere de los demás. Aún cuando no cumpla horario de trabajo, ni reciba sueldo o trabaje formalmente, se dice que ejercerá siempre porque siempre va a vivir en una familia, con un grupo social, con amistades, etc.>>. Así, no es posible, según esta perspectiva, dejar de ser pedagogo, pues una vez que se estudia pedagogía (en la UM), queda uno comprometido de por vida con la educación.

Los mismos profesores que trabajan en la EP. aun cuando no sean egresados de la misma, pueden acabar apropiándose de este discurso idealista. Una de las escasas profesoras que no han estudiado pedagogía aquí, escribió en el boletín "Vínculo de horizontes", refiriéndose al educador en el día del maestro (15-05-95): <<Ser maestro significa ante todo vincularlo a la vocación>>. Agregando de inmediato: <<Cuando el Dr. García Hoz alude a la educación invisible nos hace referencia a un 'llamado' al cual hoy más que

nunca como profesores universitarios debemos dar respuesta por medio del trato personal y de hacer bien las cosas que implica la docencia>>. Tres párrafos más adelante concluye el editorial así: <<Todo maestro que tenga conciencia de su misión tratará de superarse día a día, consciente de que debe servir siempre en la función docente con fidelidad a la verdad y al bien y estimar su vocación como servicio debido a Dios y a la Patria, pues sólo así podrá merecer y exigir para su profesión el respeto y consideración pública>>.[31]

La transcripción anterior alude ciertamente más al maestro, que al pedagogo, pero teniendo en cuenta que en la EP la mayoría de los profesores son a su vez egresados de la carrera (según se ha visto ya), entonces no deja de llamar la atención la contradicción, al menos aparente, entre este trabajo docente y la contradefinición elaborada por algunos alumnos, donde se “des-identifica” al pedagogo con el maestro. “El pedagogo no es maestro”, según se ha afirmado, pero como paradoja la mayoría de los profesores de la EP, son pedagogos también.

Quizá el ser *profesor* universitario, no sea considerado lo mismo que ser *maestro*, palabras distintas (sobre todo cuando este último se identifica con la docencia en la educación básica, que implica bajos ingresos y poca consideración social, lo cual no concuerda con la imagen ideal del pedagogo egresado de la UM).

Después de esta observación, pueden repetirse las palabras de un profesor en una clase de “Ética profesional” en octavo semestre de pedagogía, misma que se trató en el capítulo anterior. Como recordará el lector, en ese caso, el profesor no era pedagogo, sino doctor en derecho.

Él decía a los alumnos durante una sesión: “Lema de la pedagogía: los que reconducen a la humanidad por el recto sentido de la vida”. Un poco más adelante, hablando sobre el pedagogo, se refiere a éste diciendo: “Ese individuo es el ejemplo a seguir, por lo que su conducta, su actuación debe ser en todo momento digna, proba, sana, que en todo momento busque el perfeccionamiento intencional del educando...”. Al decir esto, se guiaba de un texto que traía en las manos, y que al parecer se refería a la ética del maestro, no del pedagogo, pues de repente llegó a referirse al primero, y una alumna lo corrigió, aclarando que no eran lo mismo. El profesor prosiguió: “A mí me da envidia de que ustedes sean pedagogos...A ver si alguna universidad se acuerda y me da el título *honoris causa*...”. Antes había dicho también que el lema del pedagogo podría ser: “*Veritas et bonum cum libertas*”, el cual tradujo un alumno, con el beneplácito del profesor, como: “Verdad y bondad con libertad”.

Puede verse que aún en octavo semestre (el último de la licenciatura), los alumnos de pedagogía en la UM, continúan siendo interpelados por los docentes. En el caso anterior, el mismo docente se presenta como acreedor del modelo de pedagogo que está proponiendo, con lo cual fortalece la excelencia del mismo, como queriendo hacerlo más apetecible.

Una alumna del mismo grupo de octavo semestre, hablaba con una maestra (yo estaba conversando con esta última y por eso pude anotarlo después) y otras dos estudiantes que la acompañaban, sobre el reciente suicidio de una amiga de su hermana adolescente, y de lo consternada que estaba la joven por el funesto acontecimiento. La alumna decía que a los pedagogos corresponde evitar este tipo de tragedias, así como brindar apoyo a la familia afectada por la pena: "Si nosotros como pedagogos, que estamos preparados, no podemos ayudar a prevenirlo (se refiere al suicidio), entonces ¿quién lo va a hacer?".

Este ejemplo, muestra la adherencia al discurso pedagógico instituido. Un pedagogo puede prevenir y remediar mediante la educación, que aquí es entendida (siguiendo a García Hoz) como un "perfeccionamiento intencional" del ser humano (uno mismo en todo tiempo y lugar). Ello contribuiría a explicar el afán de un exalumno de 18 años, que falleció (víctima de un cáncer fulminante), mientras cursaba el primer semestre de la carrera. Fue una profesora la que me refirió este caso, relatándome que la madre del muchacho había acudido a la EP para agradecer a la institución lo que ésta ofreció a su hijo mientras estuvo estudiando (nadie sabía que moriría, pues la enfermedad se presentó súbitamente). Este joven, según comunicó su madre, fue muy feliz durante su estancia en la universidad, que coincidió con los últimos meses de su vida. La madre contó cómo todos los días al regresar de la escuela, su hijo quería enseñarles en casa lo que había aprendido, y que con gran entusiasmo quería educarlos a todos.[32]

Este pedagogo ejemplar, que es educador las 24 horas del día, no podría presentarse indebidamente vestido o desaseado frente a sus propios familiares, pues sería entonces un mal ejemplo. Un exalumno me relató lo siguiente: "Mi preceptor,[33] el profesor (nombre de éste) me dijo que un pedagogo, que es educador, debe ser ejemplo a seguir, me dijo: 'No permitas que ni en tu casa te vean recién levantado y sin rasurar, porque eso no es educativo y como pedagogo debes ser modelo'...". Esto recuerda con facilidad las palabras de la autora de la tesis antes citada, cuando sostiene que el pedagogo "ejercerá siempre", porque al menos vivirá en el seno de una familia a la que deberá educar, lo mismo que a sus amistades, etc. Esto lleva a decir que el pedagogo no puede descansar nunca, su profesión y él (o ella) son una misma cosa.

Además, la educación empieza por uno mismo, es auto-educación y no tiene fin, porque el camino del perfeccionamiento humano, según es visto en la EP, es inabarcable, no termina sino con la vida misma. Escribió en su tesis una exalumna que egresó en 1995: <<La educación es intencional porque el hombre, al tener inteligencia y voluntad, puede decidir libremente qué acciones realizará para lograr su continuo perfeccionamiento y consecuentemente su felicidad>> (*Estudio de la influencia de las teorías económicas del siglo XX en la educación*, p. 115).

Un autor leído y recomendado dentro de la EP, profesor de la UN (España), de la cual la UM tiende a ser imitadora en más de un aspecto, escribe en una obra de reciente publicación, dirigida precisamente a estudiantes de pedagogía, una idea que expresa bien el sentido que guarda ser educador para quienes comparten una visión filosófica realista de esta tarea:

De lo que hemos podido observar en este tipo de persona, podríamos concluir que no por escasear hoy día deja de ser un tipo de persona real y verdadera -¿no nos la hemos topado alguna vez en nuestra vida?-, a la que todos, quizá en nuestra intimidad y secretamente, aspiramos a parecernos lo más posible. Posee una serie de rasgos morales que no son sino las notas de las que está hecha la **integridad** en su dimensión ética. Me estoy refiriendo a rasgos como los descritos: bondad, sencillez, nobleza, firmeza, miras altas que hacen posible el esfuerzo, la constancia y la congruencia en el modo de ser y de actuar. Todos ellos son rasgos de la integridad, vista así como la síntesis o integración de valores superiores, que dan sentido a una vida (González-Simancas, 1992, 74-75; las negritas son del original).

Con lo dicho se espera haber podido mostrar que la figura del pedagogo concebida y promovida en la UM, es la de una especie de guardián de los valores más altos, un remediador de los males que aquejan o puedan afectar a la humanidad, para lo cual se auxilia de un antídoto prácticamente infalible, y que no es otro más que la educación. No sería extraño entonces que esto pudiera conducir a lo que en un momento se ha llegado a reconocer como "optimismo educacional" o pedagógico, que no considera ningún límite a la educación (Nassif, 1984, 136-139).

Un exalumno de la EP egresado a mediados de 1995, concluyó entre otras cosas en su tesis: <<La *universalidad* de la Ciencia Pedagógica, le permite hacer aportaciones en la planeación, realización y evaluación de *cualquier actividad* que tenga como objetivo llevar a la mejora al hombre, *en cualquier ámbito o etapa evolutiva*>> (subrayado mío).

La pedagogía así entendida se erige como respuesta final de las cuestiones relativas a la educación, una auténtica "enciclopedia pedagógica" (Sáenz, 1986, 66), que surge de la misma visión unitaria que la ha llevado por más de una ocasión a proclamarse como *la* ciencia de la educación. Dicha visión omniabarcativa de la pedagogía hacia el estudio y práctica educativos, pende a su vez de los nexos que mantiene con la filosofía, máxime cuando esta última sin constituir ya un dominio integrador del saber, pretende serlo (Colom, 22 y ss.; puede verse también Weiss, 1990, 53).

b) Algunas observaciones sobre el modelo adoptado

Entre los riesgos posibles que el modelo filosófico-pedagógico adoptado trae consigo, está el que las ideas esbozadas se tiendan a repetir irreflexivamente. Y se afirma esto porque cuando se trata de apreciar el dominio de tales ideas, no siempre está de por medio un claro razonamiento que lleve a concluir las, o bien, falta estudio e información directa de fuentes y se presentan en consecuencia algunos errores.

Así, por ejemplo, en una tesis que he tenido oportunidad de revisar, se atribuyó a Aristóteles la definición del hombre como un "ser espiritual de naturaleza racional", siendo que la "fórmula clásica aceptada" es "substancia individual de naturaleza racional", y no es del hombre, sino de la persona, y tampoco fue Aristóteles quien la propuso, sino Boecio (Müller y Halder, 1986, 342). Lo que más llamó la atención fue que la alumna, autora de la tesis, consultó a una profesora sobre el particular, y la segunda no corrigió, sino antes bien aseguró que la atribución era correcta (también debe aclararse que esta profesora no es filósofa, sino pedagoga). Lo cual, para infortunio de la institución y de quienes ahí estudian o han estudiado, no es un caso aislado, sino uno entre varios más.

De este modo, el tema del hombre, considerado "sujeto y objeto" de la educación, y por lo tanto de la pedagogía, cuya preocupación constituye el quicio del humanismo pedagógico profesado, y que por eso mismo debiera ser objeto de un conocimiento más cuidado, no siempre es estudiado y conceptuado con la claridad que exige la "Filosofía Perenne". Así, la referencia a Aristóteles o a Tomás de Aquino, bien puede ser usada sólo como argumento de autoridad, para hablar sobre el hombre u otros temas.

La importancia de la filosofía del hombre dentro de la institución, quedó de relieve al preguntarle a un exalumno, que hoy labora dentro de la misma UM, sobre los estudios que es necesario seguir para formarse como pedagogo en la EP, a lo cual él respondió: *Bueno, los estudios consisten en, vaya, conocer muy bien al hombre ¿no? Porque es, vaya, materia digamos,*

materia prima viéndolo materialmente ¿no?...Conocer muy bien la filosofía, las cuestiones antropológicas...Aparte, eh, eh, de la filosofía, la antropología, conocer mucha psicología... Sin embargo, como se ha mostrado, no siempre se ha estudiado "muy bien al hombre".

Al principio de este apartado, se llamaba "omnipotente"[34] al pedagogo egresado de la UM, con el apoyo de las palabras textuales de un egresado de su EP; pues bien, este mismo exalumno, a quien se acaba de citar arriba, corrigió el tono peyorativo con que profiriera semejante calificación al preguntarle el significado de la misma, como puede leerse en un fragmento de la entrevista que concediera con ocasión de esta exploración:

Entrevistador: Tú, en una ocasión, no sé si recuerdas, me dijiste que a veces a los pedagogos que nos formamos en esta universidad, nos hacen creer que el pedagogo es omnipotente, ¿a qué se refería eso?

Funcionario Entrevistado: *Sí, yo creo que se refiere a que, el, el pedagogo, se le quiere, eh, poner en, en, en, en, en, digamos, todos los casos ¿no? Eh, vaya, hay, hay, eh, especialidades del pedagogo, en las que puede, en las que puede estar, eh, digamos, laborando, eh, digamos en una institución educativa, etc., sin embargo, no, no puede tener mucho contacto con la cuestión empresarial ¿no? Eh, en este sentido, el pedagogo pues, tendrá que conocer primero la, las, eh, su, el entorno empresarial para poder introducirse ¿no? Eh, o el entorno, eh, hospitalario para poderse introducir. No cualquier pedagogo puede introducirse al, al ámbito hospitalario ¿no? O al ámbito comunidad. Puede ser algo que, que puede desprestigiar muchísimo a la profesión. Eh, y bueno, pues, vaya, el pedagogo sí considero que siempre debe tener una, una especialidad ¿no? En ese sentido, pues, eh, eh, consideraba que al pedagogo se le consideraba omnipotente ¿no? Porque se hablaba de que podía eh, eh, estar en todos los lugares ¿no? Eh, puede estar en todos los lugares ¿no? Puede estar en todos los lugares siempre y cuando tenga una, una especialidad eh, eh, hacia la cual eh, pueda dirigirse ¿no? Porque, en ese sentido, ¿no?, puede ser una persona, un pedagogo, una persona que haya estudiado mucho la historia ¿no? Y pueda dar eh, eh, determinaciones educativas con relación a la historia ¿no? Puede haber un pedagogo que se dedica a la, digamos, a la didáctica y no tiene relación con la historia, pues, no puede introducirse a hablar de historia, siendo que no la conoce ¿no? Sino que primero hay que conocer eh, eh, el ámbito en que se, se puede desarrollar, eh, vaya, o, o, más bien se tiene que especializar en el ámbito donde se puede desarrollar ¿no?*

Nótese el rodeo, para que después de negar la "omnipotencia", se vuelva a retomar con la salvedad de que si se quiere "estar en todos los lugares", debe especializarse. Se pasa entonces de un *pedagogo omnipotente* a un *pedagogo especializado*, pero que mantiene la posibilidad de seguir siendo "omnipotente".

Tal vez este actual funcionario de la UM, temió en la entrevista decir algo comprometedor, pues entre otras cosas permitió grabarle. Quizá por eso

tampoco negó completamente la supuesta "omnipotencia", atemperándola sólo a través de una especialización. Sin embargo, lo que más interesa aquí es que haya dado tal calificación al pedagogo, pues quiere decir que a fin de cuentas eso forma parte del imaginario construido ahí, y que según se ve tiene fisuras, pues en ciertos momentos es posible que también quienes lo comparten, capten los riesgos que la pretendida omnipotencia trae consigo.

Ahora bien, la omnipotencia pedagógica no es en modo alguno privativa de la UM, pues de acuerdo con las esporádicas referencias que se han introducido en apartados anteriores, sobre la caracterización de la pedagogía en la UNAM, por ejemplo, puede percibirse que en cierta forma estas concepciones traspasan las fronteras institucionales (Fanjul, 1990, 286).

Con esto llegamos al final del tercer capítulo, último de la tesis como advertirá el lector. Desde luego que no hemos agotado el extenso tema de los contenidos de la enseñanza de la pedagogía en la EP de la UM, pero con lo tratado es posible presentar una caracterización válida y amplia de dicha disciplina dentro de la institución. De tal modo que para todo aquel que es ajeno a la Universidad, sea posible, después de leer este trabajo, comprender de algún modo lo que allí está ocurriendo. Se espera que esto quede más claro en el apartado correspondiente a las consideraciones finales, que serán ofrecidas en seguida como consecuencia lógica de la investigación.

-
- [1] La noción de imagen es de especial importancia en este trabajo. Al decirse "imagen ideal" se estará aludiendo a un modelo orientador del desarrollo individual, a partir de lo que la cultura escolar en cuestión entraña como valioso y deseable. Se considera que sin esta imagen ideal sería imposible la tarea educativa, pues haría falta el "por qué". Por otro lado, también una imagen ideal puede asociarse con el deseo de proyectar algo aceptado socialmente.
- [2] <<...la pedagogía sigue siendo motivo de críticas negativas, que surgen de otras ramas de investigación científica y de distintos sectores de la vida social. Estas críticas, muchas veces precipitadas, niegan los importantes avances en la estructuración de las teorías educativas e, incluso, llegan a objetar los perfiles profesionales de los pedagogos, y en consecuencia, la legitimidad de sus acciones>> (Aguilar, Fuentes, Juárez, Ortega y Santiago, 1990, 100).
- [3] Cuando aquí se nombre vida cotidiana, me estaré refiriendo al concepto trabajado por Ágnes Heller (1991, 19-26, *passim*). A este respecto dice la autora: <<Para la mayoría de los hombres la vida cotidiana es "la" vida>> (*ibidem*, 26). La vida cotidiana en la institución que aquí se está investigando, está marcada por su filosofía, la cual define la posibilidad de una sola verdad, en consonancia con el dogma católico, y en la cual sus miembros se consideran inscritos. En este sentido, la inmediatez de su vida es *la vida misma, la verdadera*.
- [4] Víctor García Hoz, escribe sobre esto: <<Dado el carácter práctico de la Pedagogía es muy corriente definirla no sólo como ciencia, sino también como arte de la educación>>. Sin embargo, agrega: <<...para emplear un lenguaje preciso conviene reservar a la Pedagogía el significado de ciencia de la educación, y no el de arte de educar>> (1985, 52-53).
- [5] Me refiero al pedagogo español, cuya obra *Principios de pedagogía sistemática* cité en la nota anterior, y que siendo uno de los escasos autores recomendados en la Universidad, es común consultarlo. Es entendible así que los alumnos repitan textualmente, casi sin excepción, la definición de cuño aristotélico-tomista que este autor propone sobre la educación: <<...*perfeccionamiento intencional de las*

potencias específicamente humanas>> (1985, 25, subrayado del autor); "se la saben de memoria", reconoce una profesora.

- [6] Puede señalarse como protagonista posible del momento en que se decidió definir en ese lugar a la pedagogía como "ciencia y arte", a la profesora referida de "Teoría Pedagógica", quien ha sido profesora fundadora de la UM. Esto mismo sugirió una ex-directora de la EP.
- [7] *Ad usum Delphini*, locución latina cuyo significado castellano es "para uso del delfín". Un delfín era el heredero del trono real en Francia, y la locución hace referencia a los libros de estudio que utilizaba éste. Al estar la educación humanística que recibía, confiada a eclesiásticos (como Bosuet 1627-1704, preceptor del futuro Luis XV), aquellos eliminaban de los textos los pasajes considerados indecorosos, y que pudieran afectar la sensibilidad del joven. Incluso a veces se editaban para él versiones expurgadas. La costumbre se ha extendido ampliamente, al ser la educación, todavía en muchas naciones, dominio donde ejercen notable influencia los religiosos. Así, no son raras numerosas colecciones infantiles o juveniles de clásicos mutilados en sus pasajes "peligrosos". Por ejemplo, en algunas ediciones del Quijote pueden faltar las novelas cortas insertadas, como la del "Curioso Impertinente". Mas, en un sentido muy general, cabe decir que mucha de la literatura, tal y como se enseña y se permite a los jóvenes (y también a los no tan jóvenes, como el caso de los universitarios de la institución ahora en cuestión), ha sido arreglada "para uso de delfines". La historia muestra innumerables ejemplos de censura en algunos libros (Escolar, 1993, 472, 496 - 499; ver también Dahl, 1991, 191).
- [8] La transcripción es textual, pero en el original las referencias aparecen a pie de página, remitiendo a veces a obras citadas muchas páginas atrás; por ello las locuciones que sustituyen los nombres de los autores, obras y páginas citadas, han sido eliminadas en algunos casos, y en su lugar aparecen nuevamente los datos completos, con la finalidad de facilitar al lector actual la comprensión cabal del texto. Asimismo, lo que aparecía a pie de página, ha sido incorporado al texto entre paréntesis, para no discordar con el resto de este trabajo, en la medida de lo posible y con las más mínimas variantes.
- [9] No se ha citado formalmente la fuente precisa, ni el nombre de esta autora, pues como ya se había advertido, hacerlo implicaría revelar la identidad de la institución, misma que ha de permanecer en el anonimato, para poder escribir sin comprometer innecesariamente a nadie. Lo mismo se ha efectuado al tratar otros documentos y publicaciones institucionales.
- [10] He subrayado estas tres palabras, pues "planear, realizar y evaluar", los "tres momentos didácticos", constituyen una de las fórmulas de dominio casi general en la EP, misma que ayuda no sólo a sistematizar proyectos de desarrollo, sino que se convierte muchas veces en un esquema mental para entender la acción pedagógica. Así, tanto profesores como alumnos valoran diversos trabajos, en cuanto a su organización, según si han cumplido los tres momentos o no. Por ejemplo, si lo que se entiende como la "derivación práctica" de una tesis se queda sólo en la planeación de un curso cualquiera, pero no da cuenta de su realización, o si la lleva a cabo, pero al final no la evalúa conforme a lo planeado, se considera de inferior relevancia que si efectivamente hubiese cumplido con todo el proceso.
- [11] Siguiendo a Octavi Fullat, puede decirse que las teorías pedagógicas inscritas a tal filosofía serán igualmente realistas, se considerarán en contacto con la "realidad", pero esta tarea se hallará invariablemente orientada y conducida por las "esencias" perennes. Los valores son "objetivos", en radical contraste con el subjetivismo actual. No se tolera ningún relativismo axiológico u ontológico. Los principios educativos, desde esta postura, son inmutables y eternos. Algunos principios son (*apud*, 1983, 258 - 259; ver también Charlot, 1981, 144 - 148):
- a) Existe una naturaleza humana, siempre y en todas partes idéntica. La educación será básicamente la misma para todos, pues se funda en la racionalidad humana.
 - b) Ya que la racionalidad es la facultad más elevada del hombre, debe educarse sometiendo las potencias inferiores (instintos, sentimientos, afectos) a fines razonables, lo cual es posible porque el ser humano es libre y responsable. Por lo tanto, en la escuela ha de reinar el orden, reflejo del dominio de la razón.
 - c) La educación pondrá en contacto al estudiante con los valores universales, decantados en las grandes obras de la cultura tradicional y clásica, (occidental).
- [12] Ello se entiende mejor, si se admite que la misma corriente suele ser cultivada por grupos religiosos católicos, caracterizados por su ortodoxia.
- [13] Y es que de no ser algunos filósofos, en su mayoría egresados de la propia UM, los estudiantes de pedagogía tienen escasas oportunidades para convivir con profesionales de distintas afiliaciones científicas. Lo cual no deja de ser contradictorio con la supuesta característica deseable en un egresado de la EP: que sea capaz de trabajar en equipo interdisciplinario.
- [14] Dice Paulo Freire: <<la ideología dominante no sólo *opaca* la realidad sino que también nos vuelve *miopes* para no ver claramente la realidad. Su poder es domesticador y nos deja ambiguos e indecisos cuando somos tocados y deformados por él>> (1994, 12, el subrayado es del original).
- [15] Furlán afirma: <<El hecho de que desde hace algunos años se hayan creado en las universidades programas para la formación de pedagogos generó un grupo de profesionales provisionados de discursos pedagógicos de diversa índole y calidad, que por no tener amarrada una zona fija de captación laboral, se interrogan frecuentemente acerca de su identidad>> (1990, 77).

[16] Respecto al sentido comercial de esta práctica instrumentada por el mismo Departamento de Relaciones Públicas, baste citar las palabras del subdirector en uno de los boletines internos de la UM: "El contenido central del curso consiste en sentar las bases para que el alumno emprendedor pueda echar a andar su propio negocio". Asimismo: "El curso (...) permitió a los alumnos de preparatoria convivir con los universitarios y darse cuenta personalmente del compromiso de la vida universitaria" (abril, 1995).

[17] Con esto quiero decir, que lo que se vende o se trata de vender no sólo es un programa de estudios específico, sino también una identidad profesional.

[18] Aun cuando carezco de la información, pues no ha sido el objetivo de esta investigación recabarla, y del análisis necesario para aseverar que la mayoría de las veces, no son los estudios universitarios de licenciatura los que desarrollan las habilidades y actitudes requeridos en los puestos de trabajo, ni mucho menos garantizan el acceso a estos últimos, sino que, más bien, se deben a otros factores psicológicos y sociales, permítase la expresión, tales como el origen socio - económico, la educación recibida en la familia, etc., Sí, al menos, puedo formular esto como una hipótesis susceptible de ser investigada. Pues, por poner un ejemplo, un alumno de la UM que destaca en sus estudios, no necesariamente será "competitivo" o "triunfará" profesionalmente, pues hay múltiples condicionantes alrededor de ello. Por eso, una institución educativa, aun cuando contribuye a la formación individual, no la determina, ni mucho menos puede pronosticar el ansiado "éxito" o el temido "fracaso" de sus estudiantes en la vida profesional. Aunque el éxito es una idea que "vende" bien.

[19] Desde sus inicios en 1967, la UM, entonces Instituto de Ciencias de la Educación de Mixcoac, tramitó y obtuvo su incorporación a la Universidad Nacional Autónoma de México, adoptando su plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía. Para 1992, la misma institución, habiendo decidido desincorporarse paulatinamente de la UNAM, gestionó el reconocimiento de un nuevo plan de estudios (en más de un aspecto similar al anterior, y bajo los mismos presupuestos ideológicos), ante la Secretaría de Educación Pública, y en agosto de 1994 inició el nuevo programa, con una duración de ocho semestres, al igual que en el "plan UNAM".

[20] Se trata de materias principalmente de tipo filosófico y teológico, dada la tendencia cristiana que orienta a la institución, y que aparecen no sólo en plan de estudios de pedagogía, sino que también pueden hacerlo en el resto de las licenciaturas que ofrece la UM, aun cuando no sean todas carreras humanísticas.

[21] <<Sin embargo, no imagino que alguien pueda trabajar en educación sin pensamiento utópico, sin pensar que pueda forjarse un hombre y un mundo mejor. No es casualidad que en todas las utopías que se han escrito siempre está presente la acción educativa como un instrumento importante de la reforma social>> (Morgenstern de Finkel, 1990, 274).

[22] <<De esta manera, el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras>> (Berger y Luckmann, 1994, 56).

[23] <<Una de las cosas que más desconciertan al estudioso de la Pedagogía es la desorientación epistemológica que se observa en los principales tratadistas de esta materia. Entre todos han dicho todo lo imaginable y lo más contradictorio, a saber:

A) La Pedagogía no es una ciencia:

- a) La Pedagogía es más que una ciencia
- b) La Pedagogía es menos que una ciencia
- b1) La Pedagogía es una tecnología
- b2) La Pedagogía es un arte
- b3) La Pedagogía es una praxis
- c) La Pedagogía es una teoría práctica

B) La Pedagogía es una ciencia:

- a1) La Pedagogía es una ciencia y un arte
- a2) La Pedagogía es ideología-ciencia-tecnología-arte-praxis
- b) La Pedagogía es una ciencia teórica
- c) La Pedagogía es una ciencia práctica
- d) La Pedagogía es una ciencia aplicada
- e1) La Pedagogía es menos que la Filosofía
- e2) La Pedagogía es más que la Filosofía
- f) La Pedagogía es una ciencia como encrucijada de otras ciencias

- g) La Pedagogía es una ciencia autónoma
- h) La Pedagogía es una ciencia descriptiva
- i) La Pedagogía es una ciencia normativa
- j) La Pedagogía es una de las ciencias humanas
- k) La Pedagogía es la ciencia de la educación
- l) La Pedagogía no es la ciencia de la educación
- ll) La Pedagogía debe ser substituida por las Ciencias de la educación>> (Quintana Cabanas, 1983, 75-76).

[24] La mayoría de los estudiantes en la EP de la UM son mujeres. Aunque no poseo el dato específico sobre la cantidad de alumnos de uno u otro sexo, en los grupos observados (en total dos), la proporción fue de un hombre por cada cuatro mujeres, pero supe de otros grupos en los cuales la proporción de mujeres es aún mayor, y otros donde el 100% son del sexo femenino. En cuanto a la planta de profesores (contratados por tiempo completo o medio), la proporción fue de un hombre por cada tres mujeres. Ésta, al parecer, no es una situación particular de esta institución:

<<El hecho de que aproximadamente el 90% de los alumnos pertenezcan al sexo femenino indica ya una selección a partir del atributo del sexo. Sabemos que a partir de los años setentas la matrícula universitaria sufrió el fenómeno de la feminización, debido a la expansión del sistema educativo. Sin embargo, esta tendencia se acentúa en el área de ciencias sociales y, especialmente, en el área de ciencias de la educación. Es posible entonces pensar que las características imaginarias atribuidas a la "profesión pedagógica" tengan que ver con la predilección de las mujeres por esta carrera. Este pequeñísimo detalle "sexual" tiene repercusiones sobre la práctica profesional, es decir, ésta también se feminiza. Muchos dirán que eso no tiene ninguna relevancia, pero en un país como el nuestro la simple idea de una carrera y una profesión adjetivadas como femeninas, tiene sus bemoles. Así por ejemplo, el valor social es menor por ser profesión de mujeres>> (Fanjul, 1990, 286).

[25] Este boletín fue semanal en un principio y ahora es quincenal. Se empezó a repartir a los profesores de la EP durante enero de 1994. Consta de una hoja tamaño carta, impresa generalmente por una sola cara. Últimamente aparece doblada a manera de tríptico. Su contenido es diverso: avisos; instrucciones; recordatorios; reflexiones; felicitaciones varias, etc.

[26] La idea de una educación más allá de la escuela no es nueva, por ejemplo Gramsci consideraba: <<Además la "escuela", la actividad educativa directa, es sólo un fragmento de la vida del alumno que entra en contacto ya con la sociedad humana ya con la *societas rerum* y se forma criterios a partir de estas fuentes "extraescolares" que son mucho más importantes de lo que comúnmente se cree>> (1975, 125-126).

[27] <<Los auditorios suelen aceptar el "sí mismo" proyectado durante toda la actuación corriente por el actuante individual como representante responsable de su grupo de colegas, de su equipo y de su establecimiento social>> (Goffman, 1993, 258).

[28] <<Aquellos que alguna vez se hayan tomado la molestia de preguntar a los alumnos de primer ingreso sus motivos para haber escogido Pedagogía y no otra carrera, se habrán quedado sorprendidos por las respuestas, ya que casi por lo general hacen referencia a una visión mesiánica del quehacer pedagógico. Existe en un gran porcentaje de los jóvenes un deseo de servicio por tratar de resolver los problemas del país mediante la Pedagogía. Al mismo tiempo, en las respuestas se manifiesta un gran desconocimiento de lo que va a ofrecer el curriculum durante cuatro años.

>>Así, las respuestas que dan se refieren a una profesión imaginaria, a un quehacer ideal que les espera al salir. Las imágenes van desde el "alfabetizador por antonomasia" hasta "la maestra milagrosa">> (Fanjul, 1990, 286).

[29] Pansza, Pérez y Morán, caracterizan el modelo didáctico tradicional como aquel en que la autoridad (maestro), y el orden (método) son los pilares de las prácticas escolares cotidianas. De igual modo, algunos de sus rasgos particulares serán el verticalismo, autoritarismo, verbalismo e intelectualismo. Al respecto sostienen: <<El verbalismo constituye uno de los obstáculos más serios de la escuela tradicional, donde la exposición por parte del profesor substituye de manera sustantiva otro tipo de experiencias, como pueden ser la lectura en fuentes directas, la observación, la experimentación, etc., convirtiendo así la ciencia en algo estático y al profesor en un mediador entre el alumno y el objeto de conocimiento. La dependencia que se establece entre el profesor y el alumno, retarda la evolución afectiva de este último, infantilizándolo y favoreciendo su incorporación acrítica en el sistema de las relaciones sociales>> (1987, 54).

[30] <<Las personas y las ideas que discrepen con las nuevas definiciones de la realidad deben evitarse sistemáticamente>> (Berger y Luckmann, 1994, 199; ver también 89).

[31] Este discurso institucional, recuerda las exhortaciones moralistas hacia el maestro mexicano de finales del siglo XIX y principios del XX, recogidas por Emilio Tenti Fanfani, y sobre las cuales dice: <<La definición es clara, el magisterio no se define como una profesión, sino como misión o sacerdocio. El ejercicio de esta práctica requiere no tanto de un saber cuanto de una serie de cualidades de carácter

ético - moral. La primera y más importante es la vocación. Esta deberá complementarse con un conjunto de virtudes de todo tipo>> (1988, 2).

- [32] Vale decir que la maestra mostró, al contarme este suceso, satisfacción y pesar, tristeza por la pérdida de quien fue su alumno. Fue tanta la emotividad puesta en el relato, que causó una fuerte impresión en mí, y aunque tuvo lugar en 1989, lo recuerdo con la suficiente claridad.
- [33] En esta universidad, según se ha visto en el capítulo 1, se desarrolla el modelo pedagógico de la "educación personalizada" (García Hoz, 1981, *passim*). Este modelo supone la figura de un maestro orientador, llamado también tutor, preceptor o asesor pedagógico, quien está pendiente de los avances y dificultades que el estudio supone en cada uno de los alumnos que le son asignados para una atención individual. Asimismo, esta ayuda puede rebasar lo puramente académico y adentrarse en aspectos más íntimos (como problemas familiares, etc.), convirtiéndose así en una auténtica preceptoría.
- [34] Adriana Puiggrós ha tratado dentro de una de sus obras sobre la "omnipotencia" atribuida a la educación, escribe ella: <<En la tradición occidental quedó grabada la imaginaria posibilidad de la educación de vencer los déficits del hombre. La educación fue siempre objeto de una exigencia de omnipotencia. El pastor griego, oriental o hebreo alimentaba los rebaños y era guía, político, pedagogo>> (Puiggrós, 1990, 16).

CONSIDERACIONES FINALES

Se ha preferido titular a esta sección "consideraciones finales" y no "conclusiones", pues con estas últimas podría darse la idea de algo acabado, siendo que más bien se trata de un amarre provisional, que a modo de conclusión sirve de corolario a la tesis, enfatizando aquellos descubrimientos considerados como más significativos y dejando abierta la posibilidad de continuar profundizando en esta línea de estudio. Las separaciones marcadas con tres asteriscos, se han hecho con el objeto de dar pausa a la lectura, permitiendo distinguir el paso entre una consideración y otra, aun cuando todas se encuentran relacionadas entre sí, como es de suponerse.

* * *

La exploración del contexto ha permitido acercarnos a una institución compleja y enigmática, e incluso fascinante a los ojos del investigador, en la que su preocupación por formar individuos trasciende la capacitación profesional. Este interés inusual alcanza aspectos como valores, creencias sobre el sí mismo y el mundo que nos rodea, entre otros aspectos, en los que la religión tiene reservado un lugar de primera magnitud.

Hemos podido descubrir una Universidad no oficialmente católica, en la que sin embargo dicha religión influye en el *currículum* actuando ya sea como filtro para los contenidos, o como una materia de estudio en la mayoría de los programas que ofrece la Universidad de Mixcoac, sin importar que éstos sean científicos, tecnológicos o humanísticos.

Lo anterior se torna más comprensible desde el momento en que atendiendo a la historia institucional, se descubre sin ocultamientos que su fundación ha

sido promovida por miembros de lo que en este trabajo hemos denominado una Sociedad de Laicos Católicos. Sociedad que en nuestro caso se va a caracterizar por ser especialmente fiel a las directrices oficiales provenientes de Roma, sede mundial del catolicismo.

* * *

Encontramos asimismo, una institución que si bien mantiene abiertos y estrechos lazos con el sector empresarial, se afirma "no política"; y lo hace aduciendo un respeto por la libertad propia de cada ser humano, para elegir, conforme a su conciencia rectamente formada, la opción que mejor se ajuste con sus propias aspiraciones sociales. Pues esto supone que un individuo elegirá la opción política que mejores garantías ofrezca para la consecución del bien común, toda vez que es consciente de lo que ello implica en términos de una concepción "realista" de la sociedad.

Sin embargo, si se trata de una institución educativa que mantiene un importante vínculo con el sector empresarial, y considerando que entre otras cosas ha sido fundada por empresarios, es de suponerse que su neutralidad en materia política sea únicamente un postulado, pues siendo tal sector uno de los más conservadores de la sociedad, su insoslayable postura, se reconozca o no, será de algún modo el mantenimiento del *status quo*. Esto no significa que dicha opción sea explícitamente partidista, pues de hecho dentro de la institución no está permitido realizar ningún tipo de propaganda de partidos políticos, sin importar su signo.

* * *

Las raíces católicas y empresariales, sirven para justificar que la Universidad de Mixcoac sea una institución rígida en su modo de concebir la enseñanza. Su filosofía educativa tiene como soporte doctrinal al realismo de corte aristotélico-tomista. Esta corriente de pensamiento que arranca del medioevo, mantiene como uno de sus postulados la posibilidad de conocer *la* verdad.

Sus razonamientos, bajo ese mismo supuesto, serán consiguientemente "verdaderos", y apegarse a ellos "garantizará" alcanzar la verdad. Ahora bien, siendo que esta escuela confía en que de algún modo su cuerpo de pensamiento es verdadero, y teniendo su concepto de verdad la característica de considerar a ésta como única, pues más de una verdad implicaría contradicciones y por lo tanto falta de verdad, no debe sorprender entonces que pueda conducir a sus cultivadores hacia algún tipo de inmovilismo; pues una vez que *la* verdad puede ser asequible, queda

cancelada toda posibilidad de discusión. La verdad, además, puede y debe ser enseñada.

Los principios del tomismo aristotélico no sólo son difundidos al interior de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Mixcoac, ni quedan reservados a las asignaturas estrictamente filosóficas, sino que al tratarse de la única corriente admitida en la institución, se impondrá con fuerza sobre otros campos disciplinarios con los que ésta pueda entrar en contacto, especialmente los humanísticos. Desde ella se dictaminará lo que puede ser verdadero y lo que no, se distinguirá lo que es ciencia de lo que no lo es. De modo particular la pedagogía, nuestro centro de interés en la tesis, que por su misma indefinición se torna vulnerable al avasallamiento que sobre sí ejercen otras disciplinas mejor reconocidas, se verá allí subordinada a la filosofía, hasta el punto de que llega a confundirse la teoría pedagógica con la filosofía de la educación.

* * *

El tomismo a su vez, para mantenerse coherente consigo mismo, no es tolerante hacia formas alternativas de pensamiento y de algún modo su cultivo obliga a la exclusividad. Así, cualquier contenido extraño que ponga en entredicho alguno de sus postulados, queda *ipso facto* fuera de toda posible consideración. Lo cual es especialmente claro al actuar como filtro en el *curriculum*.

Al ser presentado el tomismo como corriente filosófica única admitida, ello contribuye a explicar una serie de prácticas de control ideológico y censura al interior de la institución: la supervisión del trabajo docente, junto a la vigilancia que los alumnos efectúan durante el desarrollo de las clases, detectando posibles desviaciones respecto a la línea de pensamiento oficial; el control directo sobre las lecturas; y hasta la misma atención personalizada a los alumnos, que se desprende de su concepción antropológico-filosófica, son algunos ejemplos de cómo opera el filtro filosófico sobre las ideas que pueden expresarse en la institución.

Ahora bien, considerando que ésta es la filosofía institucional, habría de reconocerse que ello manifiesta cierta coherencia entre el pensamiento y la acción; operar de otro modo entraría posiblemente en contradicción con los propios presupuestos filosóficos. Y ello a pesar de que no deja de ser sorprendente la intolerancia hacia otros modos de pensar menos "ortodoxos", en un nivel educativo en el que la libre discusión de ideas tendría que ser una de sus características.

* * *

La exploración de los ambientes arquitectónicos que albergan a la Universidad de Mixcoac, nos ha permitido revelar algunos de los problemas a los que se enfrentan quienes allí tienen como cometido, tornar en un lugar apto para el trabajo académico superior, una construcción que en sí no fue planeada para tal efecto. De ahí la precaria funcionalidad del conjunto de edificaciones que abarca el asentamiento de la institución, y que vendría a contrastar, por un lado, con su orientación empresarial que aboga por la eficiencia, y por otro, con el inusitado cuidado puesto en el mantenimiento de las instalaciones, donde el criterio estético condiciona el uso del espacio, que se opone a los aglomeramientos.

El resultado de esta dinámica de adaptación, es un espacio que generalmente resulta agradable a los ojos de quienes tienen oportunidad de interactuar en él, o por lo menos visitarle. Y que por lo demás, ante el crecimiento ininterrumpido de la población estudiantil, a través de la apertura de nuevas carreras y programas, o por simplemente decidirse a atender en ciertos períodos una demanda mayor de la ordinaria, se enfrenta con la falta de sitio suficiente para la expansión de su infraestructura, misma que habría de correr a la par que la ampliación de la matrícula.

Estar situada en un viejo barrio de la ciudad de México, aquejado como tantos otros por el implacable asalto de la urbanización, no ayuda a la Universidad de Mixcoac a solucionar el problema del crecimiento y acentúa todavía más esta falta de espacio; colocándola ante la disyuntiva de mantenerse en el mismo lugar, lo que condicionaría su expansión, o bien, trasladarse hacia otro rumbo menos poblado, como antes hicieron otras instituciones de educación superior. Y hasta ahora se ha optado por mantener la sede en Mixcoac, a pesar de los inconvenientes que esto pueda traer consigo, tanto a la institución, como al vecindario.

Para quienes laboran en la Universidad de Mixcoac, el lugar en sí, aun cuando es frecuentemente apreciado por sus cualidades estéticas, no deja de ser muchas veces un sitio incómodo, principalmente por la falta de espacio. Ni profesores, ni estudiantes o empleados administrativos, gozan de un sitio mayor que el que requieren *sensu stricto* para desarrollar sus cometidos correspondientes. No existe allí una sala de profesores a la usanza común, ni un comedor para empleados o algún recinto reclamado por los estudiantes, por mencionar algunas de las carencias relacionadas con la estrechez del lugar.

Sin embargo, la ubicación geográfica de la institución, y su atractiva fisonomía, van acordes con la procedencia social de quienes allí estudian siendo mayoría, jóvenes de clase media alta. De alguna manera, el alto costo

de los estudios, quedará justificado en parte, por la calidad estética de las instalaciones, que en un país como México, son de lo menos común, dadas las múltiples carencias económicas, entre tantos otros problemas.

* * *

Estrechamente relacionado con lo anterior, pero con la suficiente entidad para ser considerado aparte, está el hecho de que el estudio sobre las instalaciones de la Universidad de Mixcoac, presenta una estructura preferentemente enfocada hacia la docencia antes que a cualquier otra actividad, como podría ser la investigación, por mencionar una más.

La ausencia de una biblioteca que dé cabida a un contingente estudiantil continuamente en aumento, por no mencionar el control de lecturas; de unas instalaciones deportivas que alberguen el juego cotidiano de equipos presumidos como altamente competitivos; de un auditorio para celebrar eventos diversos frente a un gran público, son algunos ejemplos que muestran cómo otras actividades culturales que requieren instalaciones no estrictamente necesarias para la enseñanza, son marginadas del recinto institucional, privilegiando la construcción de aulas, aun a pesar de que su importancia sea reconocida.

También es factible observar que el discurso de la educación personalizada, tiene en la propia infraestructura de la Universidad de Mixcoac su manifestación, concretamente en la presencia de cubículos especiales para los profesores de tiempo, y que sirven en este caso para atender a los alumnos individualmente a través del servicio de asesoría académica. En suma, sería válido describir a la institución como un conjunto más o menos homogéneo de aulas, cubículos y cuidados jardines.

* * *

La Universidad de Mixcoac representa una institución que busca la calidad académica, entendiendo por ésta profesores capacitados, exigentes y responsables, que encuentran eco en alumnos dóciles, entregados al estudio, capaces de hacer vida altos ideales, que cuentan dentro de ésta con los medios necesarios, sean técnicos o materiales, para el logro de sus metas comunes. Mas en la realización del ideal se atraviesan gran cantidad de problemas, que van desde los conflictos de poder, hasta la carencia de recursos materiales, como por ejemplo libros. El resultado de ello es una institución menos ideal de lo que su discurso oficial estaría en la disposición de aceptar, pero por eso mismo más humana y creíble, siendo imperfecta y contradictoria.

Esta imperfección en la realización de sus metas, es vista sin embargo con el mismo optimismo que si fuese cumplida a cabalidad, pues se considera que es propio del ser humano concreto el equivocarse, y por consiguiente los problemas son inevitables. De algún modo, la institución tiende a juzgarse a sí no tanto por sus actos, sino por sus propios ideales, adjudicándose a nivel organización cualquier logro y desechando los fallos, los cuales se atribuyen a los miembros que los cometen. Esto conduce muchas veces a una visión idealista e idílica de su existencia, en la que la Universidad aparece perfecta.

No obstante, al hablar de una búsqueda en la calidad académica, implícitamente se está reconociendo la necesidad de mejorar en varios aspectos, y por ello se trata de conseguir los medios -humanos, materiales, técnicos y financieros-, para subsanar las dificultades que sean identificadas. Lo que no significará que los problemas sean todos resueltos, o que no puedan aparecer continuamente otros nuevos.

* * *

La Escuela de Pedagogía de la Universidad de Mixcoac es, entre otras cosas, la más antigua de la institución. Pero su desarrollo como centro académico no ha sido paralelo al de otras escuelas que surgieron después, y ya se han convertido en facultades. Cierta desprecio por la pedagogía, extendido en algunos círculos de la Universidad, hace reparar en una posible relación entre el mismo y el ya mencionado rezago, aunque de ningún modo podría pensarse en una monocausalidad entre ambos fenómenos. Una primera exploración no permite efectuar tales inferencias sin caer en la gratuidad y la superficialidad de las afirmaciones. Simplemente queda apuntado como posible hipótesis para una investigación más extensa y profunda.

Ahora bien, lo que sí ha sido descubierto a través de la exploración, es una "escuela" en plena reorganización, que comparte con el resto de la institución de la que forma parte un acendrado idealismo, el cual a su vez lleva a algunos de sus miembros a considerarla como la mejor de su género en el país. Y sin embargo, al igual que la Universidad de Mixcoac tomada en su conjunto, atraviesa por varios problemas en la consecución de sus propias metas, y también cae indiscutiblemente en contradicciones.

Se trata esta Escuela de Pedagogía, de un centro académico orientado, como el resto de los que forman parte de la Universidad de Mixcoac, fundamentalmente a la docencia. Está compuesta tanto por profesores "de tiempo", como por los allí denominados "de asignatura", que no reciben el mismo trato, haciéndose una discriminación a favor de los primeros en

cuanto a pago y otras prestaciones se refiere. Siendo que los segundos contribuyen al logro de los objetivos planteados, al menos en la misma medida que aquellos. Y así, aun en cuestiones que repercutirían en la elevación de la calidad académica, como lo puede ser desde sus propios términos la capacitación docente, para los profesores de tiempo ésta es gratuita, mientras que para los de asignatura tiene un costo, quedando completamente a tenor de sus posibilidades personales el costearla. Lo cual si no es una contradicción, es entonces un descuido, que tendría que remediarse para ser consecuentes con sus propios ideales.

* * *

La exploración de procesos, por otra parte, condujo el estudio hacia el campo del *curriculum*. Al estar experimentando la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Mixcoac un cambio en su plan de estudios, esto debido a su desincorporación respecto a la UNAM y un nuevo reconocimiento oficial por parte de la SEP, la investigación se encontró frente a este proceso. Entre otras cosas se ha podido detectar una gran similitud entre ambos planes de estudio, a pesar de que la innovación ha sido una especie de estandarte del diseño instrumentado. Lo cual entonces llevó a considerar las "estructuras curriculares" subyacentes a uno y otro plan, encontrando que al ser prácticamente las mismas, ello condicionaría cualquier cambio. Esto es, existen modos de operar el *curriculum* que son idénticos entre un diseño y otro.

Fue mediante la identificación de algunas de estas estructuras curriculares que han permanecido entre un plan y otro, y que hasta donde pudo rastrearse provienen desde los tiempos relativamente cercanos de la fundación de la Universidad, que se hizo posible explicar en parte, el por qué un pedagogo formado en cualquiera de ambos planes, máxime en la medida en que los dos coexisten durante la transición, maneja prácticamente los mismos presupuestos teóricos y las mismas creencias en torno a la identidad profesional de la pedagogía. Así, y nuevamente a pesar de que se afirma allí lo contrario, en realidad se ha venido desarrollando un plan cuyo carácter innovador es más aparente que efectivo, lo que no quiere decir que no existan algunos cambios, por lo menos formales, los cuales son utilizados como prueba del cambio.

Otro ángulo sería considerar que si el antiguo plan ha subsistido por más de veinticinco años, con sólo algunos ajustes ocasionales, y que con esto haya mostrado su valía para los propósitos institucionales, entonces realmente no se requeriría un cambio de fondo. Pero aun considerando esta segunda posibilidad, lo que más se tiende a afirmar es que el cambio se está dando, y al ser esto reiterado con insistencia, quizá se podría estar incurriendo en

algún tipo de sugestión, que por lo demás escapa a los alcances de esta primera exploración etnográfica.

* * *

Las observaciones de clase registradas, han permitido poner al descubierto algunas estrategias docentes para hacer frente a muchos de los inconvenientes que lleva consigo el que un profesor sea considerado, se acepte o no, la fuente principal de la que los alumnos aprenden, como es creencia en estilos tradicionales de enseñanza. Así, la creatividad del docente es desplegada para convertir su clase en una especie de "show", cuyo objetivo es, además de "transmitir" conocimientos a los alumnos, entretenerlos, divertirlos, para que su interés por aprender aumente, y no tengan motivo alguno de queja.

Es una práctica instituida en la Universidad de Mixcoac, el que los propios alumnos evalúen a sus profesores, lo cual les dota de cierto poder de conformación sobre el trabajo docente, que en sí merecería mayor atención en una investigación futura. La recontractación de un profesor está sujeta en buena medida a que su(s) grupo(s) lo evalúe(n) favorablemente. Aunque no todos los profesores están enterados de los detalles de estas evaluaciones, los alumnos se percatan fácilmente de esta facultad que les ha sido otorgada, y hacen uso de la misma para "dirigir" las clases hacia situaciones convenientes para asegurar su permanencia dentro de la institución.

De esta manera, un profesor está de alguna manera obligado a escuchar las sugerencias de sus alumnos, respecto a la manera más conveniente de conducir las clases: dando mayor peso en la calificación a un aspecto, o disminuyéndolo en otro, enfocándose a ciertos temas y soslayando otros, haciendo que el profesor brinde facilidades para la toma de apuntes en vez de efectuar por propia cuenta una lectura, son sólo algunos ejemplos de estos procesos. Y aun a pesar de que esto tiene sus ventajas en términos de la iniciativa del alumno, haciéndolo participativo y otorgándole un papel más protagónico en su propio proceso de apropiación del conocimiento, también conlleva por otra parte, el riesgo de reducir las clases y la iniciativa docente, al capricho y la superficialidad, pues es sabido que muchas veces el alumno se interesa más por superar evaluaciones, y no tanto por apropiarse del conocimiento.

* * *

La conjunción de las características que conforman la Universidad de Mixcoac y su Escuela de Pedagogía, lo cual vendría a ser su orientación religiosa y empresarial, la lógica de la filosofía tomista, el modelo tradicional de

enseñanza predominante, por mencionar algunos de sus rasgos predominantes, se inclinan a producir un modo particular de entender a la pedagogía y su incierto campo profesional. Y aun a pesar de que la caracterización local de la pedagogía no es del todo original, pues es heredera de diferentes tradiciones, esta heterogeneidad de alguna manera tendrá que ser compatible con la filosofía institucional.

Encontramos allí por ejemplo, un gusto especial por la obra de Aristóteles, la tradición escolástica y en sí el cuerpo filosófico y teológico católicos, mezclándose con el pensamiento de algunos autores pedagógicos tales como Juan Luis Vives, Juan Amós Comenio o María Montessori, pertenecientes a épocas distintas, pero ya "consagrados", por así llamarles, que permitirán establecer una continuidad en la historia de la pedagogía y la educación, que bajo este prisma llegaría a nuestros días. Es decir, de algún modo, y sin grandes rupturas epistemológicas, la pedagogía mexicana actual, es vista en la institución como sucesora de las prácticas educativas griegas clásicas.

* * *

La exploración de contenidos, pone al descubierto cierta inquietud local por definir nítidamente a la pedagogía, lo que se manifiesta, entre otras cosas, en la insistencia por concebirla como "ciencia y arte" de educar, como ciencia "teórico-práctica" o como "ciencia de la educación", pero de cualquier modo siempre "ciencia". Y aun a pesar de que en algún momento sea contemplado que existen quienes optando por una pluralidad, tratan no ya de "ciencia", sino de "ciencias", la costumbre allí se inclina por la unidad.

Ha sido por demás interesante observar cómo los estudiantes son inducidos a repetir "memorísticamente" estas definiciones, pues no parece que sea necesario, a pesar de la inquietud denunciada, indagar con mayor detenimiento y profundidad las bases en las que se asienta dicha concepción unitaria de la pedagogía. Y así tiende a ser tomada como algo dado, que se ha de recibir sin discusión, y se escribe en los apuntes de clase, para llegado su momento tornarse materia propia de examen.

Esto puede conducir a la consideración de que los alumnos se apropian de los temas referentes a la identidad de la pedagogía, a partir de lo escuchado en clase, pues la lectura de textos especializados no parece común respecto a este material. Lo más que se lee son los apuntes tomados durante la clase. Lo cual queda de relieve en las tesis, en las que la pedagogía suele ser definida como se ha indicado, sin que medie necesariamente alguna referencia bibliográfica precisa.

* * *

Si bien en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Mixcoac, se incluye en el programa de licenciatura que ofrece, tanto el actual SEP, como el anterior UNAM, la materia de Epistemología, ésta es entendida fundamentalmente como gnoseología, es decir, teoría del conocimiento. En dicha materia el tema de la verdad es central. La ciencia, como un tipo especial de conocimiento, tiene por objeto último la verdad, es "conocimiento cierto por causas".

La pedagogía, desde ese enfoque, es la ciencia de la educación, posee un método que le ayuda a conocer su objeto con rigor científico, y por lo tanto con verdad. El conjunto de conocimientos que versan sobre la educación, conforman el sistema de la pedagogía. Este sistema, según creencia local, es universal y es susceptible de transmitirse a los estudiantes mediante la enseñanza.

Durante la exploración ha sido posible descubrir que a los alumnos, al encontrarse en un ambiente académico en el que sólo la filosofía tomista del conocimiento es enseñada, les resulta aceptable casi cualquier contenido enseñado, siempre y cuando no contravenga dicha filosofía (se piensa que hay una sola realidad). Así, gran parte de lo que se enseña tiende a ser adoptado acríticamente como parte de un mismo sistema pedagógico. Es por eso, que aun cuando el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía se ha organizado por áreas que no necesariamente denotan su carácter específicamente pedagógico, sino que al menos semánticamente constituyen un conjunto heterogéneo de saberes sociales, se piensa que la pedagogía los abarca a todos. Sociología, psicología, administración y aun filosofía -y no sólo la didáctica-, son de algún modo y bajo esta concepción, tributarias de la pedagogía.

Curiosamente la filosofía, que ya antes hemos destacado como abarcativa de la pedagogía, aparece ahora incluida inexplicablemente dentro de ésta, como si mutuamente se implicaran una a otra. De lo explorado puede desprenderse que la posible solución de la "paradoja" radicará en que lo que se piensa que es pedagogía, es de hecho filosofía de la educación, mientras que al mismo tiempo se mantiene la diferencia en virtud del significante lingüístico, que es distinto. Lo propio ocurrirá con otros saberes humanos, que conservando su denominación original, experimentan aquí un vaciamiento de su contenido inicial, convirtiéndose en filosofía. Así, la psicología puede ser sustituida por la antropología filosófica y la sociología por la filosofía social, tomistas por supuesto.

* * *

Pero a veces la claridad de las definiciones no basta para que los estudiantes sean mantenidos firmes en su decisión de convertirse en pedagogos. Las hostilidades propaladas en el exterior hacia la pedagogía: "profesión de mujeres", reducida a la "educación infantil", "carente de contenido propio", etc., encuentran cabida dentro de las propias familias de quienes la cultivan; los padres de los alumnos muchas veces están en contra de la decisión de sus hijos de estudiar pedagogía, sobre todo si son varones. Esto se suma a los prejuicios que dentro de la propia Universidad de Mixcoac existen en contra de la pedagogía, donde ésta es vista a veces como una profesión de categoría inferior al resto de las carreras que ofrece la institución. Lo cual ciertamente resta atractivo a dicha licenciatura.

Frente a este estado de cosas, parece común que durante las horas de clase, la carrera de pedagogía sea "vendida" a los mismos estudiantes. Para tales efectos, se cuenta con una serie de *slogans* que son propuestos a los alumnos como objeto de identificación, y que también les servirán como recurso para resistir el embate de los prejuicios, dotando a ellos de respuestas precisas a las preguntas: ¿qué es un pedagogo?; ¿para qué sirve?; o ¿qué hace?

No resulta del todo extraño escuchar, aun a los profesores que no son pedagogos de profesión, repetir a los alumnos que la pedagogía es una carrera excelsa y que su decisión de seguirla es digna de elogio y admiración; pues además de que gracias a ésta serán capaces de educar a todo hombre en el planeta, podrán contar con un empleo seguro, pues la pedagogía tiene teóricamente aplicación en la mayoría de los ámbitos de la actividad humana.

* * *

El pedagogo vendría a ser, según versión de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Mixcoac, un profesional cuasi-omnipotente, que lo mismo es maestro, que orientador, capacitador, director de instituciones educativas por antonomasia y hasta guía espiritual. Está preparado profesionalmente ya sea para prevenir suicidios o para salvar empresas de la quiebra, a través de la capacitación de sus empleados, la cual los torna más productivos. Sin embargo, de esta caracterización tan exagerada, ciertamente se percatan algunos de los que la han considerado, la mayoría de la veces observadas cuando ya son egresados, y raramente mientras son aún estudiantes.

Las autoridades académicas por su parte, parecen convencidas de semejante imaginario, el cual consideran no un ideal, sino toda una realidad. Quizá porque de su virtual sostenimiento depende su ocupación, en la que han

gastado varios años construyéndola. Simplemente, sería un contrasentido afirmar lo contrario, por no hablar ya de un abuso. De lo estudiado, se infiere que la mayoría allí actúa de buena gana, creyendo en lo que están haciendo.

Y si bien, es posible constatar que varios de los egresados trabajan en ámbitos sumamente diversos, a veces ocupando cargos destacados, lo cual en cierta forma vendría a confirmar el ideal, también es cierto que muchas veces tales personas no aciertan a reconocer aquello que es específicamente pedagógico en sus respectivas ocupaciones. Cosa esta última que he podido corroborar, al tener oportunidad de leer algunos informes académicos de actividad profesional -que es una alternativa de documento recepcional frente a la más tradicional tesis de licenciatura-, en los que sus autores dan cuenta de experiencias profesionales, no siempre identificables con la claridad suficiente como pedagógicas -aunque sí, en cambio, como administrativas, comerciales o psicológicas, por mencionar sólo algunas posibilidades-, y que no obstante siguen siendo estas últimas reconocidas como si lo fuesen.

* * *

Por último, puede anotarse que la metodología etnográfica, aun siendo utilizada como medio de exploración, permite a quien desee conocer los procesos de formación de pedagogos, aproximarse a la perspectiva de sus mismos protagonistas, destacando los problemas con los que suelen enfrentarse y las maneras muchas veces creativas de solucionarlos, o al menos intentarlo.

En nuestro caso hemos podido encontrar cómo la formación de los pedagogos se caracteriza dentro de una institución concreta, por la confluencia de elementos teóricos de índole filosófica e incluso teológica, y también por un cierto discurso empresarial, todo lo cual se articula de algún modo con tradiciones más específicamente pedagógicas, que a su vez han sido filtradas por la filosofía institucional.

De este modo, la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Mixcoac, ha construido un modelo *ad hoc* para la formación de pedagogos, que responde, por un lado, a sus propias expectativas, y por otro, lo que puede ser más interesante yendo más allá de lo meramente local, le hace frente a la incertidumbre del campo pedagógico mexicano. Esto es, al no contarse, como en el caso de otras profesiones, con una meta clara, una identidad definida y reconocida socialmente de lo que es la profesión pedagógica, una institución se verá en la necesidad de responder a las exigencias curriculares

de acuerdo con sus propias concepciones y creencias, sobre aquello que habría de entenderse tanto por pedagogía, como por ser pedagogo.

Y no es que con lo anterior se esté haciendo a un lado toda tradición formativa, pero en una profesión en la que ya en principio es posible recibir un título similar bajo distintas denominaciones: Licenciado en Pedagogía, Licenciado en Ciencias de la Educación, Licenciado en Educación, por mencionar tres de las más comunes, debe ser sin duda más fácil que en otras carreras mejor definidas, ajustar los perfiles de egreso a los supuestos teóricos institucionales. Se trataría la pedagogía en cierta forma, de una profesión "flexible" que admite con facilidad definiciones locales, como se muestra en este trabajo al tratar la formación de pedagogos en la Universidad de Mixcoac.

Probablemente no sea ésta una problemática endémica del campo pedagógico, pero asumiendo que éste ha sido poco estudiado en términos de lo que implica formarse dentro del mismo, es deseable emprender más estudios sobre los procesos que ello implica, y donde la ignorancia y el prejuicio han hecho mucho daño.

A través de la presente exploración, son descubiertas posibilidades y orientaciones para continuar investigando el ámbito de la formación pedagógica. Es de esperar que esto reditúe en su beneficio, por el hecho de documentar una serie de dinámicas que involucran perspectivas, valores, motivaciones y prácticas, que si bien responden sólo a una institución particular, arrojan nueva luz sobre una temática que ha recibido escasa atención en el pasado, y que hasta ahora empieza a despertar mayor interés en sus propios cultivadores.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, Theodor (1973). "Tabúes relativos a la profesión de enseñar". En *Consignas*, T. Adorno. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Aguilar, Virginia, Judith Fuentes, Sara Irma Juárez, Laura Ortega y Héctor Santiago (1990). "Notas para un debate sobre epistemología del discurso educativo". En *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, Alicia de Alba (coord.). México: CESU-UNAM.

Alba, Alicia de (coord.), (1990). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: CESU-UNAM.

Alcázar Cano, José Antonio y José Luis Martos Navarro (1994). "La acción tutorial del profesor". En *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética* (Tratado de educación personalizada 20), V. García Hoz (dir.). Madrid: Rialp.

Apple, Michael W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

Bartomeu, Montserrat, Irma Juárez, Fernando Juárez y Héctor Santiago (1992). *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*. México: UPN-SEP.

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Blumer, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora, S. A.

Bonfil Batalla, Guillermo (1996). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.

Brennan, R. E. (1969). *Historia de la psicología. Según la visión tomista*. Madrid: Morata.

Brugger, Walter (1983). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Herder.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1995). "Postmodernidad e investigación educativa". En *Educación, postmodernidad y discurso. (Tres acercamientos)*, R. N. Buenfil Burgos. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Careaga, Gabriel (1994). *Mitos y fantasías de la clase media en México*. México: Cal y arena.

Castoriadis, Cornelius (1983). "La institución y lo imaginario: primera aproximación". En *La institución imaginaria de la sociedad* (Tomo I). C. Castoriadis. Barcelona: Tusquets Editores.

Colom Cañellas, Antoni (1986). *Teoría y metateoría de la educación*. México: Trillas.

Coll, César (1995). *Psicología y curriculum*. México: Paidós.

Charlot, Bernard (1981). *Educación, cultura e ideología*. Madrid: Ediciones Anaya.

Dahl, Svend (1990). *Historia del libro* (Los Noventa 55). México: Alianza editorial-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

De Garay, Graciela, (1991). "Los veranos en Mixcoac". En *Culebra de nubes*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

De Ibarrola, María (1994). *Cinco principios para la revisión curricular del CCH* (Documentos DIE 34). México: DIE-CINVESTAV-IPN.

De Ibarrola, María (1995). *Repensando el curriculum* (Documentos DIE 9). México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Devereux, George (1994). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI editores.

Díaz Barriga, Ángel (1990). "Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía". En *Formación de profesionales de la educación*. P. Ducoing Watty y A. Rodríguez Ousset (comps.). México: UNAM-UNESCO-ANUIES.

Díaz Barriga, Ángel (1995). "Pedagogía-ciencia de la educación. Paragigmas para entender lo educativo". En *En nombre de la pedagogía*, M. Bartomeu, Y. Juárez, F. Juárez y H. Santiago (coords.). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Ducoing Watty, Patricia y Azucena Rodríguez Ousset (comps.), (1990). *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM-UNESCO-ANUIES.

Durkheim, Emile (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Eggleston, John (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Erickson, Frederick (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En *La investigación de la enseñanza, II*, Merlin C. Wittrock (dir.). Barcelona: Paidós/M.E.C.

Escolar, Hipólito (1993). *Historia universal del libro*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Fanjul Peña, Marina (1990). "Tribulaciones de una profesión". En *Formación de profesionales de la educación*, P. Ducoing Watty y A. Rodríguez Ousset (comps.). México: UNAM-UNESCO-ANUIES.

- Fischl, Johann (1984). *Manual de historia de la filosofía*. Barcelona: Herder.
- Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Freire, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI editores.
- Fullat, Octavi (1983). *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ceac.
- Furlán, Alfredo (1990). "La formación del pedagogo. Las razones de la institución". En *Formación de profesionales de la educación*. P. Ducoing Watty y A. Rodríguez Ousset (comps.). México: UNAM-UNESCO-ANUIES.
- Furlán, Alfredo (1995a). *La enseñanza de la pedagogía en las universidades. Panorama*. México: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.
- Furlán, Alfredo (1995b). "Memoria, potencial de construcción, apuesta". En *En nombre de la pedagogía*, M. Bartomeu, I. Juárez, F. Juárez y H. Santiago (coords.). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Galino, Ángeles (1991). "La pregunta por el hombre". En *Personalización educativa. Génesis y estado actual* (Tratado de educación personalizada 4), V. García Hoz (dir.). Madrid: Rialp.
- García Hoz, Víctor (1981). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, Víctor (1985). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, Víctor (1987). *Pedagogía visible y educación invisible*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, Víctor (1988). *La práctica de la educación personalizada* (Tratado de educación personalizada 6). Madrid: Rialp.
- García Hoz, Víctor (1992). "Mi encuentro con Monseñor Escrivá de Balaguer". En *Así le vieron*. Rafael Serrano (ed.). México: Editorial Minos.
- Geertz, Clifford (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, Clifford (1995). "Descripción densa". En *La interpretación de las culturas*. C. Geertz. Barcelona: Gedisa.
- Ginzburg, Carlo (1983). "Señales. Raíces de un paradigma indiciario". En *Crisis de la razón*, A. Gargani (ed.). México: Siglo XXI editores.
- Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Goffman, Erving (1988). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Goffman, Erving (1993a). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Goffman, Erving (1993b). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Gómez Sollano, Marcela (1990). "Presentación general". En *Formación de profesionales de la educación*, P. Ducoing y A. Rodríguez (comps.). México: UNAM-UNESCO-ANUIES.

González-Simancas, José Luis (1992). *Educación: Libertad y compromiso*. Pamplona: EUNSA.

González Y González, Luis (1995). *El oficio de historiar (Obras completas 1)*. México: Editorial Clío.

Gramsci, Antonio (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos Editor.

Hall, Edward T. (1994). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI editores.

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hegenberg, Leónidas (1979). *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Barcelona: Herder.

Heller, Ágnes (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

Hirshberger, Johannes (1985). *Historia de la filosofía (tomo 1)*. Barcelona: Herder.

Jackson, Philip W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Juan Pablo II (1990). *Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las Universidades Católicas (Documentos Pontificios 4)*. México: Editorial Minos.

Juan Pablo II (1994). *Carta a las familias del Papa Juan Pablo II (Documentos Pontificios 12)*. México: Editorial Minos.

Kuhn, Thomas S. (1993). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lave, Jean y Etienne Wenger (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Loeza, Guadalupe (1995). *Las niñas bien*. México: Cal y arena.

Lourau, René (1991). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Lyotard, Jean-François (1991). *La diferencia*. Barcelona: Gedisa.

Lyotard, Jean-François (1993). *La condición postmoderna*. México: Red Editorial Iberoamericana.

Lyotard, Jean-François (1995). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.

Mayntz, Renate, Kurt Holm y Peter Hübner (1983). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza Universidad.

Moreno y de los Arcos, Enrique (1993). *Principios de pedagogía asistémica*. México: UNAM.

Morgenstern de Finkel, Sara (1990). "Procesos de trabajo y procesos escolares: el futuro incierto de la profesión docente". En *Formación de profesionales de la educación*, P. Ducoing Watty y A. Rodríguez Ousset (comps.). México: UNAM-UNESCO-ANUIES.

Müller, Max y Alois Halder (1986). *Breve diccionario de filosofía*. Barcelona: Herder.

Nassif, Ricardo (1984). *Pedagogía General*. México: Kapelusz.

Otero, Oliveros F. (1984). *Qué es la orientación familiar*. Pamplona: Eunsa.

Otero, Oliveros F. (1990). "Orientación familiar y orientadores familiares". En *La educación personalizada en la familia* (Tratado de educación personalizada 7), V. García Hoz (dir.). Madrid: Rialp.

Palop Jonqueres, Pilar (1983). "Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación". En *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, J. Basabe, A.J. Colom, A. Escolano, J. García Carrasco, G. Gutiérrez, P. Palop, J.M. Quintana y J. L. Rodríguez. Salamanca: Ediciones Anaya.

Pansza González, Margarita, Esther Carolina Pérez Juárez y Porfirio Morán Oviedo (1987). *Fundamentación de la didáctica*. México: Ediciones Gernika.

Pasillas Valdez, Miguel Ángel (1995). "Pedagogía. La legitimación del 'ideal educativo'". En *En nombre de la pedagogía*, M. Bartomeu, I. Juárez, F. Juárez y H. Santiago (coords.). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Puiggrós, Adriana (1990). "La educación latinoamericana como campo problemático": En *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, A. Puiggrós (Los noventa 21). México: Alianza Editorial Mexicana - Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Pujol Balcells, Jaime y José Luis Fons Martín (1981). *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Pamplona: EUNSA.

Quintana Cabanas, José María (1983). " Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación". En *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, J. Basabe, A. J. Colom, A. Escolano, J. García Carrasco, G. Gutiérrez, P. Palop, J.M. Quintana y J.L. Rodríguez. Salamanca: Ediciones Anaya.

Roa, Armando (1995). *Modernidad y postmodernidad. Coincidencias y diferencias fundamentales*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Rockwell, Elsie (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)." En *Para observar la escuela, caminos y nociones*, E. Rockwell y J. Ezpeleta (Coords.). México: DIE.

Rorty, Richard (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

Sáenz, Oscar (1986). *Pedagogía general*. Madrid: Ediciones Anaya.

Sarramona, Jaume y Salomó Marquès (1985). *¿Qué es la pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona: Ceac.

Schraml, Walter J. (1981). *Psicología profunda para educadores*. Barcelona: Herder.

Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Taylor, S.J. y R. Bogdan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tenti Fanfani, Emilio (1988). *El arte del buen maestro*. México: Editorial Paz.

Thevenet, Maurice (1992). *Auditoría de la cultura empresarial*. Madrid: Díaz de Santos.

Tyler, Ralph W. (1982). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Vázquez Sánchez, J. Pablo (1995). "Condiciones para la construcción de un objeto de estudio de la ciencia educativa". En *En nombre de la pedagogía*, M. Bartomeu, I. Juárez, F. Juárez y H. Santiago (coords.). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Watzlawick, Paul (1992). *¿Es real la realidad? Confusión. Desinformación. Comunicación*. Barcelona: Herder.

Watzlawick, Paul, Janet Beavin Bavelas y Don D. Jackson (1993). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Weiss, Eduardo (1990). "Pedagogía y filosofía hoy". En *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, A. de Alba (coord.). México: CESU-UNAM.

Wertsch, James V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Wojcicka Sharff, Jagna y Johanna Lessinger (1995). "El obraje académico: las transformaciones en la infraestructura capitalista y los académicos de régimen de tiempo parcial". *Universidad Futura* 7 (19), 71-83. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Woods, Peter (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Woods, Ronald G. (1979). *Introducción a las ciencias de la educación*. Madrid: Ediciones Anaya.

Zavalloni, Roberto (1981). *Orientar para educar*. Barcelona: Herder.

MATERIAL AUDIOVISUAL

Roca, Lourdes (realizadora). (1994). *Un pueblo en la memoria*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Video (formato VHS).

ANEXOS

ANEXO 1 CRONOLOGÍA DE LA "UNIVERSIDAD DE MIXCOAC"

El año de 1978 es clave en la historia de la UM, pues marca precisamente su constitución como tal. Antes de haber sido elevada al rango de Universidad, fue el Instituto de Humanidades (IH), y antecesores de éste fueron el IADE y el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) cuyas fundaciones datan de 1967, y que no se ubicaron en Mixcoac, pero sí en la ciudad de México. A continuación se presenta una cronología breve de dicha historia:

1966: Un grupo de empresarios y académicos, en su mayoría mexicanos, sostienen un encuentro en Roma con el fundador de la Sociedad de Laicos Católicos (en adelante SLC), un sacerdote español fallecido en 1975 y que fue beatificado por el Papa Juan Pablo II en 1992, para solicitarle ayuda en la orientación cristiana de la "escuela de negocios" que buscaban abrir en México. El sacerdote no sólo apoyó la iniciativa, sino que los "impulsa" (y en este sentido se le ha reconocido como "gran impulsor") a fundar una universidad.

1967: Se inicia el Instituto de Alta Dirección de Empresa en México D.F., con un programa de Alta Dirección II (AD-II), para directores propietarios de empresas. Asimismo, se inicia la Licenciatura en Pedagogía en el ICE, en la colonia Del Valle, México, D.F.

1968: El IADE inicia el programa en Dirección General I (D-I), y el programa de Continuidad y Actualización para egresados del AD-II, en México, D.F.

1969: Se inicia el programa de Continuidad y Actualización para egresados del D-I, en México, D.F.

1970: El IADE inicia el programa Master en Dirección de Empresas (MDE). Se inician las licenciaturas en Derecho y Filosofía, y por consiguiente el ICE se transforma en IH. El fundador de la SLC visita México y se reúne con empresarios participantes del IADE, en sus instalaciones de la ex-hacienda de Clavería.

1973: El IADE inicia el programa de Continuidad y Actualización para egresados del MDE, en México, D.F.

1974: El IADE inicia el Programa Intensivo en Alta Dirección (PIAD) en Bahía de San Carlos, Sonora. El IH adquiere "El Obraje" de Mixcoac, y funda su propia preparatoria.

1975: Se asocian el Instituto de Capacitación de Mandos Intermedios y el IADE. Se inicia el AD-II en Monterrey.

1977: El IH inicia las licenciaturas en Administración y Finanzas y Economía. El IADE inicia el programa AD-II en Guadalajara, Jalisco.

1978: El IH se convierte en la "Universidad de Mixcoac", y se abre la carrera de Ingeniería Industrial. Se inician los programas de Especialidad en

Derecho, primer paso en los estudios de posgrado de esta escuela. El IADE inicia el programa D-I en Guadalajara y Monterrey.

1979: El IADE inicia los programas de Continuidad y Actualización D-I en Monterrey y Continuidad y Actualización AD-II en Guadalajara. La UM inicia las carreras de Ingeniería Electromecánica y Contaduría.

1980: El IADE inicia el programa D-I en Guadalajara y su primera campaña financiera. Se fusionan el IADE y la UM, convirtiéndose el primero en la escuela de negocios de la última. Se adquieren cuatro nuevos predios en Mixcoac para fines de ampliación de las instalaciones de la UM.

1981: La UM abre su sede en Guadalajara con las licenciaturas en Administración y Finanzas, Relaciones Industriales e Ingeniería Industrial. La UM sede Guadalajara inicia la construcción de su primer módulo de instalaciones. El IADE inicia el programa de Continuidad y Actualización D-I en Guadalajara.

1982: Da inicio el Boletín Informativo IADE-UM.

1983: Se "pone la primera piedra" de las instalaciones del IADE sede Guadalajara. Se adquiere un nuevo predio en Mixcoac. Se crea el Fondo de Promoción Editorial IADE-UM. La UM sede Guadalajara inicia la Licenciatura en Contaduría. El Prelado de la Sociedad de Laicos Católicos (máxima autoridad de la misma y sucesor del fundador) visita México, y se reúne con directivos, profesores, empleados diversos, alumnos y familiares de ellos en las sedes de México y Guadalajara de la UM, así como en la sede del IADE en México.

1985: El IADE inaugura sus instalaciones en Guadalajara. La UM sede México adquiere dos nuevos predios para ampliar sus instalaciones.

1986: El IADE inicia el programa AD-II en Aguascalientes. Se otorga el doctorado "Honoris Causa" al desaparecido Cardenal Joseph Höffner, Arzobispo de Colonia, y al profesor Antonio Valero y Vicente, director fundador del Instituto de Estudios Superiores de la Empresa de Barcelona. La UM sede Guadalajara inicia las licenciaturas en Administración y Mercadotecnia, Pedagogía y Derecho.

1987: La UM sede México inicia la Maestría en Derecho y la Especialidad en Comunicación y Desarrollo Humano (esta última como iniciativa adscrita a la Escuela de Pedagogía). Se otorga el doctorado "Honoris Causa" al profesor Lawrence E. Fouraker, director de la Escuela de Negocios de Harvard. El IADE inicia el AD-II en Tijuana y el D-I en Aguascalientes. El IADE sede Monterrey inaugura sus instalaciones.

1988: El IADE inicia el AD-II y el D-I en Chihuahua. La UM reabre dentro de su Escuela de Pedagogía (EP) el ICE.

1989: La UM sede Guadalajara inicia la carrera de Ingeniería Electromecánica. La UM sede México inicia los programas de Maestría y Doctorado en Filosofía, suscribiendo un convenio con la Universidad de Navarra. La Escuela Superior Femenina de Administración de Instituciones

(ESFAI) se integra a la UM. La EP inicia el programa de Especialidad en Comunicación y Dinámica Social.

1990: Se inicia la campaña financiera UM-IADE. La UM adquiere un nuevo predio para ampliar sus instalaciones. Se aprueba el programa de Doctorado en Derecho. El ICE arranca sus programas de Especialidad y Maestría en Educación Familiar.

1991: El IADE inicia su programa Master en Dirección de Empresas para Ejecutivos con Experiencia (MDEX).

1992: El IADE inicia el programa AD-II en Hermosillo, Sonora. La UM sede México inaugura un nuevo edificio y adquiere un nuevo predio para estacionamiento. La UM sede Guadalajara inicia la carrera de Ingeniería Civil y Administración. Inicia el programa de Especialidad en Comunicación y Comportamiento de las Organizaciones, en la EP de la UM sede México.

1993: El IADE inicia el programa AD-II en San Luis Potosí y el D-I en Hermosillo, Sonora. La UM sede México inicia la carrera de Ingeniería en Informática y la Licenciatura en Administración y Negocios Internacionales, esta última también se abre en la sede Guadalajara. El Presidente de la República, Carlos Salinas de Gortari, inaugura la vigésima quinta edición del programa de Continuidad y Actualización del IADE. Se lleva a cabo el cierre de la campaña financiera UM-IADE. El ICE y las Especialidades en Comunicación se separan oficialmente de la Escuela de Pedagogía de la UM.

1994: La UM sede México recibe el reconocimiento de validez oficial de estudios por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para las carreras de Filosofía y Pedagogía dentro del Sistema de Estudios Libres, el cual pasa a depender de la Facultad de Filosofía de la UM. Se lleva a cabo el primer relevo en la Rectoría de la UM.

1995: Se inicia la construcción de un estacionamiento de tres niveles en uno de los predios de Mixcoac.

1996: Inicia el Curso Propedeúutico de Medicina (se tiene previsto iniciar las carreras de Medicina y Licenciatura en Enfermería durante el segundo semestre del año).

Después de este breve recuento de años e "inicios" de los distintos programas, uno podría estarse preguntando ¿todo ha sido tan lineal y "perfecto"? ¿Se trata de una simple historia de aperturas y reaperturas? ¿Quiénes han sido los protagonistas de esta historia? La experiencia apunta a un "no" rotundo a las dos primeras cuestiones, y no ha sido posible el acceso a los archivos de la institución para responder a la tercera (y a las primeras dos con detalle), lo que sí fue factible conocer fue el número de egresados por carrera hasta 1994, por lo que a continuación se incluyen esos datos.

	A) Número de egresados por licenciatura:	B) Número de titulados:
Administraciones	604	62
Contaduría	320	58

Derecho	60	442
Economía	227	(no se cuenta con el dato)
ESFAI	947	423
Filosofía	206	100
Ingenierías	662	298
Pedagogía	1210	446

Lamentablemente la información con que se cuenta para construir este apartado no es suficiente para dar cuenta de la problemática y los procesos que "tejen" la historia, aunque en sí no era objeto central de la tesis.

ANEXO 2 **PROGRAMAS QUE OFRECE LA "UNIVERSIDAD DE MIXCOAC"**

Unidad México

Licenciaturas

- * Administración y Finanzas
- * Administración y Mercadotecnia
- * Administración y Negocios Internacionales
- * Contaduría
- * Derecho
- * Economía
- * Enfermería
- * Filosofía
- * Ingeniería Industrial
- * Ingeniería Electromecánica
- * Ingeniería en Informática
- * Medicina
- * Pedagogía

Estudios Libres y Diplomados

- * Diplomado en Filosofía para universitarios
- * Diplomado en Filosofía del hombre
- * Diplomado en Historia de la cultura en México
- * Diplomado en Pedagogía
- * Licenciatura en Filosofía (Universidad Abierta)
- * Licenciatura en Pedagogía (Universidad Abierta)

Posgrados

Filosofía

- * Maestría en Filosofía
- * Doctorado en Filosofía
- * Seminario de Humanismo y Empresa

Derecho

- * Especialidad en Amparo

- * Especialidad en Derecho Administrativo
- * Especialidad en Derecho Financiero y Comercial Internacional
- * Especialidad en Derecho Económico y Corporativo
- * Especialidad en Derecho Civil
- * Especialidad en Derecho Laboral
- * Especialidad en Derecho Penal
- * Especialidad en Derecho Fiscal
- * Maestría en Derecho
- * Doctorado en Derecho

Económico-Administrativo

- * Diplomado en Financiamiento de Proyectos Industriales
- * Especialidad en Impuestos

Comunicación Social

- * Especialidad en Comunicación y Desarrollo Humano
- * Especialidad en Comunicación y Dinámica Social
- * Especialidad en Comunicación y Comportamiento de las Organizaciones
- * Maestría en Comunicación Social
- * Talleres de redacción, creatividad, fotografía, producción audiovisual y otros

Instituto de Ciencias de la Educación

- * Especialidad en Teoría de la Educación Familiar
- * Especialidad en Práctica de la Educación Familiar
- * Maestría en Educación Familiar
- * Programas de perfeccionamiento docente y preceptoría (área escolar)
- * Programas de perfeccionamiento para capacitación y desarrollo (empresa)
- * Programas de formación de orientadores y padres de familia (área familiar)

Instituto de Alta Dirección de Empresa

- * Master en Dirección de Empresa
- * Master en Dirección de Empresa para Ejecutivos con Experiencia
- * Programa de Alta Dirección
- * Programa de Dirección General
- * Programa de Continuidad y Actualización
- * Programa de Formación Integral

Idiomas

- * Cursos por niveles de inglés
- * Programas de Aprendizaje del Inglés en la Empresa.

Escuela de Administración de Instituciones

- * Licenciatura en Servicios de Hospitalidad
- * Diplomado en Servicios de Hospitalidad
- * Cursos sobre Familia

Bachillerato

- * Preparatoria de la Universidad de Mixcoac

Unidad Guadalajara

Licenciaturas

- * Administración y Finanzas
- * Administración y Mercadotecnia
- * Administración y Negocios Internacionales
- * Administración y Relaciones Industriales
- * Contaduría
- * Derecho
- * Ingeniería Civil y Administración
- * Ingeniería Electromecánica
- * Ingeniería Industrial
- * Pedagogía

Especialidades y Diplomados

- * Especialidad en Derecho Corporativo y Económico
- * Especialidad en Materia Fiscal
- * Especialidad en Materia Corporativa
- * Especialidad en Derecho Contractual
- * Diplomado en Formulación y Evaluación de Proyectos de Inversión

ANEXO 3

PENSAMIENTO OCCIDENTAL: RETROVISIÓN Y PERSPECTIVAS

Duración: 2 semestres (80% de asistencia).

Sesiones: 16 sesiones de 2 horas cada.

Participantes: Empresarios.

Temario

1er. semestre (agosto-diciembre).

- 1.- Formación intelectual: búsqueda de la verdad.
- 2.- Personalidad madura: formación del carácter.
- 3.- Grecia I: Aproximación al concepto de naturaleza.
- 4.- Grecia II: Del cosmos al hombre. Los sofistas.
- 5.- Grecia III: Platón y la realidad suprafísica del ser.

- 6.- Grecia IV: Aristóteles; Naturaleza y Persona.
- 7.- Grecia V: Aristóteles; Facultades y Libertad.
- 8.- Fundamentos de la Ética Occidental.
- 9.- Filosofía decadente: Manipulaciones ideológicas y política.
- 10.- Roma: Matrimonios, Sociedad y Derecho.
- 11.- Judaísmo: Herencia espiritual.
- 12.- Cristianismo I: Consecuencias culturales y sociales.
- 13.- Cristianismo II: De Fundación de la Iglesia al Edicto de Milán.
- 14.- Cristianismo III: Motivos de credibilidad y trascendencia de la Iglesia.
- 15.- La Cristiandad Medieval: Las Universidades y la Escolástica.
- 16.- Relaciones entre Fe y Razón: Persona y obra de Santo Tomás de Aquino.

2o. semestre (enero-junio).

- 1.- El inicio de la Modernidad: de la trascendencia a la inmanencia.
- 2.- Reforma Protestante: consecuencias religiosas, políticas y filosóficas.
- 3.- Reforma Católica: Concilio de Trento.
- 4.- Racionalismo cartesiano: Estructura conceptual del inmanentismo.
- 5.- Ilustración y Racionalismo Continental: Impacto político y social.
- 6.- Kant: Moral autónoma y heterónoma.
- 7.- La Revolución Industrial: Surgimiento de la sociedad tecnológica.
- 8.- El liberalismo: Antecedente del Estado Mexicano.
- 9.- Augusto Comte: Influencia en el sistema educativo mexicano.
- 10.- Darwin: Evolución y evolucionismo.
- 11.- Marx: Su impacto en el S: XX.
- 12.- El Pansexualismo de Freud: La sexualidad humana.
- 13.- Movimientos sociales del S. XX.
- 14.- Persona humana, avances científicos y experimentación.
- 15.- El New Age y los orientalismos.
- 16.- El concepto y sentido del trabajo.

ANEXO 4 **ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DE LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA** **DE LA "UNIVERSIDAD DE MIXCOAC"**

(Primer semestre 1996)

CONSEJO DE DIRECCIÓN

***Directora General *Directora académica**
***Directora de relaciones académicas**

DIRECCIÓN ACADÉMICA

FUNCIONES A SU CARGO:

****Seguimiento de profesores, coordinadores de grupo***
y aprovechamiento académico de estudiantes

****Investigación, tesis, publicaciones***

****Actividades académicas***

- * *Felicitaciones, pésames, regalos*
- * *Exalumnos*
- * *Evaluaciones y medidas académicas de estudiantes*
- * *Seguimiento académico de idiomas*
- * *Asesoría académica*

DIRECCIÓN ADMINISTRATIVA

FUNCIONES A SU CARGO:

- * *Centro de cómputo*
- * *Programaciones de calendario escolar*
- * *Recursos didácticos*
- * *Cobranza*
- * *Becas*

DIRECCIÓN DE RELACIONES ACADÉMICAS

FUNCIONES A SU CARGO:

- * *Promoción*
- * *Biblioteca*
- * *Servicio social*
- * *Boletín*
- * *Bolsa de trabajo*
- * *Relaciones con otras universidades nacionales e internacionales y con organismos internacionales*
- * *Sociedad de alumnos*

ANEXO 5
"UNIVERSIDAD DE MIXCOAC"
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA:

PLAN DE ESTUDIOS UNAM

Se acompaña a cada materia de una clave que indica el área de la carrera a que pertenece: Logotécnica (L); Didáctica (D); Psicológica (P); Filosófica (F); Sociológica (S); y Empresarial (E).

PRIMER SEMESTRE: Iniciación a la investigación pedagógica 1 (L); Procesos de pensamiento y comunicación (L); Teoría pedagógica 1 (D); Psicología de la educación 1 (P); Conocimiento de la infancia 1 (P); Antropología filosófica 1(F); Sociología de la educación 1 (S); Introducción a la administración general (E).

SEGUNDO SEMESTRE: Iniciación a la investigación pedagógica 2 (L); Teoría pedagógica 2 (D); Psicología de la educación 2 (P); Conocimiento de la infancia 2 (P); Antropología filosófica 2 (F);

**Sociología de la educación 2 (S); Teoría de la empresa (E);
Introducción a la economía (E).**

TERCER SEMESTRE: Estadística aplicada a la educación 1 (L);
Auxiliares de la comunicación 1 (D); Didáctica general 1 (D);
Prácticas escolares 1.1 (D); Conocimiento de la adolescencia 1 (P);
Psicotécnica pedagógica 1 (P); Metafísica (F); Fundamentos últimos
del humanismo (F); Historia general de la educación 1 (S); Factor
humano (E).

CUARTO SEMESTRE: Estadística aplicada a la educación 2 (L);
Auxiliares de la comunicación 2 (D); Didáctica general 2 (D);
Prácticas escolares 1.2 (D); Conocimiento de la adolescencia 2 (P);
Psicotécnica pedagógica 2 (P); Fundamentos últimos del
humanismo (F); Historia general de la educación 2 (S);
Presupuestación y análisis financiero (E).

QUINTO SEMESTRE: Laboratorio de didáctica 1 (D); Prácticas
escolares 2.1 (D); Orientación educativa, vocacional y profesional 1
(P); Conocimiento del adulto y tercera edad (P); Psicología
contemporánea 1 (P); Fundamentos últimos del humanismo (F);
Epistemología de la educación (F); Historia de la educación en
México 1 (S); Sociedad y familia (S); Organización educativa 1 (E).

SEXTO SEMESTRE: Laboratorio de didáctica 2 (D); Prácticas
escolares 2.2 (D); Orientación educativa, vocacional y profesional 2
(P); Psicología contemporánea 2 (P); Ética (F); Axiología (F);
Historia de la educación en México 2 (S); Educación familiar (S);
Organización educativa 2 (E).

SÉPTIMO SEMESTRE: Taller de investigación pedagógica 1 (L);
Didáctica y práctica de la especialidad 1 (D); Sistemas de educación
especial 1 (P); Filosofía de la educación 1 (F); Legislación educativa
mexicana (S); Economía de la educación en México (S);
Adiestramiento, capacitación y desarrollo (E).

OCTAVO SEMESTRE: Taller de investigación pedagógica 2 (L);
Didáctica y práctica de la especialidad 2 (D); Sistemas de educación
especial 2 (P); Filosofía de la educación 2 (F); Ética profesional del
magisterio (F); Modelos de desarrollo organizacional (E); Desarrollo
de proyectos educativos (E).

ANEXO 6
"UNIVERSIDAD DE MIXCOAC"
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA:

PLAN DE ESTUDIOS SEP

Se acompaña a cada materia de una clave que indica el área de la carrera a que pertenece: Logotécnica (L); Didáctica (D); Psicológica (P); Filosófica (F); Sociológica (S); y Empresarial (E).

PRIMER SEMESTRE: Computación (L); Procesos de pensamiento y comunicación (L); Introducción a la pedagogía (D); Psicología educativo y desarrollo humano (P); Antropología filosófica (F); Sociología de la educación (S); Introducción a la administración general (E).

SEGUNDO SEMESTRE: Metodología de la investigación (L); Teoría pedagógica (D); Auxiliares de la comunicación (D); Conocimiento de la infancia y la adolescencia (P); Filosofía del hombre (F); Educación ambiental (S); Teoría de la empresa (E); Introducción a la economía (E).

TERCER SEMESTRE: Estadística (L); Didáctica general y evolutiva (D); Psicología y neurofisiología del aprendizaje (P); Metafísica y axiología (F); Historia general de la educación (S); Factor humano (E).

CUARTO SEMESTRE: Inferencias estadísticas (L); Diseño curricular (D); Desarrollo de habilidades docentes (D); Psicología grupal (P); Psicotécnica (P); Ética (F); Historia general de la educación en México (S); Presupuestación y análisis financiero (E).

QUINTO SEMESTRE: Taller integrador (L); Seminario de educación comparada (D); Didáctica especial en educación básica (D); Orientación educativa, vocacional y profesional (P); Fundamentos últimos del humanismo (F); Pedagogía rural (S); Sociedad y familia (S); Planeación e integración de recursos humanos (E).

SEXTO SEMESTRE: Computación educativa (L); Práctica educativa (D); Conocimiento del adulto y tercera edad (P); Psicología contemporánea (P); Epistemología de la educación (F); Educación familiar (S); Desarrollo y administración de recursos humanos (E).

SÉPTIMO SEMESTRE: Taller de investigación educativa (L); Planeación educativa (D); Dificultades del aprendizaje (P); Filosofía

de la educación (F); Cultura integral (F); Problemas económicos, políticos y sociales de la educación en México (S); Modelos de desarrollo organizacional (E).

OCTAVO SEMESTRE: Seminario de investigación (L); Evaluación institucional (D); Educación especial (D); Ética profesional (F); Formación integral (F); Legislación educativa (S); Desarrollo de proyectos educativos (E).

ANEXO 7 TEMARIO DE LA ASIGNATURA: "EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN"

ÍNDICE

UNIDAD I INTRODUCCIÓN

1. Gnoseología
2. Epistemología
3. Lugar de la Epistemología dentro de la Filosofía
4. Razón de la Epistemología
5. Problema del conocimiento
6. El realismo

UNIDAD II FUNDAMENTOS DE TEORÍA DEL CONOCIMIENTO

1. El conocimiento
2. Sofismas
3. El problema crítico y la Gnoseología
 - 3.1 El valor de la crítica
 - 3.1.1 Las raíces del criticismo
 - 3.1.2 Rectificación de la crítica
 - 3.2 Construcción y desarrollo histórico del problema crítico
 - 3.2.1 Sus orígenes occamistas
 - 3.2.2 El criticismo cartesiano
 - 3.2.3 La Filosofía Crítica de Kant
 - 3.2.4 La radicalización de la crítica
 - 3.2.5 Reposición metafísica del ser
 - 3.3 El papel de la gnoseología en el saber filosófico
 - 3.3.1 Primacía y descalificación de la gnoseología
 - 3.3.2 Cometido de la gnoseología
 - 3.3.3 El lugar de la Gnoseología
 - 3.3.4 La defensa de la verdad en la Gnoseología clásica
 - 3.3.5 El ámbito de la Gnoseología
 - 3.3.6 Gnoseología, Psicología y Lógica
 - 3.3.7 La Gnoseología como metafísica del conocimiento

4. La verdad y el conocimiento
 - 4.1 La noción de verdad
 - 4.1.1 El concepto de verdad y el concepto de ente
 - 4.1.2 ¿Qué es la adecuación veritativa?
 - 4.1.3 Diversos sentidos de la verdad
 - 4.1.4 La verdad y el entendimiento humano
 - 4.2 La verdad y el ser

UNIDAD III EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

1. Proceso histórico de la distinción entre la Filosofía y la Ciencias
2. El conocimiento científico y la Pedagogía
3. Pedagogía y Ciencias de la Educación
 - 3.1 Postura de Enrique Moreno y de los Arcos
 - 3.2 Postura de Gastón Mialaret

UNIDAD IV CORRIENTES EPISTEMOLÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

1. Filosofía y Ciencias Particulares
 - 1.1 El ámbito de las ciencias particulares
 - 1.2 La Filosofía
 - 1.3 El orden de las ciencias
 - 1.3.1 La experiencia
 - 1.3.2 La demostración
 - 1.4 Principios del saber científico
2. Panorama histórico del conocimiento científico
 - 2.1 Antigüedad
 - 2.2 Edad Media
 - 2.3 Edad Moderna
 - 2.4 Edad Contemporánea
3. Corrientes epistemológicas contemporáneas
 - 3.1 Escepticismo
 - 3.2 Idealismo
 - 3.3. Empirismo
 - 3.3.1 Locke
 - 3.3.2 Berkeley
 - 3.3.3 Hume
 - 3.4 Racionalismo
 - 3.4.1 Leibnitz
 - 3.4.2 Hegel
 - 3.4.3 Nietzsche
 - 3.5 Existencialismo