



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS**

**VOCES DE FUNDADORES: REPRESENTACIONES Y
EXPERIENCIAS QUE CONFIGURARON LO ACADÉMICO
EN LOS ORÍGENES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL, 1978-1980**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas

Presenta

Teresa de Jesús Negrete Arteaga

Licenciada en Pedagogía

Directora de tesis

Josefina Granja Castro

Doctora en Ciencias



Mayo, 2003

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO PRIMERO

CONFIGURACIÓN DE SENTIDOS SOBRE LO ACADÉMICO

Desde el contenido escolar y sus desplazamientos hacia otros tipos de quehaceres académicos

1. La estructura curricular como detonante de procesos académicos
2. La transposición en las definiciones curriculares: los orígenes de la UPN
 - 2.1. Transposición de contenidos
 - a. Transposición de campos
 - a.1. El caso de Historia de las ideas
 - a.2. El caso de la licenciatura en Administración educativa
 - a.3. El caso de Sociología de la educación
 - a.4. El caso de Matemáticas
 - b. Transposición didáctica del contenido
 - b.1. Marcas que permiten mirar algunos desplazamientos y cambios de la estrategia de paquetes didácticos
 - 2.2. Transposición de decisiones
 - a. De los temas, tópicos y nociones
 - a.1. Temas
 - a.2. Nociones
 - a.3. Tópicos
 - a.4. Tópicos, temas y nociones ausentes en la configuración
 - b. Los procesos que establecieron pautas para la definición de determinados órdenes institucionales
 - b.1. Las tareas que tuvieron desenlaces en cadena y señalaron el orden desde lo curricular hacia lo institucional
 - b.2. Proyectos impulsados por iniciativas de los fundadores que orientaron quehaceres académicos de la UPN

CAPÍTULO SEGUNDO

CONDICIONES PARA LA PRODUCCIÓN DE LO ACADÉMICO

1. Las academias: espacios de producción y regulación institucional
 - 1.1. Academias de asignatura
 - a. La conformación de dinámicas de trabajo en su dimensión espacio-temporal
 - b. El quehacer de las academias de asignatura

- c. Los espacios que regulan el quehacer académico
 - 1.2. Academias de licenciatura
 - a. La conformación de dinámicas de trabajo en su dimensión espacio-temporal
 - b. El quehacer de las academias de licenciatura
 - c. Los espacios que regulan el hacer académico
 - 2. Las áreas: espacios de diferenciación en el quehacer académico
 - 2.1. Área de Docencia
 - 2.2. Área de Investigación
 - a. La conformación del Área de Investigación: dimensión espacio-temporal
 - b. El quehacer de Área de Investigación
 - 2.3. La diferenciación entre el Área de Docencia y el Área de Investigación
 - a. Las dinámicas y las formas de regular el trabajo
 - 3. Los espacios emergentes que operaron en los orígenes
 - 3.1. Los espacios emergentes ligados a órganos legalizados de la Universidad Pedagógica Nacional
 - a. La Secretaría Académica como instancia evaluadora y los espacios emergentes que apoyan esta función
 - b. La Dirección de Docencia: una estructura orgánica emergente
 - c. El SEAD ligado a la Secretaría Académica
 - 3.2. Los espacios emergentes de actualización y formación para los académicos
 - a. Cursos y seminarios de Docencia
 - b. Seminarios internos

CAPÍTULO TERCERO

LAS CONSTRUCCIONES DE SENTIDO SOBRE LO NORMALISTA Y LO UNIVERSITARIO

Entrejuegos para la producción académica de la UPN

- 1. Las representaciones sobre la profesionalización del magisterio con carácter universitario y la creación de la UPN
 - 1. 1. La UPN y el normalismo
 - a. La UPN: medio para la profesionalización universitaria postergada en la formación de maestros
 - b. Las pretensiones de equivalencia y diferenciación entre lo normalista y lo universitario formuladas por la UPN
 - c. El cambio de sentido de lo popular en la tarea educativa: hacia una profesionalización con arraigo en la comunidad

d. La UPN frente a lo concreto y utilitario de la educación normal, aunado a los criterios de rigor científico y profesional de la educación universitaria

1.2. La UPN como estructura institucional que profesionalizaría a la formación docente: unificación de las escuelas normales

1.3. El papel de la docencia y de la investigación en las políticas de profesionalización para los maestros

a. La función de docencia: perfilada por las definiciones curriculares

b. La función de investigación: instrumento de evaluación e insumo de la docencia

2. La UPN como proyecto de universidad de excelencia

2.1. Condiciones que favorecieron la calidad en la producción académica de la UPN (1978-1980)

a. Las condiciones salariales, el perfil de los académicos y su actualización como elementos que perfilan imágenes de excelencia

b. Las condiciones de ingreso de los alumnos: una convocatoria

c. La estructura orgánica de la UPN: una contribución para significar la excelencia

2.2. La experiencia de los fundadores como docentes y los significados que cobra para la profesionalización como quehacer de la UPN

a. La improvisación, una característica de la labor docente. El caso de Jorge Lara Ramos

b. El Sistema Educativo Nacional y su eficiencia a través de la planeación y administración. El caso de Roberto Moreno

c. La profesionalización: un proyecto político, universitario y de rigor académico. El caso de Teresinha Bertussi

d. La interdisciplinariedad, el trabajo colegiado y el abordaje de lo didáctico. El caso de Tere Yurén Camarena

e. Las matemáticas: una herramienta de análisis para la práctica docente. El caso de Natalia de Bengoechea

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

El planteamiento de la creación de una Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue controvertido desde la formulación como demanda sindical el 9 de octubre de 1970 en la II Conferencia Nacional de Educación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)[1] hasta su constitución legal en agosto de 1978[2] y durante su devenir.

Los análisis ofrecidos por los estudios e investigaciones sobre la UPN o los que hacen referencia a ella, cuando tratan otros temas educativos, aluden a sus procesos de desarrollo desde tres formas de abordaje como se aprecia en los siguientes rubros.

a) Trabajos que centran su atención en la relación Estado-Universidad

- José Ángel Pescador y Carlos Alberto Torres (1985) y Karen E. Kovacs (1990). Les interesó mostrar los procesos de formación de las políticas públicas mediante las dinámicas de los procesos de negociación y conflicto, en las que se destaca la relación SEP-SNTE. No obstante, Kovacs reconoció la emergencia de otros actores como fuerza política que apuntaban hacia un cambio en el funcionamiento del sistema político mexicano.
- Jaime Vicencio Nino (1987). Ofrece una cronología sobre los momentos y los actores que intervinieron, tanto de la SEP como del SNTE, para formular como demanda sindical la creación de la UPN; proporciona un compendio hemerográfico de las opiniones vertidas en distintos foros y en la prensa sobre la creación de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Alberto Arnaut (1996). Efectuó una historia sobre el magisterio y los procesos que conformaron la tarea docente como profesión de Estado, plantea que la creación de la UPN es una disputa entre la SEP-SNTE por el control de la profesión docente a través de la Universidad Pedagógica.

b) Trabajos que analizan las acciones institucionales y de sus actores en un juego político

- Prudenciano Moreno Moreno (1986) sostiene que la creación de la UPN es una muestra del proceso de modernización de la sociedad y del Estado mexicano y trabaja un análisis de la crisis económica y política que se da entre los años setenta y ochenta. En ese contexto plantea cómo la Universidad Pedagógica emerge a pesar de dicha crisis; aunado a este análisis, documenta las acciones institucionales que se derivan del Proyecto Académico de la Universidad en 1979 y las reorientaciones que se dan hacia los años ochenta, destacando los procesos políticos y académicos internos en la institución a partir de los cuales se da una fuerza política para consolidar un nuevo proyecto académico.
- Luis Porter (1997) caracteriza los procesos de evaluación y propuestas de reorganización institucional formulados durante las gestiones de las distintas rectorías de la UPN en el periodo de 1992-1996; hace un recuento sobre los actores internos y externos que participaron, sus apreciaciones, posiciones políticas y el tipo de asuntos que pretendieron resolver. Ofrece, también, una periodización sobre el desarrollo de la Universidad Pedagógica en cuatro etapas de 1979 a 1995 y una caracterización de las diferentes evaluaciones realizadas a la universidad desde 1989 hasta 1995.
- Aurora Elizondo (2000) realizó un análisis de la UPN tomando como punto de partida la exploración de los significados de lo normalista y lo universitario en la conformación de esta institución. En su obra expone las condiciones que hicieron posible la creación de la UPN como respuesta a una demanda del magisterio y muestra de qué forma los trabajadores académicos establecieron un lugar de identificación por su nivel de sobrevivencia a través de grupos políticos, por sus vínculos de afectividad con el trabajo académico y por los saberes que provenían de la cultura magisterial y universitaria. Desde esta mirada da cuenta de la organización de la institución en los inicios de la Universidad Pedagógica Nacional.

- Francisco Miranda López (2001) realizó un análisis que considera a la organización como una racionalidad construida por la lucha política e ideológica de los actores que sostienen proyectos y posiciones intelectuales. En dicho análisis describe el devenir institucional como arenas de lucha y arreglos institucionales en donde se circunscriben las acciones, tareas y programas desarrollados en los casos de la UPN-Ajusco y de la UPN en el estado de Durango.

c) Finalmente están los que enfatizan el desempeño académico y las condiciones institucionales y sociales de sus académicos

- María Esther Cortés Llamas *et al.* (1995); María Esther Cortés y Teresa de Jesús Negrete Arteaga (1997) y Teresa de Jesús Negrete Arteaga (1999). Para estos trabajos se tomó como información base un instrumento aplicado a todos los académicos de las unidades de la UPN del país en 1993. En el primer estudio se trabajó con una base de datos para establecer un censo y hacer una caracterización de todos los académicos como insumo para el Proyecto de Superación Académica de la Universidad. En los dos siguientes se conformó una base de datos diferente y se seleccionaron algunos datos relevantes, se practicó un estudio exploratorio sobre la trayectoria de la UPN-Ajusco en distintos periodos y se señalan las características de sus académicos en cada uno de ellos. En estos estudios se ofrece un análisis sobre edad, área disciplinaria de formación, actualización y nivel de estudios de los académicos. En el último trabajo se hace una comparación de estos rasgos con otros estudios realizados sobre académicos en universidades del país y con los resultados ofrecidos por la evaluación que elaboró Pablo Latapí *et al.* (1997).
- Pablo Latapí *et al.* (1997) elaboraron una evaluación de la investigación educativa realizada en la UPN (Ajusco). En ella se resaltan algunos rasgos de los académicos que efectúan esta tarea (adscripción, grado académico, género, edad, años de dedicación a la investigación, entre otros), y clasifican los trabajos de investigación en dos rubros: investigación y desarrollo educativo. A partir de los resultados obtenidos hacen recomendaciones de organización y

funcionamiento para la tarea de investigación, así como de temas y problemas que la Universidad Pedagógica Nacional podría investigar.

- María Teresa Martínez Delgado y Teresa de Jesús Negrete Arteaga (2001) ofrecen un panorama histórico sobre los procesos de escolarización en México para destacar el desarrollo de la profesión docente, las acciones de formación, las de actualización y de certificación del magisterio por parte del Estado. Desde este recuento identifican elementos que entran en juego en la conformación de la UPN y la influencia que tienen sobre algunas características que conformaron el Sistema de Educación a Distancia (SEAD), las propuestas curriculares sostenidas para la formación de maestros en servicio y los cambios que se manifestaron entre unas propuestas y otras, sus repercusiones en los aspectos organizativos del SEAD y el papel que tuvo la evaluación del aprendizaje como elemento de regulación tanto de lo curricular como del ámbito institucional.
- Carlos Maya Obé *et al.* (2001) analizaron la conformación del campo de la investigación educativa en México, tomando como referencia el diagnóstico elaborado en 1981 para el I Congreso de Investigación Educativa, un recuento que hacen sobre las Unidades de Investigación que fueron creadas desde 1963 y las políticas educativas emitidas al respecto. En este contexto, ubican el desarrollo de la investigación de la UPN durante veinte años y para su análisis ocupan algunas nociones de Pierre Bourdieu con lo que hacen una caracterización del campo; además describen la labor realizada por periodos, desde 1979 hasta 1998, así como la organización académica y administrativa del Área de Investigación. En este trabajo también se encuentra un panorama general de la investigación que se desarrolla en esta área.

A diferencia de los temas y cuestiones revisadas en los estudios e investigaciones descritas con antelación, en esta investigación la estrategia es diferente, ya que se exploran los procesos de construcción de sentidos[3] sobre lo académico mediante las dinámicas, espacios y estilos

de trabajo que dieron forma a la organización y al quehacer de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en el periodo 1978-1980.

Al enfocar los procesos de construcción de sentidos anclados en aspectos específicos se pudieron rastrear, en el tiempo y en el espacio, cómo tomaron forma, los movimientos que tuvieron, las direcciones que imprimieron al quehacer de la institución, y se comprende la manera cómo se fueron constituyendo.

Esta investigación, por tanto, parte de la concepción de *lo constituyente* como proceso histórico en un continuo *fluir*, susceptible de reconstruirse desde las marcas que dejan en su devenir. De ahí el interés por los orígenes de la UPN. Se usa la idea de orígenes como punto de referencia temporal en el periodo 1978-1980, desde la cual es posible hacer un análisis sobre los entramados de significación con los que se construyeron sentidos sobre lo académico. Tales entramados dan cuenta de procesos y condiciones que no surgen en la UPN de manera espontánea, sino que son el resultado de procesos y espacios anteriores y externos que se entrelazan en la dinámica de la institución que se analiza. Por consiguiente, la idea de orígenes que aquí se utiliza no alude a una esencia primera o a un momento fundacional absoluto, sino a un periodo de emergencia desencadenante de procesos posteriores.

Con esta mirada de los orígenes como emergencia, el rastreo histórico busca la procedencia de sentidos teniendo en cuenta su heterogeneidad, la diversidad de elementos puestos en juego y se acepta que no responden necesariamente a una continuidad en evolución, sino a procesos de disociación, recomposición, confrontación y diferenciación (Foucault, 1992: 11-18).

En el mismo sentido, cuando se habla de los "fundadores" se refiere a ellos como agentes que en ese periodo ingresan a la institución y tienen que desarrollar una serie de tareas en las que ponen en juego sus expectativas subjetivas y las condiciones objetivas que las posibilitan. Por ello sus saberes y sus prácticas se constituyen en un proceso histórico y no como un sujeto trascendente respecto a los acontecimientos (Foucault, 1999: 319-326).

Corte histórico

El periodo histórico en revisión comprendió tres momentos[4] en los que se puede identificar el tipo de producciones académicas que dieron soporte a definiciones sobre esta universidad y, al mismo tiempo, rastrear rasgos que desplegaron procesos institucionales posteriores:

1. "Miravalle" (agosto 1978 – marzo 1979). Se publica el *Decreto de Creación* en el que se perfila una estructura organizacional con los siguientes órganos: Rector, Consejo Académico, Secretario Académico, Secretario Administrativo, Consejo Técnico y Jefes de área académica. Se diseña, también, la propuesta de *Plan general*[5] para los estudios de licenciatura y se inicia el diseño de los cursos del área básica.
2. "Azcapotzalco" (marzo 1979 – septiembre 1980). Se formula el *Proyecto Académico 1979*; se diseña el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) con su modelo instruccional; se elaboran los programas de los cursos del área de integración vertical y del área de concentración profesional; se diseñan los primeros paquetes didácticos para el SEAD, y se atiende a la primera generación de estudiantes de las licenciaturas y las especializaciones.
3. "Ajusco" (semestre 80-I). Se consolida una estructura organizativa y una planta mayor de académicos para las Direcciones de Docencia e Investigación.

Desde las intenciones y las acotaciones temporales anteriormente señaladas se hacen los siguientes planteamientos:

El problema

En la configuración de lo académico se ponen en juego sentidos que responden a intereses y expectativas de distintos órdenes: el político, el administrativo, los producidos por las Ciencias Sociales y los que formulan los agentes que intervienen en la labor académica. Estos sentidos cobran forma por medio de procesos que se enlazan unos con otros, construyendo cadenas que dotan de significado a prácticas y experiencias sobre lo académico.

Asimismo, para esta investigación se exploraron los procesos de construcción de sentidos que se pusieron en juego en la configuración de lo

académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional a fin de dar cuenta de sus procesos de constitución y las orientaciones que se perfilaron en el quehacer de la institución.

Las *construcciones de sentido* se conciben como las enunciaciones que conforman entramados de significación[6] para dar forma a descripciones y representaciones sobre la Universidad Pedagógica Nacional.

Lo académico son las expectativas, descripciones y representaciones que significaron y dieron forma al quehacer de la institución, a través de aspectos propositivos, estrategias, tácticas, estilos de producción que definieron posibilidades de desarrollo institucional, posicionamientos sobre la producción académica y formas de organización y regulación de la misma.

Las preguntas de investigación

¿Cuáles fueron los procesos y prácticas que sirvieron como condiciones de posibilidad a la configuración de sentidos sobre lo académico?

¿Con qué nociones, conceptos o problemas se conformaron los propósitos y las propuestas curriculares para las licenciaturas y con cuáles los ámbitos de intervención de la universidad?

¿De qué forma convergieron o se imbricaron elementos procedentes de distintos campos (científico-disciplinario, organizativo, político-económico y sociocultural) en la estructuración del contenido escolar de las licenciaturas?

¿Cuáles fueron los procesos que conformaron los sentidos del trabajo académico y cómo se expresaron en la organización institucional de las funciones de docencia e investigación (sentidos de organización del trabajo, jerarquización, diferenciación o integración)?

Ante tales planteamientos las fuentes principales que se trabajaron fueron las entrevistas a cinco fundadores y los documentos oficiales producidos en los orígenes. Con ello se analizaron los casos de las Academias de Historia de las ideas, Matemáticas, Administración educativa y Sociología de la educación. Asimismo se da cuenta de las dinámicas de las Áreas de Docencia y de Investigación.

Las entrevistas

Para la realización de las entrevistas se elaboraron tópicos donde se articulan las cuestiones anteriores mediante tres tipos de aspectos: la cultura experiencial, la historia de la institución y la comunidad de prácticas. [7]

Con referencia en estos tópicos se realizaron entrevistas a profundidad a cinco fundadores de la UPN. Tres de ellos[8] ingresaron a la institución en Miravalle, y su trayectoria permitió vislumbrar los sentidos que estuvieron en juego para la conformación de tres espacios institucionales: Docencia, Investigación y el Sistema de Educación a Distancia. Los otros dos[9] ingresaron en Azcapotzalco y dan cuenta de la dinámica específica del Área de Docencia y sus academias, y desde ahí su proyección hacia el plantel del Ajusco.

Al efectuar las entrevistas fue importante tener presente que los entrevistados no evocarían los aspectos explorados en un orden cronológico, ni tendrían una definición lineal de ellos; sino que sus relatos contendrían varios hilos entrelazados, los cuales servirían de referencia para ubicar distintas dinámicas y procesos. En este sentido, las citas de los entrevistados se ocupan en más de una ocasión, ya que cada una de ellas ofrece varias posibilidades de análisis y descripción sobre distintos aspectos.

Al revisar la información recabada, las pretensiones de investigación establecidas por el problema, las preguntas y el análisis conceptual, como perspectiva de investigación, se plantearon recortes muy importantes en el proceso de análisis de los datos, de tal manera que éste se enfocó sólo sobre las acciones[10] enunciadas en los relatos de los entrevistados, con lo que se daba mayor realce analítico a las lógicas de construcción de significados a través de las prácticas y las concepciones sobre lo académico que ahí se perfilan.[11]

Los documentos

El trabajo de análisis de los documentos se llevó a cabo tomando como referencia los relatos[12] de las acciones de los entrevistados y entrelazando significados entre ambos tipos de fuentes (entrevistas y documentos). Ello

permitió observar contrastes, afinidades y vínculos de sentidos puestos en juego respecto a lo académico, tanto en las narraciones de los sujetos como en lo expuesto en los documentos, a la vez que se incorporaron elementos contextuales de la época.

Los documentos analizados como fuentes primarias fueron de carácter oficial (jurídicos, folletos e instructivos) emitidos durante el periodo de creación de la UPN con el propósito de definir la estructura de la institución, las intenciones sobre su creación, los propósitos y las actividades que desarrollarían. Los documentos revisados fueron los siguientes:

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional*. Publicado el 25 de agosto de 1978 en el *Diario Oficial* de la Federación. Este documento contiene los ordenamientos legales que crean a la UPN y establece la estructura, los propósitos y las funciones de cada órgano de gobierno.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Plan Nacional de Educación (1977-1982)*. Publicado en agosto de 1977. En este documento se encuentran una serie de expectativas y argumentaciones sobre la necesidad de crear a la UPN y el papel que se preveía en el marco de las políticas de formación de docentes y sus repercusiones para el Sistema Educativo Nacional.

UPN. *Información General*. México, enero de 1979. (Folleto) Documento donde se difunde los principios políticos de la universidad y se establece el tipo de vínculos y ámbitos a los que se destinará con respecto a los de las normales. Al mismo tiempo se delinea la estructura de las licenciaturas, requisitos de ingreso y ubicación física de las instalaciones tanto de Miravalle como de Azcapotzalco.

UPN. *Proyecto Académico*. México, 1979. En este documento se expone una descripción del *Plan general* de estudios del nivel de licenciatura, la caracterización de cada una de las áreas académica (Docencia, Investigación, Difusión y Extensión universitaria) y se define la estructura y funcionamiento del Sistema de Educación a Distancia.

UPN. *Instructivo de primer ingreso*. México, marzo-abril de 1979. (Folleto) En este documento se expone de manera breve qué es la universidad, su

estructura organizativa, se incluye un diagrama organizacional, se establecen las áreas de atención inicial (Licenciaturas y Especializaciones) y la estructura de sus planes de estudio, así como los métodos de enseñanza-aprendizaje, evaluación y proceso de admisión para las primeras generaciones.

Las fuentes primarias fueron analizadas con el rastreo de nociones, tópicos, problemas y expectativas que entraron en juego para la significación de prácticas, procedimientos y ámbitos de intervención de la universidad, y se identificaron los enlaces y las resignificaciones que se hicieron de ellos a partir de lo que ofrecían las narraciones de los fundadores.

Los documentos revisados considerados como fuentes secundarias fueron investigaciones y publicaciones en las que se hacía referencia al proceso de creación de la UPN. Algunos de los estudios aluden a los mismos aspectos organizativos trabajados en esta tesis, por ejemplo, las formas de organización de las Áreas de Docencia y de Investigación, y las características de las licenciaturas ofrecidas en el mismo periodo. La revisión de estos documentos sirvió para formular rasgos contextuales de los aspectos analizados, corroborar y contrastar datos, así como establecer precisiones sobre los resultados obtenidos.

El trabajo de ordenamiento de los datos recabados

La información recabada mediante los documentos y las entrevistas se analizó a través de exploraciones que, con fines de exposición, se desglosan en dos rubros, aunque forman parte de un mismo proceso:

- a) Los elementos que estaban en juego en las construcciones de sentidos sobre lo académico, como
 - *Formas de organización*: curricular e institucional (por ejemplo, el plan de estudios como ordenador de espacios organizacionales y posibilitador del trabajo por academias)
 - *Temas, tópicos y problemas*:

- De corte disciplinario (por ejemplo, debates sobre la matemática y lo filosófico-político en la formación del docente)
- Protagónicos de la época (por ejemplo, lo básico, nivelación, profesionalización, educación permanente, autodidactismo)
- Estrategias estructuradas en la UPN (por ejemplo, hacer uso de ciertos contenidos disciplinarios como herramientas de análisis y no como aplicación directa)

– *Prácticas:*

- Tipo de tareas académicas: realizar planes y programas, documentos oficiales, manuales, instructivos, etcétera
- Estilos de trabajo: debate entre expertos, académicos y autoridades
- Organización del trabajo y regulación de la producción: academias, seminarios y reuniones de evaluación con académicos y autoridades
- Sistematización de la enseñanza como medio de eficiencia: diseño del modelo instruccional, elaboración de paquetes didácticos y evaluación del aprendizaje centralizada

b) El manejo de *distinciones*[13] para identificar lógicas de articulación de elementos estructurantes en la configuración de sentidos respecto a lo académico. Se trabajó con dos grandes distinciones básicas que sirvieron de apoyo para resolver otras distinciones particulares que dieron origen a códigos.[14]

1^a. *Producción de conocimientos/contenido escolar*. Sirvió para ubicar aquellas narraciones (tanto de los entrevistados como de los documentos) que daban cuenta de los procesos de construcción de sentidos referidos al contenido escolar, pero que definían, en forma simultánea, alcances y delimitaciones sobre el quehacer de la UPN. La información se ordenó con los siguientes códigos:

- contenido curricular

- disciplina
- formas de transmisión
- experiencia como académico/gestor

2ª. *Lo universitario/lo normalista*. Hizo posible identificar las narraciones que aludían a las características de lo que se consideraba universitario o normalista, y se ordenaron con los códigos:

- académico/docente
- profesionista/burócrata
- teoría/práctica
- implicación personal como docente/ implicación personal como universitario
- expectativas para el docente/expectativas para el universitario
- condiciones de trabajo como docente/condiciones de trabajo como universitario

Descripciones y análisis que articulan elementos teórico-analíticos, los datos obtenidos en las entrevistas y en fuentes documentales

Las exploraciones realizadas cobraron mayor relevancia desde la idea de *configuración* para hacer descripciones en tres sentidos:

- Identificar los conceptos que intervienen permitió cierto orden en el proceso de producción de lo académico (p. ej., se ubicaron los elementos que intervenían al mismo tiempo tanto en el plano de lo curricular como en el institucional a través de espacios de organización –academias, SEAD y áreas– y de tópicos –profesionalización, autodidactismo, planeación educativas, calidad educativa, entre otros– como elementos constituyentes).
- Establecer nociones, términos y matrices explicativas o descriptivas con las que se acompañaban o desde las que se desplegaban las posibilidades de esa producción (p. ej., componentes y sus sentidos en

las distintas estrategias que operaron para armar el contenido en las academias de asignatura y en las de licenciatura).

- Comprender la dinámica de los procesos de producción de lo académico, su relativa permanencia, sus cambios. Para ello se tomó apoyo en nociones como: emergencia, desarrollo, desplazamiento y sedimentación (p. ej., se identificaron distintos tipos de estrategias para la definición de contenidos de Historia de las ideas y de Matemáticas, se da cuenta de los sentidos sobre la utilización de elementos disciplinarios específicos y cómo se instaló un tipo de estrategia, su desarrollo y permanencia).

De esta forma es posible apreciar que, a diferencia de los estudios de corte organizacional en los que se centra el análisis en el marco institucional, en esta tesis –apoyada en el análisis conceptual– se hace un recorrido desde un camino distinto, es decir, se parte de procesos locales ligados a la producción de contenidos y luego se revisan los procesos de organización institucional y la influencia que tuvieron las políticas educativas sobre la profesionalización de los docentes. Interesaba ver cómo a través de ellos se fueron configurando formas y estilos de trabajo que definieron el quehacer académico de la UPN en sus orígenes y se articularon con los lineamientos formales (oficiales) con que se crea la institución, así como sus resignificaciones.

En este proceder analítico se formularon tres ejes: el mapa curricular, los aspectos organizativos y la diferenciación entre lo normalista y lo universitario. Estos ejes corresponden a cada uno de los capítulos de la tesis; al interior de cada capítulo se usan nociones intermedias que explican las ideas identificadas y posibilitan describir los movimientos de cambio y permanencia. Así se muestra la red diferencial de significaciones desde la cual se fue constituyendo lo académico en los orígenes de la UPN.

Entonces, en el capítulo primero se toma como eje al mapa curricular que se diseñó para las primeras licenciaturas que ofreció la UPN. En él se analizan los aspectos para la producción de sentidos que se desencadenan a partir de este mapa denominado *Plan General* a través de las nociones de *transposición*[\[15\]](#) y de *estrategia*.

Con la idea de *transposición* se logra hacer un análisis sobre las tramas de sentido con las que se tejieron los contenidos que dieron forma a las licenciaturas. El entramado se fue armando desde las disciplinas de la Ciencias Sociales, las formas de transmisión del contenido escolar, las experiencias y saberes que los académicos aportaron a partir de su propia historia y trayectoria, y el entrelazamiento con otros aspectos derivados de exigencias externas hacia la UPN en el terreno político, administrativo y académico. Para este análisis se abordaron dos niveles problemáticos que desde la transposición se pueden identificar: la transposición de contenidos y la transposición de decisiones.

En la transposición de contenidos se logró identificar las *estrategias*[16] que se elaboraron para introducir el contenido disciplinario en el contenido escolar, además de dar cuenta de los diferentes propósitos que cada una de ellas pretendía en el proceso de formación para los alumnos; además se reconocieron los conceptos que operan en cada una de ellas, los movimientos de diferenciación que se dan entre una y otra y los aspectos que las confrontan. Este análisis se hizo a través de los casos de Matemáticas e Historia de las ideas (como contenidos del área básica del *Plan General*) y de Administración educativa y Sociología de la educación (como contenidos del área de concentración profesional).

En la transposición de decisiones destacaron los procesos de deliberación y de formulación de juicios que operaron en la configuración del contenido escolar y se identificaron los temas, tópicos y nociones que estuvieron en debate. Asimismo, se muestran cuáles formas organizativas y de evaluación se crearon para dar cauce a estos análisis y para la producción del contenido escolar.

Por otro lado, se logró identificar también, tanto en la transposición de contenidos como en la de decisiones, las formas de producción académica[17] que se establecieron, así como las maneras en que se desplazaron en el tiempo, y se incorporaron otros elementos que modificaron sus características, pero conservaron algunos de los significados con los que fueron creadas.

En el capítulo segundo, el eje lo constituye los aspectos de carácter organizativo que se estructuraron en la UPN durante el periodo en estudio con el objeto de reconstruir las condiciones en las cuales fue posible que se crearan determinados tipos de producción académica y, al mismo tiempo, observar cómo se pautaron maneras de hacer y formas de clasificación con las que se distinguía la producción, los espacios y quiénes eran los productores. Así se dota de temporalidad al quehacer y a los espacios que crean las condiciones para que ése se produzca. Para eso se usan nociones intermedias como espacio, estrategia (ahora en su sentido de proceder organizativo), táctica y direccionalidad. Con estos elementos se describen las dinámicas institucionales del Área de Docencia a través de sus academias de asignatura y de licenciatura, y las del Área de Investigación. De esta forma fue posible comprender por qué se establecen diferencias y valoraciones confrontadas en la producción de ambos espacios.

Por último, en el capítulo tercero se toma como eje la diferenciación entre lo normalista y lo universitario, y se señalan los juegos que tiene en las políticas de profesionalización del magisterio en relación con la creación de la UPN.

En este análisis se lograron identificar valoraciones con las que se identificaba a la cultura normalista (popular, utilitaria y concreta) frente a otras que buscan la profesionalización a través de una cultura universitaria (científico-técnica, eficiente y de rigor profesional). Y se describe cómo en la creación de la UPN se tomaron decisiones y se definieron condiciones, en las que se entrecruzan estas valoraciones; con ello se explican las condiciones que favorecen una producción académica de calidad (salarios, perfiles de sus académicos, acciones para la superación académica del personal docente, requisitos de ingreso de sus alumnos y su estructura orgánica).

Para terminar se expone cómo esta diferenciación intervino en las concepciones que los fundadores tenían sobre el papel de la UPN ante la profesionalización; dichas concepciones muestran huellas de su experiencia como docentes y su trayectoria académica en distintas labores y diferentes niveles educativos. Para ello se describe la experiencia de los fundadores como docentes en la que se ven las condiciones y las características de esta tarea en la década de los sesenta y, al revisar cada caso, en su trayectoria

se muestran nociones, conceptos y problemas respecto a lo normalista y a lo universitario, y las expectativas que tenían sobre la tarea de la universidad.

-
- [1] Dato recuperado de la cronología hecha por Jaime Vicencio Nino (Vicencio, 1987: 15).
- [2] Durante esos ocho años en el escenario público se expresan las controversias respecto a lo que debería ser la UPN por su relación con la formación docente y por las expectativas que se tenían sobre su influencia en la educación pública.
- [3] Lo que hace posible la relevancia de ciertos enunciados y no de otros, las condiciones de su emergencia y su correlación con sucesos anteriores o simultáneos. Los ámbitos en los que entran en juego, los elementos que describen o caracterizan y el terreno en el que coexisten, permanecen o hacia donde se mueven (Foucault, 1991: 57-59).
- [4] Estos momentos tienen una correspondencia con los espacios físicos que ocupó la institución: calle Miravalle # 2, Col. Roma; posteriormente, en Azcapotzalco en la calle de Hacienda de Sotelo y, por último, en el Ajusco, carretera al Ajusco # 24 en la Colonia Héroes de Padierna.
- [5] Ver mapa curricular que se presenta en el apartado "La estructura curricular como detonante de procesos académicos" del primer capítulo.
- [6] Los entramados de significación se entienden como trayectorias en las que se imbrican nociones y significados formados en distintos tiempos que coexisten en la producción de descripciones, o que provienen de diferentes ámbitos y se sobreponen, se combinan o se encadenan sirviendo de soporte para hacer caracterizaciones. De esta forma son variados los modos en que los entramados de significación se construyen y, por tanto, son heterogéneos, no responden a criterios de verdad/falsedad, ni a trayectorias lineales y progresivas. (Ver Foucault, 1991:57; Derrida, 1998: 45-48; Granja, 2002: 235-244).
- [7] *La cultura experiencial* alude a los aprendizajes en la historia de vida familiar y social de los académicos, además de los adquiridos en los momentos de su inserción inicial en la institución (Bernstein, 1993; Pérez, 1998: 1999-251; Remedi, 2001:3-12); la *historia de la institución* la relatan los fundadores desde el lugar de: actores, observadores o excluidos, a la vez que se expresan sus modos de inscripción en la institución y, por último; el de *comunidad de prácticas* ayudaba a delimitar "topográficamente" formas de agrupación o de interacción de los sujetos (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1999), pero también analíticamente redes de sentido que se expresaron en enunciados, nociones, conceptos y problemas, desde los cuales se movilizaban acciones y el uso de herramientas para llevarlas a cabo, configurando un "capital cultural" heredable y susceptible de ser resignificado (Granja, 1998).
- [8] Ma. Teresa Yurén Camarena ingresó a la academia de Historia de las Ideas; realizó investigación desde 1984 y, luego, consolidó el posgrado en 1990; Guadalupe Teresinha Bertussi Vachi ingresó a Historia de las Ideas, pasó a conformar el equipo de la Licenciatura en Sociología y, después, se dedicó a la investigación, y Jorge Lara Ramos que ingresó al equipo que creó el Sistema de Educación a Distancia y después se integró al Área de Investigación desde sus inicios.
- [9] Natalia de Bengoechea Olgún ingresó a la Academia de Matemáticas del Área de Docencia donde también realizó investigación, y Roberto Moreno quien ingresó a la Academia de Administración Educativa y permaneció a ella hasta 1996 fecha en que tomó una licencia para coordinar el posgrado de Ciencias Políticas en la UNAM.
- [10] En los planteamientos iniciales de la investigación se pretendía trabajar de manera importante con la trayectoria de los fundadores, pero los datos recabados y las posibilidades brindadas por el análisis conceptual fueron una guía para identificar la ruta de los elementos puestos en juego en las acciones. De esta forma la trayectoria de los académicos dejó de ser el centro del análisis, al igual que los aspectos afectivos que expresaron los entrevistados.
- [11] Esta delimitación se apoya en los planteamientos hechos por Josefina Granja del análisis conceptual que sugiere "Los entramados de significación que dan vida al mundo social son susceptibles de ser rastreados a través de diversos referentes: producciones culturales en sentido amplio, prácticas sociales de la vida privada y pública, rituales de institución de diversos órdenes y expresiones, redes de relaciones entre sujetos, etc. Resulta plausible incluir en ese recuento de los aspectos simbólicos de la sociedad los soportes conceptuales que sirven de vehículo a los entramados de significación o, dicho de otra forma, las figuras conceptuales y la semántica que una sociedad desarrolla para dar cuenta de las estructuras de significación que reconoce, en las que se inscribe y que le permiten construir un mundo inteligible." (Granja, 2002: 236).

- [12] Se alude a la idea de relato cuando hay una referencia a lo expresado por los entrevistados a partir de la interpelación del entrevistador. El relato se toma, entonces, "como objeto que se juega en una comunicación: hay un dador del relato y hay un destinatario del relato" (Roland Barthes, 1996: 25). No obstante, al establecer una guía sobre los tópicos explorados en las entrevistas y la exposición que se hace de estos relatos en el análisis desarrollado en la investigación, producen un proceso narrativo. Por eso, a lo largo de la tesis, cuando se insertan las citas de los entrevistados, se identifican como narraciones.
- [13] "Cualquier observación efectúa de manera simultánea un doble movimiento: 'pone en foco' algún referente y deja 'fuera de foco' otros igualmente posibles: *indica* un lado de la forma [...] sobre el cual se enlazan las descripciones y *distingue* el otro lado, el cual queda *puesto en suspenso respecto a la indicación actualizada* porque no se puede operar en ambos lados al mismo tiempo. [...] la parte distinguida no se deshecha (SIC) sino que puede reintroducirse, en momentos ulteriores, como componente de nuevas operaciones. (Granja, 2001: 103).
- [14] Este esquema permitió establecer un orden inicial de la información para el cual fue útil el programa de Atlas ti.
- [15] La idea de transposición guardará distancia de las que se han utilizado en la didáctica, tanto de las que atienden a los procesos de enseñanza para optimizar la tarea del profesor (Roland Charnay, 1988), como de aquellas que reconocen a las interacciones en el aula y el *contrato social* como negociación entre maestros, alumnos y saber (Brouseau, 1986). Se toma según lo expuesto en la página 22 capítulo I.
- [16] La estrategia es concebida desde dos acepciones: La primera remite al "sentido del juego", a la acción en el reconocimiento de las reglas existentes, porque de otra forma no se estaría en el juego; pero a la vez las rebasa en tanto supone invención permanente, indispensable para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca idénticas. La segunda refiere al sentido organizativo, a la dimensión espacio temporal que hace susceptible identificar un lugar propio, ya que se sostiene por un manejo de las acciones y las relaciones con una marcada distancia hacia sus circunstancias, lo que lleva a capitalizar sus ventajas y a preparar sus expansiones. (Cfr. la cita de Josefina Granja a pie de página de la página 37 para la primera acepción y, para la segunda, las características que Michel de Certau define sobre la estrategia -Certau, 2000: "L"-).
- [17] En esta tesis, la idea de *producción académica* hace referencia a los procesos y productos que se derivan del quehacer académico de la institución y toman forma en aspectos como programas, paquetes didácticos, instrumentos de evaluación, planes y programas, impartición de clases, etcétera, además comprende los estilos con los que se produce trabajo colegiado, reuniones de análisis y toma de decisiones, seminarios, grupos de trabajo, mecanismos de regulación y evaluación de la producción. La producción, por tanto, expresa la especificidad de los quehaceres profesionales de los académicos como patrimonio material, cultural, social y simbólico que guarda un lugar en los procesos de constitución de lo académico en la institución y que se encuentra en constante movimiento más que como productos totalmente terminados (ver la cuestión de la herencia -Bourdieu, 1997: 29-33- y las dinámicas que se establecen en los espacios sociales como procesos de distinción a través de la producción de bienes -Bourdieu, 1991:223-253-).

CAPÍTULO PRIMERO

CONFIGURACIÓN DE SENTIDOS SOBRE LO ACADÉMICO

Desde el contenido escolar y sus desplazamientos hacia otros tipos de quehaceres académicos

La configuración de lo académico, en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se desarrolló a partir del contenido escolar. Lo que sirvió como elemento desencadenante de definiciones fue la formulación de un mapa curricular general para la realización de estudios de licenciatura de las cinco carreras[1] con las que inició su oferta educativa en 1979. El mapa fue soporte para la delimitación de fines y la creación de expectativas respecto al quehacer de esta institución, y puso en movimiento conceptos, problemas y conocimientos que en ese momento operaron a la vez como esquemas de intervención[2] y como apoyos para la improvisación de determinados modos de comprensión y estructuración de lo académico. Por eso, desde lo curricular, es posible mirar los procesos de resignificación que se estructuraron en la institución y comprender cómo tomaron forma determinadas estructuras de aprendizaje, de socialización y de participación entre los académicos que ingresaron en los inicios de la UPN, y cómo fueron configurándose sentidos para construir lo académico.

En este capítulo se muestran estos procesos de resignificación, según sus particularidades, desde lo curricular hasta lo institucional, y se utiliza como punto de referencia una problemática nodal: *la transposición de lo curricular*. Esto permite ver a través de una reconstrucción el entramado de aspectos curriculares, organizativos y disciplinarios, así como estructuras de aprendizaje, socialización y participación. Para tal fin, el capítulo se desarrolla en dos apartados.

En el primer apartado, La estructura curricular como detonante de procesos académicos, se señalan, a grandes rasgos, la dinámica de trabajo que se generó para definir los programas del plan de estudios y el entrelazamiento de temas y formas de organización que se definieron a partir del mapa curricular. En el segundo, La transposición en las definiciones curriculares: los orígenes de la UPN, se profundiza, desde la perspectiva de los procesos,

la identificación de los aspectos establecidos en forma compleja a partir de los casos en estudio, y se muestran sus movimientos de estructuración, permanencia y cambio. De igual forma se observan los sentidos particulares que adquieren en la UPN los procesos de carácter general de la época y los que tuvieron relevancia en la dinámica institucional.

1. La estructura curricular como detonante de procesos académicos

Para estructurar los soportes y poner en funcionamiento a la UPN se iniciaron procesos académicos a partir de lo que se expresaba en el mapa curricular; dichos procesos tomaron forma en la marcha, y no se establecieron según la réplica del modelo que desde el terreno político[3] tuvo una fuerte influencia en la creación de esta universidad. El mapa curricular es el punto de partida para el trabajo que desarrollaron los académicos que ingresaron en los inicios de la UPN; de igual forma se puede identificar el sentido circunstancial y emergente en el que se estructuró este mapa y, en su conjunto, la institución sin responder unidireccionalmente a la aplicación de un modelo.[4]

Teresinha Bertussi,[5] al ser entrevistada, expresó que no había una propuesta curricular, sino un mapa curricular perfilado en los primeros documentos que se difundieron para las ofertas educativas de licenciatura.

TB: Tengo ahora un vago recuerdo de esos documentos; creo que ya no los tengo, pero sí me acuerdo que existieron, y que recogen las orientaciones generales del proyecto, pero no como la propuesta curricular que conocemos hoy en día con una fundamentación.

También lo fuimos construyendo en el camino... [...]; lo que sí tengo bien presente es que pensábamos en términos de las carreras, en primer lugar. Junto con eso pensábamos en el tronco común y, por último, la tercera etapa, orientaba y daba sentido a una producción del perfil del profesional que habíamos imaginado en términos de cada una de las carreras. Eso era muy claro.

Al respecto, Tere Yurén Camarena[6] expresa:

TY: Lo que hicimos prácticamente [en Miravalle] fue organizar a la universidad y, fundamentalmente, los primeros programas de estudio. En ese momento se planteaba la idea de tener un tronco común; entonces estábamos haciendo en ese grupo los primeros programas eje, que eran las Áreas de Historia de las ideas, Matemáticas, Redacción y Sociedad mexicana.

No obstante, existió una estructura de origen plasmada en el *Plan General* que constaba de tres áreas: Formación básica –tronco común–, Integración vertical y Concentración profesional. Mediante ella, la UPN inició su organización. Los cursos del tronco común: Historia de las ideas, Matemáticas, Redacción y Sociedad mexicana configuraron un soporte espacial para la organización del trabajo académico al dar la pauta para la agrupación de académicos y las temáticas por estructurar y debatir, como lo expresa Natalia de Bengoechea: [7]

NB: Cuando yo entré había cuatro coordinadores conmigo, los de las cuatro materias de formación básica, que eran, en Redacción, Gilberto Sánchez Usuara; en Historia de las ideas, Alexis López; en Sociedad mexicana, Jorge Sevadúa; en Matemáticas entré yo. De coordinador de Integración vertical estaba el recién ingresado Marco A. Bernal que había sido parte de Historia de las ideas o estaba en Sociedad mexicana; coordinaba toda la línea [se refiere al área de integración vertical de acuerdo con la estructura formal]. No me acuerdo bien cómo estaba, pero eran cuatro personas. Marco no participaba en esas reuniones; eran reuniones de esos cuatro coordinadores en que se construían las cosas, se presentaban los problemas de las licenciaturas; todavía no existían las licenciaturas, existía el área de formación básica.

Al mismo tiempo se definían estilos y condiciones en las que se desarrollaba el trabajo, así como tareas específicas para la definición de contenidos y el diseño de programas:

NB: Había un estilo de programas en ese momento y, además, el estilo de solucionamiento [...]; entonces opinábamos sobre todo. Además, llegabas y presentabas lo que habías hecho, y te lo hacían papilla; así era. A mí me parecía bien; tu presentabas un programa, todo mundo lo revisaba y te criticaba el contenido, la redacción, ¡todo! ¿Por qué no así? ¿Por qué no de otra manera?

Y se suponía que tenía que estar claro, entendible; tenía que estar acorde a lo que se quería hacer con las licenciaturas.

TB: Me introduje en el grupo de personas que estaban ahí. [Historia de las ideas] ¿Qué hacíamos? Trabajábamos durísimo, empezábamos muy temprano, comíamos algunas cosas, regresábamos hasta muy tarde y todavía para llevarnos trabajo para la casa los fines de semana. Estábamos construyendo el proyecto, las carreras, la justificación de cada carrera, las propuestas curriculares de cada carrera. Eso era lo que estábamos haciendo ahí. Sobre todo, lo más inmediato eran los materiales y los programas del tronco común.

Yo entré con este grupo a trabajar esos contenidos y a elaborar esos programas; en marzo empezamos las clases. Alexis coordinaba qué tarea íbamos haciendo; estaban los lineamientos generales [objetivos de cada una de las áreas]. Teníamos que elaborar los programas del tronco común. Entonces analizábamos todo; era un grupo "muy grueso" que discutía los contenidos, que después de haber hecho este primer análisis buscábamos los artículos, las obras referentes a esos temas, las revisábamos, nos volvíamos a reunir, hacíamos nuestras propuestas siempre apoyados en la opinión que teníamos de la lectura que estábamos proponiendo y, luego, intercambiábamos, volvíamos a discutir y así íbamos elaborando los programas por áreas de conocimiento.

Los estilos de trabajo se establecieron poco a poco mediante el análisis para delimitar temáticas, modos de armar los programas y formas para evaluar la calidad de los mismos. Todo ello generó formas de organización del trabajo.

De acuerdo con los relatos expuestos se entiende cómo se entretrejan aspectos tanto curriculares como organizativos que se definían al mismo tiempo:

- Mapa curricular: estructura, intenciones y programas/contenidos
- Estructura organizativa para el trabajo: grupos de trabajo por academias que acotaban el tipo de temáticas por trabajar a partir del nombre de las asignaturas

- Estrategias para la producción y toma de decisiones en colectivo que se sostienen por una fuerte base deliberativa para producir y revisar los productos

De esta manera podemos reconstruir las estrategias y el modo como se organizó y dio sentido a la propuesta curricular. Ésta se encuentra apoyada en un esquema de análisis que se efectuó en el interior de un grupo de trabajo, por asignatura en un primer momento y, posteriormente, se volvió a analizar en las reuniones de los coordinadores. En las narraciones se aprecia cómo se articularon los temas de análisis con la toma de decisiones en distintos niveles. Así, mientras se analizaba el mapa curricular se definían a la vez la estructura organizativa y las estrategias. De esta forma se articularon decisiones en cascada que configuran el *Plan general* para las licenciaturas, los cursos y el Sistema de Educación a Distancia (SEAD).

En el cuadro que se presenta a continuación es posible observar la dimensión espacio/temporal y el papel del mapa curricular como ordenador institucional, así como los momentos en que se produjo.

PLAN DE ESTUDIOS 1979
(PLAN GENERAL)

Área de formación básica				Academia Asignatura '78- 79 Miravalle ²⁸
Historia de las ideas I	Redacción e investigación documental I	Matemáticas I	Sociedad Mexicana I	
Historia de las ideas II	Redacción e investigación documental II	Matemáticas II	Sociedad Mexicana II	
Área de integración vertical			Área de Concentración profesional	Academia Licenciatura 1980-81 Azcapotzalco y Ajuac
Política educativa en México	Metodología de la investigación I	Introducción a los métodos estadísticos		
Problemas de educación y sociedad en México I	Metodología de la investigación II			
Problemas de educación y sociedad en México II				

Academia
Asignatura
'79-80
Azcapotzalco

Como es posible observar, entre 1978 y 1980 se conformaron las academias como estructura institucional[8] dedicadas a desarrollar los contenidos de asignaturas de los cursos, tanto del tronco común como de integración vertical.[9] Las academias que sólo trabajaron cursos del área común fueron Historia de las ideas y Redacción e investigación documental. Las que abordaron cursos del Área común y del Área de Integración vertical fueron Matemáticas y Sociedad mexicana; ésta última participó además en los cursos de Política educativa y Problemas de educación y sociedad en México. La Academia de Metodología sólo intervino en los cursos del Área de Integración vertical.

También se observa que se crearon las academias de licenciatura con el propósito de establecer los contenidos del área de concentración profesional de cada licenciatura: Sociología de la educación, Administración educativa, Pedagogía, Psicología educativa y Educación básica. Como ya se mencionó en la Introducción, en esta investigación se reconstruyen los procesos de dos academias de asignatura (Historia de las ideas y Matemáticas) y dos academias de licenciatura (Administración educativa y Sociología de la educación). Con base en estos espacios se explora cómo se entreteje lo curricular, lo institucional y el tipo de tópicos, temáticas y problemas que surgieron en la UPN en el periodo estudiado y cuál es la complejidad que se expresa en la configuración de lo académico en los orígenes de la UPN

2. La transposición en las definiciones curriculares: los orígenes de la UPN

La puesta en juego del mapa curricular operó como referente desde el cual se armaron agrupaciones que tuvieron enlaces con exigencias externas hacia la institución: políticas educativas nacionales e internacionales sobre profesionalización docente y su financiamiento, lo producido por las Ciencias Sociales, las expectativas que resultaban de las negociaciones entre la SEP y el SNTE sobre el papel de la universidad en la formación de docentes. A la vez, el mapa curricular sirvió para definir estrategias internas: delimitación de temas, tópicos y nociones; dinámicas de trabajo y formas de actualización de los académicos definidas por el Área de Docencia y la Secretaría Académica; estructura socioprofesional; requisitos de ingreso para los alumnos y diseño de los paquetes didácticos del SEAD.

En el entramado que se formó con todos estos elementos se gestaron dinámicas y procesos que orientaron las definiciones, características y alcances de lo académico en los orígenes de la UPN.

Para dar cuenta del entramado se recurre a la idea de transposición.[10] Ésta, con fines de análisis, permite mostrar la manera en que se articulan la disciplina,[11] las formas de transmisión del contenido escolar, la resignificación que hacen los sujetos desde su propia historia y trayectoria y el vínculo con otros campos derivados de exigencias externas a la UPN en el terreno político, administrativo y académico.

Al presentar esta idea de transposición se puede sostener que *el proceso de transposición en la UPN operó como problemática de origen*, y lo acompañaron nociones fundadoras que edificaron lo curricular y, al mismo tiempo, la dinámica institucional de la UPN. Para dar cuenta de este proceso y desglosar su composición se le agrupa con fines de análisis en dos vertientes: transposición de contenidos y transposición de decisiones, aun cuando ambas están complejamente enlazadas.

En la *transposición de contenidos* se muestra la articulación de al menos dos niveles de problematización:

- *Transposición de campos*. Son las mediaciones que se estructuraron para traducir el contenido disciplinario o científico en contenido escolar. Al analizar estas mediaciones se muestran los movimientos producidos (diferenciación, articulación o tránsito de componentes disciplinarios) que se acompañaron de estrategias para definir el contenido escolar. Estas estrategias dan cuenta sobre modos de pensar con respecto al uso de esos componentes disciplinarios en el terreno educativo y estructuran tanto el contenido escolar como su desplazamiento hacia otras vertientes del quehacer académico en la UPN.
- *Transposición didáctica del contenido*. Son las expresiones de mediación que fueron producidas para la transmisión de los contenidos escolares en los procesos de enseñanza–aprendizaje (modelo instruccional) y que dieron como resultado normas técnicas para la elaboración de *programas* y *paquetes didácticos*. En algunos procesos de mediación

se articularon con la transposición de campos al ponerse en juego para la elaboración de programas y paquetes didácticos, pero en otros entraron en conflicto con ellos.

En la relación entre transposición de campos y didáctica de los contenidos se configuró el contenido escolar.

La *transposición de decisiones* puntualiza los procesos de deliberación y elaboración de juicios que operaron frente a las expectativas creadas con respecto a la función de la UPN y la resignificación que se hace de éstas al interior. Se rastrea a partir de temas, tópicos y nociones que dieron sustento a lo curricular y que influyeron en la delimitación de ámbitos a los que se destinaría la institución. Por eso se revisan dos tipos de aspectos:

- *Los temas, tópicos y nociones* que estuvieron en debate y que sirvieron de sustento para definir un mapa curricular y los programas de las asignaturas; fueron, a su vez, la base para la toma de decisiones de ámbitos institucionales de mayor alcance.
- *Los procesos que establecieron pautas para la definición de órdenes institucionales.* A partir de esos procesos – junto con los temas, tópicos y nociones– se definieron formas organizativas y de evaluación sobre la producción académica, y se establecieron determinados ordenamientos de la institución en su conjunto.

A continuación se muestra cómo se expresa la Transposición de contenidos y de decisiones en la configuración de lo académico.

2.1. Transposición de contenidos

a. Transposición de campos

El movimiento del contenido disciplinar y su traducción en contenido escolar generaron una serie de estrategias que dieron cauce a los procesos de producción académica. Al describir los rasgos que permiten caracterizar cada una de estas estrategias se entienden las diferencias entre ellas y se observa cómo operó el proceso de producción que se instaló en la delimitación del contenido escolar.

Una de las estrategias se expresó en la preparación de programas de estudio cuyo contenido requirió *la articulación de contenidos de diversas disciplinas*. A esta estrategia se le identificó con el nombre de *diversas disciplinas articuladas*, y se revisa por medio del caso de Historia de las ideas y en la definición de los propósitos generales de algunas licenciaturas del Área de Concentración profesional.

La segunda estrategia consistió en el esfuerzo de *utilizar ciertos componentes disciplinarios como herramientas de análisis*. Ésta sostiene que hay un sentido analítico *ex profeso* en ciertos componentes disciplinarios, por lo que éstos pueden tener una función indagatoria o explicativa en otros ámbitos diferentes al de los orígenes, pero, además, no requieren para su uso de todo el "arsenal disciplinario" que les dio sustento. Por esta razón operan con gran apertura y sirven como herramientas. A esta estrategia se le denomina *conversión de componentes disciplinarios en herramienta de análisis*. Este tipo de estrategia fue instrumentada en los programas de estudio de las asignaturas de Matemáticas y Estadística por la Academia de Matemáticas.

Una tercera forma de estructuración consigna *la importación de supuestos disciplinarios como unidades estructuradas*, cuya operación consiste en la aplicación de un saber estructurado como lógica de explicación, que se sobrepone al terreno educativo. Un ejemplo son los modos como se estructuraron poco a poco los programas de la licenciatura en Sociología de la educación y la manera en que se conformaron los cursos de la licenciatura en Administración educativa. El nombre que se le asigna es *importación de supuestos disciplinarios*.

Para terminar, una cuarta estrategia destaca *el conocimiento disciplinario por sí mismo con un valor de relevancia formativa* –acuña la idea de formación básica, o de cultura general– por eso este tipo de conocimiento adquiere independencia de cualquier otro contenido particular, en este caso de lo educativo y, por tanto, no requiere ningún tipo de traducción o vínculo hacia dicho ámbito. Este tipo de estrategia cobró fuerza en los argumentos con respecto a la formación básica de los alumnos en el tronco común y se confrontó con otras estrategias en el proceso de estructuración de los cursos

de Matemáticas y los de Historia de las ideas. Dicha estrategia se reconoce como *conocimiento disciplinar unívoco*.

Las cuatro estrategias estuvieron en juego desde los orígenes de la UPN y se convierten en hilos desde los que se estructuran “estilos de trabajo”, los cuales desbordan, con el tiempo, los límites de lo curricular y se desplazan hacia otras tareas académicas como las de investigación. En este sentido, estas estrategias se convierten en trayectorias que orientan el abordaje de lo educativo en la producción académica de la UPN.

El juego y los movimientos que adquirieron estas estrategias acuñaron una dinámica que se logra distinguir aludiendo a la idea de *desplazamiento* en dos sentidos: de las disciplinas hacia los contenidos curriculares y del curriculum hacia otras tareas académicas. Al mirar los desplazamientos resulta interesante ver las combinaciones, o recomposiciones, de dichas estrategias en los momentos de definiciones académicas, pero de igual forma a lo largo de la trayectoria de los actores.

Lo relevante es reconocer, por tanto, que sus elementos de origen no desaparecen, sino que adquieren usos diferentes de acuerdo con el tipo de tarea académica y el entrelazamiento con el tiempo, el espacio y el contenido por trabajar; y también, para algunos casos, es posible identificar cómo operó su desplazamiento desde aspectos disciplinarios desarrollados en lo curricular hacia otras tareas académicas.

A continuación se presenta cada estrategia, pero hay que tener en mente que aun cuando se inicia la descripción de una de ellas, las otras también intervienen, ya sea en franca confrontación, o bien, en movimiento de una hacia otra u otras. Con este fin se aborda este juego de diferenciaciones a través de cada una de las academias en estudio: Historia de las ideas, licenciatura en Administración educativa, licenciatura en Sociología de la educación y en la de Matemáticas.

a.1. El caso de Historia de las ideas

En sus inicios, el proceso para la estructuración del contenido de las asignaturas de Historia de las ideas desplegó una estrategia de *diversas*

disciplinas articuladas y en su desarrollo se desplazó gradualmente hacia la de *conocimiento disciplinar unívoco*. Este proceso es relatado de la siguiente forma:

TY: Pero en esos primeros años que hicimos los famosos libros de la leb [Licenciatura en Educación Básica][12] el trabajo fue maravilloso. Yo aprendí muchísimo de mis compañeros. Como era una materia tan difícil, había que saber de política, mucha filosofía y muchísimo de historia social; había que saber de cuestiones de economía –de eso no tanto– pero sí, por lo menos, tener algunas nociones. Pero todos teníamos una formación unidisciplinaria, así que nos fuimos ayudando unos a otros, y creo que fue muy bueno para todos. Y con la posibilidad de poder relacionar diversas disciplinas en un solo segmento de un problema que nos proponíamos resolver y lo logramos gracias a que éramos un excelente equipo [...]. Yo te diría que esa materia ayuda a formar competencias de análisis y de crítica que permiten relacionar el contexto socioeconómico y político con la educación.

Esta narración muestra la necesidad de articular contenidos de diversas disciplinas hacia un propósito de formación, “competencias de análisis y de crítica, que permitieran a los alumnos relacionar el contexto socioeconómico y político con la educación.” Se puede ver, también, cómo se pasa de este tipo de estrategia a otra (la señalada como cuarta) que plantea propósitos distintos tanto para la formación, como para el uso de las disciplinas en las mismas asignaturas.

TY: Infortunadamente, en ese momento se pensaba que se podía hacer un plan de estudios como un mosaico; sí, con piezas y, entonces, en esta pieza no se tocaba la educación. Nada más se tocaba el contexto socioeconómico, político, filosófico y, desde luego, las ideas más importantes que se iban gestando a lo largo de la Historia occidental, pero no se lograba relacionarlas con la educación. A mí me parece eso un error garrafal, pero la idea era que, en materias posteriores, se consiguiera esa relación [...] Con el tiempo, la materia o las materias que continuaban no se dieron, luego se cambió la visión, se dio otra cosa radicalmente distinta, se modificó la materia, y esas materias se quedaron como si fueran algo ajeno, como una especie de acervo cultural para el especialista en educación, pero sin utilidad, sin valor para su profesión.

Este cambio de estrategia respecto a los cursos de Historia de las ideas deja ver la fuerte influencia de la noción de *lo básico* como acervo cultural, cuya función es la de homogeneizar a los alumnos, noción enunciada en el *Plan general* como:

Área de Formación Básica [...] tendrá un carácter propedéutico-formativo que permita igualar el nivel de conocimientos de sus alumnos. (universidad pedagógica nacional, 1979a: 17; universidad pedagógica nacional, 1979b:5).

Otra noción que está presente en el *Plan general* y que orienta este cambio de sentido en la estrategia es la de *nivelación*, es decir, igualar el "nivel" de conocimientos de los alumnos. Esta noción siempre ha estado presente en los discursos sobre la formación de profesionales de la educación al menos en dos sentidos: el primero, en la formación docente en México[13] y, el segundo, en la incursión de otro tipo de actores (no normalistas) en el ámbito educativo. En este caso alude a estudiantes que vienen del bachillerato. De esta forma "nivelar" significaba una carencia y, al mismo tiempo, la oportunidad para los normalistas de completar y de igualar los conocimientos en la práctica pedagógica. Mediante esta nivelación podrían tener acceso a un *status* negado por siempre: el ser profesionales. Lo mismo sucedía con los bachilleres que ingresarían a las licenciaturas, ya que compensarían sus "carencias" sobre los conocimientos pedagógicos.

Hasta aquí se puede advertir cómo se mezclan determinadas nociones (*lo básico* y *nivelar*) en el proceso de delimitación del contenido de Historia de las ideas, las disciplinas y los tópicos relacionados: filosofía, política educativa, economía e historia y la diferenciación de dos tipos de estrategias. La primera se orientaba hacia la articulación de contenidos de diversas disciplinas y, de acuerdo con lo expresado en la narración, pretendía una formación de competencias de análisis y de crítica, relacionando el contexto socioeconómico y político con la educación. La segunda daba la posibilidad de que el papel de estas disciplinas y tópicos radicara en proporcionar aspectos que pueden abordarse en el terreno unidisciplinario y de carácter general, cuyo propósito formativo fuera enriquecer el acervo cultural.

En el proceso de definición del contenido de Historia de las ideas se instala, finalmente, la estrategia de formación básica tanto por sus propósitos de formación como por las nociones que la acompañan. Queda al margen la posibilidad de articulación de diversas disciplinas, estrategia que se había planteado en un inicio en la academia.

- Desplazamiento de lo curricular hacia otro tipo de actividades académicas. La estrategia de diversas disciplinas articuladas

A continuación se presenta la forma en la que la estrategia de *diversas disciplinas articuladas* puesta en juego para la elaboración del contenido escolar durante los primeros años de la UPN en la academia de la Historia de las ideas se desplazó[14] hacia las actividades de investigación en 1984, aunque con importantes ajustes.

Tere Yurén volvió a introducir en 1984 este tipo de estrategia multidisciplinar al desarrollar investigación educativa; con ello se puede mirar cómo un proceso de producción operado en el curriculum desde los orígenes se desliza hacia otra tarea académica:

TY: El trabajo que habíamos hecho en la academia de teoría política me parecía valiosísimo [...]; entonces, lo que yo hice fue idear una investigación que me permitiera tomar la filosofía, estrictamente como herramienta de análisis, hacer un trabajo histórico, tener una visión histórica y descubrir en la política educativa la cuestión de principios y valores. Ahí encontré [...] que el asunto de valores en educación daba para mucho porque podrías hablar de los valores en el aula, en la formación, en el curriculum oculto, en el curriculum vivido, en la política educativa, en las interrelaciones, en el ambiente mismo que se crea en la escuela. En fin, era un pozo sin fondo. ¡Me encantó! Me parecía increíble que no se tratara este asunto.

En ese momento [1984], cuando empecé a trabajar sobre los valores, yo buscaba información aquí en México y lo que encontraba era casi nada, y trabajando muy disciplinadamente otra vez, hallaba libros donde un filósofo hablaba sobre los valores, pero entre axiología y ontología y no le entendías. Yo sí le entendía. Pero si un maestro toma un libro de este corte, va a decir "para qué me sirve". Es decir, no había lo que yo llamo el trabajo de mediaciones conceptuales que permitan aterrizar el

trabajo teórico de la filosofía en la educación. Entonces encontré que esa era mi misión, hacer este trabajo y desde entonces me dediqué a esto.

La estrategia que yo tomé fue desde la política y la ética; empecé a trabajar la cuestión de los valores en la educación y me di cuenta que había que construir una gran cantidad de conceptos; había que construir una serie de elementos teóricos, nociones, tesis que permitieran determinar las cosas en educación; de otra manera, era como el cielo y el fondo del mar, pero sin el mar. Entonces empecé, desde 1984, a trabajar la cuestión de los valores.

Podemos ver aquí cómo la estrategia de origen, *la articulación de contenidos de diversas disciplinas*, logró una estructuración que orientó el abordaje de lo educativo desde diversas disciplinas: filosofía, economía, dimensiones políticas y éticas. En otro tiempo y espacio (1984) se reintrodujo, para la formulación de un proyecto de investigación educativa, la recomposición de la estrategia que permite algo cualitativamente distinto en dos sentidos. Primero, *el uso de contenidos disciplinarios como herramientas analíticas* y, segundo, *la necesidad de producir mediaciones conceptuales como elementos de comprensión del ámbito educativo*. Es posible establecer que este tipo de estrategias son relevantes en la producción académica para el quehacer de la UPN.

a.2. El caso de la licenciatura en Administración educativa

Observaremos ahora cuáles son los procesos desarrollados en la licenciatura de Administración educativa para la definición de sus propósitos y contenidos. Aquí se muestra cómo se identificó la necesidad de articulación de contenidos de diversas disciplinas, el tipo de problemas que se presenta y, finalmente, por qué se optó por una *estrategia de importación de supuestos disciplinarios*. Al respecto Roberto Moreno señala: [15]

RM: Si bien había un plan de estudios propuesto [Plan general], no había una visión única para atender y desarrollar una licenciatura prácticamente novedosa. No había muchas o no había licenciaturas en los años ochenta cuando se desarrolló el primer plan de estudios de la licenciatura que tuviera ese objeto

de estudio, ese campo de trabajo de la administración educativa, sino que había que irlo creando, que irlo generando.

En algunos casos, no había una claridad de qué es la administración educativa, pero, claro, estaba muy definido o fundamentado en términos disciplinarios como un campo de conocimientos de una administración pública mayor, pero, también, vinculado a las ciencias de la educación, o sea, una especie de intersección, de lo que podrías llamar las ciencias administrativas y las ciencias de la educación. Ahora alguien también las llama ciencias gerenciales. Digamos que ahí en la intersección está el campo de la administración de la educación. Pero ¿cómo atender este campo? ¿Cómo desarrollarlo por disciplinas? Desde luego, no había una homogeneidad para entenderlo. Había quienes lo entendíamos con toda claridad, bueno, pero desde la perspectiva del sector público, de la política educativa, de la administración educativa y de la administración pública.

En estas citas se muestra, en primera instancia, la eminente necesidad de crear algo que no existía previamente y que había que desarrollar en la marcha. Queda claro también que, para poder idear este plan se veían dos posibilidades: la primera, la estrategia de articular a las disciplinas (Ciencias de la educación y Ciencias de la administración) en lo que Roberto Moreno denomina espacio de intersección; la segunda, sólo trasladar unidades disciplinarias de las Ciencias administrativas y, en particular, de la Administración pública aplicadas al terreno educativo.

Al parecer esta última estrategia es la que orientó a las acciones de la carrera por existir una exigencia social y política de la época en ese sentido. Además, no se instaló como "estilo de trabajo" en el interior de la academia un proceso intenso de discusión, como en el caso de Historia de las ideas (y de Matemáticas, según observaremos más adelante), sino que se ajustaron las acciones a lo ya definido en el ámbito de la administración pública. Esta situación se percibe también en el nombre que se les dio a las asignaturas y al poco debate establecido al interior de la academia, como lo expresa Roberto Moreno:

RM: Desde luego que sí había, no con la abundancia que uno quisiera, pero sí se hacían análisis en la academia para más o

menos ver la distribución, las cargas horarias, ver los contenidos de los seminarios y, desde luego, darle contenido a las materias que ya estaban más o menos definidas.

Durante mi estancia en la upn siempre estuve adscrito a la dirección de Docencia en la Academia de Administración educativa. Entonces, la primera tarea que tuve fue elaborar los programas de Teoría de la administración y de Administración pública en México y atender dos grupos de Teorías de la administración.

Resulta, además, relevante el abordaje de "lo público" como elemento que estructura los contenidos si se tienen como referencia dos ámbitos: sistema educativo nacional y escuela pública, como se manifiesta con los siguientes relatos:

RM: En aquel entonces ya era muy clara la política educativa en lo que corresponde a las estrategias de planeación, administración y gestión educativa fundamentadas en una estrategia de desconcentración.

Una de las imágenes o expectativas que se tenían en relación con la institución fue la de formar cuadros que ayudaran a que la escuela tuviera un esquema de soporte de distintos profesionales que dieran servicio al interior de la misma.

Yo creo que todo esto también se consideraba en los ámbitos institucional y organizacional, tomando en cuenta los diferentes niveles y modalidades [se refiere a los establecidos en el sistema educativo], como institución y como organización, con una autonomía muy relativa, porque actualmente las escuelas e, incluso, las de educación básica tienen un poquito de mayor autonomía, pero en esa época estaba muy centralizado el esquema. Sin embargo, había que atender las necesidades cotidianas desde una planeación hasta una organización escolar y cuestiones de manejo de personal, mantenimiento, etcétera, que es lo más identificado con la gestión y administración educativa. Entonces sí se veía en lo general pero también, en lo particular, lo institucional.

Hasta aquí se puede identificar cómo se aborda el papel de la administración en el terreno educativo desde los orígenes de la UPN circunscrito en el ámbito de la administración pública. Se señalan aspectos sobre la descentralización educativa, la intervención de otros profesionales distintos a los normalistas en las escuelas públicas, o bien, de normalistas profesionalizados en ámbitos específicos.

Es importante el papel que se le atribuyó a la planeación como medio que favoreció la eficacia y la eficiencia en el manejo de recursos humanos, materiales y financieros; aspectos que, en ese momento, denotaban claras fracturas en las maneras en que operaba el sistema educativo estructurado en los treinta años anteriores (corporativo y que, además, acumuló ineficiencias en su funcionamiento) y que a partir de los años setenta son puntos de partida a desenlaces mayores por las reformas de los años noventa.[\[16\]](#)

Resulta claro que a esta mirada la atraviesa una fuerte influencia del discurso político con respecto al papel de la planeación en la década de los años setenta en México, situación que está presente también en los objetivos planteados para esta institución en los documentos *Información general e Instructivo de primer ingreso*:

Esta institución aparece vinculada, desde su origen, a tres causas fundamentales que han condicionado sus objetivos y los procesos necesarios para alcanzarlos:

- Materializa la obligación que tiene el Estado, de incidir en la planeación educativa y en la formación de los ciudadanos, según las necesidades que el proceso de desarrollo nacional reclama.
- Recoge el anhelo del magisterio expresado a través de su organización sindical, fundado en una legítima aspiración de quienes desean ejercer su profesión con responsabilidad y eficacia, adaptándose con sentido histórico a la complejidad del desarrollo del conocimiento y a los cambios que se generan en la sociedad.

- Responde a la necesidad social de contar con maestros a nivel universitario, cada vez más capacitados, que participen de manera comprometida en los problemas que México afronta.[17]

Otra de las características que acompaña a este discurso de la planeación educativa es el papel relevante de la ciencia positiva. Ambos aspectos adquieren un lugar importante como medios que favorecen una mayor profesionalización de la vida social, cuyo resultado es conformar en los sujetos sentidos de *responsabilidad-eficiencia*. [18]

Roberto Moreno advirtió esta intención de profesionalización al reconocer los aprendizajes adquiridos en ese momento en la UPN:

RM: De entrada, participar en la creación y desarrollar una licenciatura prácticamente desde su origen me permitió [impulsar] un campo específico de estudio, de aplicación [...], participar en la formación de cuadros para insertarse ya no como los antiguos profesores normalistas que tenían una plaza asegurada para desarrollar actividades. Aquí eran propiamente profesiones casi independientes; había que dotarles de herramientas teóricas, metodológicas, técnicas de aplicación para que ingresaran a un mercado de trabajo que estuviera relacionado evidentemente con la administración y con la gestión de instituciones educativas.

Para terminar, es posible observar que en el caso de la carrera de Administración educativa se desplegó una estrategia donde se importaron unidades estructuradas de la administración pública como disciplina, pero que también la favorecieron las exigencias externas a la UPN que hicieron que tuviera sentido este tipo de contenidos en la formación de profesionales de la educación de la época.

a.3. El caso de Sociología de la educación

En la carrera de Sociología de la educación los propósitos y contenidos se formularon prácticamente a partir de la *importación de contenidos disciplinarios* en dos tipos de condiciones. En primer término, porque los procesos de aplicación de la sociología al terreno educativo eran una tarea previa a la fundación de la UPN por el propio campo disciplinario, lo que trae una mayor influencia de la producción externa:

TB: Hay que decir que este puente [se refiere al puente entre la sociología y la educación] se fue tejiendo gracias a que en el ámbito internacional, en el latinoamericano, en Brasil y en México, surgió poco a poco la sociología de la educación. Por ejemplo, antes de salir de Brasil conocí las obras de Bourdieu que circulaban en Brasil aún en Francés. Entonces, si tú te fijas, toda la perspectiva de la sociología de la educación tanto en la vertiente marxista como en la vertiente funcionalista se empezó a desarrollar al inicio de los años setenta, final de los sesenta. Entonces, cuando yo entré a la Universidad Pedagógica, en setenta y nueve, ya contaba con una idea de lo que es la sociología de la educación, ya conocía autores de referencia, la problemática, materiales. Es decir, es el campo de la sociología de la educación en lo que se refiere a conocimientos, saberes, a una etimología y a una problemática que se define en forma gradual y que apoyó desde qué perspectiva teórica ya voy trabajando con esos materiales.

Los saberes que enuncia Teresinha Bertussi son compartidos con otros académicos para formular los programas de la licenciatura de Sociología de la educación:

TB: Ahí tenemos que pensar cómo se conforma la carrera; después de que entró en el tronco común empezamos a elaborar los programas y pensar en la carrera. La coordinaba Adolfo Mir Araujo que venía y está ahora en la UAM Iztapalapa. Entonces, él estaba coordinando el área de sociología [se refiere a la Academia de Sociología] y luego llegaron Silvia Yomobate y Martha Teobaldo quienes son las que iniciaron [el diseño de la licenciatura]. Entonces, estando aún en el tronco común, ya empecé a trabajar con ellos, a pensar con ellos la carrera, qué temáticas, cómo se iba a distribuir la problemática y a elaborar la propuesta curricular. Después de que lo hicimos, empezamos a pensar en una estructura y, de alguna manera, repetíamos el modelo de trabajo que tuvimos para el tronco común, en parte porque ya los seminarios que había no eran tan articulados.

En segundo término, la fuerte influencia de los contenidos previamente estructurados por la sociología de la educación se acompañó de "estilos de trabajo" de la academia que no favorecieron un proceso deliberativo intenso que propiciara el pensar en otras posibilidades para estructurar los contenidos de la licenciatura:

TB: Aquí [se refiere al trabajo en la Academia de Sociología] ya era un trabajo un poco más burocrático, menos alegre, si tú quieres, más pesado y también un poco más solitario. No había aquel seminario que teníamos antes, en el que alguien del área llegara para dar una exposición y, a partir de eso, efectuar un análisis. Incluso, a raíz de ese análisis, nosotros planteamos la propuesta del curso y discutíamos ahí mismo con el mismo conferencista. Eso ya no existió. Entonces, ya era más una decisión de un trabajo muy personal con el coordinador que te encargaba "haga eso" y uno lo hacía.

Puede presuponerse con toda claridad que la dinámica de trabajo sin un soporte deliberativo en conjunto, como lo señala Teresinha Bertussi, dificultó establecer la consolidación de un posicionamiento sobre un tipo de abordaje desde el cual reconstruir el contenido curricular trabajado en la licenciatura de Sociología de la educación, situación que se pone en evidencia al incorporarse otras generaciones de académicos:

TB: Luego viene una segunda generación a donde eso ya no existe [se refiere a la trayectoria profesional con la que contaban los fundadores], la gente que entra posteriormente son recién egresados de los cursos de licenciatura y que su primer trabajo va a ser una plaza en la Universidad Pedagógica, va a integrarse a una academia. Entonces, es muy distinta la historia académica de estas generaciones posteriores a la primera generación que llegó.

Se integran nuevos elementos [académicos] para la carrera y esto ya fue en 1981 cuando la institución empezó a ocupar exactamente las instalaciones del Ajusco.

Entonces, ya ahí, se fueron incorporando las personas que fueron a conformar el Área de Sociología de la educación [academia], pero nunca más se volvió a la dinámica de discusión colectiva del plan de estudios de la carrera, de la propuesta curricular, de los programas y de la revisión de los contenidos bibliográficos. Siempre que se hizo posteriormente algo parecido fue con menos personas, no fue un gran conjunto. Hay que decir que yo estuve hasta 1988 en la academia.

De igual forma se aprecia cómo en estas condiciones más restringidas para la puesta en común respecto al tratamiento de lo sociológico en el ámbito

educativo, también limitó el desarrollo de estos contenidos hacia otras tareas académicas:

TB: Yo hice una propuesta en aquel entonces [1980, cuando ya estaban incorporados académicos de una segunda generación] de hacer una revisión de los clásicos de la sociología de la educación contemporánea [...]; yo les dije: "vamos a tomar todos esos textos que son ya clásicos y vamos a releerlos para ver cómo los vemos hoy en día", ¿qué queda de eso?, ¿qué selección le damos?, ¿qué pasó con esas repercusiones? ¡Bueno! Entonces aceptaron y tuvimos el seminario ahí. Con mucho dolor me di cuenta que los colegas no habían leído nunca los textos originales [...], que trabajaban en las clases a través de los artículos que habían sido escritos a partir de la obra, o sea, trabajaban a partir de comentarios.

También ya había hecho la propuesta de que empezáramos a trabajar proyectos de investigación, entonces, podrían ser tomados con esos paradigmas u otros, pero nunca se pudo concretar.

Resulta interesante ver, en los casos de las licenciaturas de Administración educativa y de Sociología de la educación, que desde sus inicios hubo movimientos de importación de aspectos ya constituidos de antemano y la ausencia de un proceso de deliberación amplia, lo que no permite una reflexión dirigida a explicar con claridad los puntos de partida y las ideas que intervenían en la producción académica[19] de estas licenciaturas. Por esta razón no se conforma un contenido "propio" que las siguientes generaciones de académicos compartan y le doten de un nuevo significado.

a.4. El caso de Matemáticas

En el caso de Matemáticas se identifican procesos que operaron para instituir una estrategia del *uso de ciertas producciones disciplinarias como herramientas analíticas*:

NB: Creo que el primer día que entré me dijeron que iban a publicar los primeros libros del Sistema de Educación a Distancia de Matemáticas y querían mi aprobación [...] Había un libro de teoría de conjuntos y un libro de lógica ¡terribles! Quiero decir, llenos de errores y con contenidos que en realidad no les servían a los maestros. Se estaba quitando la teoría de conjuntos en todos los planes de estudio del mundo y aquí se estaba haciendo un libro fuerte en conjuntos. Y otro de lógica matemática para

empezar una nueva licenciatura en un trabajo en el ámbito nacional., ¡Eso estaba muy duro!

Los programas que había para Matemáticas I y II eran muy locos; eran como cuatro cursos de la Facultad de Ciencias concentrados en dos –álgebra lineal y cálculo diferencial e integral– y el pretexto para poner eso era que no se podía enseñar estadística sin saber cálculo diferencial e integral, lo cual no sabía cómo, pero sabía que no era cierto.

El grupo de profesores [de la academia] se partía en dos: los que decían que había que ver todo eso y que no había vuelta y los que decían que era imposible, que aquí hay carreras de Humanidades y que la mayoría de los estudiantes eran maestros.

En estas citas se muestra de qué manera se confrontan dos posiciones que definen diferentes estrategias para estructurar el contenido escolar de las asignaturas tanto de Matemáticas como de Estadística. Algunos creían que debía pensarse en la formación que requería un maestro de educación básica y se dejaba ver la posibilidad de trabajar directamente con algunos componentes de la matemática que resultaban relevantes en las humanidades, útiles para el ámbito educativo y, en específico, para los maestros, sin tener que revisar los contenidos con los que se forman los matemáticos. Otros consideraban que no es posible enseñar un componente disciplinario aislado del acervo de conocimientos al que pertenece, ya que se concebía el conocimiento disciplinario como interdependiente, sucesivo y en una lógica unívoca; por ende, no podría enseñarse o aprenderse separando sus partes por considerar que pierde su coherencia interna.

Resulta interesante que ninguna de estas posiciones ponía en entredicho la existencia de contenidos de matemáticas en el *Plan general*, lo que habla de un ajuste a lo establecido en el plan como lo hicieron las otras academias, pero también de la gran importancia que ha tenido el conocimiento de las matemáticas, por sí mismo, en la formación de profesionales de la educación. En tal caso, el problema era delimitar el contenido por trabajar de acuerdo con su vigencia y su pertinencia en la formación de profesionales de la educación y, en específico, con maestros de educación básica, como se expresa a continuación:

NB: Puse a la gente a trabajar [se refiere a los académicos de la academia de matemáticas]; todo el mundo a discutir ¿cómo deberían ser los programas?, ¿qué queríamos que quedara en definitiva? Ya en ese momento estaba funcionando el Sistema a Distancia, no sé exactamente cuánto tenía, yo entré en noviembre de 1979. Y no era muy claro cuáles eran los contenidos que había que dejar. Lo que sí era muy claro era que habían dos cursos de matemáticas y luego dos cursos de estadística [así estaba estipulado en el mapa curricular], pero no era muy claro cómo debían de ser los programas de matemáticas y de estadística.

Pero ¿cuál fue el proceso de cambio que se dio entre lo que inicialmente se tenía trabajado en la academia (programas con teoría de conjuntos, álgebra lineal y cálculo diferencial e integral) y por lo que se optó al final? Primero, al llegar a participar Natalia de Bengoechea a la academia se dieron las condiciones para poner en tela de juicio los contenidos trabajados y se propició la inclusión de tópicos y esquemas de pensamiento que se debatían en la época: vigencia de la teoría de conjuntos, el uso de la matemática en sí como contenido incuestionable en la escolarización y el uso de la estadística como herramienta analítica. El proceso se narra de la siguiente forma:

NB: En ese momento yo sabía que Silvia y Nacho habían trabajado con médicos, muchos años, que utilizaban la estadística sin matemáticas, sólo con aritmética, y que funcionaba, que los médicos podían hacer investigación y aplicar la estadística para hacer su investigación sin necesidad de saber matemáticas. ¡Bueno! Éstos tampoco la necesitan [se refiere a los alumnos de la upn]; para qué demonios necesitan saber el fundamento de algo, necesitas poderlo usar, y comprender lo que estás haciendo. Yo los busqué para preguntarles [se refiere a Silvia y Nacho] y Nacho me dijo que en ese momento tenía un grupo de trabajo muy interesado en educación. Eran tres, pero metidos en mil cosas, y le dije: "bueno, por qué no nos ayudan; tú tienes una idea y quieres difundirla, yo tengo un problema y tengo 100 mil estudiantes en el Sistema a Distancia [maestros de educación básica] ¡no puedo hacer una burrada!"

Pero yo no podía, bueno al menos así lo veía yo, no podía abrir una discusión para ponernos todos de acuerdo [en la academia] y luego llegar y decir: "ahora es como yo digo", ¿no? Entonces, se estuvieron haciendo las discusiones sobre los cursos, sin olvidar los de estadística. Bueno, si la academia decidía que así

no, pues así no; yo organicé la presentación con Nacho, de quien era la propuesta, y lo deje a votación libre.

Como se observa, se formularon una serie de argumentos acompañados por un modo de proceder sustentado en el debate y una votación para tomar una posición. Así se fundamentó la estrategia de ocupar determinados componentes de la matemática y hacer uso de ellos como herramientas de análisis. Algo relevante es que esta propuesta ya se había puesto en práctica en otros profesionales que no requerían conocimientos matemáticos, y quienes la habían aplicado deseaban ponerla en práctica en el terreno educativo. Al mismo tiempo, se advierte también el potencial y la magnitud de la UPN a través de su sistema a distancia por su matriculación y su cobertura nacional como espacio de circulación de ideas con fines formativos o de difusión.

En seguida se explica cómo se instrumentó la estrategia de *conversión de componentes disciplinarios en herramientas analíticas* y se deja en suspenso la que operó anteriormente:

NB: Entonces se hizo un programa puente con los que habían cursado el 1er. semestre de unas matemáticas para lo que queríamos; se hizo la preparación nuestra [se refiere a la preparación de los académicos] para empezar los cursos de estadística, la discusión sobre qué contenían, cómo, etcétera. Sí, ganó la propuesta de Nacho Méndez, que era usar la parte de matemáticas como una caja negra y meterse más en el problema conceptual de qué estás haciendo con la estadística como herramienta. Estadística descriptiva básicamente en el primer curso, y estadística inferencial en el segundo.

Con lo ya expuesto se comprende cómo se tejió un proceso de mediación entre los debates de la época y las necesidades de formación de los maestros de educación básica. Los análisis se orientaron a dotar de herramientas a los maestros para su labor profesional, y no sólo a proporcionarles una formación de cultura general, lo que define un posicionamiento, que desde ese momento, perfiló un tipo de estrategia por seguir.

Asimismo es posible reconstruir los procesos tanto de aprendizajes como de la construcción de conocimientos producidos por la academia; en estos

procesos se aprecia la forma en que se enlazaron aspectos disciplinarios, estilos de trabajo y formas de organización que marcaron y distinguieron las diferencias entre las estrategias en juego. Desde esta perspectiva se hicieron ajustes en el terreno de lo curricular, se instalaron mecanismos de actualización de los académicos y se diseñaron los materiales.

- Desplazamiento de lo curricular hacia otro tipo de actividades académicas. La estrategia de conversión de componentes disciplinarios en herramienta analítica

En este apartado se muestra la manera en que la estrategia definida para estructurar el contenido escolar de matemáticas se apoyó en los planes y programas posteriores al de 1979 y de qué forma se desplazó hacia la tarea de investigación.

El uso de componentes de la matemática como herramienta analítica se sostuvo después de 1979 en la licenciatura en Educación preescolar y la licenciatura en Educación primaria, planes formulados en 1985 dirigidos a los maestros en servicio, y en las reformulaciones curriculares de 1990 - vigentes a la fecha- hechas a las licenciaturas de Psicología educativa, Sociología de la educación, Pedagogía y Administración educativa.

Es interesante revisar que los supuestos iniciales puestos a discusión por Natalia de Bengoechea en la academia cobran sentido, pero al mismo tiempo los profundiza y ajusta para abordar desde las matemáticas elementales aspectos pertinentes para los maestros de educación básica, lo cual da un sentido de redescubrimiento al uso de las matemáticas y favorece la reflexión de los maestros sobre la práctica docente. Así, la estrategia formulada en la academia de Matemáticas en sus inicios está presente, aunque de manera más específica y con problematizaciones más puntuales en el trabajo de investigación y docencia que Natalia Bongoechea ha desarrollado por más de quince años. Ella señala que:

Mi intención, necesidad y reto como docente es construir situaciones didácticas que pongan en conflicto a los estudiantes con el conocimiento que tienen de algunos elementos de

matemáticas, de tal manera que puedan redescubrirlos y verlos desde una nueva perspectiva (Bengoechea, 1998: 82).

Esta intención la ha concretado en materiales escolares de matemáticas elementales para estudiantes indígenas de la licenciatura en Educación indígena de la UPN-Ajusco, que son maestros de primaria bilingüe. Al mismo tiempo explora con ellos:

<<Qué saben>> y <<de lo que saben>> en diversos sentidos qué dominio tiene de las matemáticas elementales que enseñan, qué nivel de reflexión tienen espontáneamente sobre ellas, cuáles de esos contenidos son aplicables en el contexto de su cultura y de su lengua, qué saben de lo que perciben sus alumnos como dificultades de aprendizaje, qué saben del uso que da su pueblo a esos contenidos, qué elementos matemáticos se manejan en su comunidad que no estén considerados entre los que se enseñan, entre otros cuestionamientos (Bengoechea, 1998: 82).

En esta forma, el trabajo de investigación que en la actualidad efectúa tiene como tópicos centrales los sistemas de numeración y de medición en distintas lenguas indígenas mediante una estrategia que vincula el trabajo de docencia con un proceso de investigación en el que hace una recopilación con los mismos estudiantes y con otros indígenas (con diversos oficios). También recurre a fuentes primarias y secundarias como diccionarios, gramáticas antiguas y actuales, cartillas de alfabetización y libros de texto oficiales. Uno de los propósitos es que "esta recopilación sea una colección por grupo étnico de tales numeraciones acompañadas, cada una, de una análisis morfológico y una interpretación aritmética, y agrupada por variante dialectal y origen del listado." (Bengoechea, 1998: 82.)

Lo expuesto sobre la estrategia adoptada para la incorporación de las matemáticas como contenido escolar tiene la intención de ubicar el desplazamiento que adquirieron determinadas premisas y el desarrollo de un tipo de estrategia (el uso de la matemática como herramienta analítica) en el tiempo y su expresión en la producción académica creada por Natalia de Bengoechea. Es interesante hacer este análisis pues muestra claramente que hay elementos producidos en los inicios de la UPN con posturas firmes con respecto al uso de las matemáticas para la formación de profesionales

de la educación, que se concretan como estrategia para la configuración del contenido escolar, pero también despliegan posibilidades de entrecruzamiento con la investigación.

En esta experiencia cobra relevancia el hecho de que fue posible establecer una relación de articulación de la tarea docente con el trabajo de investigación debido a que se toma como punto de partida el contenido escolar para ambos quehaceres, aunque su desenlace tenga instrumentaciones y alcances diferentes en la docencia y en la investigación.

Por último, con todo el recorrido hecho hasta el momento es posible apreciar que mediante el uso analítico de la noción de *estrategia*[20] es posible rastrear trayectorias de estructuración y referentes de inteligibilidad. Estas trayectorias y referentes marcan orientaciones desde las cuales se desplegaron avances posteriores en la delimitación de contenidos curriculares y su desplazamiento a otro tipo de producciones académicas en la UPN, sobre todo en los casos en los que hubo una marcada resignificación interna (academias de Historia de las ideas y Matemáticas) y no así para los casos donde prevaleció la influencia externa de la disciplina (licenciaturas de Sociología y Administración educativa).

De igual manera es posible comprender las reglas del juego como estrategias que se construyen y no responden al sentido estricto de las reglas, sino a sus posibilidades frente a los acontecimientos. Es importante hacer notar que en los casos donde hubo un punto de partida expresamente diferenciado en la definición de las estrategias fue posible producir conocimientos académicos de largo alcance.

b. Transposición didáctica del contenido

La definición de contenidos del tronco común y del área de integración vertical tuvo una fuerte influencia y exigencia técnica-pedagógica a partir de la instrumentación del Sistema de Educación a Distancia (SEAD)[21] debido a que se estableció la estructura del plan de estudios para el SEAD por medio de la licenciatura en Educación Básica, plan 1979 (LEB '79), con la modalidad a distancia. Así se ampliaron las exigencias de producción académica para responder a las necesidades del sistema educativo nacional. En la definición

de los contenidos de la LEB '79 se establecen lazos de vinculación entre las academias de asignatura y el equipo de trabajo conformado para el SEAD.

En este equipo prevaleció una perspectiva: la *eficacia*, como señala Jorge Lara.[22] Lo que tuvo que ver con el estilo de la directora, pero también con el tópico por tratar de manera central, el *autodidactismo*, el cual se abordó a través de una estrategia en donde participaron académicos de diversas disciplinas ancladas a un hilo conductor que se fue tejiendo con preceptos de la tecnología educativa.

JL: Estuve en el equipo fundador de la upn y recuerdo que en aquella época estaba de directora la maestra Troncoso [...]. Nos encargaron diseñar el Sistema Abierto de la upn y comenzamos desde cuáles serían las siglas del sistema SEA o SUA. Había muchas posibilidades. No le encontrábamos, hasta que finalmente ya se nombró como ahora se llama: Sistema de Educación a Distancia SEAD. [Nombre que tuvo formalmente de 1979 a 1986].

Lo que sí nos movía mucho era una especie de panacea; decíamos que el autodidactismo es lo que va a hacer que los maestros se formen. El concepto de autodidactismo era la palabra mágica con el sistema abierto y a distancia; buscábamos conceptualizar de una manera muy rica el concepto de autodidactismo y nos fijamos mucho en que no se diluyera, pero finalmente, se perdió. Yo creo que muy poca gente lo sabe.

Estudiamos mucho a Dimage, un pedagogo francés que escribió en aquel tiempo varios libros sobre autodidactismo, pero sobre todo uno que era muy importante. ¿Dónde habrá quedado? ¿Quién sabe? Pero tenía un libro grueso, donde casi la mitad era de procedimientos y ejercicios para que alguien que no va a la escuela, a través de esos ejercicios desarrollara sus capacidades autodidactas para aprender, para pensar. Había ejercicios de análisis, ejercicios de síntesis, capacidad de descifrar discursos, análisis de textos; había muchísimos ejercicios y nosotros decíamos ¡bueno! si esos ejercicios los difundimos en nuestra sociedad mexicana, los graduamos y los ponemos en orden y si los trabajamos para los maestros, a la mejor esto va a dar resultado. Dimage fue alguien importante en aquel tiempo. También influyeron mucho en aquel tiempo las teorías de sistematización de la enseñanza, los objetivos de Bloom, la tecnología educativa, Hilda Taba, la evaluación por objetivos, cosas que actualmente están rebasadas, pero en aquel tiempo eran la novedad y todo eso lo discutíamos, lo trabajábamos y procurábamos ponerlo como estrategias para el estudiante del sistema abierto.

En aquel tiempo estaba clarísimamente reflejada la sistematización de la enseñanza, los objetivos de Bloom, todo eso era lo que utilizábamos para estructurar los volúmenes. El análisis de Heredia era clásico. Ahora ya no se conoce, ya nadie se acuerda de eso.

La estrategia para responder al problema de transposición didáctica del contenido escolar tuvo dos movimientos. El primero consistió en armar un conjunto de preceptos y exigencias instrumentales para que los estudiantes pudieran emprender un proceso de aprendizaje del contenido escolar, con pautas de enseñanza distintas a las convencionales de corte escolarizado. El segundo entrelazaba estas exigencias con las trayectorias propias que resultaron del proceso de transposición de campos. Por tanto, no respondían a un modelo prefigurado de antemano, sino a un proceso de construcción que permitiría materializar las expectativas formuladas como se expresa a continuación:

JL: Fue todo totalmente empírico, lo que se buscaba era la eficacia [...]; hacíamos lo mejor que podíamos, lo que hacíamos era mostrar todo lo que habíamos aprendido en nuestras carreras, dar cuenta de lo que habíamos teorizado, cada cual en su especialidad, algunos desde la psicología, algunos desde la historia, como Jesús Verdugo, otros desde la filosofía como yo, etcétera, y eso fue todo, así arrancamos

El equipo que conformó el SEAD tuvo como tarea inicial establecer dichos preceptos y exigencias instrumentales, tanto en el terreno académico como administrativo. Posteriormente, estos preceptos fueron las herramientas a través de las cuales se derivaron tareas de trabajo conjunto entre el SEAD y las academias de asignaturas, donde ambas partes "vigilaban" que no se desvirtuaran los sentidos de estructuración formulados, "de contenido", por parte de las academias de asignatura y de tratamiento didáctico, por parte del equipo del SEAD:

TY: [Como parte de la Academia de Historia de las ideas señala] Lo importante eran los contenidos y esto era a lo que nos abocábamos a trabajar fundamentalmente, y lo hacíamos con mucho cuidado. No afecta hacerlo con mucho cuidado, muchísima dedicación, mucho tiempo, mucho esfuerzo, hicimos un trabajo de transposición didáctica, yo pienso que bastante bueno.

Tuvimos apoyos excelentes en este sentido. Hubo gente que sabía cómo hacer estas transposiciones, cuáles eran los apoyos, que si los organizadores avanzados, que si los subrayados, que si la forma del texto, que si la secuencia didáctica, etcétera y, en este sentido, pienso que estuvieron bien elaborados.

JL: Nos dedicábamos a hacer sobre todo los volúmenes, la corrección de estilo, revisar tal volumen de Historia de las ideas, revisar tal volumen de Lingüística, así de diferentes.

Pero también este interés en no desvirtuar los sentidos de estructuración por ambos equipos respondía, de igual forma, a una "vigilancia" del trabajo académico-administrativo desarrollado para las Unidades del SEAD y en ellas.

Jorge Lara nos narra sobre el plano administrativo:

JL: Me tocó elaborar el primer... ¿Como le llamaron... "La Biblia" [...], ese documento gruesísimo de procedimientos administrativos fue el primero que hubo en la upn [...], hacer este plan para el proceso administrativo para los directores de los Centros [Unidades SEAD].

A mí me tocó organizar la primera reunión nacional en Cocoyoc [...]; esa reunión fue muy importante, fue la primera que hubo a escala nacional y fue decisiva para el sistema de la universidad porque ahí hubo mucho apoyo, muchas promesas, mucha esperanza de una institución fuerte, grande y realmente para los maestros.

Con respecto al plano académico, Natalia de Bengoechea dice brevemente:

NB: Hacer los cursos para los asesores.[\[23\]](#) . De alguna forma había que hacer el seguimiento de qué estaba pasando con tus materiales, si no, no tienes idea de qué sucede.

La formulación de los preceptos iniciales del SEAD se integraron en dos tomos que fueron conocidos como "La Biblia del SEAD", compuesta por los siguientes documentos:[\[24\]](#)

1º. Fascículos de información sobre aspectos académicos del SEAD: 1. El SEAD de la UPN; 2. Las Unidades SEAD; 3. Paquetes didácticos; 4.

Sugerencias para iniciarse en el autodidactismo; 5. Técnicas de dinámica individual y grupal, y 6. Evaluación

2º. Manual administrativo para directores de las Unidades UPN.

Los siguientes son los preceptos que se plantearon para los paquetes didácticos y con ello se da cuenta de cómo éstos tomaron forma de herramientas técnico-pedagógicas.

Se denominó *paquete didáctico* al conjunto de materiales impresos que orientaban el aprendizaje de los estudiantes por cada asignatura y estaban integrados por:

Manual del estudiante. Era un ejemplar único que contenía recomendaciones, entre las que se encontraban diversos ejercicios para desarrollar actividades autodidactas,^[25] así como la descripción de los servicios académicos y administrativos que ofrecían las Unidades del SEAD.

Volúmenes. Eran los materiales principales para que el estudiante efectuara sus estudios de licenciatura. Las exigencias de su diseño pretendían facilitarle al estudiante una formación autodidacta, por lo que su escritura estaba pensada en función de sus usuarios. El número de volúmenes variaba por cada asignatura de acuerdo con la extensión de su contenido, y debía cumplir con los siguientes elementos, estipulados como modelo instruccional: "instrucciones para el manejo del volumen, importancia y sentido de la asignatura, tabla de contenido, objetivos de la asignatura, esquema general de la asignatura, unidades de estudio, glosario de términos, bibliografía general y bibliografía complementaria" (Martínez y Negrete, 2001:89).

Cada unidad debería presentar, a su vez, "objetivos, desarrollar los temas, incluir un cuadro resumen, sugerir bibliografía, que para mayor utilidad se presentaba comentada, y ofrecer un cuestionario con carácter de evaluación autoadministrable con los respectivos elementos para la retroalimentación" (Martínez y Negrete, 2001:89). El tema era el elemento central del volumen y debía presentarse "en forma dosificada, con el auxilio de notas al margen, preguntas intercaladas, notas aclaratorias, ilustraciones, ejemplos, ejercicios o actividades de estudio y actividades complementarias" (Martínez y Negrete, 2001:89).

Cuaderno de evaluación formativa. Contenía ejercicios y actividades a través de preguntas de ensayo y de opción múltiple, cuya intención era que los estudiantes pudieran explorar el dominio de los contenidos tratados en la asignatura. Cuando los resolvían satisfactoriamente podían solicitar a su asesor una

revisión y retroalimentación, y que aplicara el instrumento de evaluación sumaria con el fin de acreditar esa parte.

Instrumento de evaluación sumaria. Eran instrumentos estructurados con preguntas de opción múltiple, de aplicación nacional. Existían variedad de "ítems" por temáticas de cada asignatura, con los que se elaboraban distintas versiones de cuadernillos que conformaron un Banco de exámenes. Los "ítems" cumplían con un riguroso proceso de validación y confiabilidad, por eso su elaboración requirió un trabajo de diseño intenso con alto grado de dificultad.

El hecho de que las academias de asignatura intervinieran directamente en esta tarea representó una práctica académica que contribuyó, sin duda, a todo ese proceso de deliberación y a enfrentar los problemas que se presentaban al reunir ideas propias del contenido y desarrollar habilidades *ex profeso* que demandaba el modelo instruccional.[26]

Así, la configuración del contenido escolar representó para los académicos fundadores y, en específico, para las academias de asignatura que participaron en la elaboración de paquetes didácticos del SEAD, el despliegue de una serie de tareas y aprendizajes de mayor complejidad que rebasaban las exigencias propias de diseñar sólo un programa y atender la docencia presencial en el aula. Este quehacer académico se relata de la siguiente forma:

TY: En Azcapotzalco fue en donde empezamos a elaborar los libros para el Sistema de Educación a Distancia y los materiales para esta licenciatura para maestros, al mismo tiempo que adquiríamos experiencia con la materia, con las personas que acudían a la sede de Azcapotzalco, que en ese momento ya no solamente eran bachilleres, sino también maestros en servicio.

NB: Había que hacer, construir, y eso fue lo que se hizo en matemáticas y estadística: los programas, los materiales para trabajar en el escolarizado, los libros para el sistema a distancia, los cuadernitos de preguntas "Cuadernos de evaluación formativa", hacer los cursos para los asesores. De alguna forma hacer el seguimiento de qué estaba pasando con tus materiales [...]. No había nadie que lo supiera hacer, nunca nadie había escrito un libro, entonces todo mundo se moría de miedo. Escribir un libro es como escribir notas de clase, nada más que las tienes que poner guapas. ¿No sabes qué es una función? Pues escribe sobre eso, pon ejemplos. Todos estábamos de escribanos, todos

estábamos sufriendo y en la angustia. Producir en esa forma era angustioso. Las formaciones de nosotros eran muy distintas; se hicieron equipitos y grupitos pero con distintas formas de ver y que no nos conocíamos completamente.

Como se muestra en las narraciones anteriores, la conformación del sistema nacional de la UPN tuvo un fuerte soporte de producción académica que se produjo al entrecruzarse diversos procesos ya de por sí complejos y, por ende, de mayor complejidad al relacionarse entre sí:

- las definiciones formuladas por las academias de asignatura con respecto a la transposición de contenidos derivados del mapa curricular y su puesta en juego, pero ahora, frente a los supuestos de un modelo instruccional;
- las definiciones de exigencias académicas y de carácter administrativo para operar un Sistema de Educación a Distancia con cobertura en todo el país, que atendieran, además, a las expectativas planteadas por la búsqueda de profesionalización de los maestros de educación básica a través del "autodidactismo"; y
- la condición de realizar el trabajo en colectivo a través de equipos donde participaron académicos del SEAD-Ajusco, de las academias y personas especializadas en la producción de materiales impresos. Todo esto en una dinámica que exigía eficiencia en tiempos perentorios.

Por la complejidad que representaba crear los volúmenes bajo este modelo se originaron tensiones en la búsqueda de articular los elementos ya señalados. Por ejemplo, desde las academias de asignatura y por parte de asesores de las Unidades SEAD se cuestionó el modelo instruccional, pues reconocían que tenía limitaciones por su marcada "influencia conductista"; señalaban además la falta de correspondencia con la naturaleza de las temáticas por trabajar en el área de integración vertical y las de concentración profesional. De igual modo se cuestionaba el sentido del área de formación básica en referencia con la profesionalización de docentes en servicio. Tere Yurén comenta al respecto:

TY: Creo que se hizo esto sin pensarlo, esto de "hagamos lo mismo para los bachilleres y para los maestros". Creo que fue un error porque para los maestros no tenía ningún significado esa área común, esa área básica, la pensaban muy alejada de sus preocupaciones, la veían, con razón, demasiado enciclopédica, demasiado teórica. Y digo con razón porque sí, cada materia era una cantidad de información espeluznante, pero para colmo, los exámenes que hacíamos eran exámenes objetivos, de puritita información, o sea, que realmente lo hicimos mal y no por falta de cuidado, sino porque en ese momento no sabíamos, la institución en general, no sabía cómo hacerle y, en general, en México.

Las dificultades sobre su "influencia conductista" las expresa Natalia de Bengoechea de la siguiente forma:

NB: Yo me pasé esas vacaciones de diciembre haciendo ese libro, me quedé sin amigos, -por cierto. Un libro hecho en tres semanas, 24 horas diarias. Luego aquí se tardaron dos meses en inventarle objetivos (conductuales de Tyler) porque les parecía chistosa mi manera de ver las cosas: eso de pensar para que la gente le agarre gusto a las matemáticas, no más no. Yo no entendía cuál era el problema, y el problema era que no encontraban cómo ponerle objetivos. Yo lo discutí aquí [en la academia] con Marcela Santillán, que estaba haciendo la maestría en Matemática educativa y, me dijo: "diles que busquen en Brunner". Bueno, les dije que buscaran en Brunner, ¿por qué tenían que ser objetivos conductistas si eso ya estaba pasado de moda? Pero eso que el objetivo que yo propusiera fuera encontrar el placer, les parecía que yo estaba más allá que "lorenza". Lo que tenían que hacer los técnicos era esa parte de edición.

Si ves el libro, el libro todavía existe por ahí, es la misma recopilación original; nosotros la hicimos, la organizamos en una cierta forma. Yo no me la iba a aventar a que no se pudiera hacer, así que me agarré de una experta, Guadalupe Bonfil -así aprendí con ella en la secundaria-. Siempre se prestaba al experimento y se [lo] echó completito, todos los ejercicios y si algo se me pasaba de nivel iba para fuera! Entonces, bueno, si lo revisas, además del armado que teníamos [originalmente], se agregó una paginita de presentación y un objetivo. Eso se llevó dos meses, pero se llevó dos meses porque les parecía inverosímil, no cabía en el modelo totalmente conductista. Querían notas al margen y qué nota al margen le pones a un problema de matemáticas, qué hay que pensarle. No encontraban qué hacer con mi "librajo".

Las narraciones, además de señalar las dificultades, permiten identificar qué tópicos, temáticas y perspectivas de la época entraron en juego en las definiciones del SEAD: la instrumentación de sistemas no escolarizados para la formación y profesionalización de docentes en el marco de la educación permanente y la sustentación del autodidactismo como propósito de aprendizaje enlazado con el soporte técnico que proveía la sistematización de la enseñanza. Ambos aspectos fueron los pilares para formular estrategias propias en la UPN que conformaron su sistema nacional a través del SEAD, y también fueron terreno de resignificación por las tensiones y problemas que presentó su desarrollo.

En este sentido, cabe referir brevemente algunos aspectos de contexto. A finales de los años setenta se crearon las universidades pedagógicas en Latinoamérica,[\[27\]](#) y se promovió como política internacional la educación permanente y la formación universitaria para el magisterio, anclada a la creación de sistemas educativos con modalidades no presenciales, cuya instrumentación se apoyaba en las perspectivas de la pedagogía sólo de carácter técnico. Este enfoque de lo pedagógico se deriva, como bien lo señala Jorge Lara, de la sistematización de la enseñanza, la cual fue identificada en ese momento como una corriente de la pedagogía: la tecnología educativa.

Por consiguiente, en los discursos oficiales se consideraban elementos de innovación en la formación de docentes la instrumentación de la educación permanente para los docentes, desde el ofrecimiento de ofertas educativas que contribuyeran a la profesionalización, y la definición de modalidades educativas no escolarizadas que se adecuaran a las condiciones del magisterio como usuarios que cumplieran con las exigencias desde una perspectiva de la educación para adultos.

La Universidad Pedagógica Nacional ofrecerá enseñanza a distancia. Los cursos correspondientes se diseñarán para las mismas licenciaturas y especialidades que se cursen en el sistema escolarizado y tendrán la misma validez. Los requisitos de admisión serán los mismos (universidad pedagógica nacional. 1979a: 19).

Sin embargo, la educación a distancia en el terreno de la formación docente ya existía como práctica en la cultura magisterial en México, pues el Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio (IFCM) creado en 1945, introdujo

métodos que innovaban en este sentido: la escuela oral y estudios por correspondencia.

La creación del IFCM se acompañó de un discurso modernizador en la formación de maestros. En el terreno institucional y político, el IFCM se convirtió en una institución que reemplazó a las misiones culturales, centralizó los cursos intensivos que ofrecían las escuelas normales rurales y la Escuela Nacional de Maestros para los maestros sin título, con lo cual se reducía, prácticamente inhibía, la relación de los maestros con estas instituciones[28] .

En la década de los años setenta, con la creación de la UPN, se reiteró este tipo de trayectoria de estructuración institucional por parte del sistema educativo nacional, puesto que nuevamente se argumentó, pero ahora en relación con esta institución, que sería una innovación en la formación docente y, por tanto, vendría a suplir las tareas que realizaba el IFCM. En algunas entidades del país, incluso, las Unidades del SEAD se instalaron en los espacios físicos que venían utilizando los Centros de Capacitación del Magisterio que dependían del IFCM.

Este tipo de estructuración reiterativa de duplicidad de funciones, justificada por la idea de innovación y que favorece la creación de más instituciones, ha tenido mucho peso en las miradas que en el terreno político se han jugado frente a cualquier ofrecimiento de actualización o profesionalización del magisterio. Lo anterior repercute en la anuencia por parte de las autoridades educativas estatales y federales, instituciones formadoras y del magisterio a las propuestas educativas ofrecidas a los maestros en servicio, en función de los intereses que van más allá de su pertinencia como proyectos académicos. Por esta razón es importante lo que se señala en esta investigación con respecto a la manera en que la idea de "innovación" adquirió un nuevo significado en la UPN mediante su producción académica. Se logra ver que en esta resignificación operaron elementos que de hecho resultan innovadores y otros no tanto, por ejemplo:

- *Innovadores.* Las estrategias de articulación de diversas disciplinas para atender aspectos educativos o, también, la de convertir componentes disciplinarios en herramientas de análisis que orientaron el desarrollo en las definiciones de transposición de contenido en Matemáticas e Historia de las ideas.

En el mismo tenor se encuentran las intenciones de formación puestas en juego como elementos didácticos mediante material impreso hecho *ex profeso* para los maestros, los cuales resultan innovadores frente a experiencias anteriores y posteriores en el terreno de la formación docente. De la misma manera se pueden catalogar las discusiones sostenidas para definir qué contenidos, cómo se tendrían que articular y qué orden deberían tener para lograr una formación docente que superara las intenciones de formación de los maestros que anteriormente se había centrado sólo en las técnicas de la enseñanza.

- *Menos innovadores.* La utilización de objetivos conductuales para la definición de normas del modelo instruccional de corte "conductista"; la importación de contenidos disciplinarios sobre puestos al quehacer educativo; tratar al contenido como conocimiento básico en el sentido de cultura general.

b.1. Marcas que permiten mirar algunos desplazamientos y cambios de la estrategia de paquetes didácticos

A continuación se presenta la manera en que los aprendizajes e intereses que se asientan en las definiciones iniciales sobre lo curricular, tanto en el contenido como en el modelo instruccional del SEAD, logran desplazarse con el tiempo a través de otro tipo de producción, aunque con sentidos y posibilidades diferentes.

- Desplazamiento de paquete didáctico hacia otro tipo de producción editorial

El diseño del paquete didáctico para la LEB '79 a partir de su modelo instruccional estableció pautas de trabajo que propiciaron aprendizajes en el terreno individual y colectivo, y contribuyeron a configurar un tipo de quehacer propio de la institución en relación con la elaboración de libros de texto y materiales de estudio para modalidades no escolarizadas. Así se ve cómo estos aprendizajes en el tiempo se desplazaron a otras preocupaciones y tareas de escritura:

TY: Otra práctica muy importante fue el hacer libros colectivamente. Trabajábamos, por lo menos, en los libros en que yo participé, cuatro personas en el trabajo fuerte, pero había dos o tres que colaboraban con fotografías, ponían pies de fotos y nos reuníamos a discutir las secuencias pedagógicas, a analizar incluso las fotografías que fueran las más adecuadas. Esa otra práctica de producción conjunta fue extraordinaria, no solamente produjimos para la licenciatura a distancia, también para las revistas de la universidad, cuadernos y demás.

El hecho de que las ofertas de licenciatura para maestros en servicio hayan sido no escolarizadas con el propósito de responder a la condición de sus estudiantes adultos y, además, la necesidad de hacer circular en el territorio nacional una propuesta curricular “estructurada” propició un trabajo académico fuerte en relación con la elaboración de material impreso. Esto permitió capitalizar esta producción más allá de las licenciaturas, y constituir la en un tipo de producción editorial singular y potencial de la UPN.

Es posible observar cómo se desplegó este tipo de producción a partir de la experiencia en los inicios de la UPN, y los ajustes que adquirió a lo largo del tiempo. Por eso ahora se puede identificar el juego de dos tipos de estrategias para la producción de material impreso:

- La elaboración de material para maestros en servicio que se diseña a partir de los resultados de un proceso de investigación-docencia con profesores de educación básica, como lo expresa Natalia de Bengoechea, con lo que se supera la idea de formación “enciclopédica” como cultura general y la de tecnificación de la enseñanza (recomendaciones técnicas para el ejercicio docente), planteamientos que estuvieron presente en los orígenes.

NB: Debía construir material escolar para alumnos indígenas de licenciatura —maestros de primaria— que tuviera sentido para la cultura occidental y para las de ellos, para los cursos de la universidad y para su preocupación de maestros; sentidos, en fin, para poder hablar de diversos contenidos escolares en diversos contextos; material que sirva para poder construir problemas escolares de matemáticas que sean maleables y a los que se pueda dar sentido con una determinada orientación de la

educación básica tanto en contenido como en enfoque.
(Bengoechea, 1998: 83.)

- La elaboración de material que cumpla con el cometido de poner a disposición de los maestros textos de fuentes directas que abordaran temáticas educativas de interés general o particular, o bien, de otras disciplinas susceptibles de ser revisadas con fines educativos. Esta perspectiva la da a conocer Tere Yurén, al tiempo que indica el cambio que se dio por los años ochenta de paquete didáctico hacia antologías didactizadas.

TY: Tuvimos otro periodo en el que había que hacer más que los textos; había que hacer una especie de antologías didactizadas. Las hicimos lo mejor que se pudo, pero claro, no es lo mismo una antología que un texto trabajado, pensado en el público para el que se está dirigiendo. Entonces, ahí cambió un poco el sentido. Ya después, esta carrera, la licenciatura en Educación básica, así se llamó en ese momento, se fue modificando, tuvo sus cambios y ya después surgieron tantas, que la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), que la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), que la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI). Ojalá sea para mejorar.

Así es como se introdujo paulatinamente el uso de antologías en las propuestas curriculares, y quedó en suspenso la estrategia de elaboración de libros de texto [29] para las licenciaturas dirigidas a maestros. De igual forma, la opción de paquete didáctico y la de material de estudio fueron dos posibilidades en juego en la producción editorial de la UPN y, en ambos casos, son una veta importante de su producción académica.

- Algunos desplazamientos de lo instruccional hacia las preocupaciones por lo didáctico

Otro aspecto interesante por rescatar de la producción académica realizada en los inicios de la UPN y que, en la actualidad, opera pero con sentidos distintos es el interés por lo didáctico que tuvo como punto de arranque un sentido de sistematización de la enseñanza puesta en juego con el modelo instruccional. Este interés por lo didáctico se modificó con intenciones más complejas, como las que se desarrollan en el trabajo de investigación-

docencia de Natalia de Bengoechea, cuyo método consiste en formular estrategias didácticas que a su vez se convierten en instrumentos de recopilación de información para el desarrollo de su investigación.[30] En este caso hay un cambio cualitativo respecto a la conceptualización de lo didáctico. Primero se concebía como norma de ordenamiento de la tarea del docente o de los alumnos a través de lo instruccional y ahora se piensa como un medio para explorar las dificultades de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en función de las características del contenido y las posibilidades de comprensión que tenga el alumno con respecto a ésta, desde su condición sociocultural.

A manera de recapitulación de lo desarrollado hasta el momento en este trabajo, se puede afirmar que el proceso de transposición del contenido es complejo, y responde a una red de relaciones donde se entrecruzan marcos de conceptualización sobre la estructuración de cada disciplina y sus posibilidades de inserción en el terreno educativo con aspectos que devienen del pensamiento didáctico. Todo esto abre espacios de disertación y resignificación en la formulación del contenido escolar. Por consiguiente, es posible sostener que la delimitación de dicho contenido no consiste en un orden clasificador de corte técnico de un contenido "neutro" o unívoco, sino en un proceso de deliberación.

2.2. Transposición de decisiones

En este último apartado se retoman asuntos tratados en los anteriores para abordar dos tipos de cuestiones. La primera es sobre los *temas, nociones y tópicos* que sirvieron como referentes para la formulación de lo curricular, y ubicar varias significaciones puestas en juego en la deliberación y así identificar que las temáticas, las nociones y los tópicos no llevan a una significación fija, sino que recogen sentidos múltiples y hasta opuestos.

La segunda cuestión se refiere, de manera sintética, a los *procesos que establecieron pautas para la definición de órdenes institucionales*. En ellos se advierte el alcance que tuvieron determinadas tareas académicas y los márgenes de decisión de los fundadores en dichos procesos.

Cabe hacer mención que en esta investigación se ocupó la idea de transposición de decisiones para mostrar cómo la decisión no puede reconocerse con valor en sí misma, ni como un atributo a la libre voluntad individual o colectiva de los agentes, ni como la acción que es determinada por una búsqueda consciente de metas explícitamente planeadas. En este sentido, la decisión se constituye en la convergencia y al entrecruzarse de las disposiciones específicas[31] que los agentes ponen en juego en una dinámica relacional con ciertas condiciones institucionales. En éstas no hay una relación de correspondencia uno a uno, más bien, se producen ajustes, modificaciones o cambios que pueden generar prácticas diferentes e incluso opuestas a las disposiciones virtualmente puestas en juego o a las posibilidades y limitaciones de las propias condiciones. Asimismo, pueden suscitarse también relaciones de convergencia entre estas predisposiciones, en sus sentidos de percepción y apreciación, con las determinantes específicas que en las condiciones institucionales operan, lo que constituye una permanencia de la predisposición.

Desde esta posición se hacen comprensibles algunas consideraciones sobre por qué determinados tipos de saberes y expectativas de los académicos se introducen de nuevo en el quehacer institucional, en tanto otros quedan al margen o ni siquiera se les considera y unos más rebasan la influencia potencial de los agentes.

a. De los temas, tópicos y nociones

a.1. Temas

En primera instancia se hace una reconstrucción de temas que están presentes tanto en las narraciones de los sujetos entrevistados, como en las fuentes documentales revisadas. Éstos corresponden a los debates que emanan de una reconstrucción del proceso de fundación desde los espacios explorados en la investigación realizada: Academias de Historia de las ideas, Matemáticas, Administración educativa y Sociología de la educación y SEAD.

Temas identificados:

- *Estructuras curriculares que pueden operar para la formación docente y para la formación de profesionales de la educación:* plan general con área común y contenidos de profundización, o bien, planes específicos de acuerdo con las características de formación profesional o capacitación en ámbitos de intervención.
- *El papel de las matemáticas en la enseñanza de educación básica y en la educación:* como contenido estructurado con validez por sí mismo o como ciertos contenidos que pueden jugar un papel analítico en otros ámbitos.
- *Formas de inserción de la filosofía, la política educativa, la economía y la historia en la formación docente:* como armado interdisciplinario articulado con aspectos educativos, como contenido de formación en el sentido de "cultura general", o bien, como herramienta analítica.
- *La administración educativa, su abordaje disciplinario y los ámbitos de intervención:* como armado interdisciplinario de las disciplinas gerenciales, organizacionales o ambas, y de las propias que han trabajado con la educación, o bien, una aplicación del contenido estructurado desde la administración pública.
- *La modalidad a distancia, sus estrategias de enseñanza-aprendizaje y formas de instrumentación como sistema nacional:* como propuestas pedagógicas que articulan estrategias de enseñanza-aprendizaje con soportes impresos y de otros medios diseñados de acuerdo con las características de los estudiantes; como propuestas que introducen a un docente en calidad de asesor y que regulan los ritmos de trabajo, evalúan a los estudiantes y se apoyan en antologías didactizadas; o bien, como sistema que regula el tiempo y el espacio de la presencia del estudiante a través de esquemas de organización de tareas secuenciales y con un control centralizado.
- *La sociología educativa, sus soportes teóricos y la investigación educativa:* como importación de contenido disciplinar estructurado desde la sociología aplicada al terreno educativo, o como herramienta analítica de corte interdisciplinario para analizar la educación.

a.2. Nociones

Las nociones se entienden aquí como aquellas enunciaciones que entraron en la configuración del contenido escolar y lo académico como exigencias por cubrir, que surgen por el interjuego entre demandas externas a la institución y redefiniciones internas.

Nociones identificadas:

- *Lo básico: en términos de conocimientos generales, válido tanto para la formación de docentes como para la de profesionales de la educación.*
- *Nivelación: en el sentido de igualar a los maestros con otros profesionistas y para los bachilleres como compensación de carencias de formación pedagógica.*
- *Educación básica: abordaje de tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, o bien, centrado en primaria.*
- *Educación permanente y la de adultos: las que orientaron el diseño del sead al considerar las características de adultos de los maestros en servicio.*
- *Educación escolarizada/sistema a distancia: dos estructuras institucionales diferenciadas por sus esquemas de organización escolar, ya que sus exigencias académicas y de control para los alumnos pueden ser las mismas.*
- *Paquete didáctico/materiales de estudio: dos formas de producción editorial de la upn para los maestros en servicio.*
- *Modelo instruccional/modalidad educativa: dos perspectivas para tratar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación de los maestros en servicio. La primera, más centrada en la sistematización de la enseñanza, y la segunda busca establecer dispositivos que articulen lo organizativo con una propuesta curricular que comprenda aspectos sociales, culturales y educativos específicos.*

a.3. Tópicos

En los tópicos, al igual que los temas y las nociones, se condensan perspectivas del pasado en el presente que adquieren una fijación relativa en cada época, sobre todo, cuando se piensa en el terreno educativo y, en particular, en la escuela como encargada de transmisión cultural. Por eso es posible ubicar tópicos que adquieren realce en función de los intereses y preocupaciones del momento, aun cuando haya diferentes posibilidades de abordaje sobre los mismos. Los tópicos, por tanto, son asuntos que circulan en la época como preocupaciones, aspiraciones, intereses, tendencias (metafóricamente se podría decir que “fluyen en el ambiente”) y que para el caso en estudio, constituyeron puntos de referencia implícitos o explícitos en la configuración del contenido escolar y de la producción académica de la UPN.

Tópicos identificados:

- Autodidactismo
- Centralización/descentralización educativa
- Sistema educativo nacional
- Escuela pública
- Calidad educativa
- Planeación educativa (análisis de sistemas/planeación presupuestal)
- Profesionalización de la vida social (responsabilidad/eficiencia/cientificidad)

Hasta aquí los temas, nociones y tópicos identificados en este capítulo, aunque interesa destacar que cada uno de ellos no se juega aisladamente, sino que siempre están entretejidos unos con otros, como ya se mostró en los apartados anteriores.

a.4. Tópicos, temas y nociones ausentes en la configuración

Los temas, nociones y tópicos identificados permiten analizar cómo mediante ciertos intereses se configuran sentidos con respecto a lo académico, mientras que otros quedan fuera en ese momento y en los ámbitos que abarca esta investigación.[32] Esta delimitación responde a compromisos y exigencias más vinculadas a la educación formal que a la educación no formal. Quedan fuera de foco, por ejemplo, alfabetización, educación para la salud, educación popular, educación de otros adultos que no sean maestros en servicio, entre otros temas que también fueron relevantes en la época.

Por otro lado, también es marcado el abordaje que se hace sólo de determinados niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, aunque las referencias sobre lo escolar tienen mayor peso respecto a la primaria. Asuntos referidos a educación superior no se tratan como objetos de trabajo, sólo aparecen como requisitos o características propias para constituirse en una institución de educación superior.

Asimismo se aprecia que predominaron ciertas significaciones de tópicos, temas y nociones respecto al tipo de producción de la universidad, lo que dio pie a una “delimitación” sobre asuntos que tendría que tratar la institución, y no hubo la posibilidad de trabajar con otros aspectos sobresalientes en la época.

Enseguida se profundiza mirando cómo los temas, tópicos y nociones se articulan para servir como referentes que delimitan el quehacer universitario y dan forma a un tipo de dinámica institucional.

b. Los procesos que establecieron pautas para la definición de determinados órdenes institucionales

Los procesos de deliberación y de elaboración de juicios permiten mirar los márgenes de decisión que tuvieron los fundadores en relación con las tareas académicas que desarrollaron. Por consiguiente se ubican dos tipos de ámbitos de decisión en los que pudieron influir los fundadores: las tareas que formularon los órdenes desde lo curricular hacia lo institucional y los

proyectos que influyeron en la definición de quehaceres académicos propios de una institución de educación superior.

A continuación se analiza el tipo de tareas realizadas en estos dos sentidos y se señala el entrecruzamiento de temas, tópicos y nociones con el tipo de tarea y la delimitación de los ámbitos de intervención de los agentes.

b.1. Las tareas que tuvieron desenlaces en cadena y señalaron el orden desde lo curricular hacia lo institucional

En este apartado se presentan las tareas que sirvieron de soporte para definir cuestiones curriculares, las cuales, a su vez, trascendieron hacia la definición de aspectos organizativos y ámbitos de intervención de la institución. Los movimientos que desplegaron estas tareas marcan trayectorias de la siguiente forma:

- Desde la estructura socioprofesional de las licenciaturas hacia la delimitación de los alcances del quehacer académico de la universidad.
- Desde la definición de los programas de los cursos en el plan de estudios hacia la definición estructural del Área de Docencia.
- Desde las asignaturas, la licenciatura en Educación básica hasta la conformación del SEAD y la organización nacional de la UPN.

Se revisan estos tres movimientos y en cada uno de ellos se presentan los aspectos que los caracterizaron y se identifican las pautas que dieron origen al quehacer institucional y algunos logros posteriores.

- De la estructura socioprofesional de las licenciaturas hacia la delimitación de los alcances del quehacer académico de la universidad

Los académicos fundadores tuvieron la tarea de formular el tipo de licenciaturas por ofrecer y sus propósitos; de este modo configuraron una estructura socioprofesional que ha perdurado: Administración educativa, Sociología de la educación, Psicología educativa y Pedagogía.

La licenciatura en Educación básica, dirigida exclusivamente a maestros en servicio, fue la base para la conformación del Sistema de Educación a Distancia en todo el país y también se ofreció en la Unidad Ajusco durante pocos años. Esta licenciatura sí tuvo cambios en los fundamentos que le dieron origen[33] por la influencia de las exigencias de un sistema no “escolarizado”, la diversificación de ofertas educativas en los ámbitos de trabajo de los docentes y las nuevas exigencias de profesionalización (educación indígena, integración educativa, educación preescolar y primaria, gestión educativa, entre otros) y los ajustes respecto a los criterios de ingreso de los aspirantes. Estos ajustes respondían a exigencias de políticas del sistema educativo y a los cambios estructurales de descentralización educativa.

Ahora bien, la estructura profesional propuesta en los inicios de la UPN acotó ámbitos de intervención y dejó otros que lograron introducirse en forma paulatina, pero no con el lugar protagónico que han jugado los ámbitos de origen. En 1982 se abrió el área de concentración profesional para licenciatura en Educación Indígena (LEI)[34] y para la licenciatura de Educación de Adultos, la que sólo se impartió a cuatro generaciones (hasta alrededor de 1986).[35] Apenas en el año 2000 se volvió a ofrecer una licenciatura de este tipo.

En los documentos de creación de la UPN es posible encontrar cómo determinados temas, tópicos y nociones se ponen en juego en la estructuración socioprofesional de las licenciaturas y qué guías definen las ofertas educativas.

En el *Decreto de creación* (1978) y en el *Proyecto académico* de 1979 es posible mirar el entrelazamiento de los temas, nociones y tópicos identificados en el apartado anterior al igual que sus diversas significaciones, lo que hace reflexionar sobre la complejidad y dificultades de resignificación y delimitación de los alcances de la producción académica en la UPN.

En las consideraciones que acompañan el *Decreto de creación* se señala:

Que el Estado debe promover y vigilar la formación de profesionales de la educación, y

Que la creación de una universidad pedagógica constituye la respuesta del Gobierno Federal al legítimo anhelo del magisterio nacional para consolidar las vías de su superación, acorde con las necesidades actuales del sistema educativo." (SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980: 8.)

Por su parte el *Proyecto académico* en su introducción advierte que:

La formación de mentes científicas, reflexivas, críticas y responsables representa en nuestros días un noble objetivo para nuestros educadores. Es importante promover la inquietud por encontrar soluciones adecuadas a los problemas propios de nuestro estado nacional. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979c:3.)

En estos párrafos se expresa cómo estaban operando los temas y tópicos relacionados con la profesionalización del magisterio y el papel de regulación que el Estado pretendía sobre las propuestas de formación docente y de los profesionales de la educación. Estos aspectos estuvieron presentes en la deliberación al interior de la UPN para las definiciones de las propuestas curriculares y el peso de sus ámbitos de intervención: la relación entre la universidad y el Estado; la regulación estatal frente a las ofertas de formación que ofrece esta institución, su adecuación a las necesidades del sistema educativo y las recomendaciones formuladas por la UNESCO

Hay expresamente una delimitación de los alcances y ámbitos de intervención de la institución: la formación de profesionales de la educación, en específico del magisterio, orientada por una necesidad de eficiencia de corte científico y determinada por las necesidades del sistema educativo.

Sin embargo, esta delimitación de "responder a las necesidades del sistema educativo" del artículo segundo del Decreto se amplió y abrió las posibilidades de significación al plantear que la universidad debe responder a las necesidades del país y a formar profesionales de la educación, por lo que no se restringe sólo al magisterio como se señala a continuación:

ARTICULO 2º. —La Universidad Pedagógica Nacional tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la

educación de acuerdo a las necesidades del país." (SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980:8-9.)

De igual forma esta intención de apertura se puede apreciar en el *Proyecto académico* de 1979, en donde ya no sólo se ajusta a las exigencias del sistema, sino también se abre a la posibilidad de transformación del mismo:

Es evidente, por tanto, que una de las necesidades más urgentes consista en preparar especialistas capaces de proponer alternativas e incidir directamente, en forma apropiada, en la transformación del sistema educativo mexicano (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979c:4).

En estos párrafos se aprecian los ajustes que se establecieron durante el año de 1978-1979 y el espectro de posibilidades que propuso el *Proyecto académico* con respecto a lo sancionado por el *Decreto de creación*.

Por otra parte, en el artículo 3º del Decreto y en el documento de *Información general* aparece el tópico de *planeación* como medio de ordenación armónica y equilibrada de las funciones, pero ahora enlazado con la idea de participación de los actores, en el sentido de eficiencia/responsabilidad.

Su organización interna está concebida para hacer posible el logro de sus objetivos y permitir que el desarrollo de sus actividades se desenvuelva en un clima de creatividad, participación y responsabilidad, realizando sus funciones en armonía y equilibrio. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979a:6.)

Todo esto lleva a pensar en la pluralidad de sentidos con que se puede entender el quehacer de esta institución, sin embargo, como se percibe en los apartados anteriores, aunque ha prevalecido un abanico de posibilidades en la producción académica, ésta se ha ajustado a ciertos ámbitos y ha dejado de tratar muchos otros.

De ahí que su oferta de licenciaturas quedara circunscrita a aspectos expresamente necesarios del sistema educativo, como Administración educativa, Educación básica y las especializaciones de Administración

escolar y Planeación educativa, así como las Ciencias Sociales. Éstas tuvieron en aquella época un lugar de privilegio en el quehacer educativo por su estructuración científica: Pedagogía (en su perspectiva instrumental), Psicología educativa y Sociología de la educación, circunscritas a una preocupación de hacer más eficiente el sistema. Se dejan de lado las que tradicionalmente habían tenido una fuerte influencia en la educación como la Filosofía, la Ética y la Historia.

Lo interesante es observar que esta delimitación no surge linealmente por lo expresado en la política (tanto de la SEP como el SNTE) como pedido *ex profeso* a la institución, sino que adquiere un lugar en la deliberación y toma de decisiones formulada por diversos actores (académicos y autoridades) ante circunstancias que van más allá de su intención personal. Es necesario reiterar, por tanto, que las “delimitaciones” responden a una configuración donde se enlazan aspectos disciplinarios, temas, tópicos y nociones propias de una herencia histórica en la época, con condiciones de posibilidad que institucionalmente se propiciaban. Véase como lo expresan los fundadores:

TY: Cuando se abrió la Universidad Pedagógica, fue para formar profesionales de la educación, pedagogos, psicólogos, administradores, sociólogos de la educación, y no se pensaba todavía en una carrera para los maestros. Eso nos llegó de sopetón, poco tiempo después de que se abrió la universidad. Estábamos todavía en Miravalle cuando un día, nos dijo el licenciado Limón [...] vamos a trabajar una carrera con los maestros en servicio, pero el tronco común va a ser el mismo. Eso cambió totalmente nuestras expectativas, nuestra idea de cómo íbamos a trabajar, a quién iba dirigido todo esto cambió totalmente.

Por su parte, la delimitación de la tarea de ofrecer servicios educativos a maestros en servicio es significada de diferente forma en el equipo de académicos que desde un inicio la consideraron como tarea de la UPN:

JL: Comenzamos a diseñarlo [se refiere al sead]; nos dijeron “tienen carta blanca, hagan lo que quieran, lo que queremos es eficiencia, lo que queremos es un sistema que funcione, orientado a los maestros [...]”. Se nos dijo que querían un

sistema abierto para la Ciudad de México, para el D. F. y sus alrededores.

A su vez, este mismo equipo experimentó la decisión de apertura de la universidad hacia el territorio nacional como algo urgente:

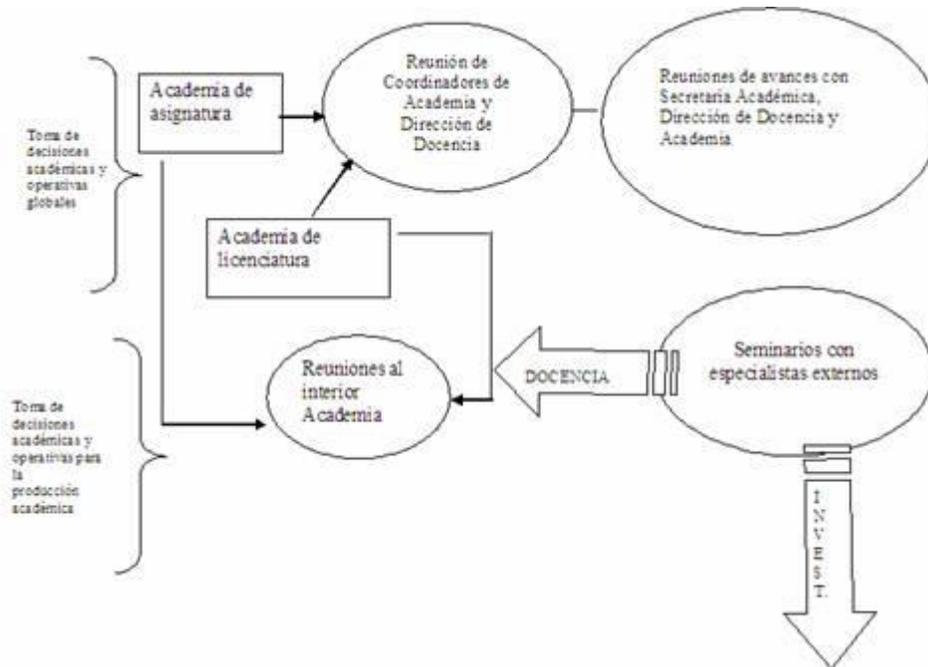
JL: Un día nos invitaron a comer Miguel Limón Rojas y José Ángel Pescador [...] ahí en Miravalle y les platicamos cómo íbamos trabajando, qué estábamos haciendo, y nos comentaron que era urgente que tuviéramos todo listo, nos apresuraron, y comenzamos a platicarles que por qué no pensarlo en términos de toda la república y les pareció bien y, sobre todo, dijeron, políticamente también podemos sacar partido, que sea una universidad a escala nacional. Entonces ya se concibió y se empezó a pensar en esos términos.

Por último, es posible decir que en la delimitación de ámbitos de intervención de la UPN se identifican temas, tópicos y nociones que marcan posibilidades de producción, que en ese periodo se orientaron de manera muy importante desde la oferta curricular. Sin embargo, también puede pensarse en una proliferación de otras opciones (desde los mismos temas, tópicos y nociones) no consideradas en ese momento y hasta la fecha.

- Desde la definición de los programas de los cursos en el plan de estudios hacia la definición estructural del Área de Docencia.

En el proceso de fundación se establecen formas de organización del trabajo que configuran pautas de organización institucional. Como ya se vio en apartados anteriores, la denominación que adquirieron los bloques de contenido del plan de estudios sirvieron para la organización de grupos de trabajo. A su vez, la agrupación por academia dio cauce a una serie de prácticas y formas de trabajo que cobraron fuerza hasta sentar las bases de organización del Área de Docencia. De esta forma, el punto de arranque fue la elaboración de los programas de cada curso, formulados por bloque de acuerdo con la correspondencia que había entre el contenido por tratar y la academia que podía elaborarlo. Así se llegó a una organización en paralelo en el Área de Docencia como se muestra en el siguiente esquema.

ESQUEMA DE TOMA DE DECISIONES REFERIDAS A LA DOCENCIA.



En este esquema se ilustra que los académicos no sólo tuvieron influencia en la delimitación de los contenidos, sino también en la configuración de espacios de trabajo y toma de decisiones sobre aspectos en conjunto del Área de Docencia. Una práctica notable fue la discusión en grupo para la toma de decisiones de las licenciaturas; otra fue la revisión de los avances producidos por parte de las instancias de la estructura formal (Secretaría Académica y Dirección de Docencia) a fin de regular y controlar la calidad. Así lo narran algunos de los fundadores:

NB: Eran reuniones de cuatro coordinadores en que se construían las cosas, se presentaban los problemas de las licenciaturas. Todavía no existían las licenciaturas; entonces, opinábamos sobre todo.

En ese momento [1980] empezaba a funcionar al mismo tiempo el área de integración vertical y la primera materia de las carreras, y en ese momento metieron al grupo de cuatro coordinadores [...], al coordinador de integración vertical y a los coordinadores de las carreras [...]; a Alexis López lo pasaron como coordinador de Educación básica, y se quedó como coordinador de Historia de las ideas creo que Aparici. A Alexis le tocó coordinar un cachito las dos cosas. [...] Empezaron a discutir[se] los programas de las materias de las carreras [concentración profesional] y del área de integración vertical a

ese nivel de coordinadores y supongo que en el espacio de las academias.

TB: Por la temática venían especialistas a darnos una plática, en seminarios, y venía un especialista a plantear sobre "X" tema, del cual todos nosotros habíamos leído, o íbamos de esta plática a deliberar sobre los contenidos para un programa. Entonces eran seminarios muy enriquecedores [...]; teníamos las reuniones de evaluación del trabajo docente que estábamos haciendo, eso lo coordinaba directamente Alexis López, a veces también venía Limón.

Luego había muchas reuniones con Limón cuando nosotros avanzábamos [...]; esas reuniones con Limón eran regulares. Él, por decirlo así, como autoridad llevaba con Alexis y con nosotros un control regular de cómo avanzaba ese trabajo, desde qué perspectiva avanzaba, qué autores consultábamos, qué temáticas trabajábamos, todo era discutido y siempre reconocía tu idea, él tenía un control, en el buen sentido, de cómo íbamos y siempre estaba en los seminarios donde venían estas personas de fuera.

Paralelamente, como lo señala Teresinha Bertussi, operaron los seminarios con especialistas que sirvieron de soporte para la elaboración de programas para todo el grupo de académicos que inició en Miravalle.[\[36\]](#)

Con lo expuesto hasta el momento se observa cómo, en los orígenes, los ámbitos de intervención de los académicos del área de docencia trascendían el definir un programa y dar clases. Además, la toma de decisiones en un ámbito tan específico como el programa se articulaba con una serie de decisiones que vinculaban la organización del trabajo y la estructura institucional. Así es posible considerar que el Área de Docencia y el SEAD fueron entornos institucionales que perfilaron de manera importante el quehacer institucional en los orígenes de la UPN, pero otras áreas, como investigación y difusión y extensión universitaria, no tuvieron la misma influencia.

- De las asignaturas hacia la licenciatura en Educación básica, la conformación del SEAD y la organización nacional de la UPN

Como ya se mencionó, la puesta en marcha del SEAD propició que los académicos pensarán de manera preponderante en la formación de docentes, en el proceso de aprendizaje a desarrollar en una modalidad

educativa no presencial y en las características de la población de todo el país:

TY: En Azcapotzalco fue en donde empezamos a elaborar los libros y los materiales del Sistema a Distancia para la licenciatura dirigida a los maestros. Al mismo tiempo adquiríamos experiencia con la materia por medio de las personas que acudían a la Sede de Azcapotzalco, quienes no solamente eran bachilleres en ese momento, sino también maestros en servicio.

Este tipo de exigencia permitió que los académicos que participaban en las tareas de diseño de los volúmenes del SEAD también desarrollaran labores de capacitación para los asesores [académicos de las Unidades UPN]. Para ello partieron a distintas partes del país a desempeñar actividades de diferentes tipos, y a aprender y a obtener una comprensión concreta respecto a la idea del sistema educativo nacional.

Estos aprendizajes son planteados de la siguiente forma:

JL: Luego a mí me tocó también abrir centros de estudio [Unidades SEAD]; me mandaron a diferentes lugares a rentar casas, contratar secretarias, a comenzar, a echar andar los centros; me tocó esa época también, nos quedábamos un mes, mes y medio, dos meses en Tampico; aquí y allá. Esa fue nuestra tarea.

RM: Para mí, estar en una institución que realmente tiene carácter nacional fue una experiencia profesional estimulante. Sigo pensando que la Universidad Pedagógica Nacional tiene un carácter nacional y que, en aquel entonces, especialmente entre 81-82 cuando tuvimos un vínculo bastante interesante con la Unidades de la upn, significaba efectivamente familiarizarse con las peculiaridades del sistema educativo nacional, en el ámbito regional de las entidades federativas y, por lo menos desde mi perspectiva, desde la licenciatura, desde lo que era mi centro de interés. Era visible que no se podía mantener una política educativa homogénea en todo el país como hacía la SEP; es decir, la descentralización era una necesidad para dar realmente mayor autonomía a los gobiernos estatales, etcétera, y a las comunidades académicas para poder aplicar las estrategias y los estudios para desarrollar sus regiones, o sea, eso a mí me lo permitió la upn. Fue una experiencia estimulante.

Hasta aquí se entiende que los procesos de configuración de lo académico dieron lugar a pautas de organización institucional, y, al mismo tiempo, constituyeron métodos para abordar determinadas tareas académicas que prevalecen en sus intenciones generales, aun cuando presenten en la actualidad ciertos matices. En especial, se trataron en este apartado las producciones que tuvieron una sustentación de carácter colegiado y cómo sus soportes en la toma de decisiones trascendieron el terreno individual.

b.2. Proyectos impulsados por iniciativas de los fundadores que orientaron quehaceres académicos de la UPN

Por último se trata el desarrollo de actividades que impulsaron los fundadores entrevistados, que hablan de las posibilidades de creación y de producción académica necesaria para que esta institución cumpliera con las características de una universidad.

La necesidad de conformar una vida sindical fue una de las tareas que se impulsaron en los orígenes, la cual fue una actividad adicional de los académicos. Así lo documenta Roberto Moreno:

RM: Teníamos otro tipo de actividad conjunta. Se reunió un grupo interesante de colegas ahí en la upn que desarrolló actividades sindicales; incluso a mí me tocó estar como primer Secretario General de la Delegación de Académicos en el Ajusco que, por cierto, todavía no tenía el reconocimiento por parte del snte, sino que se dio en los hechos. Yo estuve alrededor de ocho meses, entonces; la actividad era tanto en la academia como en las Unidades de la Pedagógica [...]; entre 80, 81, 82 fue cuando yo participé de manera intensa en las actividades sindicales. Realmente en la upn no tenía un modelo, una práctica sindical que la vinculara con el SNTE o con un sindicato independiente, no había claridad en el tipo de organización que debería de usarse e, incluso, hubo un debate nacional con la propia Unidad Ajusco sobre qué sería más pertinente para la upn.

En aquel momento, el sindicalismo independiente universitario era bastante fuerte [...]. La idea de promover un sindicalismo independiente en la upn como que se manifestaba en sectores importantes [...]. Entonces, la tendencia mayoritaria, evidentemente, fue de que no era lo más pertinente un sindicato independiente, sino un sindicato vinculado con la organización sindical del magisterio nacional pero sobre todo seguimos una tendencia de democratización del snte, de atenuar esas prácticas corporativas y, evidentemente, en la mayoría había simpatía

hacia lo que en la época era la cnte [...]. Todo ello perfiló un tipo de organización sindical en la upn, sui generis ciertamente, analítico, hasta donde se puede decir, combativo sin descuidar los aspectos académicos del gremio, pero se empezaban a atender los aspectos propiamente sindicales.

Vale la pena hacer notar que, en esta tarea, al igual que en otros aspectos relacionados con la conformación de la UPN, no existían modelos prefigurados para su constitución. En este caso se ilustra una estructura sindical que se constituyó de modo paulatino, y proviene de preceptos importantes: la intención de no repetir la herencia corporativista del SNTE y la necesidad de definir un tipo de organización sindical para una institución que tiene una cobertura nacional. Se pensaba en un sindicato independiente; sin embargo, esa opción era prácticamente imposible en su momento, puesto que trastocaban intereses constituidos en las estructuras corporativas sindicales ya establecidas. De ahí que se eligiera la opción de vincularse con las tendencias democratizadoras de la época.

Se establecieron, también, comisiones que resolvían aspectos relacionados con la dinámica institucional vinculada con las condiciones académico-laborales. Roberto Moreno habla sobre la Comisión de año sabático:

RM: Después, yo estuve como representante del personal académico en la Comisión de año sabático a partir de que se empezaron a tener años sabáticos en 1985, cuando los primeros colegas ya tenían el tiempo para tomar el sabático.

Por cierto, la reglamentación del sabático la tuvimos que ir haciendo sobre la marcha, pero logramos tener un sistema de sabático bastante ágil y con proyectos para cada uno de los compañeros que iban acudiendo y demandaban esta prestación, y bastante interesante. Estuve en esa comisión once años, de 85 a 96, casi hasta que me retiré.

Otras tareas importantes que impulsaron los académicos fundadores entrevistados fueron la elaboración de normatividades que ayudaran a la regulación de la producción. Tere Yurén se expresa sobre un trabajo arduo que tuvo que realizarse, tanto en los orígenes de la UPN como posteriormente, para definir normas en diversos aspectos, pero que desde su punto de vista nunca operaron:

TY: Yo valoro enormemente el trabajo que se hizo porque la gente que participó entonces, en todas estas propuestas, fueron

como chorrocientas, por ejemplo, la propuesta de reglamento que hicimos, pero mi experiencia es que ninguno de los reglamentos que yo hice, ninguna de las normatividades funcionaron, absolutamente ninguna, ni de organización de la normatividad, ni de normas de posgrado ni de nada. Nada funcionó. Fue un trabajo muy duro, fueron tantas y tantas horas. Si yo hubiera ocupado todas esas horas en investigar tuviera el doble de producción que tengo, pero fueron muchísimas horas y no hubo resultados.

En algunos casos, como no había otra normatividad, la norma se aplicó, digamos, en forma extraoficial porque con algo teníamos que organizarnos. Por ejemplo, en el posgrado se llegó a aprobar el reglamento hasta Consejo Técnico y ya. Al llegar al Consejo Académico ahí se atoró y, finalmente, en cuanto yo me salí se acabó todo eso.

En la misma situación hay una serie de proyectos que Teresinha Bertussi formuló, pero que no lograron instrumentarse. Esto nos hace mirar un doble juego en la dinámica institucional: hay aspectos sin definirse formalmente en la institución pero que estaban operando para la producción académica, y quedaba abierta la posibilidad para proponer proyectos e idear propuestas que operaron en planos marginales o urgentes. Por lo tanto, este tipo de producción rebasó los límites acotados desde los orígenes.

TB: Hay muchos proyectos de la universidad. Cuando yo participé en dos oportunidades en la Comisión Dictaminadora me di cuenta de la cantidad de trabajos interesantes que se hacen en la universidad, de la gente tan bien preparada que está ahí... y cosas que nos interesan a todos y, sin embargo, nosotros no las conocemos [...]. Mi apreciación es bastante subjetiva y alejada de una realidad.

[Muestra una carpeta con documentos y lee los títulos]. Por ejemplo, yo tengo el proyecto "Red internacional de intercambio interinstitucional entre universidades pedagógicas y centros afines." Bueno, aquí está otro proyecto "Propuesta de eventos académicos a ser realizados en el año de 1996." Tengo otro proyecto para el departamento de Intercambio Académico de la Universidad [...]; yo encuentro que no puedo decir todos, pero mucha gente trabajó mucho para la universidad y yo diría que incluso hay mucha gente que ha trabajado muchísimo más que yo.

Con lo expuesto por Tere Yurén y Teresinha Bertussi se identifican dos tipos de asuntos que quedan siempre en "suspense": la definición de regulaciones que propicie mayor "permanencia" de espacios y perfiles de tareas por cumplir más allá de lo establecido en el *Decreto de creación* y el vínculo de la institución con otras instituciones o tareas de intercambio hacia fuera de la universidad.

Finalmente se puede observar cómo logra establecerse una transposición de decisiones, en tanto que los ámbitos, temas y problemas de análisis, así como la toma de decisiones rebasaron las tareas docentes, y alcanzaron una dinámica que definía a la institución en su conjunto. Esto lleva a comprender que los márgenes de intervención de los sujetos en la institución no se determinaban porque estuvieran pautados en un plan, como se estableció en el *Decreto de creación*, ni por la voluntad e interés solos de los actores, sino por los soportes de improvisación que proveen puntos de apoyo y puntos de partida para desarrollos posteriores, al igual que las reglas de la armonía y el contrapunto sostienen la <<creación>> musical más inspirada y más libre en apariencia. (Bourdieu, 1989:24). Con ello, fue posible reconocer que ante determinadas condiciones institucionales y el "estado" en que se encontraban ciertos tópicos y las perspectivas sostenidas a partir de las discusiones, era posible tomar posturas que favorecieron logros académicos de mayor alcance, pero en otros casos no.[37]

A través del desarrollo de este capítulo se identifican algunos entramados de significación que estuvieron en juego en las formas, procesos y productos que configuraron a la UPN como institución. La descripción de los procesos de transposición, las delimitaciones temáticas y los esquemas organizativos para producir y regular la producción académica muestran cómo se constituyó la singularidad de la institución, y se aprecia la resignificación que la UPN hace frente al mandato social que le confirió el *Decreto de Creación* de las expectativas que se derivaban de la disputa política entre la SEP y el SNTE y de los escenarios que distintos actores ofrecían sobre su creación.

Al revisar los procesos específicos que se derivan del mapa curricular, se identifican sentidos sobre la formación del docente, el papel de los

contenidos de las matemáticas como herramienta de análisis para la labor del docente y las posibilidades que brinda la articulación de distintas disciplinas en la producción de mediaciones conceptuales para la comprensión del ámbito educativo. De igual forma se detectan las condiciones que hicieron posible la importación de contenidos de la Administración pública hacia la conformación de la carrera de Administración educativa y, en el mismo sentido, de la Sociología hacia la Sociología de la educación. Logró hacerse esta identificación cuando se reconoció que los procesos de transposición no respondían a un simple traslado de temas y tópicos, o a la aplicación de estrategias de enseñanza, sino que se conformaron mediaciones donde se ponen en juego elementos que provienen de distintos lugares (Ciencias Sociales, trayectoria y experiencia de los agentes, mandatos sociales, referentes de la época).

Otra consideración importante fue sostener que esas mediaciones no se estructuraron con elementos neutros, sino que éstos son entramados de diferencias. De ahí la relevancia de ilustrar cómo se fueron estableciendo las estrategias de articulación de diversas disciplinas, conversión de componentes disciplinarios en herramientas de análisis, importación de supuestos disciplinarios y el uso de conocimiento disciplinar unívoco. Para lograrlo fue pertinente mostrar sus características y el juego de diferenciación entre ellas, situación que permitió identificar la complejidad que estuvo en juego en el proceso de diseño y delimitación de un contenido escolar.

El enlace de los procesos de definición del contenido ya señalados con las maneras en que se organizaba la participación de todos, las instancias que se crearon para revisarlo, así como la toma de decisiones (academias, seminarios, reuniones de academia y con autoridades, reuniones de coordinadores de academias con la Dirección de Docencia) resultaron satisfactorios para dar cuenta sobre los modos de operar de un trabajo colegiado, que se instaló como un proceder institucional. Al mismo tiempo, este tipo de enlaces dejó ver que, en la definición del contenido, la organización del trabajo juega como otro elemento que influye en su delimitación, pues favorece las condiciones de posibilidad para conformar mecanismos de decisión y apertura frente a los dilemas en la tarea de la

delimitación del contenido. Por lo tanto, es necesario el entrelazamiento de los dilemas puestos en juego a través de las distintas estrategias, con la dinámica y la estructura institucional para comprender los procesos que configuraron los sentidos sobre lo académico.

Además, el interés por lo didáctico se vincula con todos los elementos expuestos. A partir de dicho interés se establecieron diversas formas para elaborar material de estudio destinado a los maestros en servicio. Las formas se sustentaban en concepciones sobre la educación permanente y la instrumentación de modalidades no escolarizadas. En este capítulo se señalaron las dificultades y posibilidades que se jugaron en el terreno académico con la idea de un sistema a distancia, para poder reconocer una respuesta de corte académico que mediaría una petición política de masificación de la formación de maestros en servicio.

Finalmente, se identifican desde los procesos de transposición en qué aspectos la UPN en sus orígenes es una institución innovadora y en qué aspectos muestra continuidades. Y, al mismo tiempo, es posible observar qué tipo de estrategias formuladas en los momentos de creación se desplazan en el tiempo, y constituyen fuerzas que afectan y orientan al quehacer de la universidad a largo plazo. De éstas destacan:

- Mayor consolidación y posicionamiento en las academias de asignatura (Matemáticas e Historia de las ideas) porque se dan procesos de distinción donde se precisan los elementos del contenido de su quehacer; se definen de manera compartida entre sus integrantes y se logra conformar un capital cultural susceptible de ser transmitido a otros académicos o derivarlo hacia otras tareas universitarias distintas a la docencia.
- Débil resignificación y posicionamiento de las academias de licenciatura (Sociología y Administración educativa) porque no logran establecer con precisión, al inicio y posteriormente, puntos de referencia para conformar el contenido de su quehacer, ya que estas precisiones se hacen de manera aislada y por iniciativas personales. Por tal razón no logran capitalizarse para ser sostenidas a largo plazo, hacia otras generaciones, o derivarse a otras tareas universitarias.

- El diseño de paquetes didácticos dio la pauta para configurar un tipo de quehacer propio de la institución, pues quienes participaron al principio en este tipo de tareas adquirieron habilidades e interés que después se capitalizaron en la elaboración de libros de texto y materiales de estudio. De esta forma hay una veta que puede revitalizarse para la producción editorial de la UPN.
- Los temas, nociones y tópicos identificados resultan pertinentes para reconocer los ámbitos de intervención de la UPN, pero cabe preguntarse ¿qué alcances ha logrado la UPN en su abordaje, qué tanto los ha abarcado y desde qué perspectivas? ¿seguirán acotando los ámbitos de intervención de la universidad estos temas, nociones y tópicos? ¿los que tienen una condición al margen podrán ahora orientar ámbitos de oportunidad importantes para la universidad y, por tanto, tener otro lugar? ¿qué otros ámbitos surgieron durante veinticinco años de existencia de la UPN?

De este modo puede decirse que la UPN, desde sus inicios, estableció procesos de relativa autonomía para su producción académica. Dichos procesos no dependieron de las voluntades individuales e intenciones conscientes con respecto a metas planeadas, sino de la convergencia y los entrecruzamientos de elementos de distintos órdenes, desde los cuales se produjeron sentidos que dieron significado a una cultura institucional singular, a partir de la cual germinaron posibilidades de creación en función de las condiciones institucionales y del estado en que se encontraban ciertos tópicos, lo que permitió adoptar posturas diferentes, algunas de mayor alcance que otras sobre el quehacer académico de la institución. El análisis presentado permite señalar, además, que las condiciones y exigencias a la UPN, en el periodo 1978-1980, propiciaron que el Área de Docencia y el Sistema de Educación a Distancia fueran los espacios que dieron la pauta sobre el tipo de producción y modos de abordar temáticas, tópicos y nociones.

- [1] Licenciaturas en Administración educativa, Sociología de la educación, Psicología educativa, Pedagogía y Educación básica.
- [2] Es decir, tópicos y esquemas prevaletentes en la época de organización del pensamiento, que proveen de puntos de apoyo y de partida a desarrollos posteriores (cfr. Bourdieu, 1989:22-24). De igual forma se alude en este trabajo a la idea de época no como un momento histórico solidificado evolutivamente, sino como espacio en el que surgen tópicos y problemas del pasado que se encuentran en movimiento en el presente. En un movimiento, como lo expresa Derrida, "según el cual la lengua, o todo código, todo sistema de repeticiones en general se constituye <<históricamente>> como entramado de diferencias". (Derrida, 1998: 47-48).
- [3] "Entre marzo de 1977 y diciembre de 1978 existieron dos comisiones formadas por el SNTE y la SEP para analizar el proyecto de la UPN y su implantación. Estas dos comisiones elaboraron dos proyectos académicos y administrativos radicalmente diferentes. El proyecto que elaboró la segunda comisión, que expresaba con mayor claridad las orientaciones de la SEP, lo aprobó finalmente el presidente López Portillo, y el decreto se publicó en el Diario Oficial de la Federación de agosto 29 de 1978, lo que constituyó el instrumento jurídico para la creación de la UPN." (Pescador y Torres, 1985:17.)
- [4] En el *Decreto de Creación* se estipula que la organización de la UPN se sostendrá por seis órganos de gobierno: Rector, consejo Académico, Secretario Académico, Secretario Administrativo, Consejo Técnico y Jefes de área académica (Docencia, Investigación, Difusión y Servicios de Biblioteca y de Apoyo Académico). En este capítulo se documentan los procesos de conformación del área de Docencia y su impacto en la conformación de otros espacios de la institución. En el segundo capítulo se aborda lo correspondiente al Área de Investigación y el papel de las otras áreas.
- [5] Teresinha Guadalupe Bertussi Vachi (TB). Ingresó a la UPN en 1978 a la academia de Historia de las ideas; luego formó parte de la academia de la licenciatura en Sociología de la educación (1980-1986), participó en el posgrado y en el Departamento Editorial y, a partir de 1990, está adscrita en el Área de Investigación.
- [6] Tere Yurén Camarena (TY). Ingresó a la UPN en 1979 a la Academia de Historia de las ideas y desarrolló investigación desde 1984. Fue directora del Área de Docencia (1990-1991) y desde entonces impulsó el posgrado hasta 1996.
- [7] Natalia de Bengoechea Olguín (NB). Ingresó a la UPN a la Academia de Matemáticas en 1979 y continúa en el área de docencia donde realiza docencia-investigación desde hace 19 años sobre numeración y medición en distintas culturas indígenas a través de la voz de maestros bilingües.
- [8] Las academias que se conformaron fueron: Historia de las ideas, Redacción e investigación documental, Matemáticas, Sociedad mexicana y Metodología.
- [9] En esta investigación se denominan "academias de asignatura".
- [10] Se ocupa la idea de transposición para explicar cómo determinados elementos y procesos pueden cambiar de lugar; en ese movimiento, dichos elementos se enlazan con otros y producen algo nuevo que sirve para interpretar o intervenir. Esta idea se distancia de la de aplicación, como un traslado mecánico de elementos.
- [11] Conocimientos derivados de las disciplinas de las Ciencias Sociales que se pusieron en juego y estructuraron estrategias para la formación de profesionales de la educación o para maestros en servicio, y en general, para dar una sustentación científica a lo educativo (tarea central de la UPN).
- [12] Tere Yurén nos relata su experiencia desde la asignatura de Historia de las ideas en el marco de las acciones que se desarrollaron a través de la elaboración de "paquetes didácticos" para el Sistema de Educación a Distancia.
- [13] La noción de nivelación también opera como elemento de distinción en el terreno político con respecto a los ámbitos de intervención entre la UPN, las normales y otras instituciones o proyectos políticos de formación docente, emanados de las reformas educativas posteriores, como lo fueron los Centros de Maestros creados a partir de la reforma de 1993. Así se ha planteado, por la vía de los hechos, en términos simplificados, que: la UPN "nivela", las normales "forman" y los Centros de Maestros "actualizan".
- [14] Resulta interesante identificar el desplazamiento de estrategias más allá del ámbito en que surge; por esta razón se incluyen referencias a cómo "se llevan" hacia otros ámbitos, no obstante que se rebasa el periodo 1978-1980 que se eligió para esta exploración.
- [15] Roberto Moreno. Ingresó a la UPN en 1980 a la Academia de Administración educativa y participó como Secretario general de la primera delegación sindical de la UPN. Formó parte de la primera comisión para definir la prestación de año sabático, en la que permaneció hasta 1996, al igual que en la Academia de Administración educativa.
- [16] En este mismo tenor se expresó Carlos Muñoz Izquierdo: "... La Universidad Pedagógica deberá aceptar el reto de conciliar dos objetivos que hasta ahora han sido antagónicos, a saber: el contribuir a mejorar la calidad de la educación que reciben las clases mayoritarias de nuestra sociedad, y el de satisfacer las legítimas aspiraciones de movilidad social y superación académica que ha expresado el magisterio. [...] Esto exige [...] sustituir la 'educación artesanal' –es decir, aquella en la cual una sola persona desarrolla casi todas las funciones de la enseñanza–, por otra más compleja que sería desarrollada por personal de diferentes niveles y tipos de calificación, el cual desempeñaría, concomitantemente, diversas tareas. [...] Así por ejemplo, se requeriría personal altamente calificado para planificar la docencia en función de las

características de cada una de las regiones geográficas y grupos sociales existentes, y para diseñar procedimientos de evaluación de los resultados obtenidos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Carlos Muñoz Izquierdo hizo estas consideraciones en un artículo publicado en el periódico El Universal el día 25 de agosto de 1978, el cual forma parte de la compilación hecha por Vicencio, 1987: 93.)

- [17] UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. 1979a: 3-4.
- [18] Al igual que la administración educativa, la psicología y la sociología tienen un lugar de privilegio en el quehacer educativo de la época por su estructuración “científica”. Este aspecto se volverá a tocar en el capítulo tres.
- [19] Como ya se refirió en la introducción, en esta investigación se considera a la producción académica como los procesos y productos que se expresan en programas, paquetes didácticos, instrumentos de evaluación, planes y programas, impartición de clases, entre otros. Además abarca los estilos con los que se produce trabajo colegiado, reuniones para la discusión y toma de decisiones, seminarios, grupos de trabajo, mecanismos de regulación y evaluación de la producción. Todos ellos definen la especificidad de los quehaceres profesionales de los académicos como patrimonio material, cultural, social y simbólico que ha jugado un lugar en los procesos de constitución de lo académico en la institución.
- [20] Aquí se adopta la noción de estrategia estructurada por Josefina Granja con base en los planteamientos hechos por Bourdieu aludiendo a ésta como: “sentido de lo posible, ya sea acciones o conductas (por extensión, razonamientos) en función de situaciones concretas. Como ‘sentido del juego’ la estrategia se basa en el reconocimiento de las reglas que intervienen, de tal modo que si no se reconocen las reglas no se está en el juego; pero a la vez se las rebasa en tanto que se supone ‘invención permanente, indispensable para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas.’” (Granja, 1998:19; Bourdieu, 1988.)
- [21] En Miravalle se conformó el equipo de trabajo que diseñó el SEAD; sistema no considerado en el Decreto de 1978. En 1979 se dieron a conocer por medio del Primer Proyecto Académico de la UPN, los fines, la organización, el funcionamiento de la institución en su conjunto y del SEAD. En este Proyecto se establecen los criterios básicos para la operación académico-administrativa de las Unidades SEAD, que serían las sedes de la universidad en el territorio nacional.
- [22] Jorge Lara Ramos. Ingresó a la UPN en Miravalle en 1979 para formar parte del equipo que creó el SEAD. En Azcapotzalco formó parte del Área de Investigación desde el inicio.
- [23] Los académicos que fueron contratados en las Unidades del SEAD recibieron el nombre de asesores, función que correspondía con el modelo instruccional –no escolarizado– del SEAD.
- [24] Estos documentos fueron dados a conocer en la Primera Reunión Nacional de Directores de las Unidades SEAD, celebrada en Cocoyoc, Morelos, en octubre de 1979. En dicha reunión participaron los directores de las Unidades SEAD y los jefes administrativos que acababan de ser nombrados, con lo que iniciaba la instalación de las 64 unidades que conformaron en su origen al SEAD. La cantidad de unidades se incrementó después a 74.
- [25] Estos ejercicios corresponden a los que alude Jorge Lara en su narración sobre el trabajo de adaptación o traducción, mismo que desarrolló el equipo del SEAD a partir de las actividades propuestas por el pedagogo francés Dimage.
- [26] Los volúmenes de los primeros dos niveles del tronco común de la licenciatura en Educación básica se conformaron, en sentido estricto, bajo este modelo instruccional. Para los siguientes niveles hubo modificaciones, aunque permanecieron características que permitieron el estudio independiente, sobre todo las estipuladas para cada tema y las actividades de estudio individual por temática.
- [27] “En 1966, la Conferencia Intergubernamental Especial de la UNESCO, reunida en París, propuso ‘el personal docente debería adquirir su formación general, especializada y pedagógica en una universidad o en una institución de formación de nivel equivalente’ ”. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977:7).
- [28] Ver Arnaut, 1996: 97-124 y Arteaga, 1994:104-108, sobre la creación del IFCN y el papel que jugó en la formación de los maestros.
- [29] A partir del área de concentración profesional, se incorporó al trabajo y a la discusión otro grupo más, la Academia de la licenciatura en Educación básica, cuya tarea fue formular el área de concentración profesional de esta licenciatura. Esta academia influyó de manera importante para introducir la producción de antologías didactizadas.
- [30] Cfr. El apartado de Transposición de campos, El caso de Matemáticas que se trata en este capítulo.
- [31] Con disposiciones se hace referencia a concepciones, expectativas y formas de proceder de los sujetos que se fueron conformando en su historia individual y colectiva, al igual que en el plano institucional, y que constituyen estructuras de preferencias. Para Pierre Bourdieu “...el problema de las condiciones sociales de formación y adquisición de las estructuras generadoras de preferencias que constituyen el *habitus* como lo social incorporado es extremadamente complejo. [...] todos los estímulos y experiencias condicionantes son, en todo momento, percibidos a través de las categorías ya construidas por las experiencias previas[...] por consiguiente, [hay] una *relativa* cerrazón del sistema de disposiciones que constituye el *habitus*. Pero [...] el *habitus* se revela solamente —hay que recordar que se trata de un sistema de disposiciones, es decir, de virtualidades o potencialidades— en relación con una situación determinada [...] y, según los

estímulos y la estructura del campo, el mismo *habitus* puede generar prácticas diferentes e incluso opuestas.” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 92.)

- [32] Se supone que en otros ámbitos podrían haberse discutido otros temas, tópicos y problemas, pero es muy probable que haya sido en un plano periférico a los que aquí se identifican.
- [33] En 1985 se crearon las licenciaturas en Educación preescolar y en Educación primaria (LEPEP'85). Estas licenciaturas ya no respondían al criterio de educación básica de la LEB'79, que pretendía atender las necesidades de formación para docentes de preescolar, primaria y secundaria, sino sólo se dirigen a profesores de preescolar y primaria. En 1990 se creó la Licenciatura en Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90); en 1994 se diseñó la licenciatura en Educación (LE'94) con áreas terminales, con cobertura nacional en Preescolar, Primaria y Gestión y de Integración educativa para determinadas regiones. Estos cambios responden, en gran medida, a las reformas educativas (1977, 1984 y 1993) instrumentadas en la educación básica y que necesariamente han repercutido en la formación de maestros. De esta forma, las licenciaturas para maestros en servicio ofrecidas por la UPN son un correlato de las reformas educativas como elementos de complementariedad, apoyo o diferenciación con respecto a sus planteamientos.
- [34] Licenciatura que se ofrece hasta la fecha. Con el plan modificado en 1990, que se llevó a cabo para todas las licenciaturas escolarizadas.
- [35] Cabe señalar que la Academia de Educación de adultos evaluó los resultados obtenidos en esta licenciatura y estableció un Programa de Formación de Adultos (PROFEDA) en el que se incluyó un proceso de formación para todos los integrantes de dicha academia; en paralelo se diseñó una especialización que se ofrece desde 1987. De este programa se derivó otro, casi diez años después, denominado Programa de Formación, Impulso y Desarrollo de Educación de Adultos (PROFEIDE) en donde se incluyeron acciones que articularon las tres funciones universitarias.
- [36] Estos espacios se analizan en el capítulo dos.
- [37] Al respecto Bourdieu señala que: “Los automatismos verbales y los hábitos de pensamiento tienen por función apoyar el pensamiento, pero pueden también, en momentos de baja tensión intelectual, dispensar de pensar.” (Bourdieu, 1989:24).

CAPÍTULO SEGUNDO

CONDICIONES PARA LA PRODUCCIÓN DE LO ACADÉMICO

En este capítulo se hace énfasis en los aspectos de carácter organizativo que se estructuraron en la Universidad Pedagógica Nacional para dar cuenta de las condiciones que posibilitaron ciertos tipos de producción académica de 1979 a 1980 y, al mismo tiempo, cómo se encontraron maneras de hacer y formas de clasificación "originarias" que operaron para distinguir los espacios, la producción y los sujetos que se ubicaban en ellos. Se muestran las dinámicas y los estilos de trabajo que permitieron desarrollar las funciones de docencia e investigación mediante las áreas respectivas, como espacios legalmente establecidos, pero, al mismo tiempo, los procesos producidos por otros espacios (academias, reuniones, seminarios y el Sistema de Educación a Distancia) que se crearon para llevar a cabo las tareas académicas a lo largo del periodo, y que no se derivan de un soporte legal.

El propósito es comprender lo que orientó las percepciones de los agentes y dar cuenta de quehaceres y ordenamientos institucionales. Bourdieu denomina a ese sentido de orientación de los agentes *dominio práctico de las distribuciones*, ya que permite sentir o presentir las probabilidades de futuro o de no futuro que existen, e, inseparablemente, lo que conviene o no conviene a un individuo que ocupa tal o cual posición social (*sense of one's place*), orienta a los ocupantes en el espacio social hacia las posiciones sociales ajustadas a sus propiedades, hacia las prácticas o los bienes que les convienen –que les 'van'– a los ocupantes de esa posición. Implica una anticipación práctica de lo que el sentido y el valor social de la práctica o del bien elegido quizá sean, dada su distribución en el espacio social y el conocimiento práctico que tienen los demás agentes de la correspondencia entre los bienes y los grupos (Bourdieu, 1991: 478).

Por lo tanto, desde las voces de los fundadores entrevistados se identifican algunos rasgos de distinción, sentido de ubicación y sentido de pertenencia que ilustran ese conocimiento práctico. A través de sus enunciados es posible rastrear los principios que se pusieron en juego para las actividades, y las

formas en que se conformaron concepciones y tipos de producción académica en la UPN. A lo largo de este capítulo se reconocen los procesos que estructuraron la producción académica y dotaron de sentido a las funciones de docencia e investigación en el periodo 1978-1980.

Con tal objetivo se destacan los procesos de producción académica que llevaron a cabo las academias, ya que sus características y las dinámicas institucionales que se instalan desde ellas influyen en otros ámbitos institucionales y de manera directa en la conformación del Área de Docencia. Por consiguiente, en un primer apartado se muestra a las academias como espacios institucionales que orientan un tipo de organización del trabajo, pero que tienen diferencias entre sí a partir de las tareas específicas y su composición organizativa interna.[1] Después se ponen en escena los aspectos que caracterizan al Área de Investigación y cómo se diferencian de los que estructuraron al Área de Docencia.[2] Así es posible observar las condiciones institucionales específicas de la UPN-Ajusco que facilitaron el desarrollo de las funciones universitarias, así como precisar los procesos por medio de los cuales es posible prever desde el periodo en estudio sus desenlaces a lo largo del tiempo. Por último se abordan otros espacios que, en el periodo de estudio, surgieron para posibilitar un proceso de socialización de los académicos, cuyo propósito fue dar forma a una institución de reciente creación y lograr también una producción académica expedita y de calidad.

1. Las academias: espacios de producción y regulación institucional

Como se documentó ampliamente en el capítulo anterior, las academias surgieron a partir de los cursos que conformaron el *Plan general* de 1979. Fueron agrupaciones de los agentes cuya tarea inicial fue formular los programas de un bloque de asignaturas. Así, en ellas se delimitaron al principio los objetos de estudio, se definían las formas de su organización interna con el propósito de cumplir con el cometido de idear los programas, impartir clases y, en algunos casos, diseñar materiales de estudio para las asignaturas que formaron parte de la licenciatura para maestros en servicio.[3]

Las academias que se dedicaron a desarrollar los cursos del área común y del área de integración vertical de dicho plan se identifican en este trabajo como *academias de asignatura* y específicamente se da cuenta de algunos procesos respecto a las Academias de Historia de las ideas y de Matemáticas.

Con la misma idea de academia se conformaron agrupaciones de académicos que tuvieron que plantear los cursos de las diferentes áreas de concentración profesional de este plan para cada una de las licenciaturas que se ofrecían en ese momento. Así se constituyeron las academias que atenderían las carreras que ofrecería la UPN en el Ajusco. A estas academias se denominan *Academias de licenciatura* y sólo se tratan los casos de Administración educativa y Sociología de la educación.

A continuación podrán identificarse “estilos de producción” que a partir de las narraciones de los fundadores entrevistados permiten develar los quehaceres académicos que se configuraron al interior de las academias. Aquí se alude al *estilo* como pautas que resultan de la articulación entre tareas específicas, dinámicas de trabajo y formas de regulación de la producción en una dimensión espacio-temporal específica.

1.1. Academias de asignatura

Es posible señalar algunos rasgos comunes de las academias de asignatura en cuanto a su temporalidad, el tipo de tareas que realizaron y la producción que tuvieron. No obstante, hay matices en sus estilos de trabajo y también en el juego que adquirieron ciertos espacios para la producción académica que se dio tanto para la academia de Historia de las ideas como para la de Matemáticas. Es viable observar que estos matices responden a los ajustes que se produjeron por la dinámica interna de cada una de ellas y, por lo tanto, ver la traza de su especificidad.

a. La conformación de dinámicas de trabajo en su dimensión espacio-temporal

Las Academias de Historia de las ideas y Matemáticas surgieron en 1979 a partir de la definición del tronco común del *Plan general* y permanecieron bajo esa organización hasta 1990, en el momento en que se formuló un nuevo plan de estudios:

TY: Desde el inicio se llamó academia y se conformaron cuatro en relación con cada una de las asignaturas. El drama fue cuando

desapareció la materia y, entonces ¿qué haces? ¿de qué se ocupa la academia? [...]. Así que prácticamente hasta los noventa, en que se modificaron las licenciaturas escolarizadas, fue cuando vino el trancazo [...], pero propiamente de algunas academias y reorientación hacia otras cuestiones.”

La Academia de Historia de las ideas desapareció como tal en 1990, momento en que las asignaturas con esta denominación dejaron de estar en el plan de estudios. La Academia de Matemáticas permaneció, ya que las asignaturas de estadística en los planes de estudio de 1990 se sostienen para todas las carreras, aun cuando varía el número de cursos, su denominación, el área y el semestre en el que se ofrecen. Por tanto, el conjunto de académicos que conformaron esta academia atendieron en forma permanente los cursos de matemáticas, y en paralelo se elaboraron proyectos que dieron origen a la conformación de subgrupos y a un esquema de organización diferente al de los orígenes.[4]

En el periodo en estudio (1978-1980), la Academia de Historia de las ideas presentó un proceso de continuidad desde su conformación inicial, tanto en su dinámica de trabajo como en la direccionalidad[5] del mismo. Esta continuidad se estableció por medio del análisis por parte de todos sus integrantes. Tomaron como eje la profundización de asuntos académicos a través de dos tipos de dinámicas apoyadas con expertos de revisión de textos para definir temáticas y el diseño de los programas mediante sesiones regulares. Teresinha Bertussi reflexiona con respecto de su experiencia:

TB: En primer lugar trabajábamos de una manera que a mí me parecía muy académica, muy saludable y muy formadora [...]; nosotros trabajábamos, Alexis López coordinaba qué tarea se hacía, estaban los lineamientos generales, teníamos que elaborar los programas del tronco común, entonces discutíamos, era un grupo "*muy grueso*", que discutía los contenidos, y hecha esta primera discusión, buscábamos los artículos, las obras referentes a esos temas, las revisábamos, nos volvíamos a encontrar, hacíamos nuestras propuestas, siempre apoyada en la opinión que teníamos de la lectura que estábamos proponiendo, y luego intercambiábamos, volvíamos a discutir y entonces así íbamos elaborando los programas por áreas de conocimientos.

Por las temáticas venían especialistas a darnos seminarios, y a plantear sobre "x" tema del cual todos nosotros habíamos leído, o íbamos de esta plática a deliberar sobre los contenidos para un programa.

Tere Yurén comenta al respecto:

TY: Una práctica excelente fue justamente tener un seminario interno [...] fue un seminario que surgió de la necesidad de aprender, porque era imposible trabajar la asignatura sin tener todos esos saberes, y además era muy difícil apropiarte de ellos rápidamente.

Podemos observar que la dinámica de trabajo instalada en estos años definió una continuidad para la conformación de la academia y marca condiciones para producir tareas específicas y también procesos de formación de los académicos.

En el caso de Matemáticas se dio una ruptura a finales de 1979. Al año de haber iniciado sus trabajos la Academia de Matemáticas hubo cambios importantes en relación con su dinámica de trabajo que marcaron su conformación y su perspectiva de desarrollo posterior. El cambio, pudo desencadenarse, primero, debido al nombramiento de una nueva coordinadora de la academia y, segundo, a los resultados del concurso de oposición que permitieron la incorporación de nuevos académicos y la salida de quienes no aprobaron dicho concurso[6] .

Estas situaciones se expresan claramente en las narraciones de Natalia de Bengoechea:

NB: Me tocó recibir a toda la gente nueva que llegaba porque había ganado el concurso de oposición. O sea, lo que querían era recibir, con un nuevo coordinador, a toda la gente de reciente ingreso porque habían tenido problemas con matemáticas.

Había gente que ya estaba, que no se iba a quedar porque no había pasado el examen de oposición y quienes estaban llegando por haber aprobado el examen de oposición [...]. No pasaron el examen de oposición pero estaban a la mitad de un curso, entonces no se fueron; se iban hasta que terminaran los cursos, pero los nuevos maestros tenían que tomar los nuevos cursos y construir los programas.

Es posible suponer que hubo problemas de competencia para la atención de las tareas por desarrollar en la academia durante el año de 1978 relacionados con el tipo de producción que habían efectuado hasta entonces, razón por la cual se abrieron discusiones y cuestionamientos. Los cuestionamientos se referían al alcance, extensión y orientación de los contenidos de los cursos:

NB: Los programas que había para matemáticas I y II eran muy locos, eran como cuatro cursos de la Facultad de ciencias concentrados en dos –cursos de álgebra lineal y de cálculo diferencial e integral– y el pretexto para ponerlo era que no se podía enseñar estadística sin saber cálculo diferencial e integral.

Había un libro de teoría de conjuntos y un libro de lógica terribles! Quiero decir, llenos de errores y con contenidos que en realidad no les servían a los maestros. Se estaba quitando la teoría de conjuntos en todos los planes de estudio del mundo y aquí se estaba haciendo un libro fuerte en conjuntos. Y otro de lógica matemática para empezar una nueva licenciatura.

Los cambios que se instrumentaron definían una dinámica de trabajo mediante discusiones en las que participaban todos los integrantes de la academia, cuyo eje era una propuesta que presentó una persona externa (Ignacio Méndez) a la UPN y cuyos resultados eran exitosos en la formación de médicos que supieran aplicar la estadística. Su propuesta planteaba centrarse conceptualmente sobre el uso de la estadística como herramienta; la otra opción era continuar con la idea de que los contenidos tuvieran los fundamentos de la matemática:

NB: Entonces, se estuvieron haciendo las discusiones sobre los cursos, sin olvidar los de estadística. Bueno, si la academia decidía que así no, pues así no; yo organicé la presentación con Nacho, de quien era la propuesta, y lo deje a votación libre

Finalmente, la academia decidió seguir la propuesta formulada por Ignacio Méndez, lo que implicó una serie de ajustes a la dinámica de trabajo; además, se establecieron las discusiones para la definición de contenidos, lo que representó un proceso de formación para todos los integrantes de la academia. De alguna forma, al igual que en la Academia de Historia de las ideas, se creó un espacio de formación *ex profeso* que sirvió como soporte para la producción de contenidos. Además, se determinó que una persona coordinara estadística y se formuló un curso urgente, el cual se instrumentó para los alumnos que ya estaban realizando sus estudios:

NB: Se cambiaron los contenidos con un programa puente para los que habían llevado el primer semestre de matemáticas. Se hizo nuestra preparación [se refiere a la de los académicos] para empezar los cursos de estadística, la discusión sobre qué contenían, cómo, etcétera.

Yo solicité un coordinador de estadística [...] se quedó Silvia Alatorre; entonces era nuestra mano fuerte en estadística.

Había que hacer, construir los programas, los materiales para trabajar en el escolarizado, los libros para el sistema a distancia. Y eso fue en matemáticas y estadística

De esta forma es viable identificar los rasgos que a partir de 1979 definieron la dinámica de trabajo en la Academia de Matemáticas: discusión compartida entre todos los integrantes para definir los contenidos y un trabajo de formación de los académicos, al mismo tiempo que iban diseñando los programas. De igual forma se asumió que los cursos tanto de Matemáticas (del área básica) como el de Estadística (del área de integración vertical) se conformaran de acuerdo con la perspectiva definida a partir de lo que propuso Ignacio Méndez. Con ello se decide que la academia tiene que hacerse cargo de todos los programas que se refieran a matemáticas y a estadística para las licenciaturas, lo que puso de manifiesto la inoperancia de la pretensión inicial del Área de Docencia de trabajar por separado los cursos del área común y los de integración vertical:

NB: El coordinador del área de integración vertical era Marco Bernal y no sabía qué hacer con estadística; y me dijo: "¡qué cosa me dieron como programa!" Le dieron el diseño de un libro [una especie de índice] como programa de estadística. "¡Esto no es un programa! Además yo no sé qué hacer con esos cursos, ¿por qué no te quedas tú con esos cursos?" Sí, para mí siempre un departamento de Matemáticas era de matemáticas! O sea, no era uno o dos, podían ser veinte o cien cursos [...]; yo nunca había visto una academia o un grupo de personas que se dedicara a un solo curso. Entonces, otro más pues sí y cinco más también. Ni siquiera me parecía lógico que estuvieran separados [se refiere a la separación de los del área básica y los del área de integración vertical] y, entonces, podíamos discutir los cursos globalmente y considerar hacia dónde, qué tendrían los cursos al interior de las carreras, las distintas carreras, y eso nos pusimos a discutir.

Como se aprecia, esta distinción entre los cursos del área del tronco común y del área de integración vertical no prosperó para el caso de Matemáticas, ni tampoco para otros cursos. Las decisiones se tomaban al interior de las academias que trabajaban bloques de cursos de ambas áreas[7] y, en el ámbito global, en las reuniones donde asistían todos los coordinadores y la Dirección de Docencia y el Secretario Académico.[8]

Es posible concluir que las Academias de asignatura de Historia de las ideas y de Matemáticas se constituyeron por una dinámica de trabajo basada en la discusión y la producción en grupo, con ejes de discusión precisos sobre

el contenido escolar por estructurar y con el apoyo de especialistas externos. Así se lograron formular condiciones y pautas potentes que les sirvieron para formarse, para responder a las exigencias del momento y apuntalar el porvenir de una producción académica.

b. El quehacer de las academias de asignatura

Ahora bien ¿cuáles eran las tareas que efectuaron las Academias de Historia de las ideas y Matemáticas en el periodo 78-80 y de qué forma éstas orientaron una dimensión espacial para la producción académica?

En el capítulo anterior se mostró cómo se configuró lo académico a través de distintas tareas y el tipo de estrategias puestas en marcha para la delimitación del contenido en las Academias de Historia de las ideas y de Matemáticas. Aquí de nuevo es necesario poner a las tareas en primer plano con el objeto de mostrar que éstas, además de expresar las acciones y dinámicas que se ponen en juego para la producción de conocimientos en la configuración de lo académico, también son disposiciones que generan movimientos y condicionan la producción de un espacio social.

Las tareas, además de desplegar el juego de saberes, habilidades y competencias de los académicos, de igual forma imprimen velocidad y uso del tiempo en función de las exigencias institucionales del momento, lo que posibilita determinadas condiciones espaciales para la producción. Enseguida se revisan las tareas que efectuaron las academias de asignatura en función de su temporalidad y las disposiciones espaciales que produjeron, tomando en cuenta que éstas despliegan acciones multiplicadoras de espacios.[9]

A partir del 1º de septiembre de 1978 a febrero de 1979, en el edificio de Miravalle, las academias de asignatura cumplieron con la tarea de formular los *programas de las asignaturas* del tronco común, pero al mismo tiempo participaron en la definición de *ajustes al Plan de estudios general para perfilar un esquema socioprofesional* respecto de los contenidos del área de concentración profesional que dará pie a las carreras por ofrecer:

TY: [En Miravalle] lo que hicimos prácticamente fue organizar la universidad y, fundamentalmente, los primeros programas de estudio. En ese momento se planteaba la idea de tener un tronco común, entonces estábamos haciendo con ese grupo los primeros programas.

TB: Lo fuimos construyendo en el camino, [...] pensábamos en términos de las carreras, en primer lugar y junto con eso, pensábamos en el tronco común y, por último, la tercera etapa

que orientaba y daba sentido a una producción del perfil del profesional que habíamos pensado en términos de cada una de las carreras.

Estábamos construyendo el proyecto, o sea, las carreras, la justificación y las propuestas curriculares de cada una. Sobre todo, lo más inmediato que eran los materiales y los programas del tronco común. [...] En marzo empezamos las clases.

Como ya se señaló, la tarea de elaborar programas estaba articulada con la definición global de la universidad y, prácticamente, en seis meses se delimitaron cuatro tipos de aspectos: la universidad, el plan general, los perfiles generales de las licenciaturas y los programas de los primeros cursos. Ya en marzo de 1979, en las instalaciones de Azcapotzalco, estas academias, además de llevar a cabo las tareas de diseño, iniciaron la tarea de *impartir clases* a las primeras generaciones. A finales de ese año se inician, también, en la tarea de *elaborar "paquetes didácticos"* para el Sistema de Educación a Distancia:

TY: Fue el momento de empezar con cursos. Nos cambiamos a Azcapotzalco, y allí fue en donde empezamos a elaborar los libros para el Sistema de Educación a Distancia y los materiales para esta licenciatura para maestros, al mismo tiempo que adquiríamos experiencia con la materia, con las personas que acudían a la sede de Azcapotzalco, que en ese momento ya no solamente eran bachilleres, sino también maestros en servicio.

TB: Yo daba clases por la tarde, pero durante toda la mañana siguió el mismo trabajo, porque ahora estábamos haciendo los programas del área vertical, pero era igual. Yo acostumbro decir que todo el año de 79 y el año de 80 me pasé los fines de semana [...] trabajando, porque llevábamos, a veces, hasta trescientas o cuatrocientas fotocopias a la casa en un fin de semana, para echar una mirada en esos materiales, para ver si la propuesta que hacía el compañero de tal curso y lo que había indicado en esos materiales estaban adecuados y regresar el lunes con una opinión.

Azcapotzalco implicó ritmos y producción de espacios en paralelo sobrepuestos a las tareas de elaborar programas e impartir clases, abrir otra dimensión espacial en la que participaban los académicos, el aula, con la trascendencia del perfil de los estudiantes, actividades y tiempos por desarrollar simultáneamente. Además, para quienes participaron en la elaboración de los paquetes didácticos se establecieron otros ritmos de trabajo y de relaciones con otros espacios, el SEAD y la dimensión nacional de la Universidad:

NB: Teníamos el pedacito de enero a marzo [1980] para quedar listos y caminando dos cursos de matemáticas y uno de estadística y empezar a hacer todo el rollo hacia el sead. Era muy loco, [...] la gente tenía dos y tres grupos, además estaban haciendo libros [paquetes didácticos]; nunca nadie había escrito un libro. Entonces, todo mundo se moría de miedo [...] todos estábamos de escribanos, sufriendo y en la angustia, producir en esa forma era angustioso, [...] se hicieron equipitos y grupitos.

TY: Otra práctica muy importante fue el hacer libros colectivamente. Trabajábamos, por lo menos, en los libros en que yo participé, cuatro personas en el trabajo fuerte, pero había dos o tres que colaboraban con fotografías, ponían pies de fotos y nos reuníamos a discutir las secuencias pedagógicas, a analizar incluso las fotografías que fueran las más adecuadas. Esa otra práctica de producción conjunta fue extraordinaria.

El trabajo para el SEAD implicó para estas academias no sólo la elaboración de los paquetes didácticos que exigía el desarrollo de habilidades específicas, sino también participar en la elaboración de reactivos y como aplicadores de las evaluaciones en las Unidades UPN del interior del país.[10]

Con lo expuesto se ve no sólo la complejidad de las tareas en sí, sino también la de relacionar ritmos diferentes, tiempos y movimientos que se despliegan para dar forma al acontecer institucional en una interrelación espacial, con escenarios múltiples en los que cada tarea se redimensiona. Así, las academias de asignatura respondían a múltiples y diversas exigencias (hacer programas, dar clases, diseñar paquetes didácticos, elaborar reactivos, aplicar exámenes en distintas entidades del país), con tiempos muy reducidos, combinando tácticas y estrategias colectivas.

La conformación de grupos de trabajo para resolver el diseño de paquetes didácticos y la escritura en colectivo en pequeños equipos da muestra de una táctica[11] que aprovecha las distintas habilidades y competencias de cada uno de los integrantes, combinando elementos heterogéneos pero oportunos en su momento:

NB: Escribir un libro es como escribir notas de clase, nada más que las tienes que poner guapas. ¿No sabes qué es una función? Pues escribe sobre eso, pon ejemplos. [...] Se hicieron equipitos y grupitos pero con distintas formas de ver las cosas y no nos conocíamos completamente.

Para mí se trataba de que aprendiéramos e hiciéramos todo. A todos nos pagaban por trabajar, claro, cada quien tiene sus gracias, cada quien tiene lo que más le gusta y lo que no, pero

de una u otra forma si hay que hacer nueve libros, pues hay que repartírselos.

Puede también identificarse, por lo descrito con antelación, que la labor de estas academias no se circunscribe sólo a responder tácticamente a las exigencias del momento, sino que hay estrategias, es decir, posicionamientos que desde la configuración del contenido escolar apuntan a una direccionalidad del trabajo. Entonces, el posicionamiento plantea una diferenciación frente a otras posibilidades para el tratamiento de los contenidos de las asignaturas, y puede reconocerse como un "lugar propio" que orienta y, al mismo tiempo, abre la posibilidad de "capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en relación con las circunstancias."[\[12\]](#)

De esta forma cobra sentido la toma de decisiones que apuntan a una organización colegiada para definir una direccionalidad del trabajo. Por ejemplo, los acuerdos precisos que sirven de referentes para los contenidos de los programas de las asignaturas y que tienen cierto efecto posterior en todas las licenciaturas que ha ofrecido la UPN.

c. Los espacios que regulan el quehacer académico

El espacio, como ya se ha dicho, no alude a un lugar fijo, sino a lo que resulta de un proceso que da significado a los quehaceres practicados (les dota de sentido, dirección, tiempo y circunstancia). El espacio, como figura de intelección, refiere al devenir y permite situar el uso del tiempo a través de los lugares, de las formas del hacer y de las relaciones de quienes hacen. Todo esto le da dimensión a lo que se le da un significado y es regulado en el espacio.

En las academias de asignatura se construyeron dos espacios importantes como soportes para su producción: la reunión de academia y un espacio de formación denominado "seminario interno". Las reuniones de academia cumplían con los fines de organización del trabajo, la puesta en común de la orientación de los contenidos y como medio a través del cual se revisaba y controlaba lo que trabajaban las personas y los pequeños equipos, en función con las directrices acordadas:

TY: La reunión de academia fue muy buena porque siempre sabíamos en qué íbamos, qué teníamos por delante, qué había que hacer; había un plan y un proyecto común de academia.

De esta forma, en las reuniones de la Academia de Historia de las ideas se formuló un plan y proyecto común, donde se estudiaron y acordaron las tareas que se iban haciendo tanto de diseño como de la impartición de clases:

TB: Alexis López coordinaba qué tarea íbamos haciendo, estaban los lineamientos generales, teníamos que elaborar los programas [...] discutíamos los contenidos [...]; hecha esta primera discusión [...] nos volvíamos a encontrar, hacíamos nuestras propuestas siempre apoyadas en la opinión que teníamos de la lectura que estábamos proponiendo y luego intercambiábamos, volvíamos a discutir [...] esto me pareció que era muy enriquecedor. También hay que decir que todo este grupo entró a dar clases, por tanto, nosotros hicimos los programas y también los dimos! Estábamos muy comprometidos con esos programas.

Entonces, en estas reuniones, la Academia de Historia de las ideas ponía en el centro de la discusión las propuestas y las opiniones sustentadas en las lecturas y las perspectivas que cada quien tenía sobre los aspectos por tratar, además de sesiones regulares para profundizar sobre los asuntos abordados.

Para el caso de Matemáticas se puede dar cuenta del trabajo de academia a partir de noviembre de 1979. Como ya se señaló, cuando iniciaron la toma de decisiones con base en la discusión de todos los integrantes de la academia para los cursos del tronco común inmediatamente después se incluyeron los cursos del área de integración vertical del plan, con lo que se amplió la influencia de su orientación hacia las diferentes carreras:

NB: Puse a la gente a trabajar; todo el mundo a discutir cómo deberían ser los programas, qué queríamos que quedara en definitiva. Ya en ese momento estaba funcionando el Sistema de Educación a Distancia, no sé exactamente cuánto tenía [...]; no era muy claro cuáles eran los contenidos que había que dejar, lo que sí era muy claro es que había dos cursos de matemáticas y luego dos cursos de estadística [así estaba estipulado en el Plan general], pero no era muy claro cómo debían ser los programas de matemáticas y de estadística.

Podíamos discutir los cursos globalmente, considerar hacia dónde, qué tendrían los cursos al interior de las distintas carreras, y eso nos pusimos a discutir.

En ambas academias se identifica que las tareas, sus ritmos y tiempos, así como la direccionalidad asumida jugaron un papel de regulación para la discusión y los acuerdos por tomar. De esta forma, el papel del coordinador estaba sujeto a esta misma dinámica, al igual que los otros académicos que integraban la academia.

Por su parte, los "seminarios internos" eran los espacios de estudio y profundización sobre temáticas y perspectivas relacionadas con el trabajo en curso, impartidos por especialistas externos. Estos espacios fueron un soporte para la construcción de referentes que orientaron definiciones sobre la producción de las academias:

TY: La reunión de academia era simplemente para distinguirla de la reunión de seminario. En las reuniones de seminario trabajábamos sólo cuestiones académicas, y en las reuniones de academia trabajábamos cuestiones administrativas y la construcción permanente del proyecto; ésa era una práctica extraordinaria.

Creo que logramos cierta interdisciplinariedad, es decir, logramos que de diferentes disciplinas, como diría Bunge, de diferentes familias semánticas, lográramos trabajar ciertos conceptos y ciertos ejes teóricos que eran interesantes para los estudiantes, que nos permitían organizar la información; no sé si todos los maestros lo harían, pero yo creo que algunos sí lo logramos. Esa práctica del seminario interno fue extraordinaria. TB: Por las temáticas venían especialistas a darnos seminarios, y a plantear sobre "x" tema del cual todos nosotros habíamos leído, o íbamos de esta plática a deliberar sobre los contenidos para un programa; entonces, eran seminarios muy enriquecedores porque como éramos un grupo pequeño, estábamos alrededor de una mesa grande, con un clima muy bonito, de mucha presión y todos muy orientados hacia una misma meta. Entonces, había un ambiente, desde mi perspectiva, que era muy bonito.

Aquí se advierten las dinámicas que se gestan: énfasis en cuestiones académicas desde diferentes disciplinas; trabajar ciertos conceptos; definir ejes teóricos; plantear organizadores de información; derivar contenidos para programas; y definir metas comunes. Se observan también dimensiones contractuales: "clima muy bonito", "todos orientados hacia una meta", trabajo sobre aspectos compartidos y compromiso de lectura. Con todo eso es posible ilustrar en qué forma los seminarios internos se constituyeron en espacios para el caso de Historia de las ideas por los movimientos que ahí se desplegaron.

Para el caso de Matemáticas, aun cuando no le denominaron seminario interno, sí se generó un espacio para la formación de los académicos con Ignacio Méndez, que era quien había instrumentado la propuesta de enseñar estadística como herramienta:

NB: Se hizo la preparación nuestra [se refiere a la preparación de los académicos] para empezar los cursos de estadística, la discusión sobre cómo y qué contenían. Sí, ganó la propuesta de Nacho Méndez, que era usar la parte de matemáticas como una caja negra y meterse más en el problema conceptual de qué estás haciendo con la estadística como herramienta. Estadística descriptiva básicamente, en el primer curso, y estadística inferencial en el segundo.

De esta forma se puede apreciar que tanto en Historia de las ideas como en Matemáticas se distinguen, a través de los espacios de reunión de academia y de seminario, intencionalidades diferentes pero complementarias para la producción académica. Así, los seminarios son medios que posibilitan la profundización de aspectos cuyo objetivo son los referentes disciplinares y su abordaje, y crean un clima de discusión donde los asuntos administrativos no son los principales. Además, el hecho de que participen agentes expertos y externos favorece un distanciamiento de las condiciones de urgencia del trabajo y de los lugares de posición social de los académicos al interior de la academia.

Por lo tanto, se puede concluir que las academias de asignatura en el periodo estudiado crearon condiciones para la producción académica mediante:

- Múltiples tareas que al desarrollarse propiciaron la formación de espacios diversos que facilitaron una producción intensiva, de calidad y en corto tiempo: programas, paquetes didácticos, libros y antologías.
- La definición de pautas y maneras de hacer trabajo colegiado orientadas por una estrategia de largo alcance, ya que dirigen el trabajo desde una perspectiva que aborda el contenido escolar a partir de condiciones y referentes precisos. Esto define los sentidos de lo propio y los posicionamientos que hacen la diferencia frente a otras academias y, por ende, del área de docencia frente a otras áreas. Al mismo tiempo, marcan la singularidad del trabajo de ese tipo de contenido en la institución frente a otras instituciones formadoras de docentes y universitarias.

- Establecer sentidos y valores sociales respecto a determinadas prácticas y procederes como propios a la institución y sus espacios, así como tipos de producción conveniente a los mismos.
- Definir *estilos de producción* que particularizan el tipo de tareas encomendadas en función de las estrategias definidas y de las dinámicas de carácter colegiado que regularon su producción, diferenciando aspectos académicos y administrativos. Así es posible adoptar posturas respecto a exigencias institucionales o de política educativa.

A continuación se revisan cuáles son las condiciones que se generaron en las academias de licenciatura, qué aspectos comparten y cuáles las diferencian de las academias de asignatura.

1.2. Academias de licenciatura

En lo que se refiere a estas academias hay que señalar algunos rasgos comunes: su temporalidad, el tipo de tareas que realizaron y la producción en las que participaron. Además es posible observar matices en sus estilos de trabajo y en el juego que adquirieron los espacios específicos para la producción tanto en la academia de licenciatura de Administración educativa como en la de Sociología de la educación.

a. La conformación de dinámicas de trabajo en su dimensión espacio-temporal

Las academias de licenciatura se conformaron a partir de 1980 en las instalaciones de Azcapotzalco. Comenzaron a funcionar siguiendo algunas de las dinámicas establecidas de antemano en las academias de asignatura: reuniones de coordinadores, seminarios y presentación de avances con directivos. Inician con pequeños equipos en los que participan académicos de reciente incorporación, junto con colegas de las academias de asignatura que habían trabajado en la definición de los nombres de los cursos y su secuencia para el área de concentración profesional.

Teresinha Bertussi hace referencia a su participación en la Academia de Historia de las ideas y, al mismo tiempo, en la formulación de la carrera de sociología:

TB: Después de que entro al tronco común empezamos a elaborar los programas para la carrera [se refiere a la licenciatura en Sociología de la educación] y para el mismo tronco. Estaba

coordinando la carrera el Dr. Adolfo Mir Araujo[13] que venía y está ahora en la UAM Iztapalapa. Luego llegaron Silvia Yomobate y Martha Teobaldo quienes iniciaron el diseño de la carrera. Estando en el tronco común empiezo a trabajar con ellos, a pensar la carrera, en una estructura y, de alguna manera, se repetía en parte el modelo de trabajo que tuvimos para el tronco común.

Cabe preguntarse ¿cómo es que estas academias hicieron ajustes con respecto a lo predefinido en 1979? y ¿de qué forma se estructura su dinámica interna en el periodo 1980-1981? La academia de Administración educativa ejemplifica un tipo de dinámica caracterizada por el trabajo individual para la elaboración de los programas:

RM: La primera tarea que yo tuve fue elaborar los programas de Teoría de la administración y el de Administración pública en México, y atender dos grupos de Teorías de la administración.

Dicho trabajo se regulaba por medio de dos espacios. El primero, la reunión de coordinadores con una fuerte influencia hacia el trabajo interno de las academias por su mirada evaluadora de la producción. El segundo, las reuniones de academia que operaron más como instancias que administraron la organización del trabajo en relación con el tiempo, la distribución de tareas que serían destinadas para cada uno de los integrantes, así como los momentos para la discusión académica donde se tomaban acuerdos acerca de cómo ajustar los contenidos prefigurados en las materias.

En la siguiente cita se observa la fuerte influencia que tuvo la reunión de coordinadores en el trabajo desarrollado individualmente:

RM: Había un sistema interesante. Cada programa se discutía en el seno de los coordinadores y con la participación de la directora o director de Docencia y el secretario académico, que era Miguel Limón Rojas. Se preparaba una sesión y tú llegabas a presentar el programa, su desarrollo y organización temáticamente, qué objetivos, qué bibliografía básica, la estrategia didáctico-pedagógica, criterios de evaluación, y en esa sesión te hacían observaciones y si era el caso había que hacerle "ajustitos" al programa. Éste es el esquema de cómo formulábamos nuestros programas, de cómo los discutíamos de manera colegiada.

Roberto Moreno identifica esta dinámica de trabajo como colegiada porque, para el caso de la academia de Administración educativa, donde se instaló

la discusión profunda sobre los programas fue en las reuniones de coordinadores. Lo anterior hace suponer que la dinámica interna de esta academia se acoplaba a las exigencias externas definidas por la dinámica institucional. Por eso se señala un proceder constante y sólo de tipo táctico[14] que consiste en administrar los ritmos, tiempos y tareas por realizar según las circunstancias del momento, sin profundizar en la direccionalidad de las mismas. Por tanto, se supedita a lo ya establecido en los programas y a la dinámica estructurada por el Área de Docencia con las academias de asignatura. Esto se puede advertir por las escasas reuniones para discutir al interior de la academia sobre asuntos relacionados con los programas:

RM: Desde luego que sí había, no con la abundancia que uno quisiera, pero sí se hacían análisis en las academias para más o menos ver la distribución, las cargas horarias, ver los contenidos de los seminarios y, desde luego, darle contenido a las materias que ya estaban más o menos definidas.

Se ve cómo la dinámica en la Academia de Administración educativa cobra sentidos diferentes a las de Historia de las ideas y de Matemáticas. Aquí no hay referentes precisos que puedan servir como ejes para la discusión en relación con la perspectiva global que orienta su quehacer; su dinámica se ajusta a lo estructurado previamente y los procesos de resignificación prácticamente son individuales con una interlocución en las reuniones con los coordinadores.

En el caso de Sociología se encuentra una dinámica similar de trabajo individual, aunque ahí se deja ver un trabajo de subgrupos a través de los cuales se establece una "táctica" que permite la interlocución al interior, no compartida por toda la academia:

TB: Era un trabajo un poco más burocrático, menos alegre si tú quieres [hace la comparación con el trabajo en Historia de las Ideas], más pesado y también un poco más solitario, no había aquel seminario que teníamos antes, de que alguien del área llegara para dar una exposición y a partir de eso discutir [...].Entonces, ya era más una decisión de un trabajo muy personal con el coordinador que te encargaba "haga eso" y uno lo hacía.

Nunca más se volvió a una dinámica de discusión colectiva del plan de estudios de la carrera, de la propuesta curricular de los programas y de la revisión de los contenidos bibliográficos; siempre que se hizo algo parecido posteriormente, fue de manera

más pequeña, con menos personas integradas, no fue un conjunto.

Con lo expuesto se muestra que las dinámicas de trabajo de las academias de licenciatura se constituyen a través del trabajo individual y regulado centralmente por el coordinador, quien da un seguimiento y define tareas específicas, a diferencia de las academias de asignatura donde todos los integrantes, incluida la persona que coordina, se ajustan a las dinámicas del grupo y a los acuerdos que orientaron su direccionalidad.

Otro asunto interesante por revisar es que las academias de licenciatura crecieron cuando ingresaron académicos en 1981, lo que podía potencializar su quehacer o marcar cambios en su dinámica. Sin embargo, se muestra una continuidad en la dinámica ya establecida.

Respecto a la academia de Administración educativa, Roberto Moreno señala:

RM: En 1981 entró una buena cantidad de profesores de tiempo completo a la Academia de Administración educativa y es cuando se incorporó Roberto González, Patricia Ledezma, Carlos Lagunas y Pedro Gómez de tiempo parcial.

En relación con Sociología de la educación, Teresinha Bertussi comenta:

TB: Luego viene una segunda generación. [...] La gente que entra posteriormente son recién egresados de los cursos de licenciatura y que su primer trabajo va a ser una plaza en la Universidad Pedagógica, va a integrarse a una academia. Entonces, es muy distinta la historia académica de estas generaciones posteriores a la primera generación.

Desde el punto de vista de Teresinha Bertussi, en la Academia de Sociología se perdió una dinámica de trabajo enriquecedora que se impulsó en los primeros años en las academias de asignatura. No logró revertirse aun cuando ingresaron otros académicos debido a que las nuevas generaciones tuvieron un perfil diferente al que tenían los que ingresaron en los dos primeros años de la UPN. La mayoría de los nuevos académicos tienen menor experiencia profesional, ya que están recién egresados de su licenciatura, lo que no permite sostener una dinámica similar a la del inicio.

Por consiguiente, en estas dos academias no se dan las condiciones para sostener discusiones puntuales que orientaran una perspectiva global de las

licenciaturas, lo cual impidió definir ejes que abrieran los debates y aportaciones vigentes en esa época respecto al armado de este tipo de licenciaturas[15] y, con ello, configurar su direccionalidad.

De esta forma, sólo se dio respuesta a las exigencias de funcionalidad técnica en el diseño de los contenidos –de forma y de congruencia interna– y se ajustaron cada uno de ellos a los propósitos globales estructurados en los documentos generales. Entonces, hay un tipo de proceder únicamente táctico que, como ya se señaló, no permite capitalizar lo producido y se juega con los acontecimientos como ocasiones que hay que aprovechar, lo que lleva a ganar en el momento, pero difícilmente se conserva. Lo anterior favorece la proliferación de múltiples prácticas que sería interesante rastrear para ver sus movimientos y posibilidades de producción, pero rebasan las intenciones de este trabajo.

b. El quehacer de las academias de licenciatura

En el caso de Administración educativa, las tareas centrales que se desarrollaron fueron la formulación de los programas de las distintas asignaturas y actividades orientadas hacia la titulación de los alumnos donde ya tuvo sentido idear seminarios destinados a la investigación. Estas tareas, así como la de impartir clases, conformaron el área de concentración profesional:

RM: Para los estilos de trabajo, sí teníamos actividades para la organización académica: atención de grupos, elaboración de programas, evaluaciones, titulación, seminarios de investigación, etcétera.

Estas tareas dimensionan espacios de trabajo más vinculados con las labores de atención a los alumnos, ya que las primeras generaciones fueron numerosas y los estudiantes contaban con experiencia profesional, lo que hace suponer exigencias más precisas:

RM: Las primeras generaciones, por cierto numerosas, porque había uno o dos grupos en los turnos matutino y vespertino. Sobre todo fueron numerosas en las primeras dos o tres generaciones. Predominantemente eran estudiantes vinculados con alguna modalidad del sistema educativo, tanto de educación básica [...], profesores de educación básica, de secundaria o directivos de secundaria [...], como colegas que prestaban sus servicios en el Instituto Politécnico Nacional y en algunas instituciones privadas, pero fuertemente vinculadas con las actividades del sistema educativo. Pero eso fue cambiando

rápidamente; ya para 1985–86 se transformó y predominó un perfil de estudiante egresado de preparatoria.

Bueno, la organización de las experiencias de enseñanza–aprendizaje y su discusión dentro y fuera del aula, sí representaron una experiencia bastante interesante, enriquecedora.

No obstante, como ya se señaló, las tareas de diseño y las orientaciones en cuanto a la formación se resolvieron sin que todos los integrantes de la academia tuvieran propósitos compartidos; por lo tanto,

RM: Había quienes lo entendíamos claramente desde la perspectiva del sector público, de la política educativa, de la administración educativa y de la administración pública.

Incluso en algunos casos, no había una claridad de qué es lo de la administración educativa, pero claro, estaba muy definido o fundamentado en términos disciplinarios, como un campo de conocimiento de una administración pública mayor, aunque también vinculado con las ciencias de la educación [...]. Digamos que en la intersección, ahí está el campo de la administración de la educación. Pero, ¿cómo atender este campo?, ¿cómo desarrollarlo disciplinariamente? Desde luego que no había una homogeneidad para entenderlo.

Es posible entender que las perspectivas desde las cuales se realizaron las tareas en esta academia se diversificaron de acuerdo con las miradas particulares de cada integrante según el desarrollo de la licenciatura y por las exigencias de resolver aspectos propios del área de concentración profesional. Los ritmos de trabajo se marcaron por el avance de sus generaciones; no hay ritmos tan precipitados para la producción como los que vivieron las academias de asignatura, y los espacios que se generaron tienen relación con las tareas propias que se desprenden sólo de esta licenciatura. Asimismo, hay profesores de esta academia, que a título individual, intervinieron con otras tareas diferentes a las planteadas para la licenciatura y esto tiene que ver con aspectos de carácter sindical:

RM: Teníamos otro tipo de actividad conjunta. Se reunió un grupo interesante de colegas ahí en la Universidad Pedagógica que desarrolló actividades sindicales

Hubo quienes participaron en la aplicación de exámenes en las Unidades UPN a partir de noviembre de 1980:

RM: En aquel entonces además de las actividades de academia, teníamos el proceso de expansión de la Universidad Pedagógica a nivel de las unidades; de eso se ocupaba una buena cantidad de profesores de carrera, por ejemplo, en las actividades de evaluación.

Por medio de las tareas de quienes participaban en la academia de Administración educativa es posible inferir que el trabajo se desarrollaba con un proceder táctico y con una dinámica individual, con participación coyuntural hacia otros espacios diferentes a los de la licenciatura, en ritmos no tan apremiantes como los que tuvieron las academias de asignatura.

Pero ¿cuáles son las tareas que desarrolla la Academia de Sociología de la educación? y ¿qué tipo de espacios genera como soportes para su producción académica?

De igual forma que en Administración educativa, un pequeño grupo con integrantes de las academias de asignatura y dos profesoras que se encontraban en el posgrado inició las tareas de diseño en Sociología de la educación. Después se amplió el ingreso de académicos a través de los concursos de oposición. Este grupo fue el que estructuró la idea general del área de concentración profesional para la licenciatura en Sociología de la educación:

TB: Estaba [...] el Dr. Adolfo Mir Araujo [...] Silvia Yomobate y Martha Teobaldo [...] Ellas llegaron a Sociología de la educación [se refiere a la academia] porque cerraron el posgrado, el primer posgrado que se estableció en la UPN.

Con ellos [empezamos] a pensar en la carrera, qué temáticas, cómo se iba a distribuir la problemática y elaborar la propuesta curricular de la carrera, [...] [y] en una estructura y, de alguna manera, se repetía en parte el modelo de trabajo que tuvimos para el tronco común porque ya los seminarios que hicimos no eran tan articulados como fueron los anteriores.

Quienes ingresaron también entre 1980 y 1981 se ajustaron a la dinámica preestablecida de trabajo individual, aunque, como ya se señaló, sí se generaron espacios que apoyaron el trabajo de diseño y el desarrollo de los cursos a través de pequeños subgrupos:

TB: De la propuesta curricular, de los programas y de la revisión de los contenidos bibliográficos. Siempre que se hizo

posteriormente algo parecido fue con menos personas, no fue un gran conjunto.

La tarea de impartir clase abre horizontes similares a los que hubo en la Academia de Administración educativa, ya que la mayoría de los alumnos eran maestros, contaban con experiencia profesional y los grupos fueron numerosos:

TB: Eran maestros, estaban prácticamente empleados, traían una experiencia educativa, profesional, eran mucho más maduros, porque la gran mayoría no viví en sus casas, eran de otros lugares.

Entonces este era el tipo de alumnos que nosotros teníamos y empezamos con tres grupos cada uno de cincuenta alumnos, era bastante pesado y teníamos las antologías; arrancamos con los programas.

Es evidente que las tareas desarrolladas en la academia de Sociología de la educación se circunscribieron en la atención de los estudiantes de la licenciatura; los espacios que dieron soporte a la producción fueron el trabajo individual regulado por la academia en ritmos y cargas de trabajo y, en algunos casos, se crearon pequeños grupos interesados en profundizar las perspectivas por trabajar para algunas asignaturas, pero no es una perspectiva que comparta toda la academia. Lo anterior habla de un trabajo con abordajes diferenciales respecto de la conformación de la Sociología de la educación como campo disciplinario. Teresinha Bertussi lo narra así:

TB: Cuando yo entré a la Universidad Pedagógica, en setenta y nueve, ya contaba con una idea de lo que es la sociología de la educación, ya conocía autores de referencia, la problemática, materiales. Es decir, es el campo de la sociología de la educación en lo que se refiere a conocimientos, saberes, a una etimología y a una problemática que se define en forma gradual y que capta desde qué perspectiva teórica ya voy trabajando con esos materiales.

Con mucho dolor fui a darme cuenta que los colegas [se refiere a los de nuevo ingreso], en primer lugar, no habían nunca leído los textos originales, o sea, no conocían la obra de Bourdieu en español y [en segundo lugar] que trabajaban en las clases a través de los artículos que habían sido escritos a partir de la obra, o sea, trabajaban a partir de comentarios.

Con lo expuesto, se aprecia que había abordajes diferentes en relación con lo que se había producido en el campo específico de la Sociología de la

educación, y que era vigente en ese momento, pero, además, estas diferencias al combinarse con una dinámica de carácter individual, no se crearon condiciones para una mayor profundización, ni se posibilitó la estructuración de una perspectiva compartida.

Otra tarea en la que esporádicamente participaron algunos integrantes de la academia fue la aplicación de exámenes del SEAD en las Unidades de la UPN en el interior del país, ya que esta tarea ocupó a buena parte del personal del área de Docencia. Sin embargo, las tareas, los espacios y las dinámicas de esta academia se definieron más por su mirada hacia el interior que cumplían las exigencias de tiempos, lo que limitó sus relaciones hacia otras acciones institucionales.

c. Los espacios que regulan el hacer académico

Las academias de licenciatura contaron con un espacio para las reuniones de academia, el cual se ocupaba predominantemente de regular cuestiones relativas a la administración de las cargas de trabajo y la asignación de tareas. El coordinador es quién controlaba el cumplimiento de las mismas. Las reuniones de coordinadores tuvieron una influencia notable en estas academias, pues fueron la instancia que definía las exigencias de calidad de lo producido y no hubo una propuesta que mediara sus puntos de vista, como sí la hubo en las academias de asignatura al establecer un sentido de lo propio respecto a lo que se producía.

Las academias de licenciatura no sostuvieron espacios de seminario para la formación de sus integrantes; sólo se puede observar un intento en el caso de Sociología de la educación, aunque fue una situación ocasional:

TB: Yo hice una propuesta en aquel entonces de hacer una revisión de los clásicos de la sociología de la educación contemporánea [...]; entonces aceptaron y tuvimos el seminario [pero] la gente faltaba, la gente no leía.

El espacio que opera como medio para la actualización de algunos de los integrantes de estas academias son los seminarios y cursos de actualización que organizaba el Área de Docencia. La asistencia quedaba sujeta al interés personal y no necesariamente se tenía la intención de revisar temáticas y contenidos específicos ligados al contenido curricular para las licenciaturas, función que sí tuvieron los seminarios internos en las academias de asignatura:

RM: Me acuerdo que en aquella época [...] había programas de actualización [...], había un curso que coordinaba Luis Villoro que tomábamos aproximadamente unos 30 colegas, de los cuales quizá la mitad venían de las Unidades [del interior del país]; hay quienes venían desde el norte y del sureste, entonces teníamos sesiones, si mal no recuerdo, semanales. Éstos señores iban y venían cada semana o cada quince días.

El curso era abierto a los que les interesaba tomarlo de diferentes academias. Yo ahí conocí mucho a Patricio Sepúlveda, a Tere Yurén y a varios colegas que estaban tomando este curso. Había relaciones con las demás [academias], seguía habiendo cursos de actualización que después se restringieron.

Estos cursos servían de soporte indirecto hacia la orientación de los contenidos por trabajar y son espacios que abren la posibilidad de socialización de los académicos en un intercambio entre las academias y los asesores que participaron en las tareas de la asesoría en el SEAD.

Como conclusión, se puede decir que las academias de licenciatura en el periodo estudiado crearon condiciones para su producción académica a través de:

- tareas muy específicas guiadas por el diseño de cursos y la impartición de clases que se desarrollaron de manera individual. Esto proliferó experiencias y orientaciones diversas respecto al contenido producido; en ocasiones pudieron socializar quienes se agruparon para trabajar una perspectiva conjunta, pero no fue una dinámica de trabajo compartida por todos los integrantes de la academia. También hubo iniciativas personales para socializar su experiencia en otros espacios fuera de la academia a través de los seminarios organizados por el Área de Docencia.
- la definición de pautas, maneras del quehacer individual y la evaluación del trabajo en las discusiones desarrolladas por los Coordinadores. Así predominó un proceder "táctico", ya que la producción académica se hace en función de la ocasión. Este modo de operar prevaleció por la continuidad de una dinámica que se sostuvo en tareas individuales, según los ritmos que establecía el avance de las primeras generaciones en el plan de estudios y las actividades marcadas por la tarea de dar clase o las que se derivaron del área de concentración profesional hacia la titulación de los alumnos. Asimismo, no es posible identificar posicionamientos que marquen sentidos de lo "propio" como en las academias de asignatura.

- una sujeción a la estructura curricular predefinida. Es visible una ausencia de discusiones compartidas respecto a los debates implicados en la importación de contenidos[16] que abarcan los cursos de las licenciaturas, lo que imposibilitó crear condiciones para construir una perspectiva que orientara a la producción en conjunto.
- “estilos de producción” que se perfilaron por el tipo de tareas asignadas, las dinámicas internas de carácter individual y táctico con que se resolvieron las tareas, las formas administrativas que regularon el trabajo y la creación restringida de espacios de soporte para la producción (seminarios internos).

Tras la revisión de las cuatro academias, se concluye que existen rasgos comunes: el Área de Docencia se organiza por academias y éstas funcionan como instancias para la producción de manera colegiada. No obstante, es muy importante ver cómo estos modos de producción son significados y operan de manera diferente en cada academia, y dar cuenta de las singularidades en sus procesos. En cada caso se establecen dinámicas que orientan y dan sentido diferente a sus tareas aun cuando sean las mismas para todas, por ejemplo, diseñar programas y dar clases.

Resultó también interesante documentar que el “estilo de producción” no responde a un atributo de los individuos, ni a su voluntad, ni a una normativa institucional, sino que es el resultado de procesos y condiciones que lo estructuran y que, a su vez, se convierte en estructurante de esquemas de acción hacia producciones por venir. Para eso fue necesario identificar “estilos de producción” que se expresan en *dinámicas de trabajo*. Éstas pudieron mirarse al ubicar las *tareas* y seguir sus ritmos, velocidad y la direccionalidad, y se logró comprender a los espacios como resultado de los movimientos que ellas generan. Así fue posible poner la mirada en el espacio desde dos ángulos, a saber, como entrelazamiento de movimientos y como proceso que da significado a los quehaceres practicados. Esto ayudó a desprenderse de la idea de que el espacio es sólo un lugar fijo y con una dimensión plana.

Ahora bien, habría que ver cuáles son las lógicas que se producen para dar sentido a las áreas y cómo se establece una diferenciación del quehacer académico entre el Área de Docencia y la de Investigación.

2. Las áreas: espacios de diferenciación en el quehacer académico

El *área*, como instancia de organización de la Universidad Pedagógica Nacional, surgió por la necesidad de hacer coincidir una estructura

administrativa con proposiciones académicas que son enunciadas a partir de las funciones universitarias. Por ello es importante ubicar, en primera instancia, cuáles son las funciones que se plantean para esta institución y, después, considerar cómo estas instancias organizativas hacen viables dichas pretensiones.

La UPN fue creada como institución de educación superior, se señala en su *Decreto de creación* de 1978 (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980:9), en el apartado de Disposiciones generales, artículo 3º, que realizará las siguientes funciones:

- I. Docencia de tipo superior;
- II. Investigación científica en materia educativa y disciplinas afines; y
- III. Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.

El establecimiento de estas funciones distingue a la UPN de los servicios que, en su momento, ofrecían otras instituciones formadoras de docentes. El nivel de estudios que proporcionaban las escuelas normales no era de educación superior, y no contaban con las atribuciones legales para desarrollar investigación aunque sí se realizaba.[\[17\]](#)

El papel orientador de las funciones universitarias para la organización del trabajo al *interior* de la UPN se reitera en distintos documentos. En el folleto de *Información general* de enero de 1979 se señala que:

[La universidad] se propone impulsar el conocimiento científico a través de la realización de tres funciones básicas: docencia, investigación y difusión cultural. Por medio de ellas formará especialistas reflexivos y críticos, capacitados para analizar la realidad inmediata y entender el proceso social del que son parte, habituados al trabajo interdisciplinario y colectivo que combina al conocimiento con acciones solidarias para la universidad y la comunidad (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. 1979a: 3).

Se pretendía así que la UPN se constituyera en una institución universitaria por el desarrollo de sus funciones de educación superior, pero además orientada por una perspectiva de eficiencia a través de la producción de especialistas habituados a un trabajo interdisciplinario y colectivo.

En el periodo de 1978 a 1980, el desarrollo de las funciones se hizo de manera *diferencial* y las tareas relacionadas con la docencia fueron más

preponderantes frente a otras funciones universitarias. En este sentido, es posible observar que la función de docencia la desarrolla tanto el Área de Docencia como la Coordinación de Educación a Distancia. Así, la función de docencia no es trabajada ni regulada por una sola instancia, como podría suponerse a partir de lo que se estableció en el *Decreto de creación* de 1978 (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980:17):

ARTÍCULO 20: Son áreas académicas las de:

- I. Docencia;
- II. Investigación,
- III. Difusión y
- IV. Servicios de Biblioteca y de Apoyo Académico.

El hecho de que existiera una correspondencia entre el nombre del área organizativa y la función dio pie a pensar que había delimitaciones precisas respecto a la *función* que desarrollaría cada una de las áreas. Sin embargo, en los hechos, las exigencias para cumplir con una serie de tareas académicas facilitó que la función de docencia la efectuaran distintas instancias.

2.1. Área de Docencia

Los aspectos relativos a la constitución y características del Área de Docencia ya se expusieron cuando se trató el trabajo en las academias de asignatura y licenciatura; tanto en lo que tiene que ver con sus formas de organización (capítulo dos) como en la producción académica (capítulo uno).

2.2. Área de Investigación

En este apartado se tratan las dimensiones espaciales y temporales que hicieron posible la producción de investigación en la UPN, y se señalan los criterios que le dieron forma a esta función y las condiciones para su quehacer durante el periodo 1978-1980.

a. La conformación del Área de Investigación: dimensión espacio-temporal

El Área de Investigación empezó a formalizarse cuando la UPN ocupó las instalaciones en Azcapotzalco en marzo de 1979. Primero, se armó lo que se refiere a la función de docencia: la licenciatura y las especializaciones y,

luego, se atendió la función de investigación. De esta forma el Área de Docencia y el equipo que trabajó las cuestiones del SEAD inició sus labores desde Miravalle.

José Ángel Pescador[18] es la persona que inicialmente impulsó el desarrollo de la investigación y, por tanto, del área:

TB: Cuando estábamos en Azcapotzalco se empezó a promover la construcción del área de investigación, como se establecía en el Decreto de Creación. Se hizo cargo José Ángel Pescador y empezó a construirla allá, en Azcapotzalco. Entonces, él me invitó a trabajar, yo estaba en tránsito para irme al Área de Investigación cuando Pescador salió y ya [...]. Pescador tenía un proyecto en grande para esa área; fue una lástima que no pudiera cuajar ese proyecto, con perspectivas de vincularnos internacionalmente [...]. Esta parte queda coja de entrada [se refiere a la función y al Área de Investigación], empieza bien, como debería haber sido, pero no puede arrancar.

De acuerdo a lo que nos narra Teresinha Bertussi, los propósitos de impulsar un proyecto a largo plazo para el desarrollo de la investigación en la UPN no logran tomar forma en los orígenes al no existir una base de organización del trabajo que le diera sostén a través del Área de Investigación, como lo señala Jorge Lara:

JL: Fue una dirección [se refiere al área de investigación] de la que quienes estaban en Rectoría no se ocuparon realmente de la investigación durante muchos años, la dejaron ahí, ¡qué viva como quiera vivir! ¡qué haga lo que quiera hacer! Un descuido hacia la investigación.

Entonces, el Área de Investigación cumplía con una exigencia institucional señalada en el *Decreto de creación*, pero no logró generar dinámicas que pudieran orientar la producción de los académicos que la integraban. Esta situación prevaleció sin ningún tipo de regulación durante cinco años aproximadamente, ya que la coordinación de las tareas de investigación quedó supeditada durante este tiempo sólo a la figura del Jefe de área, como lo documentan Carlos Maya Obé, Irma Ramírez y Sara Sánchez (Maya, Ramírez y Sánchez 2001:49):

...inicialmente la coordinación de las tareas de investigación dependía del Jefe de Área, y no fue sino hasta 1983 cuando se organizaron los proyectos en tres departamentos: Estudios sobre

la Práctica Educativa; Estudios sobre Educación, Sociedad y Cultura; y Estudios sobre el Magisterio.

Las condiciones para poder cumplir con el cometido de un trabajo interdisciplinario y colegiado para el desarrollo de la investigación no resultaron propicias en el área. El hecho de que desde sus inicios fuera una figura unipersonal quien regulaba la producción favoreció la imagen de que las posibilidades de crecimiento y desarrollo de la investigación tuvieran como causa el no contar con un líder que estableciera los mecanismos pertinentes para su orientación y regulación:

TB: Era un área débil porque nunca tuvo un buen académico a la cabeza.

JL: Creo que lo que ha faltado aquí ha sido liderazgo intelectual a nivel interno, ha faltado también, yo creo, exigencia académica, mínimos a producir, una exigencia de sentido común, es decir, bien hecha y bien exigida que no se dé de boca para afuera.

Otra causa fue la falta de criterios para regular la producción. Jorge Lara reconoce que hubo una buena etapa cuando tuvieron en la dirección alguien que supo ponerlos a trabajar:

JL: Una etapa muy bonita de la Dirección de investigación fue cuando Iván Escalante fue director. Iván fue un buen director de investigación, supo hacernos trabajar, supo hacer una vida más intensa académicamente, etcétera. Pero luego vinieron otros nefastos, y lo que vinieron hacer fue a echar a perder lo que se había construido.

Por consiguiente, la dinámica prevaleciente en la conformación del Área de Investigación fue el trabajo individual, tanto por parte de quien cubría la Jefatura del área como por los investigadores que la integraban. Así, el desarrollo de la producción estuvo limitado o posibilitado según las condiciones y perspectivas individuales, como lo expresa Jorge Lara:

JL: Eso tuvo efectos perversos, y por una parte efectos buenos. Yo digo efectos buenos porque se nos dejó hacer lo que quisiéramos y ¡claro! hubo gente que abusó, pero hubo gente que realmente nos dedicamos a hacer lo que queríamos hacer realmente en relación con la educación.

La dinámica desarrollada en el Área de Investigación no sólo hace pensar en la falta de condiciones que posibilitaran un trabajo coordinado y regulado por parte de quienes estaban directamente adscritos al área, sino también de la desatención a esta función y la omisión por parte de otras instancias que tenían atribuciones al respecto, según lo estipulado en el *Decreto de creación* de 1978 (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980:16):

ARTÍCULO 19. Corresponde al Consejo Técnico:

- I. Promover, armonizar, vigilar y emitir su opinión sobre los proyectos de planes y programas correspondientes a cada área académica, aplicando el criterio de integración entre las funciones académicas.
- II. Establecer anualmente los requerimientos de personal académico de las diferentes áreas y fijar los criterios de prioridad respectivos para los efectos a que se refiere la fracción IV del artículo 16.

Por su parte, en el artículo 16 en su fracción IV (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980:14) señala que:

ARTÍCULO 16. Son facultades y obligaciones del secretario académico:

- III. Determinar anualmente la asignación de los miembros del personal académico a las diferentes áreas académicas y fijar las tareas de dicho personal, de acuerdo a los requerimientos y criterios que establezca el Consejo Técnico, una vez que éste haya armonizado las propuestas provenientes de los jefes de área.

A partir de lo ya explicado hasta el momento, se infiere que las condiciones para hacer posible la producción académica de la investigación de manera articulada, interdisciplinaria o colegiadamente, no fueron propicias en el Área de Investigación, ni las fomentaron otras instancias de la institución en el periodo de 1978-1980. No fue sino hasta 1983 cuando se dio un proceso inicial de organización con mayor articulación de los académicos. Así fue como la dimensión espacial para el desarrollo de dicha actividad mediante el Área de Investigación no se produjo por movimientos que partieran de tareas específicas, como lo fue para el caso de docencia. En investigación no lograron delimitarse tareas específicas durante el periodo, sino que la función cobró sentido por el "lugar" que se estableció en las disposiciones legales que le otorgó el *Decreto de creación*, y por las expectativas que se expresan en objetivos y escenarios posibles para su desarrollo. Esto puede

inferirse con bastante claridad mediante los documentos oficiales donde las referencias muestran dos sentidos:

- Mencionan el sitio donde se va a desarrollar *el Área de Investigación*:

Nuestro Sistema Educativo Nacional requiere de soluciones fundamentadas científicamente. Para ello, la Universidad Pedagógica Nacional ha destinado una de sus áreas a las actividades de investigación, las cuales deberán sujetarse a las políticas generales de la Institución. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. 1979c:18.)

Será de acuerdo con los objetivos y metas fijados por la Universidad Nacional que el Área de investigación determinará la selección de los proyectos a realizar, el diseño y desarrollo de la investigación en materia educativa y disciplinas afines. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. 1979c:18.)

Por consiguiente, una definición formulada desde los orígenes y que marca el porvenir de la investigación en la institución alude a que la función de investigación se desarrollará a través de un sitio y que desde ahí se determinarán los proyectos, el diseño y ejecución de la investigación. Además, a este sitio se le atribuye una valoración de relevancia por la actividad por desarrollar, *la investigación*, como una actividad que tiene mayor jerarquía con respecto a otras, imagen que comparte Jorge Lara cuando fue asignado al Área de Investigación:

JL: Luego nos pasamos al Rosario [se refiere a la Sede de Azcapotzalco]; allá yo pedí que me cambiaran a Investigación y se me concedió. Limón me dijo "sí pásate a investigación" y me pasé a investigación, creo que fui el único caso. En aquel tiempo, ser de investigación era como la gran cosa. Eso lo pedí porque sentía que por mi carrera y mis intereses a lo mejor podía estar mejor en investigación y sí, Limón Rojas lo aceptó.

Se ve que la tarea de investigación se da en un sitio; la decisión para que un académico sea asignado a ese sitio no responde al dominio o a la formación en un contenido en particular, como lo fue para el caso de las academias en el Área de Docencia, sino por otro tipo de decisiones, en este caso de la autoridad. Asimismo, se convierte en el sitio de los "notables",

como lo hace saber Jorge Lara en relación con su ingreso al Área de Investigación:

JL: Había bastantes [académicos], como cuarenta y me acuerdo que había gente muy notable [...], por ejemplo, Emilio Tenti Fanfani quien realmente fue una persona muy notable, y sigue siéndolo. Es un profesor e investigador de alto nivel muy notorio. Yo tuve una relación amistosa con él y la verdad yo siento que tenía una formación muy bien lograda. Hugo Servín, por ejemplo, también era un buen investigador, fueron varios.

El Área de Investigación tomó forma en el acontecer institucional por ser un lugar con un soporte jurídico, en el cual queda circunscrito el desarrollo de la investigación de la UPN , y del que sólo pueden formar parte académicos que son asignados por su condición personal.

- Aluden a su carácter *propositivo* para los proyectos e investigaciones, más que a sus acciones,

Los proyectos de investigación se realizarán en estrecha vinculación con la realidad y su problemática, analizando las condiciones y requerimientos actuales, así como proponiendo alternativas de solución. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. 1979a:8)

Dichas investigaciones irán encaminadas no sólo al conocimiento teórico y metodológico de la problemática educativa, sino también a la búsqueda de soluciones prácticas de los problemas fundamentales de índole interna y nacional con un enfoque interdisciplinario. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. 1979c:18)

Se procederá en el trabajo de vinculación de la investigación con el diseño y revisión de planes y programas de estudio. Esto se efectuará a nivel de Institución y a nivel externo con el sistema educativo nacional. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. 1979c:18)

Es claro, por tanto, cómo se ponen en juego expectativas con un acento propositivo para el desarrollo de la función de investigación; en cambio, los aspectos referidos a la función de docencia directamente señalaban sus tareas y acciones de forma muy puntual. Incluso, en el

documento de *Información general* se presentan los planes y los programas de estudios, los requisitos que se tienen que cubrir, fechas y tiempos precisos de inscripción, evaluaciones, etcétera.

Puede señalarse que la delimitación de aspectos, temáticas u objetos de estudio para el desarrollo de la función de investigación se expresan como intenciones generales y que el trabajo de resignificación de aspectos más específicos no es una tarea sencilla por la complejidad que en sí misma implica este tipo de definiciones. Quizá por eso se hace en forma más lenta que en relación con los procesos de decisión tomados para la función de docencia. Por otro lado, influyó en forma importante el hecho de que la institución, en ese momento, tenía la mirada centrada en sus exigencias frente a la docencia.

b. El quehacer de Área de Investigación

Como ya se indicó, se puede suponer la dificultad que implicaba dar forma a un proyecto donde se tenían que articular, por una parte, los intereses y los saberes individuales de quienes tenían una trayectoria en la investigación con los de aquellos que por primera ocasión intervenían en este tipo de tareas; y por otra, los que se derivaban de las exigencias externas de la política educativa y de las expectativas de la SEP respecto al tipo de temas y problemas por investigar. En este sentido, se encontró que en el *Proyecto académico* de 1979 (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. 1979c:18) se planteaban una serie de expectativas relacionadas con las tareas que debía efectuar el área.

- ... investigaciones [...] encaminadas no sólo al conocimiento teórico y metodológico de la problemática educativa,
- ... la búsqueda de soluciones prácticas de los problemas fundamentales de índole interna y nacional,
- ... con un enfoque interdisciplinario, siempre de acuerdo con la realidad económica, política y social de nuestro país,

- ... vinculación de la investigación con el diseño y revisión de planes y programas de estudio [...] a nivel de Institución y [...] con el sistema educativo nacional.

Además de estas cuestiones, se encontraban también las señaladas por las políticas educativas del momento, como lo documentan Carlos Maya, Irma Ramírez y Sara Sánchez.[19]

Entre 1979 y 1984 se dio en el área un proceso de trabajo colegiado [discusiones en grupo] para delimitar los objetos de investigación que competirían a la UPN en un esfuerzo por identificar núcleos problemáticos que la Universidad podría analizar "naturalmente". Como parte de la metodología de trabajo, además de precisar el concepto de investigación, se identificaron núcleos problemáticos alrededor de los cuales se organizó la investigación. El trabajo de estos años fue recogido en diversos documentos, hasta que quedó formalizado en el Proyecto Académico 85. (Maya, Ramírez y Sánchez 2001:43-44.)

Los autores aluden que entre los documentos que sirvieron de base para las discusiones en aquellos años estuvieron el *Plan maestro de investigación educativa* (1977) y el *Plan nacional indicativo de investigación educativa* (1978). La definición de los aspectos mínimos para caracterizar un proceso de resignificación sobre las orientaciones que tendría la producción académica en investigación duró ocho años, y se logró concretar hasta 1985 en el segundo *Proyecto académico* formulado para la UPN.

Una de las tareas realizadas durante el periodo en estudio fue la discusión sobre cómo delimitar objetos de investigación considerando el entrecruzamiento de diversos intereses y preocupaciones, como lo exponen los autores en la cita anterior.

El nivel de influencia de lo discutido quedó circunscrito al terreno propositivo y no lograron instrumentarse directamente acciones debido a las condiciones de operación del área:

JL: Yo veía que no había exigencia de comunicaciones, había discusiones, había una vida académica embrionaria, pero no había exigencias de producción.

De hecho, con los asuntos discutidos se produjeron documentos a partir de 1982 con una circulación interna en el área, pero sólo hasta 1985 formaron parte del dominio público, ocho años después de haberse creado la institución. Al parecer, estos espacios para la discusión no lograron salidas y acciones precisas y continuas. Este modo de operar prevaleció en el área:

JL: Aquí en la Dirección de investigación [...] hubo espacios que se organizaron por equipos de trabajo, por departamentos o por núcleos. Hubo también la oportunidad de que periódicamente, cada quince días, cada "X" tiempo, se intercambiaran ideas sobre lo que estábamos haciendo. Hay variedad en los pedidos [respecto a la organización], hubo pedidos del rector en turno, del director de investigación en turno, ha habido muchos cortes, no ha sido continuo. En la UPN, es lo que decía de las discontinuidades, de comenzar y volver a comenzar, ha sido nuestra eterna tarea de Sísifo.

Es claro que las inquietudes, propuestas y aspectos discutidos, no logran tener una mayor trascendencia debido a que las condiciones de operación del área se dan de manera circunstancial y prevalece una organización del trabajo que recae en lo individual. Otras de las tareas en las que participan los investigadores, fundamentalmente en el periodo en estudio 1978-1980, fue la colaboración en el diseño de planes y programas para las licenciaturas, las especializaciones y el SEAD, lo que se explica en el documento del *Proyecto académico* de 1979:

Hasta el momento, el nivel de desarrollo en el Área de Investigación ha consistido en la recopilación de información relativa a educación y empleo, pero fundamentalmente ha sido el desarrollo de diseño curricular de las licenciaturas y de las especializaciones, así como la integración de algunos documentos, cuadernillos y antologías, lo que ha determinado su labor. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. 1979c:18)

Esta misma situación la hace saber Jorge Lara:

JL: En 1984 hubo un corte, antes no se pedían cosas, se dejaba que se trabajara, se produjera pero nada más. Había por ahí gente brillante como Emilio Tenti que entregaba cosas y se publicaban. Pero hablando de mí, a pesar de que he estado en investigación, de todas maneras me comisionaron otra vez a las

unidades. Estuve trabajando con Miguel Hugo Sevilla a pesar de estar en investigación, de hecho estaba en el SEAD, tenía tiempo allá, nos dedicábamos a hacer, sobre todo, los volúmenes [paquetes didácticos del SEAD]; hacíamos corrección de estilo, revisar tal volumen de Historia de las ideas, de Lingüística, de diferentes lecturas.

Me dediqué tres o cuatro años [a colaborar con el sead] hasta que, ya no me acuerdo qué rector, me mandó un sobre en donde decía: "Jorge Lara Ramos está adscrito definitivamente en Investigación", yo no lo pedí, me llegó, "está usted adscrito definitivamente en investigación", lo doblé y lo guardé. Pero el chiste es que a partir de ese momento [aproximadamente 1984] ya no me llamaron allá [se refiere a la Coordinación del Sistema de Educación a Distancia].

Lo anterior hace referencia a que los investigadores colaboraban en las tareas de prioridad de la institución durante el periodo 1978-1980: el diseño de los planes y programas para las licenciaturas, las especializaciones y los paquetes didácticos del SEAD.

El análisis presentado permite advertir la fuerza que tuvo la imagen del área más como lugar que como tarea, por eso la adscripción se hace por el lugar y no por el dominio de la tarea. Esta situación abre una serie de interrogantes: al no quedar precisa en el Área de Investigación la tarea de investigar ¿puede precisarse en otro lugar?, ¿cómo permite la dinámica y estructura institucional que circule esta tarea? Si no se hace la tarea en este sitio ¿puede hacerse en otro lugar?

2.3. La diferenciación entre el Área de Docencia y el Área de Investigación

Por lo ya expuesto, se pueden identificar rasgos de distinción entre las formas en que se desarrollan las funciones de docencia e investigación y, también, las diferencias entre las formas de desplegar estas funciones en las áreas respectivas.

En este apartado se revisan las características que crean condiciones diferenciales entre las funciones universitarias de docencia e investigación y cuáles son las formas en que se organizan ambas áreas. Además, se sintetizan las dinámicas de trabajo y se explica cómo se configuraron los espacios para la producción y regulación institucional de dichas funciones. El

propósito es comprender cómo se perfilan las formas de hacer y de proceder diferenciales entre la Docencia y la Investigación, con respecto a las áreas donde se produce. De esta manera se pretende entender los procesos de significación del quehacer académico en la UPN en los orígenes de estas áreas.

a. Las dinámicas y las formas de regular el trabajo

➤ La función de docencia

En la UPN, desarrollan esta función distintas instancias, aun cuando en el terreno legal, con fines de organización institucional, se establece la existencia de un área denominada docencia. Los académicos que hacían la tarea de diseño de planes y programas estaban adscritos a esta área, pero participaban también académicos del SEAD y del Área de Investigación.

El Área de Docencia, por las tareas que realiza y la manera como se organiza, define el contenido escolar que tendría que desarrollarse en las licenciaturas[20] y marca de manera relevante tópicos, temáticas y ámbitos de intervención. Esto pone en juego aspectos específicos de carácter disciplinario, delimita perfiles socioprofesionales que acotan los ámbitos de intervención de la institución y orienta modos de hacer respecto a lo académico, por lo que ejerce una fuerte influencia en otras áreas y en la organización social de la universidad.

Así, el Área de Docencia configura estructuras de participación a través de sus academias y crea espacios para la actualización de su personal, al tiempo que define con claridad los espacios a través de los cuales se lleva a cabo una regulación del trabajo producido.[21] Sin embargo, a pesar de la importancia de esta área, subsistieron apreciaciones desventajosas de ésta frente a la de investigación. Esta valoración influyó de manera intensa en el quehacer de ambas áreas y apuntalaron una confrontación entre ellas:

TY: Operó el egoísmo y la rivalidad. En este caso, el Área de Investigación se negó profundamente a que se consideraran con las mismas condiciones a los otros maestros, ellos sí eran investigadores! aunque la producción fue poquísima. Tener un grupo de ochenta investigadores desde hace veinte años ya era para que hubiera una cantidad de publicaciones impresionante,

investigaciones importantísimas que no se tienen. Hay un buen trabajo, una buena producción, pero pesan mucho esas resistencias, esa posición que han tenido.

Los investigadores quieren seguir siendo investigadores, no perderse en la docencia, como ellos dicen, pero además, esto se debe a otra cosa, que es impresionante, está la idea de que el docente es algo como de segunda categoría.

Las citas anteriores dejan entrever la apreciación de desigualdad que surgió entre las tareas de docencia y las de investigación. Ya en el apartado anterior se anotó la existencia de una valoración de exclusividad de los académicos que estaban adscritos al Área de Investigación. Ahora se puede apreciar que no sólo es por un atributo personal, sino también por una valoración que es adjudicada por la tarea que se desarrolla.

Asimismo, resulta interesante apreciar que la división, acuñada desde los orígenes de la universidad, con respecto a que sólo podría realizar investigación el personal adscrito al Área de Investigación cambió paulatinamente, y alrededor de 1985 los académicos del Área de Docencia empezaron a elaborar trabajos de investigación por cuenta propia.^[22] En este proceso se produjeron desplazamientos de las perspectivas sostenidas desde el abordaje de determinados contenidos escolares en el currículo hacia el armado de objetos y metodologías para la investigación y se lograron establecer vínculos entre las funciones de docencia e investigación:

TY: En el área de investigación hay gente que ha hecho trabajo interesante. Pero, efectivamente, en un momento dado, se vio que quienes tenían mejor investigación, mejor calidad, digamos, iera la gente de docencia!, no muchos, poquitos, pero sí una producción e, incluso, más reconocida que la que se tenía en el Área de Investigación. Pero eso fue gracias al tesón de los académicos porque el tiempo era mínimo para hacer investigación. Los académicos del Área de Docencia avanzaron a costa de su vida personal, a costa de mucho trabajo, excesivo trabajo, porque no se dejó de trabajar en la docencia, no se abandonaron las responsabilidades de elaborar planes de estudio, programas de estudio y cosas por el estilo, de participar en las ochocientas comisiones en que había que participar, y se hizo investigación, mientras que en el Área de Investigación la gente tenía el tiempo completo para hacer eso.

Hubo académicos que pudieron efectuar tareas tanto de investigación como de docencia, aun cuando se encontraban adscritos al Área de Docencia, y lo hicieron a pesar de las condiciones institucionales que no favorecían una igualdad de circunstancias para este tipo de tareas en ambas áreas. Así se aprecian la diferenciación y la confrontación que emana de las condiciones para la producción académica apuntaladas desde la creación de la UPN y las consecuencias que tuvieron en el desarrollo institucional posterior.

Lo anterior se expresa, por ejemplo, en el *Proyecto académico* de 1985, donde se pone mayor énfasis en la articulación de las funciones universitarias que en los documentos producidos en 1979:

Si bien cada una de las funciones tiene su propio nivel de especificidad, éstas no existen en forma independiente. La docencia no sólo busca la formación de profesionales sino también la producción de conocimientos que generen alternativas de solución a la problemática que se vive en el ejercicio de la profesión; la investigación se torna más fecunda al vincularse con la docencia y la práctica educativa en el campo profesional; la difusión y la extensión universitaria contribuyen al cambio de actitudes y prácticas en la sociedad, al recuperar los avances de la docencia y de la investigación. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1985:3.)

Del párrafo anterior se infiere claramente el papel que la docencia ocupa como función articulante de las demás, [23] y la fuerza que adquirió durante el periodo 1978-1980 se prolongó hasta cinco años después. Esto permite suponer que las condiciones que estaban consolidadas en el Área de Docencia para la producción académica favorecieron un movimiento desde la docencia hacia la investigación. Además, se podría pensar que la tarea de investigación empezó a tomar forma no sólo en el Área de Investigación, sino también en la de Docencia.

Estos movimientos no sólo responden a una dinámica institucional interna de la UPN. Hubo exigencias externas formuladas específicamente por las políticas para la educación superior, promovidas hacia finales de los ochenta e inicios de los noventa, que contribuyeron en la permanencia de estas

apreciaciones o en el cambio de ellas, así como en la restricción o apertura que se había establecido entre las áreas.

Vale la pena contextualizar cómo las políticas educativas de cada momento influyeron en la UPN. Durante los primeros años se orientó más por las políticas para la formación de maestros y se sostuvo en un esquema de crecimiento y benevolencia financiera por parte de la SEP. Las expectativas puestas en juego para establecer un esquema que lograra incorporar procesos de actualización y superación profesional del magisterio a través de la UPN de manera diferente a las que se habían pactado en otros momentos con el sindicato favorecieron dicho crecimiento ya que se buscaba un nivel de mayor exigencia académica para establecer claros márgenes de diferenciación en un escalafón que había llegado al tope[24] .

Es prácticamente hasta finales de los años ochenta que la UPN comenzó a responder a las exigencias de las políticas de educación superior y, de manera más precisa, hacia los años noventa con los esquemas de evaluación y financiamiento impulsados por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) creada en 1978. Hacia finales de los ochenta tomó forma la idea de un Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior, y se impulsaron procesos de evaluación de la educación superior con la creación, en 1989, de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación (CONAEVA).

Este contexto favoreció las tareas de investigación y del trabajo individual por los estímulos a la producción en investigación a través las diferentes becas y el cumplimiento de requisitos para formar parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), entre otros. Con ello, cobra mayor relevancia que los académicos adscritos a cualquier área desarrollen este tipo de tarea a título individual. Para obtener un reconocimiento a su labor académica se busca cumplir con los requisitos de los procedimientos y financiamientos externos orientados por la política de educación superior, y dejar a un lado las dinámicas internas que ejercían las áreas y otras instancias de la UPN.

Así, en algunos casos hubo procesos de cambio con respecto a las condiciones institucionales que se señalaron en los orígenes y favorecieron una tendencia a promover otro tipo de procesos. Uno de estos procesos fue

el de titulación de los académicos como requisito indispensable para integrarse en el esquema institucional de excelencia académica que promovía estas políticas; otro fue el destinar tiempo para desarrollar investigación y dejar a la actividad docente en segundo plano.

Además se crearon procesos que irrumpieron en las dinámicas de trabajo colegiado que se desarrollaban al interior de las academias y se establecieron dinámicas paralelas en el Área de Docencia. Tere Yurén opina sobre el cambio del concepto de la UPN como una universidad de excelencia:

TY: Por concepto de excelencia [78-80] se entendió muy bien lo que podía ser una universidad para el ámbito de la educación: maestros de tiempo completo, maestros ya experimentados, porque yo me acuerdo que aquellos que entramos teníamos ya bastante callo; experimentados, ya con mucho trabajo, y, además, con mucho compromiso. Y yo creo que eso era una buena base, una base sólida.

Además, no solamente era la oportunidad, sino la obligación que tenía la sep de estarnos actualizando, superando académicamente, fue impresionante. Esta otra condición de poder trabajar colegiadamente, también era obligatoria. Todo eso fue muy bueno, es decir, si se hubieran seguido dando esas condiciones, en el momento actual, con todo lo que sabemos ahora sobre didáctica, sobre procesos cognitivos, sobre cuestiones de interculturalidad, biculturalidad y multiculturalidad, itodo lo que sabemos ahora! Con esas condiciones sería La Universidad, sería una maravilla, pero lo que se introdujo ahí fue la problemática del dinero, abiertamente el dinero y la competitividad, entonces, la idea de excelencia. Actualmente son los índices de excelencia, que de acuerdo con el CONACYT son muy altos; suponemos que estamos muy bien aunque los alumnos que estamos formando salgan ifatales! ¿Por qué? Porque con los índices se dice que se ve la calidad, pero, finalmente, lo que se ve son los números, cuántos maestros son del SNI, cuántos libros han producido, cuántos artículos han producido, cuántos alumnos han titulado, etcétera, aunque no sepamos bien a bien si realmente están saliendo bien nuestros alumnos.

Por último, como lo expresa Tere Yurén, se ve de qué forma la estructura de organización que hizo posible la producción académica entre 1978 y 1980 sufrió movimientos desde la función de docencia hacia la de investigación, en una lógica de trabajo sostenido con procesos de producción de manera

individual, y socavó la fortaleza que institucionalmente se consolidaba a través de la función de docencia, estructurada por una producción colegiada que se perdió.

➤ La función de investigación

Como ya se señaló, las dinámicas que se establecieron para el desarrollo de la investigación en la UPN se sostienen por las inquietudes e intereses de los académicos a título personal, o bien, por acciones que de manera contingente emprendieron algunos de los directores en turno.

Se puede ubicar una etapa de cinco años sin regulación institucional de 1979 hasta 1983, cuando se formalizaron iniciativas para establecer ciertas líneas de trabajo común, aunque como también ya se señaló, no lograron estructurar formas de trabajo articulado que puedan sostenerse de manera permanente.

Casi al terminar la década de los años ochenta se agudizaron las exigencias de control con respecto a la producción en investigación a partir de las políticas de educación superior, las cuales se acompañan, además, con intervención de los académicos del Área de Docencia en las tareas de investigación de la UPN. Un ejemplo claro es cuando en 1990 se definió un proyecto de posgrado con un fuerte impulso por parte de los académicos del Área de Docencia y algunos miembros del Área de Investigación, como lo hace constar Tere Yurén:

TY: Te soy sincera, por eso yo no quise soltar el posgrado [cuando ella era Directora de Docencia] para investigación [se refiere al Área de Investigación] porque dije ésta es una puerta para que este grupo de docentes tuviera una posibilidad de trabajar en investigación. En cambio, si te vas allá, al área de posgrado [en el Área de Investigación] ¡chihuahua! es otra vez la división, los buenos y los malos, los de primera y los de segunda, los que dizque sí investigan y los que no; entonces, yo no quise soltar el posgrado. Mientras yo estuve se mantuvo en el Área de Docencia porque era la única posibilidad. Y la otra era como darles casi en plato de lujo aquí está este proyecto de posgrado a quienes no han hecho los méritos para ganarlo.

Es notoria la manera en que se fisuran con el tiempo las delimitaciones estructuradas en el periodo 78-80 respecto al sitio y a quienes tendrían que

realizar investigación en la UPN a partir de que se establecieron en 1985 otras dinámicas de organización del trabajo para desarrollar la función de investigación, y así propiciar los diferentes espacios para la producción académica de esta función universitaria. Sin embargo, eso no implicó la anulación total de la diferenciación entre el Área de Investigación y la de Docencia respecto a las tareas de investigación puesto que aún prevalece con marcas muy fuertes:

TY: Lo que se ha dado en los últimos años es una recomposición; muchísima gente del Área de Docencia se ha pasado al Área de Investigación, pero sigue existiendo esa brecha. Se supone que los del Área de Docencia no hacen investigación, y si quieren ser investigadores tienen que trabajar durísimo para hacerlo, mientras que hay otros que la verdad no han trabajado mucho para merecer lo que tienen.

La cita anterior lleva a identificar que los académicos del Área de Docencia, al dedicarse a la investigación, cambian de adscripción al Área de Investigación, lo que refuerza la estructuración de origen con respecto a que en este sitio debe estar las personas que realizan sólo investigación, por ende, puede contar con las condiciones para desarrollarla. Por el contrario, quienes se mantienen en el Área de Docencia y realizan investigación, a título individual, deben generar las condiciones para conseguirlo.

Con lo expuesto es suficiente para ofrecer respuestas a las preguntas que se formularon al dar inicio a este apartado con respecto a cuáles fueron los lugares en donde se definió la tarea de la investigación en la institución, tanto en el Área de Docencia como en la de Investigación, pero en condiciones diferenciales para su desarrollo. En el Área de Docencia se sostuvo un trabajo estructurado que le permitió no sólo desarrollar la función de docencia, sino efectuar tareas de investigación, pero con condiciones desiguales en cuanto a las cargas de trabajo, ritmos y tiempos para ejecutar ambas tareas.

El Área de Investigación, por su parte, no logró estructurar una organización que dotara de dirección y regulara la tarea de investigación, pero sí contó con condiciones que favorecieron la disponibilidad de tiempo para realizarla.

Por lo tanto, desde el inicio (1979), la función de investigación muestra un crecimiento lento. A partir de finales de los años ochenta y principios de los noventa la regulan los criterios formulados por las políticas de educación superior que han contribuido a sostener la tarea de investigación desde el trabajo individual. Esto modificó progresivamente las estructuras colegiadas gestadas en el Área de Docencia desde los orígenes de la UPN.

De igual forma que los académicos del Área de Docencia se interesaron en las tareas de investigación, se generaron condiciones para que los académicos del Área de Investigación dedicaran parte de su tiempo a las tareas docentes mediante dos vías: los estímulos por la docencia (que se vuelven un atractivo para mejorar los ingresos) y la obligatoriedad que se estipula en la institución desde 1997, de que todo académico debe cubrir horas docentes.

JL: Llegó un momento en que comenzamos a dar clase y a meternos a la docencia y, por ejemplo, doy más clases que algunos de docencia, es decir, doy clases en 7º y 8º semestre de licenciatura y a nivel maestría doy otro seminario. Hay profesores de docencia que tienen sólo un grupo o tienen dos. Entonces, la verdad es que, ciertamente, yo creo que deberíamos dedicarnos sí a la docencia, pero no a cualquier tipo de docencia, sino docencia que derive de nuestra investigación para que sea una docencia de alto nivel realmente, no una docencia para tapar un pozo, para remediar situaciones, sino una docencia natural que resulte muy buena a partir de lo que hacemos, porque es lo que estamos investigando. Yo creo que eso se está haciendo ya, recientemente, poco a poco.

Es interesante comprender cómo se considera a la docencia desde el lugar de la investigación. Jorge Lara claramente señala la inminente necesidad de articular las funciones de docencia e investigación, desde el razonamiento de lo que se está produciendo académicamente y no sólo como un requisito administrativo por cubrir. Para terminar, resulta pertinente ubicar que se están jugando dos perspectivas respecto al quehacer en la investigación. La primera apunta que la investigación requiere tiempo, dedicación, competencia y un trabajo con mayor articulación entre los que investigan, como lo señalan Tere Yurén y Jorge Lara:

TY: Nunca acaba de entenderse que la investigación requiere tiempo, competencias y mucha dedicación, no se acaba de

entender eso; se cree que hacer investigación es hacer trabajitos escolares, y no es por ahí.

JL: Sonia Comboni nos decía "hacer investigación debe durar dos años como mucho", o decía, "una currícula o un plan de estudios debe durar cuando mucho dos años porque si dura más, entonces se anquilosa". Yo diría que eso sí, pero no es siempre cierto. [...] Por qué decir ivaya! duró mucho; al contrario, ojalá hubiera un equipo de trabajo muy grande que se dedicara sólo a esto y que nos dedicáramos a fondo el mayor tiempo posible. Yo entiendo lo que quiere decir Sonia, yo entiendo lo que quieren decir cuando dicen que hay que cambiar. Pero también debe entenderse que hay lecturas, textos, planes de estudio, etcétera. No pierden vigencia, al contrario, a veces hasta es más vigente ahora que antes, entonces, por qué cambiar.

Esta perspectiva requiere una mayor profundización sobre los asuntos por investigar y, también, como señala Jorge Lara una organización de otro tipo:

JL: Una organización más inteligente, en donde se procura que haya espacios de creatividad, de interlocución.

La segunda perspectiva define el quehacer de investigación como *habitus competitivo*, donde la producción está ligada a ingresos económicos y a una simulación de trabajo en equipo, como lo percibió Tere Yurén en la experiencia del posgrado:

TY: Había más interés y no solamente más interés, más presión externa, cosa que no es siempre buena, por la producción, por el asunto del sni y todas las fuentes de financiamiento, que demandan mucha producción. Había ya más apertura en ese sentido, sabíamos que había que hacerlo [...] Éramos equipo en el sentido de que íbamos a conseguir financiamiento para editar y publicar; en ese sentido, todo mundo empujaba, pero a la hora de decir "fulano" y "sutano" hacemos algo juntos ino! iimposible! El ambiente se fue haciendo más difícil cada vez, yo diría, no había un convencimiento de lo que debería ser el posgrado ni una claridad de lo que podían ser las líneas de investigación. Eso lo he visto allá [UPN] y aquí [UAEM]. Al no ver esa claridad de lo que es una línea de investigación no hay un cuerpo académico real, hay un conjunto de personas que están juntas pero que no son grupo, que no son equipo.

Hasta aquí podemos identificar que la dinámica de trabajo para la producción de investigación se jugó en estas dos perspectivas: entre

el *habitus competitivo* y la inversión en tiempo, dedicación y consolidación de competencias para aprender a investigar y delimitar objetos de estudio. Asimismo, hay una serie de condiciones respecto a que el desarrollo de la investigación, desde los inicios de la institución, se apoyó en el trabajo y la iniciativa personal. Esto fue cada vez más importante por las políticas de financiamiento a la investigación.

Aunado a lo anterior, en la UPN ha sido difícil reconciliar o superar las apreciaciones y condiciones diferenciales respecto a quiénes y en qué espacio se realiza la investigación en la institución.

3. Los espacios emergentes que operaron en los orígenes

Para el desarrollo de este punto se hace referencia a lo que se abordó en el primer apartado de este capítulo. Se revisa también el *Decreto de creación* de 1978 y el *Proyecto académico* de 1979 para ubicar los órganos y funciones de la institución. Con ello se puede identificar, en el periodo estudiado, de qué forma estos órganos cumplieron con las funciones esperadas en la dinámica del trabajo y qué espacios emergen.

3.1. Los espacios emergentes ligados a órganos legalizados de la Universidad Pedagógica Nacional

Estos espacios aparecen ligados a órganos que legalmente estaban definidos en el *Decreto de creación*, cumplen con tareas y funciones muy específicas desde las cuales se imprimen mecanismos que regularon el quehacer académico en la UPN. A continuación se revisa el funcionamiento de cada uno de ellos.

a. La Secretaría Académica como instancia evaluadora y los espacios emergentes que apoyan esta función

En el periodo de estudio, la Secretaría Académica adquirió un lugar preponderante para las decisiones sobre el *Plan general* de estudios y para la conformación de las áreas de concentración profesional. Como ya se señaló, las definiciones que se realizaban en el plano curricular desencadenaron, en paralelo, decisiones en el terreno institucional, de tal forma que a través de esta instancia se reguló la producción y se tomaron decisiones importantes para el desarrollo curricular e institucional. Entonces, ¿cuál es la dinámica que se desplegó para esta toma de decisiones? y ¿qué espacios surgieron para ejercer esta función reguladora?

Es posible percibir que los espacios donde se regula la producción en términos de las tareas, sus ritmos y tiempos de realización, fueron las reuniones de evaluación que se efectuaban con la presencia del Secretario Académico tanto en las academias, como en las reuniones de los coordinadores.

Teresinha Bertussi expresa cómo se daban los espacios de evaluación en las reuniones de academia:

TB: Teníamos las reuniones de evaluación del trabajo docente que estábamos haciendo; eso lo coordinaba directamente Alexis López; a veces también venía Miguel Limón y siempre era muy agradable, era muy interesante.

Esas reuniones con Limón eran regulares. Él, por decirlo así, como autoridad llevaba con Alexis y con nosotros un control regular de cómo avanzaba ese trabajo, desde qué perspectiva avanzaba, qué autores consultábamos, qué temáticas trabajábamos, todo era discutido y siempre reconocía tu idea, él tenía un control, en el buen sentido, de cómo íbamos y siempre estaba en los seminarios donde venían estas personas de fuera.

Es evidente que además de tomar en cuenta las consideraciones de administrar el trabajo en tiempos determinados, se revisaba y se discutía la "naturaleza" de su contenido y su estructura; de ahí la presencia del Secretario Académico en los seminarios que servían de soportes para la producción académica.

Asimismo, en las reuniones de coordinadores había espacios destinados para la tarea de evaluación:

RM: Cada programa se discutía en el seno de los coordinadores con la participación de la Directora o Director de Docencia y del Secretario Académico, Miguel Limón Rojas. Se preparaba una sesión y tú llegabas a presentar el programa: cómo estaba desarrollado y organizado temáticamente, qué objetivos, qué bibliografía básica, qué estrategia didáctico-pedagógica y criterios de evaluación. En esa sesión te hacían observaciones y, si era el caso, había que hacerle "ajustitos" al programa.

En la cita anterior se aprecia que hay un seguimiento de la producción por parte de la Secretaría Académica en dos niveles: primero, al interior de la academia lo cual permite una discusión horizontal con los integrantes de estos espacios, que son quienes visualizan los sentidos de los cursos en su especificidad temática y disciplinaria. Segundo, en las reuniones con los

coordinadores de academia, donde se hacían observaciones desde el contexto de la lógica global de las licenciaturas.

Se advierte que en las reuniones de evaluación, el Secretario Académico puede compartir facultades y obligaciones con dos instancias no consideradas en el *Decreto de creación*: las reuniones de academia y las reuniones de coordinadores.

Estas funciones tienen que ver con lo que se señala en el artículo 16° del *Decreto de creación* de 1978, en los incisos III y IV (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980:15), que a la letra dicen:

Son facultades y obligaciones del secretario académico:

- I. Vigilar, apoyar y estimular el eficaz funcionamiento de las áreas académicas;
- II. Determinar anualmente la asignación de los miembros del personal académico a las diferentes áreas académicas y fijar las tareas de dicho personal, de acuerdo a los requerimientos y criterios que establezca el Consejo Técnico, una vez que éste haya armonizado las propuestas provenientes de los jefes de área.

De acuerdo con lo establecido en el *Decreto de creación*, resulta interesante imaginar la organización del trabajo que éste prefiguraba: un trabajo vertical que partía de los jefes de área, luego se ponía a consideración y resolución en el Consejo Técnico, y el Secretario Académico designaba a las áreas y a los académicos las tareas por realizar.

Lo manifestado sobre las dinámicas que se dieron al interior de las academias y en las reuniones de coordinadores (en las que participaba la Dirección de Docencia y el Secretario Académico) permite suponer que en estos espacios se tomaban las decisiones sobre el *qué* de la producción, su forma de organización y sus maneras de proceder. Así, en esta dinámica, el papel que formalmente se le atribuía al Consejo Técnico no cobra relevancia para la configuración del contenido escolar, pero tampoco adquiere lugar la figura del Consejo Académico, entre cuyas funciones le compete dictaminar los planes y programas académicos y vigilar la congruencia de las actividades con sus objetivos y normas, como lo establecen el *Decreto de creación* en el artículo 15° en sus incisos I y II (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980:14).

- I. Vigilar que el desarrollo de las actividades de la Universidad sea congruente con sus objetivos y con las normas que la rigen, así como velar por el buen funcionamiento de la institución;
- II. Dictaminar sobre los proyectos de planes y programas académicos que sean sometidos a su consideración por el Consejo Técnico.

De esta forma se puede señalar que las exigencias de producción académica (véase primer apartado de este capítulo) llevaron a una producción con ritmos intensos de resoluciones perentorias y cuya dinámica dio como resultado la creación de espacios para apoyar y favorecer una producción a la altura de las exigencias. Lo anterior se llevó a cabo con una marcada vigilancia y seguimiento por parte de instancias formales, que compartieron sus atribuciones con figuras alternas no consideradas en el *Decreto de creación*. Estas figuras cumplieron con las tareas de ese momento y propiciaron "estilos de producción" que marcaron el quehacer académico en este periodo:

TB: Yo veo que ahí cambia un poco la dinámica de trabajo [...], se integran nuevos elementos [académicos] para la carrera y esto fue en 1981 cuando la Universidad Pedagógica empezó a ocupar exactamente las instalaciones del Ajusco.

Entonces, ahí se fueron ya incorporando las personas que fueron a conformar el Área de Sociología de la educación [academia], pero nunca más se volvió a una dinámica de discusión colectiva del plan de estudios de la carrera.

La presencia de la Secretaría Académica, en esta dinámica, es una de las características relevantes del periodo en estudio, 1978-1980, ya que a partir de 1981 tiende a desaparecer, y coincide con el traslado de la UPN a las instalaciones del Ajusco. Sin embargo, la figura de las academias y de las reuniones de coordinadores permanecerán como instancias que operan en el marco de la organización del área de Docencia.

b. La Dirección de Docencia: una estructura orgánica emergente

De la misma manera que la Secretaría Académica comparte una serie de funciones sobre la definición de asuntos relacionados con lo curricular, lo hace el Área de Docencia a través de los espacios de reunión de coordinadores y de las reuniones de academia. Además, las competencias y definiciones que esta área desarrolla, como ya se señaló, rebasan los asuntos relacionados con los aspectos curriculares y, por ende, las atribuciones que

formalmente se le asignaban (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980:18):

Son facultades y obligaciones de cada jefe de área académica:

- I. Aplicar las resoluciones de las autoridades académicas superiores cuando aquéllas se refieran a su área;
- II. Dirigir y coordinar las actividades académicas y administrativas del área a su cargo y vigilar su adecuado desarrollo;
- III. Proponer al Rector la designación de quienes deban coadyuvar en la coordinación de las actividades a su cargo;
- IV. Conocer y resolver los asuntos y conflictos que se presenten en el área a su cargo;
- V. Elaborar y presentar al Consejo Técnico los proyectos de planes y programas académicos y las iniciativas sobre la organización y el funcionamiento de su área y formular los proyectos de presupuesto correspondientes, y
- VI. Las demás que le señalen el presente ordenamiento y otras normas aplicables.

Los directores de área tienen los mismos atributos y funciones, independientemente del área que tenga a su cargo: Docencia, Investigación, Difusión y Extensión Universitaria o Biblioteca. Sus responsabilidades quedan sujetas a las exigencias generales, y no a los procesos específicos que se deriven de las características particulares de la función universitaria por desarrollar.

Queda claro también el fuerte peso que tiene la idea de *proyecto* limitándolo a la elaboración de planes o de programas.^[25] Se asume que la planeación y la programación son formas para ordenar todo tipo de producción académica, sin considerar la especificidad con la que puede operar cada función universitaria y un sinnúmero de posibilidades de estructuración de otro tipo de proyectos que podrían formularse por la especificidad de las actividades de Investigación, Biblioteca y Difusión y Extensión Universitaria.

El ordenamiento por planes y programas es más compatible con las tareas de docencia, sobre todo cuando éstas se restringen a su dimensión instruccional (diseñar programas y dar clases), ya que es precisamente a través de planes y programas como se ordena un proceso de sistematización de la enseñanza. Ordenar tareas y acciones de esta

manera responde a cuestiones administrativas de programación y presupuesto, pero no opera con la misma facilidad y transparencia en otro tipo de funciones universitarias donde los procesos y sus resultados son más difíciles de expresar en unidades de medida.

De esta forma, para el caso de la UPN, la idea de plan y programa académico no fungió como referente para orientar posibilidades de producción de otras funciones universitarias distintas a la docencia.[26]

El impulso que adquirió el Área de Docencia se incrementó por las estrategias y tácticas desarrolladas mediante sus academias y las reuniones de coordinadores, y rompió con la idea de un funcionamiento vertical que claramente se expresaba en las atribuciones formales señaladas para esta área. De esta forma, el Área de Docencia queda constituida por una estructura orgánica que le permite sostener una base para la producción académica y un manejo de sus relaciones que la distingue de otras áreas, con lo que conforma un espacio propio.

c. El SEAD ligado a la Secretaría Académica

Otro de los espacios que jugaron un papel importante en el periodo en estudio es el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) porque su funcionamiento estaba ligado fundamentalmente a los planes y programas, pero en relación con una modalidad educativa no escolarizada y dirigida a los maestros en servicio, que además daba respuesta a las exigencias de cobertura de los servicios de la UPN en el territorio nacional.

El SEAD no está considerado ni como función ni como órgano de la universidad en el *Decreto de creación*; lo único que está señalado en el artículo octavo es la posibilidad de establecer instituciones similares a la UPN en otras regiones del país (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980:10).

ARTÍCULO 8º: El Secretario de Educación Pública, cuando lo estime conveniente, propondrá al Ejecutivo Federal el establecimiento de instituciones similares a la Universidad Pedagógica Nacional y vinculadas con la misma, para atender las necesidades de servicios educativos en regiones determinadas del país.

Al siguiente año de haberse decretado la posibilidad de crear otras instituciones similares a la UPN, en el *Proyecto académico* de 1979, aparecieron precisamente los objetivos, características y estructura académico-administrativa del SEAD (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. 1979c:28).

El Sistema de Educación a Distancia de la UPN está organizado conforme a los lineamientos emanados de la estructura en que se apoya la Universidad para hacer posible el logro de los objetivos institucionales.

La organización actual del SEAD contempla una Coordinación General, dependiente de la Secretaría Académica, que será apoyada en la realización de sus actividades por otras coordinaciones con funciones específicas en áreas determinadas.

Cada coordinación contará con los elementos necesarios para el logro de sus objetivos y el desempeño de las actividades que le han sido encomendadas.

El SEAD atiende las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria y, además, tiene a su cargo la Licenciatura en Educación Básica.

El SEAD toma un lugar en la institución como órgano que se formaliza, incluso, por medio del *Proyecto académico*, lo que no sucede con las academias para el Área de Docencia. Ello habla de la fuerza que tuvo el SEAD en este periodo, de su papel en la configuración del contenido escolar para la licenciatura en Educación básica y su influencia en la formulación de los *paquetes* didácticos.

Para terminar, con lo expuesto en los tres rubros que conforman este apartado, se ve cómo hubo espacios que jugaron un papel relevante para la producción académica en el periodo estudiado, y apreciar el anclaje directo de estos espacios con la Secretaría Académica. Esta instancia se estructuró desbordando las atribuciones de un puesto o una figura unipersonal, a partir de dimensiones espaciales que posibilitan la emergencia de condiciones para la producción académica (como las reuniones de coordinadores y su participación en reuniones de academia para tomar decisiones y evaluar las tareas). De esta forma, la intensa producción académica implicó, por un lado, procesos de exigencia que la regulaban a través de la evaluación y seguimiento de tareas y, por el otro, amplias posibilidades de participación en las decisiones por parte de los académicos.

3.2. Los espacios emergentes de actualización y formación para los académicos

Otro de los aspectos importantes que caracterizó al Área de Docencia en el periodo en estudio fue la atención a los procesos de actualización y formación de sus académicos a través de seminarios y cursos de actualización; éstos cumplieron con la función de servir como soporte para la producción

académica de manera directa e indirecta, lo que resulta evidente por el hecho de que se estableció como norma que los académicos dedicaran diez horas a la semana a las actividades de superación académica.

TY: Teníamos diez horas para superación académica; esas diez horas las aprovechamos; los maestros de mi edad sabíamos que esas diez horas eran oro, quizá ahora ya no se considere así.

A partir de esa disposición, se pusieron en funcionamiento seminarios o cursos que financiaba la universidad a petición de los académicos, de tal suerte que cubrían las necesidades de formación vinculadas con su trabajo:

TY: Con esas diez horas teníamos seminarios organizados por la propia universidad, pagados por la universidad pero a solicitud nuestra. Nosotros inventábamos, ahora necesitamos esto, necesitamos aquello y la universidad nos proporcionaba eso. Tuvimos seminarios de lujo, por ejemplo: a Segovia, a Díaz Barriga, a Villoro lo tuvimos durante más de un año!, que era verdaderamente loco. Tuvimos a Treviño Trejo, en fin, unos maestros extraordinarios y maestros muy exigentes.

Este tipo de seminarios se ajustó a las propias características de los estilos de trabajo de cada academia. Por ejemplo, para el caso de las academias de asignatura, la superación se orientó con apoyos directos hacia la producción a través de la modalidad seminarios internos y, en el caso de las academias de licenciatura, su vinculación con los seminarios fue de carácter general en espacios que la misma área organizaba.

a. Cursos y seminarios de Docencia

Los cursos y seminarios organizados por el área cumplían con la intención de ofrecer condiciones de actualización de sus académicos y de aquellos que participaban en planes y programas a escala nacional. Ya se señaló que a estos cursos de carácter general se asistía por interés personal y no había, necesariamente, un vínculo directo con las tareas que se realizaban al interior de la academia, pero abrían a la reflexión, en términos generales, al quehacer académico. Además de favorecer la actualización, estos cursos también creaban procesos de socialización y propiciaban un clima para compartir perspectivas teóricas, temáticas y tópicos.

b. Seminarios internos

Respecto a los seminarios internos es importante destacar en este apartado sus dos modalidades de funcionamiento. Primero, los que se instrumentaron

desde Miravalle, que consistían en invitar a un externo para trabajar temáticas directamente relacionadas con los cursos que se iban a diseñar, como fue en el caso de Historia de las ideas:

TB: Por las temáticas venían especialistas a darnos seminarios, y a plantear sobre "x" tema del cual todos nosotros habíamos leído, o íbamos de esta plática a deliberar sobre los contenidos para un programa; entonces, eran seminarios muy enriquecedores porque como éramos un grupo pequeño, estábamos alrededor de una mesa grande, con un clima muy bonito, de mucha presión y todos muy orientados hacia una misma meta. Entonces, había un ambiente, desde mi perspectiva, que era muy bonito.

Lo mismo sucedió en el caso de Matemáticas en las instalaciones de Azcapotzalco cuando abrieron un espacio para la formación con Ignacio Méndez.

NB: Se hizo la preparación nuestra [se refiere a la preparación de los académicos] para empezar los cursos de estadística, la discusión sobre qué contenían, cómo, etcétera. Sí, ganó la propuesta de Nacho Méndez, que era usar la parte de matemáticas como una caja negra y meterse más en el problema conceptual de qué estás haciendo con la estadística como herramienta.

Con esta modalidad funcionaron en los primeros años del diseño del plan, pero alrededor de 1980, empezó una modalidad combinada entre los seminarios internos y los organizados por el Área de Docencia.

Para la segunda modalidad hubo iniciativas de cursos que surgieron por la propuesta de alguna academia de manera puntual, por ejemplo, en Historia de las ideas, donde se abrió la posibilidad de participación de otros académicos. Para los académicos de la academia "convocante" se convirtieron en seminarios internos, y para los invitados no formaban parte de una necesidad compartida con sus compañeros de academia, por lo que los valoraban como seminarios del Área de Docencia.

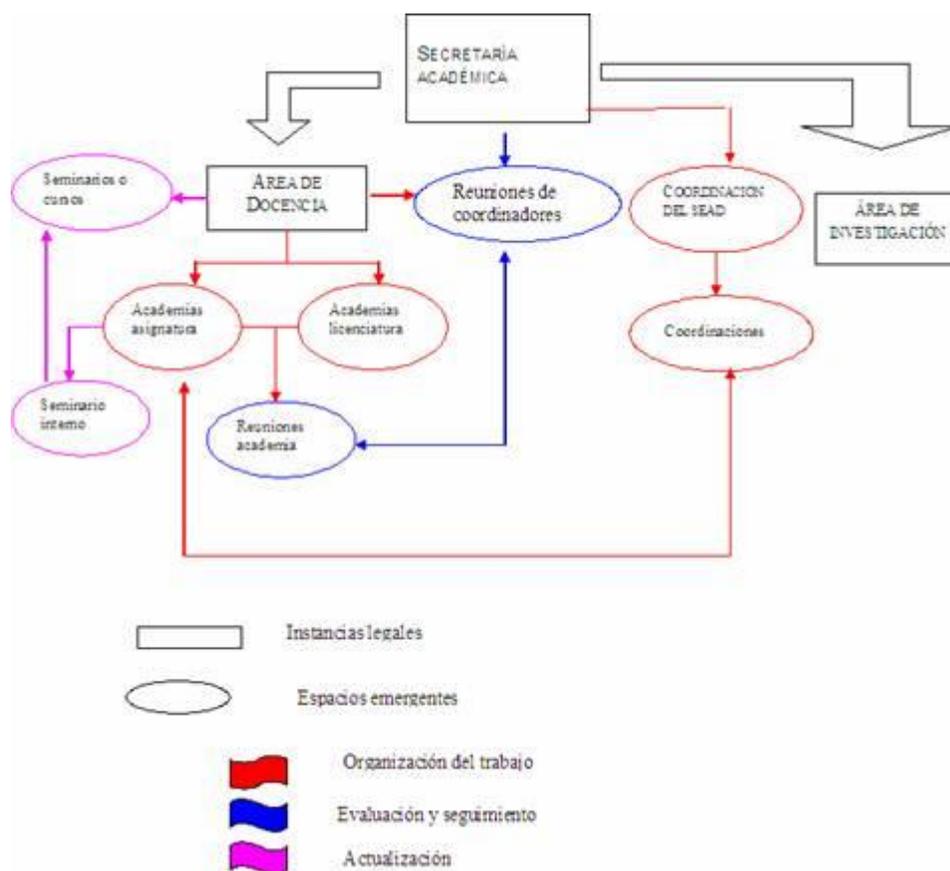
Los espacios de formación cada vez duraban menos. Se supone que un aspecto que influyó de manera importante en su desvanecimiento fueron las restricciones presupuestarias que enfrentó el sector público a partir de la crisis económica de 1982.

RM: Después nos enfrentamos a este periodo de crisis que arranca en 82-83, las cuestiones empezaron a cambiar.

Es importante hacer notar que sólo se sostuvieron los que tenían un proyecto común consolidado, por ejemplo en Historia de las ideas. No obstante, la segunda modalidad es la que perduró más tiempo e, incluso, los seminarios cubrieron expectativas más amplias, como ya se documentó a través de la experiencia de Tere Yurén en otras funciones universitarias.

En el esquema que se muestra a continuación se distinguen los modos institucionales de operar en el periodo 1978-1980, que crean las condiciones para la producción académica, evaluación y seguimiento. También se aprecia el soporte organizativo que se gestó para la función de docencia frente a la de investigación.

LAS CONDICIONES PARA LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA A PARTIR DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS



A lo largo de este capítulo se reconstruyeron las condiciones organizacionales que hicieron posible la producción académica en el periodo de 1978-1980, y el apoyo que dieron al diseño e instrumentación de los planes y programas de estudios de las licenciaturas de la upn.

Se identificaron las funciones de regulación de la producción que ejerció la Secretaría Académica, lo cual favoreció un estilo de trabajo que se sostuvo mediante la discusión y análisis constante al interior de las academias, los distintos espacios de reunión y el sead. Estos elementos contribuyeron a crear un clima de trabajo que facilitó una producción de calidad y expedita, ya que se tomaron las decisiones oportunas a los tiempos en que se ejecutaban las tareas. Si se toman en cuenta estas características sobre el tipo de gestión realizada por la Secretaría Académica, se muestra un proceso de toma de decisiones horizontal. Esto permitió crear una estructura que operó dando apoyo colegiado e institucional al quehacer académico en este periodo, en contraposición a la lógica vertical que estaba establecida en el Decreto de creación y que, muy probablemente, hubiera llevado a un proceso más lento en las definiciones curriculares y en la apertura de los servicios de la upn.

Bajo la dinámica descrita se logró reconocer la fuerza que adquirió el desarrollo de la función de Docencia (a través del Área de Docencia y el SEAD) frente a la de Investigación. Fue ilustrativo, a su vez, identificar en el Área de Docencia, las distinciones entre los estilos de producción de las academias de asignatura y las de licenciatura de los casos en estudio. A partir de ello se puede llegar a comprender:

- qué procesos hicieron posible que hubiera producción académica de la función de docencia
- la fuerza y la preponderancia que adquirió esta función y los espacios institucionales que la sostuvieron en comparación con otras funciones y áreas de la institución
- desplazamientos de estos quehaceres hacia el desarrollo de la función de investigación.

Pudo apreciarse también la complejidad y dificultad que implica la definición de las tareas de investigación, si se toma en cuenta que las formas de organización para el desarrollo de esta función se dan muy lentamente y su quehacer no se orienta por tareas específicas, sino a partir de lineamientos formales. Además, las valoraciones sociales heredadas, que colocan a la investigación en un lugar de preponderancia respecto a otras funciones universitarias, no contribuyeron favorablemente para una evaluación con respecto a lo que se producía.

Por ello, es importante reconocer que la organización de la función de investigación empezó a desarrollarse posteriormente a la de Docencia, con una dinámica también de discusión y análisis, pero sin condiciones para su regulación debido a que su organización inicial se sostuvo por la figura del investigador con proyectos individuales, la coordinación de las tareas se supeditó a la figura unipersonal del Jefe de área, hubo desatención por parte de otras instancias que formalmente pudieron intervenir, como el Consejo técnico y la Secretaría académica, y a que los acuerdos sobre la delimitación de los objetos para orientar la tarea de investigación se definieron hasta 1985.

Aunado a estas condiciones se dio una delimitación tácita en cuanto a que sólo se desarrollaría investigación en el área correspondiente. Todo ello llevó a que la producción académica de esta función quedara subyugada por la dinámica del área durante ocho años (1978-1985). No obstante, según la revisión hecha en este capítulo y en el anterior, pudo identificarse el desplazamiento de tópicos y estrategias para abordarlos, desde el ámbito curricular hacia las tareas de investigación, en las que se interesaron académicos del Área de Docencia entre 1984 y 1985.

Con los procesos documentados y las referencias obtenidas podría decirse que es hasta 1985 cuando en la UPN comenzaron a vislumbrarse orientaciones más precisas sobre el desarrollo de la investigación. Además, el hecho de que en ese año convergieran académicos tanto de Docencia como de Investigación sobre temas específicos perfilan la viabilidad del posgrado con mayor estructuración institucional hacia 1990. Sin embargo, prevalecieron condiciones para que la función de investigación recayera en el trabajo individual por el tipo de requisitos sostenidos desde los años noventa en las políticas de educación superior.

Para el análisis realizado en este capítulo se usaron las nociones de espacio, tiempo, permanencia, movimiento, cambio y direccionalidad. De este modo fue posible identificar las diferencias entre las dinámicas producidas por las distintas instancias que intervienen en el quehacer académico del periodo estudiado, y se resaltan las diferencias entre el área de Docencia e Investigación. Esta diferenciación permitió observar la temporalidad de los

procesos de estructuración, los modos de hacer y las formas de proceder, desde los cuales los enunciados y las narraciones de los fundadores entrevistados cobraron sentido; se dieron muestras del dominio práctico de las distribuciones al que alude Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1988:478), ya que se reconocieron las orientaciones que los fundadores ofrecían sobre sus posiciones en los espacios, las valoraciones que otorgaban a los mismos, los sentidos prácticos de los bienes que producían y las apreciación que tenían respecto a otros espacios.

Con todo lo anterior se prefigura una dinámica institucional del periodo en estudio, 1978-1980, en donde las fortalezas y las debilidades que se aprecian en la dinámica de las funciones de investigación y de docencia son referencias importantes para la reflexión, discusión y toma de decisiones en relación con la estructuración institucional, considerando que el tipo de producción académica desarrollada en los orígenes de la UPN ha trascendido el momento de su producción, y ha dejado huella en el porvenir institucional.

-
- [1] En el capítulo anterior se expusieron algunas de estas diferenciaciones desde el lugar de su producción curricular y las repercusiones que tuvieron en la estructuración del Área de Docencia y de la institución en lo global.
- [2] Ya se señaló que por las condiciones y exigencias hacia la UPN, en el periodo 1978-1980, las áreas que pautaron un mayor tipo de producción y modos de abordar temáticas, tópicos y nociones fueron la de Docencia y el Sistema de Educación a Distancia. Sin embargo, las dos áreas que adquirieron preponderancia respecto al quehacer académico en la UPN-Ajusco fueron la de Docencia y la de Investigación, ya que el SEAD (no considerado legalmente en el *Decreto de creación*) fungió como otra área de trascendencia académico-política en sus orígenes, pero su influencia en las unidades del interior del país y su lugar en la estructura institucional quedó sujeta al juego de las administraciones en turno. (Cfr. Martínez y Negrete, 2001).
- [3] Cfr. Apartados del capítulo primero: "El mapa curricular como detonante de procesos académicos" y "En las tareas que tuvieron desenlaces en cadena que pautan órdenes desde lo curricular hacia lo institucional".
- [4] La permanencia de Matemáticas y, en especial, de Estadística fortalece los señalamientos que se hicieron en el capítulo anterior con respecto a la legitimidad que tiene como contenido básico en la formación de profesionistas que abordan el hecho educativo (Cfr. En el primer capítulo los apartados: "De los temas, tópicos y nociones" y el de "Transposición de campos" en este último el caso específico de Matemáticas).
- [5] En esta tesis se entenderá por direccionalidad al horizonte de posibilidad que se prefigura hacia una determinada perspectiva; ésta surge de la orientación que se formula desde el contenido escolar y de los modos de proceder derivados de las estrategias. Ese horizonte perfila expansiones más allá de sus puntos de arranque y de sus circunstancias inmediatas.
- [6] Cfr. Los apartados de "Transposición de campos" en el caso de Matemáticas.
- [7] Ver el Mapa del *Plan general* en el apartado "La estructura curricular como detonante de procesos académicos" del capítulo primero.
- [8] En el apartado de "Transposición de decisiones" se ve de qué manera operan estas instancias.

- [9] En este trabajo, el espacio no es como el lugar o el sitio que indica estabilidad, unicidad, continuidad, sino un entrecruzamiento de movibilidades [...] animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan [desde los haceres y sus significados]. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, le dan circunstancias, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas en conflicto o de proximidades contractuales [entre las expectativas de los agentes y las posibilidades que ofrece el espacio]." (Certeau, 2000: 129).
- [10] Alrededor de julio de 1980 las dos academias (Historia de las ideas y Matemáticas) colaboraron con el Departamento de Evaluación del SEAD en la tarea de elaborar reactivos que tenían un alto grado de control de calidad para ser incorporados en un banco. Con ellos se realizaban distintas versiones de instrumentos de evaluación sumaria que exploraban el dominio de los contenidos de las asignaturas por cada estudiante inscrito y, así, proporcionarle su calificación final. Estas evaluaciones se aplicaron a escala nacional a partir de noviembre de ese año, con un control absoluto de la Unidad Ajusto.
- [11] Las tácticas "dependen del tiempo, atenta a 'coger al vuelo' las posibilidades de provecho. Lo que gana no lo conserva. Necesita jugar con los acontecimientos para hacer de ellos ocasiones [...opera] como la decisión misma, acto y manera de 'aprovechar' la ocasión." (Certeau, 2000: "L".)
- [12] Características sobre las estrategias que define Michel de Certeau (Certeau, 2000: "L").
- [13] Adolfo Mir Araujo además de ser la persona que coordinó la academia de Licenciatura en Sociología de la educación, también fungió como Coordinador de los Coordinadores de las otras academias en 1980, en apoyo directo a Miguel Limón Rojas como Secretario Académico, y corresponsable de las funciones que competían al Director de Docencia Jesús Liceaga Ángeles.
- [14] Como lo designa Michel de Certeau "...llamo 'táctica' a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro." (Michel de Certeau. *Op. cit.* p. "L".)
- [15] Por ejemplo, el debate entre Ciencia de la educación (Pedagogía) y Ciencias de la educación. Las discusiones sobre las teorías que le dan un rol reproductor a la escuela, o bien, aquellas que cuestionaban a las teorías desarrollistas por el papel que se le otorgaba a la educación.
- [16] Al respecto puede consultarse el apartado de "Transposición de campos" en el primer capítulo.
- [17] María de Ibarrola señala que la investigación ligada a la enseñanza normal se introdujo en 1936 con la creación del Instituto Nacional de Pedagogía que se transformó en 1971 en el Instituto Nacional de Investigación Educativa y, en 1978, al crearse la Universidad Pedagógica Nacional, se incorporó a la misma para constituir el núcleo de la función de investigación de esa nueva institución (Ibarrola, 1998: 266).
- [18] José Ángel Pescador había dirigido el Instituto de Investigación Educativa de la SEP y cuando se inició la UPN invitó a varios de sus miembros a formar parte de esta nueva institución. Hubo quienes se integraron al área de docencia como Lorenza del Río, quien coordinó Administración educativa; Margarita Ruiz de Velasco que formó parte de la academia de Historia de las ideas; Miguel A. Niño Uribe quien se integró al equipo del SEAD y, posteriormente, al Área de Investigación, entre otros. Al respecto hay quienes suponen que este Instituto desapareció para conformar el área de investigación de la UPN (Ibarrola, 1998:266) y otros señalan que algunos de sus integrantes se incorporaron al área de investigación como a otras áreas e instancias de la UPN. (Ver entrevista Miguel Ángel Niño. *Gaceta*, UPN, 31 de marzo de 1998 citada por Miranda, 2001: 239).
- [19] El rastreo de los temas no pudo hacerse en los datos obtenidos en las entrevistas por eso se utiliza la información que documentan estos autores.
- [20] Cabe mencionar que la oferta de posgrados no tuvo un desarrollo constante y por ello no adquirió un lugar y la fuerza como el que sí obtuvo el Área de Docencia mediante las licenciaturas. La oferta de posgrado se inició con las especializaciones en Administración educativa y Planeación educativa (1979) cuyos alumnos eran maestros en servicio y los cuales se incorporaron en un esquema de validación de créditos para realizar también los estudios de maestría. Sin embargo, únicamente se ofreció a una sola generación, al parecer por las repercusiones laborales y escalafonarias de los egresados. Hasta 1985 vuelven nuevamente a estructurarse programas de posgrado a través de los apoyos que la SEP otorga por medio del programa de "Proyectos estratégicos".
- [21] Ver el tercer apartado de este capítulo.
- [22] Hay que recordar que Tere Yurén inició sus tareas de investigación en 1984, a partir de los seminarios organizados por el Área de Docencia cuyas orientaciones fueron hacia el desarrollo de la investigación.
- [23] Decreto de creación, artículo 20.
- [24] Ver Arnaut ,1996:145-159.
- [25] La idea de programación y planeación remite al proceso de sistematización y ordenamiento del quehacer académico donde quedan estipuladas las acciones "necesarias" para cumplir con determinados objetivos fijados *a priori*. Este tipo de exigencia en el medio académico responde a una idea de administración de los recursos por unidades susceptibles de ser medidas en el tiempo y estimables en sus costos; por eso es más viable en las tareas vinculadas con la docencia que con otras funciones cuyas definiciones implican otros ritmos y un mayor tiempo para la conformación de evidencias.

[26] *Decreto de creación*, artículo 3º.

CAPÍTULO TERCERO

LAS CONSTRUCCIONES DE SENTIDO SOBRE LO NORMALISTA Y LO UNIVERSITARIO

Entrejuegos para la producción académica de la UPN

En este capítulo se tratan las valoraciones que diferenciaron a lo normalista de lo universitario mediante dos tipos de materiales: diversos documentos (el *Plan Nacional de educación -1977-* y documentos oficiales que dan cuenta de la creación de la Universidad Pedagógica Nacional) y las entrevistas a los fundadores realizadas para esta investigación.

En el primer apartado se ubican algunos de los sentidos de dicha diferenciación teniendo como telón de fondo el problema de la formación de profesionales de la educación, y cómo esto entra en juego para configurar pautas curriculares y organizativas en la UPN. Interesa señalar el papel que la formación docente ha jugado como elemento de regulación del Estado. Así se identifican nociones que caracterizaron al ideario posrevolucionario de la tarea docente y los cambios que ésta toma ante las políticas propuestas en las reformas para la formación de los docentes en los años setenta.

En el segundo apartado se presentan los sentidos de lo universitario que se producen al interior de la institución para que la UPN diera respuesta a la tarea de profesionalización. Se analizan las marcas de la diferenciación entre lo normalista y lo universitario, expresadas en las definiciones de la UPN como una universidad de excelencia. De igual forma se dejan ver las expectativas del quehacer de la UPN que son formuladas por los agentes, en este caso desde los fundadores entrevistados, quienes desde su experiencia como docentes, su trayectoria de formación y el trabajo desarrollado durante los primeros años de la universidad, resignificaron los sentidos de la tarea de profesionalización en la institución.

1. Las representaciones sobre la profesionalización del magisterio con carácter universitario y la creación de la UPN

A continuación se revisan los sentidos que estuvieron en juego en la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (1978) y se observa cómo esta estructura institucional brindó un marco para la profesionalización del magisterio. Se ubican algunos sentidos expresados en relación con la formación de profesionales de la educación, como significaciones que irrumpen o renuevan modos de concebir la labor de los docentes en décadas anteriores a la creación de la UPN y con prácticas que propiciaban un ordenamiento social del quehacer educativo que favorecía estructuras de clasificación por status o rango hacia determinados grupos y actores. Para terminar, se hace una reconstrucción que permite identificar cómo se expresan deseos de distintos grupos y actores, y las condiciones que posibilitan la configuración de la producción académica en la UPN.

1. 1. La UPN y el normalismo

La profesionalización constituye una de las imágenes que se teje con diferentes sentidos para significar la creación de la UPN. Dos son los hilos conductores de este tejido. El primero alude a los rasgos de la formación de los docentes con carácter universitario. El segundo apunta a la necesidad de establecer una uniformidad institucional para regular las formas de operar de las distintas escuelas normales y las ofertas de formación de los docentes en el territorio nacional prevalecientes hasta la década de los años setenta.

a. La UPN: medio para la profesionalización universitaria postergada en la formación de maestros

En los discursos formulados con relación a la creación de la UPN se recurre con frecuencia a la diferenciación entre lo que se considera lo normalista o la cultura magisterial y lo que se pretende como profesionalización de los maestros con carácter universitario.

En el *Plan Nacional de Educación* (1977) se efectuó un recuento histórico sobre propuestas y acuerdos establecidos en congresos y juntas de educación normal donde se había reiterado la necesidad de otorgarle carácter universitario a la formación de maestros. Estas propuestas señalan que los

maestros cuentan con una serie de carencias formativas, pero también hacen referencia a una diferenciación social entre la actividad de los maestros y otras actividades que sí son valoradas como profesionales, lo que se observa en seguida:

En el Congreso de Educación Normal realizado en Saltillo en 1944 se señaló:

El insigne educador Rafael Ramírez propuso: 'los maestros necesitan ser más cultos, tan cultos, por lo menos, como lo son las personas que ejercen otras profesiones, pues de no serlo, su especificidad nunca podrá alcanzar el legítimo rango de una profesión.' (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 7.)

En el Congreso Nacional de Educación Normal en 1968, El Secretario de Educación, Agustín Yáñez, señaló:

'No sin la razón los más eminentes pedagogos de México vienen sosteniendo que la sola enseñanza secundaria es insuficiente para fincar la específica preparación profesional del educador, y reiteran la tesis de ampliarla con estudios de bachillerato.' (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 7.)

En la Conferencia Nacional de Educación, de 1970 se concluyó que:

Debe conferirse a la preparación de los maestros de cualquier ciclo de educación básica, preescolar, primaria, secundaria y preparatoria o vocacional, la categoría de una carrera profesional de nivel superior que requiera como antecedente la preparatoria. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 7.)

En las citas anteriores hay referencias claras a una valoración sobre la formación de los maestros como carente de "alta cultura" e "insuficiente", es decir, se considera que los maestros sólo cuentan con un dominio académico-cultural del nivel de secundaria. También se puede apreciar que no hay referencias donde se reconozca la formación adquirida por los maestros a través de la Normal. Se advierte, por tanto, una representación devaluada de la "calificación profesional" del magisterio y una condición universitaria negada. Ante tales valoraciones, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional es promovida como el medio para obtener esa condición de

equivalencia o "nivelación", como lo señaló el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el Primer Congreso Nacional Popular de Educación realizado en Jurica en 1976:

La Universidad Pedagógica Nacional es el medio a través del cual el Magisterio en servicio y los maestros deben alcanzar la calificación profesional que hasta hoy se les ha negado: la Licenciatura, la Maestría y el Doctorado. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 8.)

Cabe hacer mención que al no haber un reconocimiento de equivalencia de los estudios de normal con los obtenidos en el bachillerato, los maestros no podían acceder a la licenciatura. Si querían seguir una carrera, aunque fuera afín a la actividad magisterial, tenían que cursar el bachillerato. Al respecto, Bravo Ahúja, como Secretario de Educación señalaba en 1976 las medidas que la SEP había tomado en 1972 para tratar de remediar esta situación:

En 1972, mientras algunas instituciones de educación superior le trataban de cerrar las puertas a los egresados del sistema de educación normal, particularmente de esta escuela insigne [se refiere a la Normal] la SEP tuvo que adelantarse a una reforma educativa que tendría que perfeccionar más tarde para tratar de crear un espíritu total de cambio en el alma del profesor normalista y hacer que egresara [...] de todas las escuelas normales dependientes de la SEP con el título de maestro normalista de educación primaria, así como con el grado de bachiller. (Arnaut, 1996: 130.)

Las valoraciones sociales y condiciones de diferenciación dan cuenta de dos estructuras públicas que han operado históricamente para la formación de profesionales en México, y que se identifican como la universitaria y la no universitaria; esta última ha sido calificada como oficial por su vinculación con la estructura gubernamental.^[1]

Bajo los preceptos de oficial, concreta, utilitaria y popular se fueron identificando formas de valorar al normalismo, como puede apreciarse en las siguientes citas:

En México, el magisterio tiene una arraigada tradición revolucionaria, forjada en la corriente liberal y progresista de nuestra historia; cercano a las necesidades del pueblo ha sabido expresarlas, conducir las y convertirlas en doctrina. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 6.)

Cada país ha definido, con los años, su estilo y sus instituciones para formar a los maestros. En el nuestro, éstas han tenido carácter popular y fisonomía republicana. La educación normalista ha buscado preservar en todo momento los ideales de nuestra gran corriente histórica. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 7.)

En las referencias anteriores se detecta cómo se enlazan los sentidos de lo oficial con elementos que remiten a perspectivas diferentes acuñadas en momentos históricos específicos y que logran prevalecer como rasgos que caracterizan a lo normalista:

- “Progresista” y “liberal” como marcas de referencia a la creación de las normales en el contexto de la reforma pedagógica del porfiriato.
- “Popular” como marca del discurso de la educación socialista del periodo posrevolucionario.

Otros aspectos que señalan sentidos de lo oficial en el terreno jurídico son los referidos a las atribuciones que el Estado tiene sobre la educación normal:

Con el tiempo, y a través de sucesivas definiciones que enriquecieron el texto inicial de nuestra Carta Magna, se estableció que tanto la educación primaria, como la secundaria por su carácter básico, así como la educación normal estuvieran guiadas por una doctrina de cuyo contenido fuera garante el Estado para asegurar, en el porvenir, la congruencia de los grandes propósitos nacionales. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 6.)

Frente a estos elementos que dan cuenta de una continuidad en las significaciones de la “doctrina” normalista y del magisterio, se sostiene en el mismo *Plan Nacional de Educación* que, en lo interno, la educación normal se ha significado por un esfuerzo de transformación de sus estructuras:

En lo interno, el desarrollo de la educación normal se ha significado por un esfuerzo permanente en la transformación de sus estructuras y en sus ajustes a los objetivos que el país ha perseguido. Hoy éste se transforma a un ritmo acelerado, lo que nos obliga a impulsar un proceso dinámico y creador en la formación de quienes son responsables de orientar el pensamiento, el sentimiento y la acción de las nuevas generaciones. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 7.)

Este señalamiento es la antesala al planteamiento de ruptura o ajuste que se pretendía realizar en la educación normal a través de la creación de la UPN, pero de igual forma habla de la exigencia a un acoplamiento del magisterio hacia las acciones gubernamentales, como lo expresó Porfirio Muñoz Ledo, cuando era Secretario de Educación Pública, al presentar los criterios para la elaboración del *Plan Nacional de Educación*:

La idea de crear la Universidad Pedagógica que por determinación del Ejecutivo será pronto una realidad [...] implica revisar a fondo la estructura y el funcionamiento de los servicios que hoy integran la educación normal, a fin de fortalecerlos y articularlos conforme a un nuevo propósito. [...] Crear una gran institución nacional que coordine los esfuerzos en la formación de profesores, fortalezca su unidad y coadyuve a vincular las acciones de la Federación, los Estados y los particulares y constituya el resguardo de la doctrina fundamental que promueva la identidad nacional. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 8-9.)

La significación de lo oficial que se pone en juego para crear a la UPN desborda a la del normalismo y marca un sentido nuevo; éste puede interpretarse como una estructura institucional que mediará entre las dos estructuras constituidas diferencialmente de lo universitario y lo normalista.

Al respecto se apunta, en el apartado de considerandos del *Decreto de creación* (1978), no sólo el papel del Estado como instancia reguladora de la formación de maestros, sino que amplía su acción a la formación de profesionales de la educación (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980: 8):

“Que el Estado debe promover y vigilar la formación de profesionales de la educación, y

Que la creación de una universidad pedagógica constituye la respuesta del Gobierno Federal al legítimo anhelo del magisterio nacional para consolidar las vías de su superación, acorde con las necesidades actuales del sistema educativo.

Ante las consideraciones expuestas sobre el juego de diferenciación entre lo normalista y lo universitario para la creación de la UPN cabe hacerse las siguientes preguntas ¿De qué forma operan las valoraciones sobre lo oficial, lo popular, lo concreto y utilitario de la educación normal para la configuración de sentidos sobre la creación de la UPN? ¿Cómo se incorporan las valoraciones de mayor cultura, dominio académico, rigor científico y profesionalidad que son atribuidas a la educación universitaria en los sentidos que justifican la presencia de la UPN?

b. Las pretensiones de equivalencia y diferenciación entre lo normalista y lo universitario formuladas por la UPN

La creación de la UPN abrió la posibilidad de equiparar al magisterio con otros actores considerados universitarios y, en particular, con los de bachillerato. Por esta razón, la institución formará profesionales de la educación, denominación en la que se incluye al magisterio.

Artículo 4 — Para ingresar a la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional será necesario haber concluido satisfactoriamente los estudios de educación normal o el bachillerato. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980: 9.)

Esta pretendida intención de equiparar valoraciones entre normalistas y universitarios se deja ver con mayor claridad en el documento de *Información general* (enero de 1979) en el que se señalan condiciones de equivalencia para el ingreso de los alumnos:

Se ha propuesto alcanzar y mantener una alta calidad académica, al tiempo de evitar caer en toda expresión de elitismo. Abrirá sus puertas a normalistas y bachilleres cuya disposición, conocimientos y aptitudes respondan a los objetivos de la institución. Ello representa para el Estado, la sociedad y, en

particular, el magisterio un compromiso de respeto y apoyo a la seriedad que el trabajo académico exige, a fin de garantizar a los egresados la calidad profesional que les permita hacer frente a los problemas que nuestro tiempo habrá de plantearles. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979A: 6.)

Los calificativos utilizados para describir la calidad académica ponen el énfasis en el nivel universitario, pero teniendo como punto de partida lo normalista, como se aprecia en la expresión de "evitar caer en elitismo". Esta referencia remite a la valoración con la que se identificó a lo universitario desde el lugar de las actividades consideradas no universitarias. El mismo tenor tiene el llamado particular que se hace al magisterio para comprometerse con seriedad en el trabajo académico y, por ende, superar su carencia de profesionalidad.

La diferenciación entre lo universitario y lo normalista es una representación que estaba en el juego de las definiciones iniciales del quehacer de la UPN, y se establecía poniendo en primer plano a lo normalista, aun cuando se pretendían crear condiciones de equivalencia entre ambos. Muestra de ello son las características de admisión de los alumnos señaladas en el documento de *Información general* (enero de 1979):

Licenciatura. —De conformidad con el decreto de creación, podrán aspirar a ser alumnos de la institución los profesores normalistas y los bachilleres. Dada la naturaleza de la institución, se aceptará preferentemente a los primeros. Los segundos, una vez admitidos, deberán cursar y aprobar materias y prácticas pedagógicas compensatorias, distribuidas a lo largo de los ocho semestres de la carrera. El ingreso de unos y otros se realizará mediante examen de admisión. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979A: 20.)

Cursos de especialización. —Podrán aspirar a ellos, los profesores que hayan concluido una licenciatura en educación o una especialización en la Escuela Normal Superior. Los créditos que se obtengan en estos cursos serán válidos para los cursos de maestría. Para ser admitido se necesita, además, aprobar el examen de selección. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979A: 6.)

Se puede observar un juego de diferenciación e igualación entre lo universitario y lo normalista que estableció criterios y condiciones para el funcionamiento de la institución. Estos criterios se reiteraban también en el documento del *Proyecto académico* (1979), aunque ya sólo operaba la diferenciación para los estudiantes de la licenciatura en Educación Básica, y no para las otras licenciaturas. Además se hacen ajustes respecto a los cursos y el sistema de estudio que deberían tomar los normalistas (en el sistema a distancia –en el SEAD– y escolarizado) y los provenientes del bachillerato (solamente en el sistema escolarizado):

Para el maestro normalista, la licenciatura concluye al terminar el sexto semestre. Si lo desea, puede cursar en dos semestres más, alguna de las opciones terminales diseñadas para esta carrera.

En el sistema escolarizado, los estudiantes que provienen del bachillerato cursarán 8 semestres, dentro de los cuales se les proporcionará la nivelación pedagógica indispensable. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979C: 10.)

De esta forma se ve que sí hay una diferenciación de lo universitario y lo normalista que define criterios para el ingreso, pero también opera en el terreno organizativo del quehacer académico de la UPN, tanto en el plano curricular, como en la estructura institucional.[2] Así se delimita que sólo en el escolarizado se formarán profesionales de la educación a través de las carreras de Sociología de la Educación, Psicología educativa, Administración educativa, Pedagogía y la de Educación básica. Esta última, además, será la única que se ofrecerá en el SEAD para los maestros en servicio en las unidades distribuidas en el territorio nacional.

La UPN jugó como instancia para dotar de reconocimiento a la formación normalista frente a las estructuras universitarias, pero además, se convirtió en un medio institucional donde el Estado mantenía su función reguladora en la formación de los maestros, con la pretensión de extenderla hacia la formación de profesionales de la educación, dando por sentado que estos profesionales responderían a las necesidades del Sistema Educativo Nacional.

Se pretendía también que los egresados atendieran a los “problemas que nuestro tiempo habrá de plantearles”, con lo que se reitera el vínculo de los propósitos formativos de las ofertas educativas de la UPN con políticas gubernamentales y su carácter oficial. Intención que explícitamente se advierte en el documento de *Información general* de la siguiente forma:

De conformidad con el decreto que la creó, la Universidad Pedagógica Nacional es un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. Esta situación le concede la libertad que una institución de su género requiere, al tiempo que permite a las autoridades educativas del país orientar su funcionamiento para la fiel observancia de sus obligaciones institucionales. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979A: 5.)

Todo ello habla de la orientación que la acción estatal buscaba bajo la anuencia de la profesionalización y el carácter que le asignaba a la UPN como institución gubernamental.

c. El cambio de sentido de lo popular en la tarea educativa: hacia una profesionalización con arraigo en la comunidad

La noción de lo popular que jugó tradicionalmente como un elemento constituyente de la “doctrina” normalista y del magisterio, y adquirió otras connotaciones en el contexto de la creación de la UPN. Entonces la labor docente y el impacto de la formación docente y los profesionales de la educación se dirigió hacia las necesidades del sistema educativo, la sociedad, o bien, al país en general.

Artículo 2 —La Universidad Pedagógica Nacional tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980: 8-9.)

El quehacer profesional está orientado por nociones más generales (necesidades del sistema educativo, de la sociedad y del país) y la relación de estos profesionales con su contexto se designó con las nociones de *comunidad* (grupo o región) y *arraigo*. Para definir la noción de arraigo se

toma de nuevo como punto de partida al magisterio, desde el interés de mantenerlo en su lugar de trabajo: el aula y en la zona geográfica donde se encuentra.[3]

A estas carreras de la Universidad Pedagógica Nacional podrán ingresar los bachilleres y normalistas de todo el país.

Para atender a esta población y en respuesta al compromiso de constituir una alternativa de desarrollo profesional del magisterio, la UPN ofrecerá estudios a través del sistema escolarizado y a través del sistema a distancia (no escolarizado). Mediante este último cauce estará en condiciones de llevar la educación, la investigación y la cultura a donde el profesor encuentre (sic) sin desvincularlo de su tarea docente y sin desarraigarlo del lugar geográfico en que trabaje. Permitirá, asimismo, la aplicación inmediata de su aprendizaje en beneficio de su cotidiano quehacer educativo. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979C:5.)

Por su parte, la noción de comunidad se refiere al mismo tiempo tanto a grupos como a la delimitación geográfica de lugares, como se observa en el perfil profesional que se estableció para el licenciado en Educación básica en el documento del *Proyecto Académico* (1979):

Impartir la educación básica con un máximo de rendimiento y de acuerdo con las necesidades específicas de cada grupo y región.

Promover la identificación de las comunidades estudiantiles con la sociedad, a fin de arraigar los valores nacionales y vincularlos, a su vez, con la comunidad internacional. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979C: 11.)

Es notable el cambio de sentido de lo popular y la introducción de otros sentidos que dotaban de significado a la profesionalización del magisterio: de las imágenes de la "doctrina" normalista que promovían "el amor a la patria" y "una arraigada tradición revolucionaria cercana a las necesidades del pueblo", hacia las de "arraigar los valores nacionales" pero vinculados con los de la "comunidad internacional". Estos últimos fueron algunos de los referentes que se jugaron para pensar en el tipo de formación de un licenciado en Educación básica.

Por último, se puede ver cómo se expresó el carácter oficial de la UPN, pero entonces enlazado con el cambio de dirección de la política gubernamental en relación con el papel de la educación, la labor del docente y de los profesionales de la educación. En este contexto se acotó la acción del maestro en el aula, con una responsabilidad individual y un arraigo al lugar donde labora. También se promovieron valores de socialización de carácter más universal, diferentes a los del ideario posrevolucionario que seguían teniendo fuerza en el magisterio, la formación de docentes y la labor educativa en México.

d. La UPN frente a lo concreto y utilitario de la educación normal, aunado a los criterios de rigor científico y profesional de la educación universitaria

En las definiciones del trabajo académico de la UPN se enlazan los sentidos de lo utilitario y concreto de la educación normal con los de rigor científico y profesional de la educación universitaria. Esta combinación de sentidos se aprecia en aspectos como establecer una relación entre la teoría y la práctica en las propuestas de trabajo, en considerar de manera permanente la interrelación entre la docencia y la investigación y en centrar la tarea de la formación del maestro en la docencia. La intención de todo esto es la de poder resolver problemas educativos específicos. Estos preceptos se dejan ver a lo largo de las proposiciones del *Plan general* para los estudios de licenciatura:

La estructura del plan general para estudios para las licenciaturas que se ofrecen, está concebida para garantizar en los educandos la formación de hábitos de investigación científica, dotándolos de la capacidad necesaria para realizarla y proveyéndolos de conocimientos en el campo de la educación a que aboquen su esfuerzo, para permitir la aplicación de los conocimientos en la búsqueda de soluciones a problemas específicos. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979A: 16.)

En el mismo sentido apuntan los propósitos del *Plan general* para los estudios de las especializaciones:

La estructura del plan de estudios está diseñada de manera tal que el rigor académico se combine con una señalada orientación a la práctica.

Dos procesos fundamentales en la concepción de los programas docentes de la institución: la orientación teórico-práctica y la interrelación entre docencia e investigación. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979A: 18.)

Estas intenciones se reiteran en los propósitos de las áreas del *Plan general* para los estudios de licenciatura en el *Proyecto Académico* (1979):

Los cursos que la integran [el área básica] son fundamentales para cualquier licenciatura, en ellos se proporciona a los estudiantes los elementos teórico-prácticos de orden general.

El objetivo de la UPN es generar profesionales de la educación dotados de habilidades comunes en el campo de la docencia y la investigación pedagógica. [En el área de formación vertical] se ofrece una formación teórico-metodológica común que proporcionará a los estudiantes una serie de conocimientos y aptitudes generales que le darán una visión global de los problemas que afronta la educación nacional. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979C: 6-7.)

En las citas hay la pretensión de abarcar a las relaciones teoría-práctica y docencia-investigación con un carácter general, dejando ver un sentido unívoco en el tratamiento teórico de los asuntos educativos, así como de sus derivaciones metodológicas y técnicas. Lo anterior lleva a pensar que la profesionalización se concibe como la adquisición de conocimientos básicos, intenciones que se expresan en las definiciones del área básica establecidas en el *Proyecto académico*:

Los cursos [del área básica] [...] deberán subsanar deficiencias del nivel medio superior y permitir, por otra parte, la unificación de los conceptos y la metodología, para lograr que al término de esta formación se obtenga un conjunto homogéneo de conocimientos e instrumentos. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979C: 6-7.)

En este fragmento se condensa el sentido unívoco que se pretendía desarrollar en la formación de profesionales de la educación en la UPN, y el

papel compensatorio que adquiría la idea de formar con elementos básicos. Se manifestaba que esta compensación era necesaria debido a los distintos antecedentes escolares (normalista y bachillerato) de los alumnos que ingresarían a estudiar en las licenciaturas.

Otro aspecto interesante por considerar y que jugó como referente para la definición del hacer académico en la UPN es el señalamiento de que los alumnos de la UPN contarían con la formación que les permitiría realizar investigación. De este modo se abrió la expectativa de que con la licenciatura en Educación básica los maestros podrían ejercer esta actividad además de la docencia:

El licenciado en educación básica debe ser un profesional con la preparación técnica, científica y metodológica adecuada para desempeñar sus actividades en el ámbito escolar. Su función no es sólo enseñar, sino también investigar, ya sea por propia iniciativa o bien en coordinación con alguna institución que lo requiera. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979C: 10.)

Sin embargo, aun cuando se anuncia que podrán efectuar investigaciones relacionadas con el fenómeno educativo, también se apunta que el análisis, crítica e identificación de problemas educativos serán inherentes al ejercicio de la docencia:

El licenciado en educación básica será un profesional [...] capaz de analizar, criticar e identificar problemas educativos inherentes al ejercicio de la docencia y en torno a ella. Efectuar investigaciones respecto al fenómeno educativo y proponer alternativas de solución. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979C: 11.)

Las pretensiones de que el maestro también investigara propiciaron la puesta en juego de tres criterios sobre el abordaje de la investigación en la formación de maestros y que hasta ahora siguen en debate:

- dotar a los maestros de herramientas de investigación documental y estadística para saber interpretar y elaborar informes de "investigación",

- proporcionarles elementos teórico-metodológicos especializados para la investigación exclusivamente de la práctica docente y
- prepararlos con una variedad de aspectos teórico-metodológicos que les proporcionara distintas posibilidades de investigación sobre la práctica docente o de otros asuntos educativos.

Estos criterios fueron puntos de referencia para la formulación de los planes de estudio y otras propuestas académicas dirigidas al magisterio en la UPN, y se utilizaron como apoyo para la formulación de propuestas teórico-metodológicas con fines de titulación en las distintas licenciaturas diseñadas para los maestros en servicio.

La conclusión es que de las valoraciones de diferenciación entre lo normalista y lo universitario se derivaron varias condiciones que establecieron el carácter oficial de la UPN. Éste cobró matices y cambios al incorporarse otros sentidos de la noción de *oficial* y por la inclusión de otras nociones, que aunque pudieron estar presentes en el discurso normalista, cambiaron sus sentidos al estar enlazados con intereses de la época: comunidad, arraigo, relación teoría-práctica, relación investigación-docencia y educación básica. Así se configuró una directriz diferente a la estructurada con la "doctrina" normalista.

Puede observarse cómo se pasó de un lenguaje que particularizaba el contenido y expresaba compromisos sociales en las acciones de gobierno y del magisterio a otro más generalizado, que homogeneizó e imprimió un sentido universal desde el cual pretendió establecerse un lenguaje común científico-técnico para la tarea del docente. Con ello cambiaron los propósitos del quehacer del docente, y jugaron un rol profesional que implica un trabajo centrado en el aula, lo que redimensionó sus deberes con el entorno. Se modificaron, por tanto, los sentidos de la tarea docente y de su formación, impulsados en el ideario posrevolucionario, hacia una práctica de corte técnico-científica con aspiraciones universales y una pretensión de univocidad.

En la UPN, esta pretensión de univocidad desencadenó procesos de adecuación curricular, como lo expresan los propósitos del área básica

del *Plan general*, pero también discusiones y posicionamientos que la resignificaron. Lo anterior se aprecia en los procesos de elaboración del contenido curricular[4] y en la organización institucional, por ejemplo:

- Favorecer que la construcción del contenido de algunas asignaturas se arme a partir del abordaje de diversas disciplinas, perspectiva que estuvo presente para algunos cursos de Historia de las ideas.
- Ocupar componentes disciplinarios como herramientas analíticas para comprender y adecuar la labor educativa a una diversidad de circunstancias, en lugar de revisar los contenidos de la disciplina como una formación de cultura general. Esta perspectiva se trabajó para los cursos de Matemáticas y Estadística.
- La noción de arraigo que operó como uno de los sentidos que justificó un Sistema de Educación a Distancia, pero que al mismo tiempo, sirvió como soporte para delimitar contenidos de formación que apoyaran la tarea de los maestros en el aula y la docencia. También ha estado presente para pensar si las acciones de los docentes se limitan a un trabajo individual o se amplían sus posibilidades profesionales hacia otros ámbitos y lugares para su desarrollo profesional, entre ellas, hacia la investigación.
- Los sentidos de lo utilitario y concreto del quehacer educativo adquirieron un lugar en la búsqueda por cumplir con una oferta de carácter universitario, más universal, pero al mismo tiempo establecer vínculos con necesidades y problemas “específicos” por resolver. De ahí su pretensión de considerar de manera permanente el vínculo teoría-práctica y de relacionar la investigación con la docencia. Esta aspiración fue un punto de referencia y de complejidad, y lo sigue siendo, que ha estado presente en el quehacer de la institución.[5]

Con lo expuesto es posible comprender qué aspectos académicos y organizativos se construyeron para dar forma a la Universidad Pedagógica Nacional a partir de las valoraciones de diferenciación entre lo normalista y lo universitario. Asimismo es posible identificar algunos de los sentidos que se desprenden de esta diferenciación en la idea de profesionalización, y

observar sus cambios o permanencias en las acciones emprendidas por la UPN.

1.2. La UPN como estructura institucional que profesionalizaría a la formación docente: unificación de las escuelas normales

Como se mencionó al principio de este apartado, en la idea de que la UPN profesionalizara a los docentes también se jugó el interés de establecer una estructura institucional que ayudara a que el gobierno federal adquiriera mayor regulación en la formación docente ante la proliferación y diversidad de instituciones abocadas a esta tarea en todo el territorio nacional. Los propósitos, organización y fines de la formación de maestros se habían multiplicado sobre todo en los años sesenta, y cada vez más se generaba duplicidad de funciones y un desajuste entre el número de egresados y el mercado ocupacional del magisterio, aunado a que la planta de profesores se formaba, de manera prioritaria, en normales urbanas, privadas y estatales, tal como lo hace saber Alberto Arnaut:

En los sesenta, el gobierno federal expandía el mercado ocupacional del magisterio y lo hacía más atractivo, a la vez que disminuía su intervención directa en el sistema de formación de maestros rurales. De ese modo, el campo quedaba libre para crear y expandir las normales privadas particulares y estatales, generalmente establecidas en zonas urbanas de distintas regiones del país.

A finales de los años setenta se contrae el mercado ocupacional del magisterio, las escuelas privadas y estatales arrojan prácticamente al desempleo (un mercado cada vez más restringido y menos atractivo) a un creciente número de maestros. (Arnaut, 1996:146-147.)

Este mismo autor señala que las condiciones en estas décadas modifican las características de los maestros en comparación con las de décadas anteriores, pues el magisterio de los años sesenta y los setenta responde a:

i) el agudizamiento del problema de desarraigo del maestro rural; ii) la diversificación profesional del magisterio; y iii) una elevación del nivel social de origen de los aspirantes a la carrera magisterial [mayoritariamente urbana]. (Arnaut, 1996:146-147.)

Frente a estas condiciones una solución era la integración del sistema con fines de uniformar y homogeneizar la formación de docentes en el país, como lo expresaba el *Plan Nacional de Educación*:

El acelerado crecimiento de los servicios educativos, la necesidad de elevar la calidad de la educación normal y el panorama disperso que ofrecen las instituciones que operan en este nivel, su falta de integración en un sistema coherente que permita mejorar la calidad de la educación que se imparte y lograr vincularla más estrechamente a los planes de desarrollo del sistema educativo nacional y del país en general son algunas de las razones que han determinado la adopción de este programa [Programa de Integración del Sistema de Educación Normal]. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 16.)

Desde la perspectiva planteada en el *Plan Nacional de Educación*, esta heterogeneidad en la formación del magisterio se debe a problemas de planeación y eficiencia de las escuelas normales:

Por lo que se refiere a las escuelas normales de educación primaria, se observa una deficiente planeación y distribución en el territorio nacional; también duplicidad de esfuerzos y ausencia de criterios homogéneos, lo que ha generado exceso de egresados en algunas regiones y grave carencia de los mismos en las áreas rurales y marginadas. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 10.)

En este mismo sentido se señalan problemas en la coordinación entre la Federación y los estados:

No ha habido coordinación entre la Federación y los Estados que permita planear racionalmente la formación de recursos humanos para la educación.

Con estos razonamientos, la reorganización de la formación docente daba sentido a la expectativa de establecer una Universidad Pedagógica como estructura institucional con la que se pretendía hacer más eficiente la educación normal y lograr su unificación. Dichas expectativas se ceñían a dos tipos de exigencias: las primeras aluden a las de una oficina administrativa

que gestiona acciones gubernamentales y las segundas perfilan una institución educativa.

Estas exigencias establecieron un entrelazo que adquirió sentidos particulares en la formulación de quehaceres académicos. Aquí se enumera, de manera resumida, el tipo de exigencias administrativas planteadas para la UPN; en ellas se identifican marcas[6] que se introdujeron en las definiciones académicas e institucionales de la universidad.

Exigencias de gestión:

- Unificar la dispersión que presentan las escuelas normales a través de un modelo institucional que comprenda las diversas modalidades de la educación normal.
- Establecer un sistema coherente que mantenga una estrecha relación entre los planes del sistema educativo y la formación de profesores.
- Unificar los criterios y establecer una sola instancia administrativa para regularlos.
- Propiciar que los maestros se arraiguen en las comunidades, se ajusten al medio donde trabajan y que tengan vocación de servicio hacia las zonas rurales y marginadas.
- Definir la necesidad de maestros que a corto, mediano y largo plazo requiere la educación nacional; cuantificar y evaluar los recursos disponibles y establecer los mecanismos que permitan reubicar y reorganizar el sistema para la formación de maestros.
- Señalar los indicadores que sirvan de base para planear la formación de recursos humanos por entidad federativa y por región.
- Establecer los mecanismos de coordinación necesarios entre la federación y los estados para satisfacer con eficiencia los requerimientos educativos regionales.
- Tomar decisiones en materia educativa más reflexiva y mejor informada.

Del listado anterior cabe resaltar los argumentos respecto a la necesidad de establecer, a través de la UPN, una estructura institucional para profesionalizar al magisterio, con lo que se hicieron evidentes no sólo los problemas de planeación y eficiencia de las escuelas normales, sino también, los fuertes problemas de regulación gubernamental que se habían acrecentado paulatinamente. A ello se sumó, la inminente necesidad de contar con esquemas de mayor rigurosidad técnica, de organización y regulación institucional para las escuelas normales ante la exigencia de establecer mejoras y cambios tendientes hacia la instrumentación de reformas educativas.

La solución de unificación, sin embargo, resultaba tardía ante las fuertes exigencias de descentralización administrativa de la SEP que, incluso, fueron instrumentadas entre 1983-1984, en el mismo sexenio en que se creó la UPN.

No obstante, aunque este listado de necesidades apuntaba hacia asuntos administrativos y de gestión gubernamental en la formación docente, varias de ellas cobraron sentido y se introdujeron como elementos que perfilaron los propósitos y tareas académicas de la UPN. Entre tales necesidades podría estar la intención de contar con una estrecha relación de los planes del sistema educativo, con la formación de profesores y profesionales de la educación habilitados de acuerdo con las tendencias de las nuevas reformas o para ser promotores de las mismas.

La noción de arraigo y las connotaciones que adquirió en la formulación del plan de estudios, la creación del SEAD y sus modalidades educativas, además de los enlaces que tomó para definir la formación de los docentes como investigadores, muestran los procesos de resignificación que se hicieron respecto de las necesidades señaladas y que entraron en juego para definir las tareas académicas de la institución.

Finalmente, aun cuando el proyecto que define a la UPN en el *Decreto de creación* (1978) no responde explícitamente a los planteamientos iniciales en el sentido de una estructura institucional unificadora de la educación normal

en México, se puede apreciar que sí hay marcas de los argumentos que significaron la creación de la UPN.

1.3. El papel de la docencia y de la investigación en las políticas de profesionalización para los maestros

En este apartado se exponen las afirmaciones generales que desde la política del *Plan Nacional de Educación* se refieren a la profesionalización del magisterio cuyo eje fue la evaluación y formulación de planes de estudio. Se tratan de nuevo las funciones de docencia e investigación, pero ahora según el *Plan Nacional de Educación*. El propósito es analizar cómo los preceptos generales de las políticas de profesionalización para el magisterio favorecieron un desarrollo de la función de docencia, las cuales, en el momento de la creación de la UPN operaron como elemento estructurante de lo curricular y de la institución. De igual forma se revisa cómo la función de investigación adquirió un carácter evaluador.

a. La función de docencia: perfilada por las definiciones curriculares

La definición de planes y programas de estudio se convirtió en una de las preocupaciones centrales para la conformación de la UPN. Desde la lectura del *Plan Nacional de Educación*, la evaluación de los planes vigentes y la definición de nuevos planes para la educación normal garantizarían la calidad en el servicio y una adecuación a las necesidades tanto regionales como nacionales:

Evaluar los planes y programas de estudio actualmente en vigor en el sistema de educación normal y determinar los cambios que deberán introducirse a los mismos en función de las necesidades de los distintos servicios del sistema educativo nacional y de las características de organización, funcionamiento y modalidades de operación que se definan para la nueva institución [...]

La implantación de un nuevo sistema sería incompleto (sic) y podría resultar eventualmente frustráneo si no se considerara la necesidad de revisar a fondo los planes y programas de estudio y proponer las reformas que puedan rectificar errores o mejorar

en general, la calidad de los servicios. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 21.)

En consonancia con la definición de nuevos planes de estudio, se planteaba la necesidad de identificar los recursos humanos que requería la educación nacional y, con ello, reorganizar el sistema de formación de maestros:

Definir las necesidades de recursos humanos que a corto, mediano y largo plazo, requiere la educación nacional; cuantificar y evaluar los recursos disponibles y establecer los mecanismos que permitan reubicar y reorganizar el sistema para la formación de maestros. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 24.)

Se remarcaba que las necesidades por considerar para la formulación de los planes y programas estarían definidas por los objetivos y programas establecidos en el sistema, los ciclos y las modalidades correspondientes al mismo:

Determinar, con base en los objetivos y programas de la educación nacional y en los requerimientos regionales, los planes y programas de estudio para la formación de recursos humanos que necesita el sistema educativo en los ciclos y modalidades correspondientes. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 25.)

La profesionalización de la labor educativa es un problema que se circunscribe a la formación "apropiada" del personal, para que éste enfrente las vicisitudes del desarrollo educativo. De ahí la importancia que adquiere la definición de planes y programas. En esas definiciones se pretendía atender otro tipo de problemáticas, como la distribución de profesores en el territorio nacional y la definición de necesidades educativas regionales. Estos problemas correspondían más a los ámbitos de la descentralización educativa que a la formación de profesionales, sin embargo, en la política establecida por el *Plan Nacional de Educación* se trataron como asuntos vinculados con la formación. Hay que recordar que la política de descentralización educativa de ese momento consistía más en un reordenamiento del sistema federal que en otorgar atribuciones a los gobiernos estatales. De ahí la importancia de que las ofertas de formación para el personal docente que abrió la UPN cubrieran

el territorio nacional e idearan nuevas formas operativas para su funcionamiento:

La variedad de programas de formación de docentes que tendrán que realizarse para estar en posibilidad de cubrir los requerimientos regionales de formación de esta clase de profesionales para los distintos servicios de la educación, así como las especialidades de distinto nivel que se contemplan, será necesario realizar acciones tendientes para definir las características básicas de operación de los diferentes servicios de la nueva institución, así como las modalidades operativas que puedan dotar al sistema de la más amplia capacidad de adaptación y respuesta a los problemas que se presenten. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 18.)

Definir y diseñar las modalidades de operación escolarizadas y no escolarizadas, que doten al nuevo sistema de la máxima capacidad de respuesta a las necesidades de formación del personal docente que requiere el país. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 18.)

Por ende, las nuevas ofertas de formación deberían atender las necesidades de los distintos niveles educativos y otorgar grados adecuados con el cometido de una formación profesional que capacite en tareas específicas:

La Universidad Pedagógica Nacional aspira a formar profesionales en aquellas especialidades que requiere la problemática planteada por el desarrollo educativo de nuestra sociedad, como tarea impostergable que hasta hoy se ha realizado de manera insuficiente. La responsabilidad de promover el desarrollo de profesionales que respondan a estas necesidades plantea a la institución la obligación de abordar todas estas áreas, y ofrecer con alto nivel académico los grados de licenciatura, especialidades de posgrado, maestría y doctorado dentro de una secuencia que permita una sólida formación ascendente, a la vez que capacite para tareas específicas en cada uno de sus niveles. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979A: 11.)

También se señaló que todas esas ofertas no se darían inmediatamente, sino de manera progresiva, ante lo cual hubo el compromiso de ofrecer cinco licenciaturas y dos especialidades durante su primer año (1979):[\[7\]](#)

“La Universidad no intenta resolver en un solo día el conjunto de su problemática y se ve en la necesidad de realizar esta tarea de manera progresiva. Obligada por la filosofía que la orienta (sic), a dar respuesta a los problemas más apremiantes, ofrece en su primer año de estudios cinco licenciaturas que considera fundamentales, y dos especialidades de posgrado, que responden a necesidades específicas. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979A: 11-14.)

Se anuncia que esta institución opera sus servicios a través de modalidades escolarizadas y no escolarizadas.

En respuesta al compromiso de constituir una alternativa de desarrollo profesional del magisterio, la UPN ofrecerá estudios a través del sistema escolarizado y a través del sistema a distancia (no escolarizado). Mediante este último cauce estará en condiciones de llevar la educación, la investigación y la cultura a donde el profesor se encuentre, sin desvincularlo de su tarea docente y sin desarraigarlo del lugar geográfico en que trabaje.

Así, la UPN responde a las expectativas establecidas por el *Plan Nacional de Educación*, en términos generales, al formular los planes y programas para la profesionalización de los maestros de educación básica.[8] Tal tarea da la pauta para desarrollar su función de Docencia a través del área de Docencia y del SEAD.

Por otro lado, la función de investigación sólo se identificaba como un insumo para la definición de planes y programas y, por tanto, no se promovió una perspectiva propia que le otorgara mayores alcances.

b. La función de investigación: instrumento de evaluación e insumo de la docencia

En los planteamientos formulados para la profesionalización de los maestros en el *Plan Nacional de Educación* se asigna a la investigación un papel restringido de carácter evaluador, vinculado con la toma de decisiones de los planes de estudios:

La definición del perfil deseable del futuro maestro, tomando como base los estudios e investigaciones que al efecto realicen

implica, primordialmente, la adecuación de la educación normal a las exigencias derivadas del Plan [Plan Nacional de Educación] y contempla la necesidad de una amplia participación del magisterio nacional en el conjunto de las acciones que permitan determinar con una visión prospectiva las características sobresalientes de los maestros que podrán satisfacer más eficientemente las necesidades regionales. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 25.)

La investigación adquiere la función de herramienta para la evaluación, con lo cual se pretende planificar los procesos escolares a partir de la profesionalización del trabajo de los profesores:

Los programas de formación de docentes estarán sujetos a procesos permanentes que permitan evaluar, de manera constante, los contenidos de los planes y programas y la tecnología educativa utilizada, a fin de establecer las medidas necesarias para mejorar la enseñanza normal.

Se prevé, además, la estrecha coordinación con los programas de evaluación general que se establezcan y con los de investigación y experimentación, a fin de elevar la calidad de la enseñanza normal y preparar, cada vez mejor, a los educadores responsables de asegurar el progreso de la nación. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 26.)

La evaluación de la formación de docentes se considera, también, como un elemento que contribuye con la eficiencia de los servicios de la educación y con la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

La expansión del sistema educativo requiere la formación de los recursos humanos, que en número y calidad, puedan atender eficientemente los distintos servicios de la educación y satisfacer las necesidades regionales. Necesita, además, evaluar sistemáticamente los programas de formación de docentes a fin de que se mejoren permanentemente y así elevar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 24.)

A partir de lo expuesto se advierte que desde el punto de vista gubernamental la investigación se centra más en proveer diagnósticos que alimenten la toma de decisiones que en la exploración de asuntos educativos.

De acuerdo con el *Plan Nacional de Educación*, las posibilidades de reformas educativas en el terreno de la tarea docente quedan circunscritas al cambio de planes de estudio y la creación de la UPN. Por ello se recurre a la investigación para diagnosticar aspectos relacionados con ambas cosas.

La relación de la investigación supeditada a la función de docencia se expresó en las primeras definiciones que se establecieron acerca del área de investigación que se conformaría en la UPN.

Área de investigación.- La investigación es apoyo fundamental para la elaboración de planes y programas académicos y para el desarrollo de la docencia, así como para lograr avances sustanciales en el contenido y orientación de la educación en general. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979A: 8.)

Las primeras acciones que se llevaron a cabo en el Área de Investigación también marcaron esta relación de supeditación del área con respecto a las tareas de diseño curricular.

Hasta el momento, el nivel de desarrollo en el Área de Investigación ha consistido en la recopilación de información relativa a educación y empleo, pero fundamentalmente ha sido el desarrollo del diseño curricular de las licenciaturas y de las especializaciones, así como la integración de algunos documentos, cuadernillos y antologías, lo que ha determinado su labor. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979A: 18.)

En suma, se aprecia que las atribuciones otorgadas a la función de investigación, como herramienta para la evaluación y la toma de decisiones, tienen correspondencia con el discurso generalizado en la época. Entonces se otorgaba a la investigación evaluativa un lugar de preponderancia, y se apostaba a que sus resultados contribuirían a hacer más eficiente la educación. Dicha tendencia surgió desde ese periodo y adquirió un fuerte desarrollo hasta nuestros días.[9]

Mediante las consideraciones señaladas se observa que la creación de la UPN responde a esta preocupación por racionalizar la labor educativa en México a través de la formación de profesionales de la educación y, de manera preponderante, del magisterio. Por cuestiones de operación inmediata y bajo este esquema de pensamiento instrumental, la función de docencia cobra mayor fuerza que la de investigación, ya que ésta última queda supeditada a la primera.

Sin embargo, para definir la función de docencia e investigación en la UPN se pusieron en juego expectativas, experiencias y saberes de los fundadores, lo que aunado a los aportes de distintas disciplinas favorecieron el debate y procesos que produjeron significaciones diferentes, matizadas o convergentes a las planteadas en el terreno oficial sobre la profesionalización docente.

De esta forma, las ofertas de profesionalización para docentes abiertas por la UPN se insertan en el razonamiento general de pretender racionalizar la educación, pero al interior de su diseño y operación se introdujeron aspectos que diversificaron los sentidos de la profesionalización al ponerse en juego elementos éticos (como las valoraciones sobre los docentes y sobre la escuela pública), económicos (los esquemas de formación ligados a incrementos en los salarios de los maestros y los ajustes al presupuesto público), políticos (intereses de grupos: SNTE, SEP, etcétera) y de conflictos sociales (papel del maestro en las comunidades).

Por tanto, se puede concluir que la *profesionalización* no es un concepto que defina funciones de carácter universal a cualquier actividad social, en este caso la docente, sino que a través de la denominación de profesionalización se desencadenan procesos culturales y sociales construidos históricamente. En dichos procesos se ponen en juego los saberes de los docentes, conocimientos producidos por las disciplinas sociales, expectativas y formas de organización institucional y procesos de regulación gubernamental que hacen un entramado singular respecto a la profesionalización.

En los apartados siguientes se pueden identificar con claridad ejemplos de esa diversidad de elementos y los sentidos que producen.

2. La UPN como proyecto de universidad de excelencia

Ya se revisó de qué forma se abordó la presencia de la UPN a partir de los argumentos que mostraban ausencias y necesidades por remediar la formación de docentes y el sistema educativo. Fue posible mostrar las expectativas y los sentidos que permitieron sostener que la profesionalización del magisterio sólo era viable a través de una formación universitaria e identificar elementos que dieron sentido a la idea de profesionalización. Ahora se verá de qué forma se edificaron, en los inicios en la UPN, las condiciones que garantizarían un proyecto de calidad académica y su carácter de institución universitaria.

2.1. Condiciones que favorecieron la calidad en la producción académica de la UPN (1978-1980)

Los aspectos desde los cuales se aprecian las condiciones que facilitan que la UPN adquiriera un carácter de universidad y se pueda valorar como de excelencia durante el periodo en estudio son las condiciones laborales, las condiciones para el ingreso del personal académico y para sus alumnos, la estructura organizativa y el proceso de actualización permanente de su personal académico.

a. Las condiciones salariales, el perfil de los académicos y su actualización como elementos que perfilan imágenes de excelencia

La UPN en sus orígenes estableció salarios por encima de los establecidos en otras instituciones de educación superior, con el objeto de hacer un ofrecimiento atractivo para quienes cubrían perfiles y experiencia profesional altos,^[10] como lo señala Teresinha Bertussi:

TB: Hay que decir que también aquella generación [los primeros académicos reclutados] fueron gentes que ya eran profesionistas y que salieron de otras instituciones [...] [La Universidad Pedagógica lo hizo] ofreciendo muy buenos sueldos para que la gente dejara sus universidades [...] Yo, cuando cobré la primera quincena, cobré más de lo que cobro hoy, y pasaron cuántos años y mi carrera creció muchísimo, hoy tengo el título de doctorado, que no tenía en la época. Entonces, quienes llegaron eran gentes

más maduras, gente que tenía una experiencia profesional. Entonces era una plana de profesionales muy maduros.

Teresinha Bertussi refiere a lo atractivo que fueron los salarios en esa época y comenta sobre el perfil de quienes fueron fundadores de la UPN:

TB: Considero que teníamos muy buen nivel académico de formación, todos tenían un gran nivel de conocimiento de la temática, de la problemática y de los títulos [...]; me gustaba mucho ver cómo los compañeros tenían una formación muy amplia, eran muy ilustrados, sabían mucho de México, de la historia de México y también del pensamiento universal sobre los temas, títulos y los autores.

Por su parte, Roberto Moreno menciona también lo alto de las remuneraciones que ofreció la UPN. Además destaca lo atractivo que resultaba formar parte de un proyecto que prometía actividades de actualización y coparticipar de la imagen de excelencia que tenía la universidad, pues el ingreso de los académicos se hacía por concurso de oposición y la licenciatura que se ofrecía era reconocida entre los maestros:

RM: Con una perspectiva interesante, porque se promovía mucho lo de excelencia, o sea, una universidad de excelencia, y yo tenía la referencia de que la licenciatura era de excelencia. [Se planteaba que había] actividades académicas de actualización del personal académico y un dato interesante en términos remunerativos, pagaba mejor la Universidad Pedagógica que la UNAM, que la Metropolitana, que el Politécnico, o sea, tenía como un 20% arriba de sus salarios. Entonces se percibía un buen ambiente de trabajo. Yo participé en un concurso de oposición y gané el concurso, por eso me incorporé a la Universidad Pedagógica en 1980, el 1º. de agosto.

Resultaba también atractivo el hecho de que fuera una institución dedicada al ámbito educativo como lo expresa Tere Yurén, quien además señala que había un concepto de excelencia bien entendido por quienes participaron en los orígenes, a partir de su experiencia y su compromiso con el proyecto:

TY: Por concepto de excelencia [78-80] se entendió muy bien lo que podía ser una universidad para el ámbito de la educación: maestros de tiempo completo, maestros ya experimentados,

porque yo me acuerdo que aquellos que entramos teníamos ya bastante callo; experimentados, ya con mucho trabajo, y, además, con mucho compromiso. Y yo creo que eso era una buena base, una base sólida.

Para Teresinha Bertussí también fue atractivo que la universidad se dedicara a cuestiones educativas, pues ella tenía la inquietud de hacer un trabajo específico desde la sociología hacia la educación:

TB: [En el proyecto de la UPN encontré] esta preocupación por la educación que era lo que yo venía buscando.

Una inquietud similar tenía Natalia de Bengoechea pues aun cuando había estudiado matemáticas en la UNAM su inquietud era trabajar en cuestiones educativas:

NB: decidí estudiar matemáticas en la UNAM porque quería saber y saber mucho, pero lo que quería era meterme en el rollo educativo, nada más que en la UNAM no hay esa posibilidad, no existían en esa época formalmente, y yo no sabía que existía la matemática educativa [...] Cuando a mí se me presentó la oportunidad de meterme al rollo de educación, ino lo pensé!

Puede apreciarse, con lo expuesto hasta el momento que en la UPN además de existir condiciones, como sueldos, perfil de sus académicos, propuestas y opciones de superación profesional atractivas e innovadoras, se abrían posibilidades para articular los intereses profesionales específicos de los fundadores, y se adquiría un compromiso fuerte con lo que se proyectaba de esta institución:

TB: Estábamos muy comprometidos con esos programas [...] éramos un grupo pequeño [...] con un clima muy bonito, de mucha presión y todos muy orientados hacia una misma meta, entonces, había un ambiente, desde mi perspectiva, que era muy bonito.

De igual forma se puede apreciar que el tipo de quehacer académico que se proyectaba abría la posibilidad de que profesionistas de distintas disciplinas participaran en cuestiones educativas, lo que también contribuía, a partir de una expectativa de renovación y de mayor rigor científico, a tratar los asuntos

educativos. Así fue posible introducir nuevas perspectivas disciplinarias e interdisciplinarias en cuestiones especializadas sobre problemas del desarrollo de la educación. En el documento de *Información general* se señala al respecto:

La Universidad Pedagógica Nacional nace empeñada en la búsqueda de soluciones a problemas educativos [...] a formar profesionales en aquellas especialidades que requiere la problemática planteada por el desarrollo educativo [...] Se propone impulsar el conocimiento científico a través de tres funciones básicas: docencia, investigación y difusión cultural. Por medio de ellas formará especialistas reflexivos y críticos, capacitados para analizar la realidad inmediata y entender el proceso social del que son parte, habituados al trabajo interdisciplinario [...]. La responsabilidad de promover el desarrollo de profesionales [...] plantea a la institución la obligación de [...] ofrecer con alto nivel académicos los grados de licenciatura, especialidades de posgrado, maestría y doctorado. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979a: 3 y 11.)

En la cita anterior se ve la caracterización que se hizo sobre una universidad de excelencia que tenía la responsabilidad de formar profesionales con un alto nivel académico para los niveles de educación superior y con aspectos especializados en problemas educativos provenientes de un trabajo interdisciplinario.

Aunado a lo anterior hay una serie de calificativos que aluden a la "grandeza" del proyecto de la universidad y contribuyen con las expectativas de excelencia:

Es pues, anhelo de los maestros de México, convicción de sus más ilustres pedagogos y decisión de las autoridades de la República, crear una gran institución nacional... (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 8.)

Al respecto, Jorge Lara señala cómo percibía a la universidad en sus orígenes:

JL: Fue una época bonita, interesante, en donde se veía que la UPN iba a ser algo muy grande, muy buena, había mucha esperanza.

Teresinha Bertussi opina que, en sus inicios, el proyecto que se pretendía desarrollar para el área de investigación era grande por sus posibilidades de establecer relaciones en el ámbito internacional:

TB: Pescador tenía un proyecto en grande para esa área, [...] con perspectivas de vincularnos internacionalmente.

De igual forma hay alusión a la grandeza de la universidad por su cobertura en todo el territorio nacional a través del Sistema de Educación a Distancia[11] y la matriculación que logra a la apertura de sus planes y programas:

Los programas escolarizados de licenciaturas y maestrías tuvieron 1 286 alumnos inscritos en 1979; 2 120 en 1980; 3 775 en 1981; y 4 730 en 1982; en cambio, los del sistema de educación a distancia tuvieron una inscripción de 59 940 alumnos en 1979; 79 802 en 1980; 104 701 en 1981; y 128 572 en 1982. (Arnaut, 1996:151.)

En síntesis, es posible observar que los deseos y las expectativas puestas en juego respecto a la UPN dieron sentido a la imagen de excelencia de esta institución y a las condiciones prevalecientes durante su creación, lo que permitía pensar en su investidura como universidad. Todo ello se expresa en el reto que tanto autoridades como académicos tuvieron para construir una fisonomía universitaria para esta institución y diferenciarla de otras instituciones y ofertas educativas de la época destinadas al magisterio.

b. Las condiciones de ingreso de los alumnos: una convocatoria para la excelencia académica

Uno de los aspectos polémicos respecto al funcionamiento de la UPN fue el requisito de ingreso de sus alumnos, ya que existía la propuesta por parte del SNTE de que no hubiera un ingreso controlado. Para esta organización, la UPN tenía que ser abierta y permitir un ingreso masivo y con ello garantizar que no fuera una institución "elitista". Al respecto en el *Decreto de creación* sólo se establece que podrán ingresar normalistas y egresados del bachillerato. La decisión de establecer un proceso de selección para el ingreso se determinó cuando ya estaba en funcionamiento la universidad.

En el primer instructivo para el ingreso a la UPN en marzo-abril de 1979 (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979b: 9-10), se estipuló que:

Para ingresar a las licenciaturas que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, el interesado deberá realizar personalmente los siguientes trámites:

- I. Recoger solicitud para presentar examen de admisión
- II. Presentar documentación.
- III. Presentar examen de admisión.
- IV. Inscribirse, en caso de ser aceptado, con base en los resultados del examen de admisión.

Alrededor de septiembre de ese mismo año, al ponerse en marcha el Sistema a Distancia, la exigencia de examen de admisión para el ingreso de maestros dio un giro al introducirse el esquema de modalidades educativas. Las licenciaturas que se ofrecieron en modalidad escolarizada quedaron sujetas a examen de admisión, tanto para los normalistas como para los de bachillerato. La licenciatura en Educación básica que se ofreció en modalidad no escolarizada (a distancia) para los maestros en servicio no requirió examen de admisión para el ingreso por sus características de educación abierta, como lo expresan los objetivos del SEAD (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979C: 27):

- Proporcionar a los maestros la oportunidad de continuar estudiando, a nivel superior, sin menoscabo de su actividad laboral.
- Desarrollar la cultura dentro del marco de la educación permanente.
- Habituarse al usuario del SEAD a la toma responsable de decisiones en cuanto a tiempo, organización y perseverancia en el estudio.

Los criterios de admisión de los alumnos se convirtieron en un elemento que coadyuvó a la idea de excelencia de la universidad, ya que una admisión regulada garantizaría una exigencia académica desde que inician sus estudios

los alumnos. Para el magisterio y, en particular, para el SNTE el examen de admisión ponía en tela de juicio su carácter de "popular".

Finalmente, los argumentos formulados por la UPN a partir de las modalidades educativas dieron sustento académico a las decisiones puestas en juego en el terreno político, al sostener que la instrumentación del examen de admisión sólo se haría en la modalidad escolarizada dadas sus características. En la modalidad a distancia no era necesario el examen de admisión debido a que sus postulados atendían a un modelo de enseñanza y de aprendizaje que se sustentaba en una educación abierta, cuyas características respondían a las necesidades de los estudiantes en su condición de adultos, y propiciaban el acceso a la actualización bajo un esquema de formación permanente.

Se aprecia, entonces, cómo el ingreso de los estudiantes es un elemento que rebasa sólo su dimensión política y administrativa al tomar forma como punto de arranque en la definición de modalidades educativas, y para el caso del SEAD hay un despliegue de apoyos didácticos, administrativos y organizativos que sostienen institucionalmente la modalidad a distancia.[12]

c. La estructura orgánica de la UPN: una contribución para significar la excelencia

La estructura orgánica de la UPN tenía que responder a las características de una estructura universitaria, además de superar las valoraciones prevalecientes en la época respecto a la organización de las Escuelas Normales.

Las imágenes en torno a la organización de las normales eran contradictorias: por un lado se pensaba que éstas contaban con una rigidez normativa y administrativa que no permitía la flexibilidad necesaria para una producción académica (p. ej., normales con tradición: como la Nacional de Maestros y la Veracruzana), pero al mismo tiempo prevalecía la idea de que otras tenían una organización laxa y una formación con poca seriedad (p. ej., las normales superiores y normales rurales que impulsaban ofertas de formación a través de cursos de verano). De esta forma se apostaba a que la estructura orgánica de la UPN favorecería la participación pero con responsabilidad:

La organización interna de la Universidad Pedagógica Nacional está concebida para hacer posible el logro de sus objetivos y permitir que el desarrollo de sus actividades se desenvuelva en un clima de creatividad, participación y responsabilidad.

En lo que se refiere a su estructura de autoridad, combina la presencia de órganos unipersonales, que permiten celeridad, unidad y ejecución expedita de las decisiones, con órganos colegiados que garantizan pluralidad, consulta y participación. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979B: 3.)

Resulta relevante ubicar que aun cuando se establecen mecanismos en lo formal que permitan una participación en la toma de decisiones, el carácter oficial que adquiere esta institución como "Universidad de Estado" establece márgenes en las decisiones frente a las posibilidades que tienen otras universidades públicas. Esta situación la advierten José Ángel Pescador y Carlos Alberto Torres:

Entre las notas características de la Universidad Pedagógica Nacional se cuenta su definición como Universidad de Estado, lo cual la convierte de facto en una universidad sui generis en México. Como unidad desconcentrada de la Secretaría de Educación Pública, la upn tiene autonomía administrativa y financiera en los hechos, pero depende de la sep en términos de su ordenamiento legal, selección y remoción de sus autoridades, y, prácticamente en cada uno de los aspectos políticos, administrativos y jurídicos de su competencia. (Pescador y Torres, 1985:33.)

Estas consideraciones se pueden reconocer en dos planos. Por un lado, la denominación que adquieren los órganos de gobierno y, por otro, las atribuciones que se le otorgan a cada uno de ellos (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980: 10):

ARTÍCULO 9 —Son órganos de la universidad:

I. Rector;

II. El consejo académico:

III. El secretario académico;

IV. El secretario administrativo;

V. El consejo técnico y

VI. Los jefes de área académica.

Como se puede apreciar se definen órganos de gobierno que responderían a las características de una institución educativa de carácter universitario; sin embargo, es necesario identificar algunos ejemplos que muestran las restricciones en sus ámbitos de decisión a través de sus facultades y obligaciones.

En el *Decreto de creación* se observan los márgenes que se establecieron para la Rectoría en relación con la SEP, por ejemplo, en su artículo 12 en las siguientes fracciones (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980: 11-12):

III. Someter al acuerdo del Secretario de Educación Pública o de los funcionarios que éste determine, los asuntos que a su juicio así lo requieran o los que disponga el propio titular del ramo.

VII. Ejercer el derecho de veto respecto de las resoluciones del Consejo Académico, a efecto de que el Secretario de Educación Pública o el funcionario que éste designe resuelva en definitiva;

XII. Nombrar y remover a los secretarios académico y administrativo, a los jefes de área académica y al jefe de la Unidad de Planeación a que se refiere el artículo 23, previa aprobación del Secretario de Educación Pública;

De igual forma, al ubicar las atribuciones que se le otorga al Consejo Académico, se puede ver que éstas se centran más en términos consultivos que resolutivos (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1980:14):

II. Dictaminar sobre los proyectos de planes y programas académicos que sean sometidos a su consideración por el Consejo Técnico;

III. Estudiar iniciativas en materia de organización y funcionamiento académico y someterlas, en su caso, a consideración del Rector;

IV. Emitir opinión sobre el proyecto de presupuesto anual de la institución elaborado por el Rector;

V. Conocer del informe anual de actividades que le presente el Rector, y...

De acuerdo con lo anterior, las atribuciones relevantes del Consejo Académico son de carácter consultivo y sólo tienen atribuciones de carácter resolutivo en el dictamen de planes y programas siempre y cuando éstos tengan la anuencia del Consejo Técnico. Cabe hacer mención que el Consejo Técnico está integrado por el secretario académico, los jefes de área académica y el jefe de la unidad de planeación, es decir, por los órganos de gobierno unipersonales.

Con estos dos ejemplos de las instancias unipersonales y consultivas de mayor envergadura en la estructura de la UPN es posible mostrar los márgenes de decisión, y valorar su verticalidad en la toma de decisiones. De este modo se deja entrever un funcionamiento burocrático más que una estructura universitaria, aunque no así en la denominación de sus órganos de gobierno.

No obstante, en el periodo 1978-1980, como ya se señaló en el capítulo dos, surgieron espacios que favorecieron un clima y una organización colegiada para el trabajo, y lograron una producción académica con calidad y mecanismos de seguimiento y evaluación.

2.2. La experiencia de los fundadores como docentes y los significados que cobra para la profesionalización como quehacer de la UPN

Los aspectos que se tratan a continuación tienen como soporte las narraciones de los entrevistados sobre su experiencia como docentes previa a su ingreso a la UPN.^[13] En estas narraciones se deja ver la labor del maestro, las posibilidades de desarrollo profesional que esta actividad propiciaba y las expectativas generadas a partir de los aprendizajes que los fundadores adquirieron como docentes y cómo éstos se incorporaron a su desempeño como académicos en los orígenes de la UPN.

Por consiguiente, se muestran rasgos con los que los fundadores de la UPN caracterizaron su experiencia docente en educación básica o en otros niveles educativos, así como su formación en disciplinas sociales, desde las

cuales hay articulaciones con las expectativas que generó el proyecto de la UPN en sus orígenes. Para ello se abordan dos tipos de asuntos con cada uno de los entrevistados. Primero se exponen las narraciones sobre su experiencia docente. Desde lo específico de los relatos se logran entrever asuntos relativos a las condiciones de la docencia en los años sesenta y su lejanía a lo que se expresaba en las políticas de profesionalización.

En un segundo momento se presenta brevemente la trayectoria de su formación para mostrar las articulaciones que se pueden establecer entre su experiencia como docentes y la formación adquirida, frente a las expectativas que ellos formularon o fueron atribuidas a la creación de la UPN desde el discurso oficial. Estas articulaciones sirvieron de soporte para el desarrollo de las tareas impulsadas por los académicos en el periodo de creación de la UPN, y se ilustran las diversas perspectivas con las que se abordaría la profesionalización de la tarea educativa a través de la universidad. Todos estos elementos permiten dar cuenta de cómo es rebasada la mirada unidireccional que se expresaba en el *Plan Nacional de Educación* (1977-1982) y en los documentos fundacionales de la institución.

a. La improvisación, una característica de la labor docente. El caso de Jorge Lara Ramos

Su experiencia docente la desarrolló en distintas entidades de la república, tanto en escuelas oficiales como particulares, y nos expresa los retos que tuvo que enfrentar:

JL: Desde muy joven comencé a dar clases, justamente en 1962, en un pueblito de Zacatecas que se llama Fresnillo. Ahí comencé a dar clases en quinto de primaria, ahí enseñé inglés sin saber inglés, es decir, tenía un alumno que era gringo y con él yo daba la clase y los alumnos aprendieron inglés y yo no sabía inglés.

Fueron tiempos difíciles aquellos, porque Fresnillo era un pueblito muy pequeño, donde el único horizonte vital de la gente era la mina, los jales, el polvo de los jales, por eso mueren muy jóvenes. Ahí las cantinas, los billares y los prostíbulos era su mundo, no había más diversión. Ahí yo comencé a dar clases en una escuela muy humilde, muy, muy pobre, ahí viví dos años.

Resulta interesante apreciar que a pesar de la improvisación con la que Jorge Lara realizó su labor lograra eficiencia en su propósito de enseñar inglés. Al narrar su experiencia como docente de preparatoria, también hace saber que la improvisación no era una condición exclusiva de los maestros de educación básica. También se daba en otros niveles educativos:

JL: En Acapulco, yo di clases también tres años, en preparatoria. Ahí hice cosas increíbles. Me pidieron que me hiciera cargo del coro de la escuela y yo no tengo oído para cantar, y gané el primer lugar en un concurso. Pero el pianista fue el que hizo todo, yo nada más lo coordinaba.

De ahí me fui a San Juan de los Lagos [...], ahí di también clases en preparatoria y ahí me dediqué mucho a la literatura, pero también al deporte. Ahí tuve equipos de basquetbol, futbol, ¡muy buenos! Eran los campeones de la región.

Las experiencias desarrolladas por Jorge Lara dan muestra de que la improvisación forma parte del hacer docente, al igual que en otras actividades sociales, pero al mismo tiempo, expresan la capacidad de organización y coordinación que tiene el ejercicio de la docencia. Así se aprecia de qué manera los profesores tenían que adecuarse tanto a las condiciones de exigencia de los planes y programas, como a otros contenidos no contemplados como prioritarios.

Considerar los aspectos antes señalados hace pensar que no hay una relación necesaria entre condiciones de adversidad y logros educativos, como lo hace suponer el *Plan Nacional de Educación*. Desde las experiencias de Jorge Lara, la profesionalización del docente no sólo consistiría en que el maestro domine un contenido en sí, sino también considerar de qué manera el docente puede contar con los medios para salir adelante frente a este tipo de circunstancias.

El enfrentarse a carencias y la constante necesidad de improvisar constituyen indicios que permiten entender la importancia que Jorge Lara le otorga a la creatividad como rasgo de la profesionalización y, finalmente, al autodidactismo.

La formación como docente de Jorge Lara se centra en el terreno de la literatura, lingüística y filosofía. Cursó la Especialidad en Lengua y Literatura Española en la Normal Nueva Galicia de Guadalajara; después hizo la Maestría en Filosofía en la Universidad de Guadalajara, los estudios de Doctorado en Lingüística Hispánica en el Colegio de México y el Doctorado en Filosofía de la Universidad Iberoamericana. Al participar en el proyecto de la UPN tuvo la oportunidad de continuar en el ámbito educativo y de investigar, poniendo en juego su formación en estas disciplinas. Su experiencia como docente, como diseñador y organizador del Sistema Abierto del Colegio de Bachilleres le facilitaron su participación en el diseño del SEAD, cuestión que orientó de la siguiente manera:

- En los orígenes de la UPN participó en la formación docente a través del diseño del SEAD. Ahí se puso en juego la inquietud por establecer una apertura y modificación en las formas de concebir e instrumentar la formación de los maestros, ya no sólo circunscrita a los contenidos de la reforma. Apostó a que el docente aprendería a pensar a través de la adquisición de habilidades y el desarrollo del autodidactismo; desde su punto de vista y el de sus colegas, ello contribuiría a resaltar sus capacidades creativas:

JL: Lo que sí nos movía mucho era una especie de panacea; decíamos que el autodidactismo es lo que va a hacer que los maestros se formen. El concepto de autodidactismo era la palabra mágica con el sistema abierto y a distancia; buscábamos conceptualizar de una manera muy rica el concepto de autodidactismo y nos fijamos mucho en que no se diluyera,

Estudiamos mucho a Dimage, un pedagogo francés que escribió en aquel tiempo varios libros sobre autodidactismo, pero sobre todo uno que era muy importante. ¿Dónde habrá quedado? ¿Quién sabe? Pero tenía un libro grueso, donde casi la mitad era de procedimientos y ejercicios para que alguien que no va a la escuela, a través de esos ejercicios desarrollara sus capacidades autodidactas para aprender, para pensar. Había ejercicios de análisis, ejercicios de síntesis, capacidad de descifrar discursos, análisis de textos; había muchísimos ejercicios y nosotros decíamos ¡bueno! si esos ejercicios los difundimos en nuestra sociedad mexicana, los graduamos y los

ponemos en orden y si los trabajamos para los maestros, a la mejor esto va a dar resultado.

Se infiere de estas expectativas cómo se juega la idea de que el maestro con elementos puede afrontar su labor de manera creativa, que corresponde, en alguna medida, con la experiencia de Jorge Lara como docente, donde su labor tuvo que ver con la improvisación.

- Por otra parte, su formación disciplinaria le permite conocer a fondo pensadores que aunque no aborden aspectos educativos hacen aportes importantes a la educación. Esa es la tarea que él se impuso desde los orígenes de la UPN y continúa haciendo como trabajo de investigación. Su adscripción al área de investigación le brindó la libertad para realizar dicha tarea.

JL: Yo nunca hubiera logrado tener la visión que ahorita tengo, que me parece, a mi juicio, muy importante en relación con la educación del futuro, si no me hubiera lanzado, por ejemplo, a trabajar a fondo a Edgar Morin. No lo hubiera hecho porque su pensamiento es muy difícil, muy extenso; solamente dedicándole mucho tiempo puede uno comenzar a entenderlo bien.

Luego me dediqué a trabajar a otros y a otros pensadores que aparentemente son ajenos a lo educativo y, sin embargo, yo creo que son los que más aportan hoy en día a la educación fuera del campo de la educación. Me refiero, por ejemplo, a Gilles Deleuze, a Guattari, a Campillo, así como a Jean François Lyotard, incluso a Jean Baudrillard.

Me dediqué a eso y, la verdad, es que si no hubiera tenido esa libertad de acción [que se dio en el área de investigación] no lo hubiera hecho. Nos hubiéramos ceñido a lecturas muy orientadas en ciertas direcciones, muy ortodoxas, muy específicas, aparentemente útiles.

En las expectativas formuladas por Jorge Lara y el quehacer académico desarrollado se deja ver un distanciamiento frente a la lógica de profesionalización que se señala en el apartado anterior, donde lo importante es que el docente logre tener los contenidos que las reformas le exigen y la

eficiencia desde un ordenamiento planeado que ofrece la Administración y sus herramientas. En su caso, Jorge Lara y sus colegas apostaban a la capacidad analítica que podría desarrollar el docente, y a la formación de habilidades que le posibilitaran un trabajo autodidacta. Por otra parte, el hecho de que no se haya establecido una exigencia institucional que orientaran las temáticas e intereses del área de investigación le favorecieron para poder investigar con libertad.

b. El Sistema Educativo Nacional y su eficiencia a través de la planeación y administración. El caso de Roberto Moreno

Roberto Moreno adquirió su experiencia docente en los distintos niveles educativos, de tal suerte que él considera que eso le permitió conocer el funcionamiento del sistema educativo. También realizó actividades de gestión, ya que durante varios años fue Secretario de Escuelas de Educación Media Básica:

RM: estuve de 1969 más o menos a 1975 en educación media básica. Antes no era básica la secundaria, le llamaban media básica. Estuve en ese nivel tanto como profesor de asignatura como en la secretaría de dos secundarias, las dos eran del estado de México. El estado de México y su política educativa, salvo la capital y en Tlalnepantla, me parece, pero en todo el estado de México, en una buena fase, empezó a resolver el problema de la educación media básica a través de secundarias por cooperación. Yo estuve en ese tipo de secundarias. Les cobraban una cuota a los estudiantes, y con esas cuotas cubrían los sueldos de los profesores, menos el del director y el de la secretaría, que lo cubrían parcialmente.

Algún tiempo estuve como profesor en preparatoria en la "Libertadores de México" y casi en forma paralela [...] en octubre de 1974 entré a la ENEP Cuautitlán, casi soy fundador de la ENEP. Después de haber estado tres semestres en la ENEP me invitaron al Colegio de Bachilleres [...]; ahí estuve como Subdirector Técnico en el Centro de Capacitación para el Trabajo impulsando las carreras técnicas entre 1985 y 1980.

En estas narraciones se expresan condiciones diversas en las que se desarrollaba la tarea docente en la educación básica y las formas como operaban las escuelas públicas en el interior del país en los años sesenta. Se

muestra un tipo de estrategias de financiamiento estatal, que se instrumentó para hacer extensiva la educación media básica, en este caso, en la población del estado de México.

Los aspectos señalados reiteran las valoraciones con las que se describía la labor de los maestros, cercana a las necesidades del pueblo.^[14] De igual forma dan cuenta de cómo se sorteaban de manera individual las condiciones de pobreza y adversidad. Además se muestra la trayectoria que Roberto Moreno realizó como docente y la movilidad que podían tener los profesores ante el proceso expansivo de la educación en esa época. Los intereses profesionales de Roberto Moreno se perfilaron hacia la administración y su narración se dirige a la forma en que entró en este ámbito, en forma paralela a su labor como docente.

RM: Casi al mismo tiempo fui desarrollando otro tipo de actividades. Por mi parte, cursé la preparatoria en Amecameca, entre 67 y 69, porque anteriormente no había equivalencia entre la normal y la preparatoria para hacer alguna licenciatura. [En 1974] yo prácticamente había terminado ya mi carrera de Licenciado en Administración de Empresas en la Facultad de Contaduría y Administración [de la Universidad Autónoma del Estado de México].

El hecho de que él haya realizado un proceso de formación universitaria paralela a su formación normalista le permitió ingresar a la docencia en los niveles de educación media superior y superior. Por otra parte, muestra precisamente las limitaciones que un maestro normalista tenía para continuar una trayectoria de formación a nivel universitario y acceder de mejor manera a un mercado laboral creciente.

Tomando en cuenta la experiencia docente y de gestión que desarrolló Roberto Moreno ¿cómo es que logró articular sus intereses con los procesos académicos desplegados en la UPN? Para Roberto Moreno, su experiencia como docente, como él mismo lo expresa, le permitió recorrer todos los niveles educativos e insertarse en el Sistema Educativo Nacional. Al estudiar una carrera profesional como Administración de Empresas y después la maestría en Administración Pública, logra perfilarse profesionalmente en esta rama.

Desde el punto de vista de Roberto Moreno, la profesionalización del magisterio respondería a dos asuntos:

- Que el maestro deje de ser un burócrata del sistema y se convierta en un profesional de la educación:

RM: Al participar en la creación y desarrollar una licenciatura prácticamente desde su origen me permitió analizar de cerca cosas que impulsaron un campo específico de estudio, de aplicación, así como participar en la formación de cuadros. Estos cuadros ya no se insertarían como los antiguos profesores normalistas que tenían una plaza asegurada para desarrollar actividades. Aquí eran propiamente profesionales casi independientes, pues había que dotarles de herramientas teóricas, metodológicas, técnicas de aplicación para que accedieran a un mercado de trabajo que estuviese relacionado evidentemente con la administración y con la gestión de instituciones educativas.

- El que se consolide una tendencia hacia la descentralización educativa:

RM: Mira, en aquel entonces ya era muy clara la política educativa en lo que corresponde a las estrategias de planeación, administración y gestión educativa fundamentadas en la desconcentración, en una estrategia de desconcentración.

Lo que estaba pasando con la desconcentración era que la SEP estaba fortaleciendo su presencia en las entidades federativas, porque [...] no estaba muy coordinada, estaba muy desorganizada; había fácilmente más de 20 oficinas de la SEP en las entidades federativas que atendían educación básica, educación indígena, preescolar, secundarias generales, secundarias técnicas, educación para los adultos, educación inicial, en fin..., y cada quien jalaba por su lado. Entonces, la labor de las delegaciones de la SEP en los estados fue poner un poquito de orden, armar un modelo que organizara eso. Luego, digamos que eso presagiaba la necesidad de formar cuadros para atender, gestionar un sistema educativo con tendencias a una desconcentración–descentralización.

Porque no creas que había cuadros así muy hechos para esa tarea, aunque nosotros estábamos formándolos aquí a nivel

central [se refiere en la UPN-Ajusco]. Había las posibilidades de que, en algún momento, alguno de ellos se insertara también en algunas de las entidades federativas, con un conocimiento mucho más sólido tanto del Sistema Educativo Nacional, como de todo lo que compete a las tecnologías de administración y de gestión y de los procesos de desconcentración y descentralización que garantizaran el manejo de recursos típicamente financieros, humanos y materiales. [Contenidos con los que] se integraban en el plan de estudios de la administración educativa y, desde luego, también para atender cuestiones hasta, lo que ya también se empezaba a vislumbrar, de fortalecer el sector privado. Entonces los egresados de la UPN indudablemente que también podían a prestar servicios en el sector privado.

Se aprecia, desde esta perspectiva, cómo se sostiene una relación directa entre la formación del docente y profesionales de la educación, y los cambios que se pretendían en la estructura del sistema educativo. Estos cambios se asociaban con una descentralización, aunque, como bien señala Roberto Moreno, en los años setenta ésta consistió sólo en una desconcentración. Así, la SEP buscaba articular sus acciones a través de programas federales y sus oficinas instaladas en las entidades, más que en trasladar la toma de decisiones a las entidades federativas sobre asuntos educativos en cada entidad.

De esta forma se puede concluir que la formación de docentes o bachilleres mediante la licenciatura en Administración educativa de la UPN compartía en sus expectativas la idea de regulación estatal que se vislumbraba como necesaria para hacer más eficiente a las instituciones educativas y las necesidades de profesionalización de la labor educativa a través de las herramientas de la planeación y la administración.

Para Roberto Moreno, la perspectiva de trabajo de la UPN, no sólo quedaba circunscrita a formar profesionales, sino que planteaba también el reto de ver a la administración educativa como un campo de estudio y de aplicación específico.

c. La profesionalización: un proyecto político, universitario y de rigor académico. El caso de Teresinha Bertussi

La experiencia de Teresinha Bertussi se remonta a la tarea docente vinculada con las condiciones de un proyecto político. En su caso, el hacer docente está

acompañado por acciones a largo plazo en el estado de Río Grande del Sur, en Brasil, entidad que se había caracterizado por movimientos políticos de carácter liberal-republicano, ya que en 1930 en este lugar se gestó la revolución en Brasil.

Hacia los años sesenta, el gobernador de la entidad, Leonel de Mora Brizola, se propuso elevar los índices de escolaridad en el estado como parte de su proyecto político, por lo cual se emprendieron campañas de alfabetización aplicando el método de Paulo Freire:

TB: Entonces, en ese ambiente, yo me dirigí a hacer el curso de la normal básica. Esto fue en 1964. La campaña venía desde antes porque este gobernador fue reelegido. Él se quedó ocho años y esta campaña dio un resultado, yo creo, tan significativo, que mirando a largo plazo, se ve hoy día. Este estado es uno de los que tiene un índice mayor de escolarización, resultado de estas políticas que han sido sostenidas.

Entonces, el movimiento estudiantil con la Unión Nacional de Estudiantes, que también expresaba las distintas orientaciones político-ideológicas del sector de izquierda en Brasil, desarrolló amplias campañas de cultura popular, y en estas campañas iba también un movimiento por la alfabetización, el cual se apoyaba en los planteamientos de Paulo Freire. Entonces, yo, que participaba en el movimiento estudiantil, también participé en estos movimientos, y empecé ir con brigadas a las áreas marginales-urbanas con la alfabetización y utilizando el método de Paulo Freire.

De las experiencias narradas por Teresinha Bertussi resalta un trabajo docente acompañado por una metodología precisa y con un soporte político e institucional importante, donde el quehacer docente cobra significado en un proyecto a largo plazo y acotado por necesidades no centralizadas a una política nacional, sino en el marco de la trayectoria de una entidad que establece su plan de desarrollo particular. Para Teresinha Bertussi, su experiencia docente le lleva a centrar su trabajo profesional en cuestiones educativas con un anclaje en la sociología, pues desde su experiencia, mira a las cuestiones educativas articuladas a proyectos políticos.

TB: Siempre tuve un interés particular por las ciencias sociales y por la historia, eso por la herencia familiar y, entonces, yo me di

cuenta que verdaderamente tenía que ser socióloga y, en mi proceso, que nosotros creíamos que era revolucionario, lo que se necesitaban sobre todo era de científicos sociales y de sociólogos [...]. Entonces la sociología tenía un prestigio entre las carreras de Ciencias Sociales ¡muy así! Era como una estrella ¿no? Entonces yo hice mi examen de selección y entré a la carrera de sociología, que de hecho en Brasil se llama Ciencias Sociales y tiene especializaciones al final; te especializas en sociología, en ciencia política... Entonces yo hice esta carrera que siempre me gustó, creo que estuvo muy bien, y yo soy una socióloga muy convicta de mi profesión y mi carrera.

En su formación como socióloga colaboró como becaria en proyectos de investigación sobre asuntos educativos, que tienen un fuerte rigor metodológico y académico. Posteriormente llegó a México buscando hacer estudios de maestría relacionados con la educación, pero no logró ubicar alguna institución que cumpliera con la intención de conjugar los aspectos sociológicos y educativos. De todos modos realizó la maestría en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales:

TB: En el tiempo que yo estudié, los maestros de la carrera hacían investigación de campo, entonces yo participé en muchas investigaciones de campo.

Yo puedo decir que en Brasil yo había tenido la experiencia de la formación teórica y una gran formación en cuanto a investigación empírica, por el extenso y complejo del universo y por toda la metodología que se aplicó ahí. Pero ya estando en la carrera yo ya me di cuenta de por qué uno tenía que estudiar metodología. Uno tenía que estudiar de manera muy seria investigación porque era necesario que uno tuviera bien clara iniciación al pensamiento científico.

En México yo quería estudiar educación [...], pero no encontré el espacio, entonces, de todas maneras yo entré a Ciencias Políticas...

Esta formación universitaria y de investigación educativa, además de su experiencia como docente hacen que Teresinha Bertussi, al insertarse en

la UPN, valore el proyecto de profesionalización de esta universidad de la siguiente forma:

- Un proyecto cuya tarea de profesionalización ofrecía una perspectiva nacional, de carácter innovador, orientado por un trabajo de rigor académico y con posibilidad establecer una política hacia el pueblo:

TB: Entonces yo decidí quedarme porque sentía este proyecto como mío; yo quería ver a dónde iba a dar eso, me gustaba trabajar ahí, me gustaba la gente, yo veía que tenía toda la perspectiva la universidad, con un sistema a distancia por adelante, innovador, necesario y con una posibilidad, quizá real para nuestros pueblos.

- Un espacio para la investigación educativa, similar en la organización y el rigor al que había aprendido en Brasil, que trataba asuntos educativos articulados con aspectos sociales y que trascendiera a los circunscritos a la escolarización, expectativa que no cobró un lugar relevante en la institución:

TB: También te quiero decir que el curso de sociología en Brasil, y después cuando estaba en el año sabático, conocí en Brasil el trabajo de unas personas de la Universidad de São Paulo que estaban haciendo un estudio del proceso de extensión de la red educativa en las áreas marginales. Para mí fue tan impactante cuando fui con ellos, que siempre pienso "no conocemos lo que pasa en nuestra ciudad" [se refiere a la ciudad de México], cómo llegan los servicios educativos. Es un tema que aquí no se está trabajando, y desde hace quince años pienso en eso porque yo primero había planteado aquí en investigación [se refiere al Área de Investigación] y allá [alude a la Academia de Sociología de educación] cómo era el proceso de urbanización, como se van formando las plazas, las mujeres, quién es la gente que llega ahí, desde un punto de vista sociológico, los movimientos sociales, los problemas políticos, en fin, un trabajo interesantísimo y siempre me ha llamado la atención que yo no he visto estas cosas [trabajo de investigación] aquí en la ciudad de México, y en São Paulo continúa esta investigación.

Las expectativas formuladas por Teresinha Bertussi dejan ver el papel que la sociología adquirió en esa época, en especial en la labor de investigación cuyos resultados pueden proporcionar elementos para promover acciones de

bienestar social; experiencias que en Brasil lograron instrumentarse institucionalmente a través de las universidades.[15] En el caso de México, la sociología no tuvo tal relevancia en los años setenta ni a la fecha.

Los sentidos que formulaba Teresinha Bertussi respecto a las posibilidades del proyecto de la UPN se circunscriben en hacer más eficiente las formas de regulación estatal y sus acciones de bienestar social. Sin embargo, se observan diferencias en relación con los planteamientos expresados en el *Plan Nacional de Educación*, que también aluden a las pretensiones de hacer más eficientes las formas de regulación estatal con respecto a la formación de docentes y a la profesionalización de la labor educativa, pero que sólo atendían aspectos relacionados con la escolarización y, por ende, las funciones de investigación quedaban limitadas a las necesidades del sistema educativo. Teresinha Bertussi advierte que parte de las limitaciones para que la UPN no haya logrado consolidarse como una estructura universitaria sólida tuvo que ver con la influencia de la organización burócratico-administrativa que se hereda del normalismo:

TB: Inicialmente parecía que iba a ser así [se refiere a las expectativas que ella tenía sobre la UPN, expuestas en párrafos anteriores], pero esto no se dio; entonces, para mí, la UPN es una institución que desde el punto de vista administrativo y académico, pensando en una institución como sistema y como comunidad, es un híbrido. Porque no es una normal, ya que tiene esta preocupación por lo académico que las normales no tienen. Una preocupación que es universitaria, pero que nunca ha llegado a constituirse como una dinámica verdaderamente universitaria.

Por los análisis realizados en los apartados anteriores de este capítulo, se puede decir que las reflexiones de Teresinha en relación con la herencia normalista, tiene visos claros sobre el carácter oficial que hereda la institución y que guían la tarea de la universidad hacia aspectos relacionados con el sistema educativo. Ello limita las posibilidades de desarrollo hacia otros ámbitos de la educación. De igual forma, la labor de la investigación educativa en ese momento se orientó como un apoyo hacia los planes y programas de estudio, prioritariamente.

d. La interdisciplinariedad, el trabajo colegiado y el abordaje de lo didáctico. El caso de Tere Yurén Camarena

Tere Yurén adquirió su experiencia docente en escuelas particulares y se interesó en la tarea de diseño curricular, formación de docentes y de gestión en los planteles del Colegio de Bachilleres. Estas experiencias contribuyeron a su interés por los asuntos educativos y orientaron su formación como filósofa:

TY: Desde que yo tenía 18 años daba clase como suplente en diversas instituciones, y a los 19 años yo ya tenía clases como titular en escuelas particulares.[...]. Ahí pude comparar lo que era el nivel medio superior en diversas instituciones, diversas ideologías, diversas formas de trabajar con los muchachos, de formar con finalidades educativas distintas, independientemente de que se tratara de una universidad o una escuela.

Me invitaron a participar en el Colegio de Bachilleres en el año 74, y ahí fue donde realmente pensé, ¡ésta es mi vida! Estuve en Bachilleres desde 1974 hasta 1979 y, ahí, en 1974, tuve un curso de didáctica. Me dieron un curso de didáctica para hacer programas de estudio y materiales.

Empecé a tomar un montón de cursos, a hacer investigaciones con otras gentes sobre cuestiones didácticas, sobre problemas educativos y, finalmente, en Bachilleres me invitaron a trabajar en el centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP). En este Centro yo estuve a cargo de organizar los colegios de profesores. Entonces estaba todavía más preocupada por la educación, porque me daba cuenta que el trabajo tenía que hacerse colegiadamente y muchos colegios no funcionaban bien. Los maestros no estaban bien, pero sobre todo pedagógicamente, eran un desastre y estuve en Bachilleres hasta el setenta y ocho

Yo ya tenía publicaciones, ya tenía mucho trabajo, mucha experiencia, ya había sido directora de planteles, subdirectora de plantel, encargada de actividades colegiadas, había sido veinte mil cosas, tenía yo una buena experiencia y, entonces, ya yo entré a la Universidad Pedagógica.

Para Tere Yurén, el ingreso a la UPN le permite conjugar su experiencia profesional y el saber disciplinario de la filosofía a partir de las tareas académicas que desarrolla en la institución. Desde su perspectiva, el quehacer de la universidad tendría que considerar:

- Un trabajo de articulación de distintas disciplinas para formular los contenidos de la formación de maestros y profesionales de la educación, además producir material apropiado a través de una labor de transposición didáctica.

TY. En ese momento, lo importante eran los contenidos, y esto era a lo que nos abocábamos a trabajar fundamentalmente, y lo trabajábamos con mucho cuidado, muchísima dedicación, mucho tiempo, mucho esfuerzo. Hicimos un trabajo de Transposición didáctica, yo pienso bastante bueno, un buen trabajo.

Tuvimos apoyos excelentes en este sentido; hubo gente que sabía cómo hacer estas transposiciones, cuáles eran los apoyos, que si los organizadores avanzados, que si los subrayados, que si la forma del texto, que si la secuencia didáctica, etc., y en este sentido, pienso que estuvo bien, que estuvieron bien trabajados.

Creo que logramos cierta interdisciplinariedad, es decir, logramos que de diferentes disciplinas, como diría Bunge, de diferentes familias semánticas, lográramos trabajar ciertos conceptos y ciertos ejes teóricos que eran interesantes para los estudiantes, que nos permitían organizar la información; no sé si todos los maestros lo harían, pero yo creo que algunos sí lo logramos.

- El desarrollo de una capacidad analítica y de crítica dirigidas hacia aspectos educativos, atinentes a la profesión tanto en las ofertas de formación de maestros, como en las de formación de profesionales de la educación. Estos propósitos se impulsaron también para las asignaturas de Historia de las ideas, pero no operaron de manera formal al cambiar el sentido de las asignaturas por una intención neta de "cultura general":

TY: Se cambió la materia y, entonces, esas materias se quedaron como si fueran algo ajeno, como una especie de acervo cultural

para el especialista en educación, pero sin utilidad, sin valor para su profesión.

Nada más se tocaba el contexto socioeconómico y político-filosófico también, desde luego, y las ideas más importantes que se iban gestando a lo largo de la Historia Occidental, pero no se hacía un aterrizaje en la educación, y a mí me parece eso un error garrafal, pero la idea era que en materias posteriores se hiciera ese aterrizaje.

Para Tere Yurén, las expectativas de formación que ofrecería la universidad estaban centradas en la formación de profesionales de la educación, expectativa con la que habían iniciado el diseño del *Plan general*. Para ella la decisión institucional que se tomó para atender también a los maestros en servicio, cambió la perspectiva de origen que se tenía con este plan:

TY: Se abrió la Universidad Pedagógica, se abrió para formar profesionales de la educación, pedagogos, psicólogos, administradores, este, sociólogos de la educación, y no se pensaba todavía en una carrera para los maestros. Eso nos llegó de sopetón después, es decir, poco tiempo después de que se abrió la Universidad, todavía estábamos en Miravalle, cuando un día, nos dijo el Lic. Limón, [...] vamos a trabajar una carrera con los maestros, con los maestros en servicio, pero, este, el tronco común va a ser el mismo. Eso cambió totalmente nuestras expectativas, nuestra idea, de cómo íbamos a trabajar, a quién iba dirigido todo esto, cambió totalmente.

Sin embargo, advirtió que la expectativa inicial cobra mayor sentido al poder tener un contacto con el magisterio. Para ella, sus experiencias con los maestros, como alumnos, la llevaban a encontrar diferencias importantes con quienes provenían del bachillerato:

TY: Yo había trabajado con jóvenes siempre, muchachos adolescentes, a los que trataba casi como hijos, pero no había trabajado con personas adultas o hasta mayores que yo.

Era una experiencia totalmente distinta. Sí, encontré una gran diferencia. Por una parte, en los jóvenes encontrabas una gran flexibilidad, una cierta desconfianza de todo lo que se veía en clase en ese momento, se les despertaban las dudas, se les despertaba la crítica, el sentido crítico. En cambio, encontré en

el maestro una cierta rigidez, que creo que a lo largo de los años que estuve en la Universidad Pedagógica me empeñé en modificar, pero creo que es algo que se va formando en la profesión, creo que es una profesión en la que se forman con muchísimas certezas: el maestro debe tener el saber, debe saber transmitir el saber, no se permite dudar, no se permite tampoco hacer la crítica, casi, casi querían en blanco y negro lo que hay que creer.

La experiencia que obtuvo a partir del trabajo con maestros en servicio la llevó a insistir en que la tarea de la universidad debería favorecer procesos de formación que propiciaran una capacidad analítica y de crítica, y que los contenidos de la formación tendrían que vincularse con la tarea profesional interdisciplinaria.

Los rasgos con los que Tere Yurén caracteriza a los maestros, y la expectativa que ella apunta para el trabajo de la UPN, de modificar estas pautas de conducta, dan cuenta de los aspectos con los que, en términos generales, se pretendía que cambiara la universidad ante la cultura normalista. Como ya se señaló en este capítulo.

- Una organización que garantice procesos de calidad en su producción, donde se considere un trabajo colegiado, intercambio con expertos y espacios para la superación académica. Lo anterior se deriva de la recuperación que ella hace sobre la forma como se organizó el trabajo durante los primeros años de creación de la UPN, condiciones que Tere Yurén reconoce como vitales para un trabajo de calidad y de carácter universitario. De hecho, lo valora sobremanera ya que su experiencia como maestra en distintas escuelas no le hubiera permitido realizar una labor académica como lo que pudo desarrollar a través de la UPN.

TY: Yo trabajé durante muchos, muchos, muchos años de maestra de asignatura, y yo tenía 60 horas/clase; era la locura, no tenía tiempo ni de comer y de ese tiempo [...] me acuerdo que salía de una escuela y me subía al tren, entraba a otra, y llegaba justo a checar a otra, daba varias horas ahí, salía disparada a otra. Bueno era la locura. Cuando a mí me dijeron "vas a tener tiempo completo y diez horas obligatorias de superación profesional", para mí fue algo extraordinario, maravilloso. Yo las aproveche muchísimo.

Con esas diez horas teníamos seminarios organizados por la propia universidad, pagados por la propia universidad, pero a solicitud nuestra, nosotros inventábamos ahora necesitamos esto, necesitamos aquello y la universidad nos proporcionaba eso; tuvimos seminarios de lujo [...] porque era imposible trabajar la asignatura sin tener todos esos saberes que además era muy difícil apropiarte de ellos rápidamente porque eran demasiados ¡Imagínate los pobres alumnos! Y, bueno, cuando ellos los recibían ya los llevábamos trabajados nosotros. Creo que logramos cierta interdisciplinariedad. Otra práctica muy importante fue el hacer libros colectivamente.

Se observa que la experiencia docente, el interés por la didáctica, por cuestiones curriculares y de promoción de un trabajo colegiado en las instituciones educativas, son cuestiones por las que se interesa Tere Yurén a partir de su experiencia profesional en educación media superior. Estas cuestiones se capitalizan en su inserción a la UPN. Estas inquietudes alimentan los sentidos que ella atribuye a la tarea de profesionalización desarrollada por la UPN.

La experiencia de Tere Yurén en los primeros años a través de los seminarios internos le permitió construir los contenidos para la formación de maestros y de profesionales de la educación desde una perspectiva interdisciplinaria, y reconocer que para el abordaje de la labor educativa resultante es indispensable tener esta perspectiva para identificar aspectos específicos atingentes a la labor profesional de los estudiantes. Estas inquietudes distan de la idea de formación básica, como cultura general con sentidos unívocos para la formación técnico-científica que se planteaba de acuerdo con el *Plan Nacional de Educación*.

Es interesante identificar el papel que le otorga a las condiciones que ofrecía una organización universitaria como la que se sostuvo en los inicios de la UPN para la producción académica, y que, en contraste, con lo que Teresinha Bertussi hubiera planteado, para Tere Yurén cubrió con suficiencia modos de organización que superan las condiciones del trabajo docente en otros ámbitos, incluso en escuelas particulares.

e. Las matemáticas: una herramienta de análisis para la práctica docente. El caso de Natalia de Bengoechea

Para Natalia de Bengoechea, su experiencia como docente le dio la posibilidad de formarse en un proyecto alternativo que se fundamentó con las teorías de las escuelas activas en una secundaria privada denominada *Escuela nueva*. Esta experiencia le permitió experimentar distintas estrategias para la enseñanza y una organización institucional con una fuerte participación colegiada en la toma de decisiones. Pero además cumplió con su deseo de ser maestra de matemáticas.

Natalia de Bengoechea realizó estudios de licenciatura en Matemáticas y maestría en Ciencias en la UNAM porque aun cuando siempre había querido ser maestra, ya que había crecido con maestros y quería continuar con una "herencia de tenacidad y entrega por las cuestiones educativas, como las tienen los maestros", también quería "superar las dificultades de dominio y falta de rigor en los saberes docentes" que, desde su punto de vista, derivaban de la formación en la escuela normal. La oportunidad de ingresar a la UPN le permitió cumplir con el deseo de trabajar cuestiones de matemáticas que tuvieran repercusión directa en la enseñanza.[16]

NB: Yo estude matemáticas porque quería ser maestra de matemáticas, pero quería tener la posibilidad de moverme en una gama muy amplia, yo venía de una familia donde la mitad son maestros –la familia de mi madre– y la mitad universitarios, y tenía alguna idea de las limitaciones, las ventajas y las desventajas de los normalistas y de los universitarios en el terreno de trabajo. Entonces yo quería tener todas las ventajas de los normalistas sin las desventajas de los normalistas. ¡Pues decidí estudiar matemáticas en la UNAM! porque quería saber y saber mucho, pero lo que quería era meterme en el rollo educativo, nada más que en la UNAM no hay esas posibilidades

Trabajé 5 años en la secundaria y a partir del segundo año que trabajaba en la secundaria, también trabajaba como ayudante de profesor en la UNAM, y eso era algo que me gustaba hacer.

Cuando salí de la maestría de la UNAM –nos chantajearon para que nos fuéramos a la UAM porque tenían unos grupos

“volando”– estuve en realidad menos de seis meses en la UAM. Fueron seis meses en total incluyendo las vacaciones, que eran dos meses efectivos. Y conocí ahí otro tipo de cosas que yo no conocía. La UNAM tiene su manera, la UAM tiene otra manera, por ejemplo, llegue y había exámenes departamentales, que a mí me pareció una idea isensacional! Era la manera de saber para alumnos y para los maestros qué es lo que tenías que cubrir del programa

Nunca había visto ese sistema. Me pareció algo interesante que hubiera un departamento que atendiera las distintas carreras. Yo entré y daba clases en ciencias básicas, en el primer semestre que era para ingenieros, matemáticos, físicos, químicos, etc., y en séptimo semestre [eran estudiantes] de economía; entonces, se tenía que tratar con dos departamentos distintos, con dos enfoques distintos, porque les interesaban distintas cosas y para cosas distintas. A mí me parecía que eso estaba muy bien. Fue un aprendizaje de la UAM interesante para mí.

Natalia de Bengoechea alude a la diferencia entre lo normalista y lo universitario desde aspectos muy concretos, los cuales dan cuenta de las valoraciones sobre la formación normalista que ella identificaba por haber crecido en el ambiente de los maestros: “no quería tener deficiencias en el dominio del contenido” que, desde su punto de vista, dejaba una formación normalista. Sin embargo, reconoce como virtudes de los maestros su entrega a la tarea educativa y su saber sobre un hacer práctico e improvisado con el que salvan las condiciones de adversidad para cumplir con la tarea educativa.

En otro sentido, Natalia de Bengoechea reconoce la apertura de posibilidades que otorga una formación universitaria, con la desventaja que, desde la universidad no era posible abordar aspectos de la enseñanza. Su experiencia en la docencia tanto en la secundaria, en la UNAM y la UAM contribuye a que sus labores de coordinación en la Academia de Matemáticas, que es la primera tarea que le toca realizar en la UPN, se caractericen por definir estrategias de trabajo y toma de decisiones que se sustentaron en la discusión y estuvieron orientadas por una perspectiva que tuviera claros los propósitos de formación para los maestros y su labor como educadores.[17] Desde la perspectiva de Natalia de Bengoechea, la profesionalización del maestro proporcionada por UPN tenía que:

- Dotarlo de herramientas para desarrollar su labor docente, y la matemática era una de ellas. Ella consideraba que los profesores, al igual que otros profesionistas, podía utilizar y aprender las matemáticas desde aspectos muy específicos de su quehacer profesional. Esta postura la llevó a una confrontación frente a quienes consideraban que era necesario conocer la sustentación de las matemáticas para luego reconocer sus aplicaciones. El reto, por tanto, consistía en resolver el problema de qué hacer con la estadística como herramienta, e idear estrategias y ajustes a los planteamientos formulados en el *Plan general* de las licenciaturas.

NB: No tenía sentido que un maestro de primaria estudiara cálculo diferencial para luego llegar a ver los métodos que iban a usar. Eso ya estaba superado en la UAM, en una carrera fuerte con matemáticas como economía, mucho más aquí. Entonces había un problema con los programas, se trataba de adecuar los programas.

Puse a la gente a trabajar; todo el mundo a discutir cómo deberían ser los programas, qué queríamos que quedara en definitiva. Ya en ese momento estaba funcionando el Sistema de Educación a Distancia, no sé exactamente cuánto tenía [...]; no era muy claro cuáles eran los contenidos que había que dejar, lo que sí era muy claro es que había dos cursos de matemáticas y luego dos cursos de estadística [así estaba estipulado en el Plan general], pero no era muy claro cómo debían ser los programas de matemáticas y de estadística.

[La propuesta que quedó fue] usar la parte de matemáticas como una caja negra, y meterse más en el problema conceptual de qué estás haciendo con la estadística como herramienta, estadística descriptiva básicamente, en el primer curso, y estadística inferencial en el segundo

Había que hacer, construir, y eso fue en matemáticas y estadística: los programas, los materiales para trabajar en el escolarizado, los libros para el Sistema de Educación a Distancia, los cuadernitos de preguntas "Cuadernos de evaluación formativa", hacer los cursos para los asesores, de alguna forma hacer el seguimiento de qué estaba pasando con tus materiales, si no, no tienes idea de qué sucede. Entonces era un rollote.

Para mí se trataba de que aprendiéramos todos e hiciéramos todos. A todos nos pagaban por trabajar, claro, cada quien tiene sus gracias, cada quien tiene lo que más le gusta y lo que no, pero de una u otra forma si hay que hacer nueve libros, pues hay que repartírselos....

Aquí se identifica de qué manera se busca establecer puentes entre los aspectos generales de la disciplina para poder idear estrategias de formación que permitan dotar al maestro de herramientas para su trabajo concreto, situación que rompe con la idea de que la profesionalización se centra en aspectos generales que difícilmente logran articularse a preocupaciones particulares. Los sentidos de profesionalización que pueden identificarse en Natalia de Bengoeche se relacionan con procesos referidos a:

- Una dinámica de trabajo, de discusión en la toma de decisiones que rompió con la idea de una estructura institucional vertical.

Esta dinámica de trabajo expresó también la respuesta a un nivel de exigencia que se había instrumentado en el área de docencia y en la secretaría académica para el desarrollo de las tareas académicas:

NB: eran reuniones de esos cuatro coordinadores en que se construían las cosas, se presentaban los problemas de las licenciaturas, todavía no existían las licenciaturas;, existía el área de formación básica y se empezaba a formar lo de arriba. Entonces opinábamos sobre todo. Además, llegabas y presentabas lo que habías hecho, y te lo hacían papilla; así era. A mí me parecía bien; tu presentabas un programa, todo mundo lo revisaba y te criticaba el contenido, la redacción, ¡todo! ¿Por qué no así? ¿Por qué no de otra manera? Y se suponía que tenía que estar claro, entendible; tenía que estar acorde a lo que se quería hacer con las licenciaturas. A mí me parecía correcto, me parecía que era un buen métodos y que, además, cómo iba uno a saber si estaba bien su trabajo o no, si no pasaba por ese filtro, pues. A mí me parecía buen método de funcionamiento, seguramente éramos muy salvajes, o sea, no nos deteníamos en apachar al de junto. Para mí eso era totalmente natural porque en matemáticas, las cosas están bien o están mal.

Natalia de Bengoechea comparte plenamente esta dinámica de trabajo pues encuentra correspondencia con las maneras con las que ella había sido formada en su ejercicio docente, sustentado en la experimentación, la

argumentación de las propuestas a través de la discusión y de rigor en la producción, como lo había vivido en la *Escuela nueva* y también en los espacios universitarios al estilo de los matemáticos.

- Abordar desde las matemáticas elementales aspectos relevantes para quien es *maestro*; darle un sentido de redescubrimiento al uso de la matemática; y favorecer la reflexión de los maestros para reconsiderar su práctica docente.

Para Natalia de Bengoecha la labor académica de la universidad está vinculada con la profesionalización de los maestros; ella pone en el centro este propósito. Ya que prácticamente alude muy poco a la idea de formación de profesionales de la educación, de hecho el trabajo que ha desarrollado es con maestros de educación bilingüe. Dicho trabajo vincula la labor de investigación como medio para mejorar la tarea docente, explorando con los maestros:

<<Qué saben>> y <<de lo que saben>> en diversos sentidos: qué dominio tienen de las matemáticas elementales que enseñan, qué nivel de reflexión tienen espontáneamente sobre ellas, cuáles de esos contenidos manejan en el contexto de su cultura y de su lengua, qué saben de lo que perciben sus alumnos como dificultades de aprendizaje, qué saben del uso que da su pueblo a esos contenidos, qué elementos matemáticos se manejan en su comunidad que no estén considerados entre los que se enseñan, entre otros cuestionamientos. (Bengoecha, 1998:82-83.)

La función de investigación, desde su perspectiva, adquiere los sentidos que prefiguraban la políticas de profesionalización como insumo para la tarea docente; sin embargo, Natalia no lo hace desde el lugar de la evaluación sino de la indagación y producción de diversas alternativas para la enseñanza que estén acordes con la diversidad de condiciones y recursos que cada pueblo le otorga a ese contenido. De ahí que se distancie de los sentidos implícitos en las políticas establecidas en el *Plan Nacional de Educación*.

Al revisar a grandes rasgos la trayectoria de los cinco fundadores resultó interesante conocer que su experiencia profesional en otras instituciones de reciente creación que experimentaban innovaciones en planteamientos

curriculares y de organización institucional, como el Colegio de Bachilleres, la UAM y las ENEP, nutrieron los procesos de constitución de la UPN. Además, se observó el modo en que a partir de los deseos, experiencias y posibilidades de trabajo de los fundadores se configuraron las distintas ideas sobre la profesionalización, y se mostraron las distancias y cercanías con los razonamientos formulados en la política educativa estatal para la profesionalización de la educación y de la formación de maestros.

A lo largo del capítulo tres se reconoció el peso que adquirieron las valoraciones de lo normalista y lo universitario en la edificación de prácticas, saberes e instituciones que señalaron diferenciaciones en modos de pensar, actuar y producir socialmente. Esto es evidente en el proceso de creación de la UPN, si se observan las condiciones, tareas y definiciones que se hicieron sobre lo académico a partir de dichas valoraciones. Por eso se puede afirmar que la diferenciación entre lo normalista y lo universitario ha estado presente para definir políticas educativas, crear instituciones y definir procesos académicos relacionados con la formación de docentes y profesionales de la educación.

De esta forma, las pretensiones que en los años setenta buscaban reemplazar el normalismo caracterizado como popular, oficial, concreto y utilitario por otras de carácter técnico y científico, dan pie a que la creación de la UPN cobre sentido con respecto a las expectativas de racionalización de la labor educativa, la cual ponía énfasis en la profesionalización del quehacer educativo a través de las Ciencias de la Educación y de la Planeación Educativa.

La profesionalización fue el mandato social formulado a la UPN, el cual requirió múltiples condiciones para concretarse en propuestas específicas para la formación de docentes y de profesionales de la educación. Varias de ellas se identifican en este capítulo, de las cuales cabe destacar:

- Buscar la calidad de los servicios a través de esquemas de rigor científico, lo que abre la posibilidad de ocupar diversas perspectivas disciplinarias e interdisciplinarias en asuntos educativos a profesionistas con formaciones disciplinarias diversas.

- Considerar de manera permanente la vinculación entre docencia e investigación.
- Establecer una relación permanente entre teoría y práctica.
- La profesionalización no sólo incluye a los docentes, sino a la formación de cuadros que puedan incorporarse al Sistema Educativo Nacional y se piensa, también, en los trabajadores que se encuentran en el sistema, aunque la profesionalización de los docentes era la preocupación central.
- Conformar una organización institucional que le dote de un carácter universitario, con instancias colegiadas y unipersonales, aunque su normatividad y funcionamiento se ajusta, finalmente, a las de cualquier dependencia gubernamental.
- Definir condiciones salariales preferenciales a sus docentes y establecer concursos de oposición para el ingreso.
- Definir examen de admisión para el ingreso a sus estudiantes en las modalidades escolarizadas.

Por último, la labor académica de la universidad responde a estas condiciones en las que se expresan enlaces de sentidos de lo utilitario y lo concreto de la educación normal con los de rigor científico y profesional de la educación universitaria. Esta combinación de sentidos se aprecia en la articulación entre lo teórico y lo práctico, la docencia con la investigación y el seguir sosteniendo la formación docente ligada a la estructura gubernamental y, en este caso, también la de profesionales de la educación.

Se señaló a lo largo del capítulo que los sentidos puestos en juego en la profesionalización, derivados de estas condiciones, configuraron una directriz diferente a la estructurada en la "doctrina" normalista en el quehacer de la UPN, ya que las nociones que provenían del discurso normalista adquirieron matices y cambios al enlazarse con intereses de la época sobre la labor de los docentes. Entre estos intereses estaban, por ejemplo, la noción de arraigo que circunscribe la labor del docente al aula y al lugar del trabajo, a diferencia de la que promovía la doctrina normalista donde la labor del

docente era de vinculación con la comunidad. Otro elemento que cabe resaltar y que marca una diferencia es la pretensión de que el docente puede intervenir en la investigación, situación que propició tres vías para la profesionalización docente: tener herramientas para interpretar y elaborar informes de investigación; contar con elementos especializados para investigar la práctica docente; y tener elementos teóricos-metodológicos para investigar la práctica docente además de otros asuntos educativos. Por lo tanto, resultó interesante ver que estas valoraciones se nutrieron de nociones que cobraron sentidos diversos: lo oficial, lo popular, lo concreto, arraigo, comunidad y lo utilitario. Así fue posible ver qué sentidos se mantienen con el tiempo y cuáles van cambiando respecto a lo que se valora a través de cada noción.

Además, se mostró que la diversidad de sentidos desencadenados sobre la profesionalización deviene históricamente de las valoraciones sobre la labor de los docentes, las instituciones que los formaron, la búsqueda por obtener un reconocimiento social equivalente al de otras profesiones y las exigencias de renovación que se advierten ante las reformas educativas a partir de los años setenta.

En este marco se logró también reconocer el lugar de preponderancia que se le asignó a la función de docencia, puesto que se pensaba que la formación sería el vehículo para lograr la profesionalización. Por esta razón, la investigación sólo adquirió un carácter subsidiario de la docencia. En ese sentido, la investigación ocupó un papel fundamentalmente evaluador a diferencia de las políticas instrumentadas a nivel internacional donde ésta tenía impulso para explorar condiciones y posibilidades para la comprensión de procesos de enseñanza y sobre el pensamiento de los profesores.

En suma, se logró esclarecer cómo la profesionalización no puede ser una definición que dote de sentidos unívocos a los procesos de formación, sino que entran en juego aspectos políticos, sociales, éticos y culturales, que conforman entramados desde los cuales se construyen diversas posibilidades para hacer pertinente una práctica educativa a las condiciones y exigencias de cada momento y una época.

Es importante reconocer la diversificación de sentidos que dotaron de significado a la tarea de profesionalización de la UPN en sus orígenes, los elementos que se pusieron en juego desde la trayectoria de formación y las experiencias de los fundadores como docentes, los aspectos asentados en las políticas para la formación de maestros y los procesos que se desarrollaron a partir de estilos de trabajo y modos de organización que dieron forma a lo académico en la UPN y que siguen presentes en las discusiones para definir el quehacer de la institución.

-
- [1] Para dar cuenta de los sentidos que han marcado estas diferencias en el devenir histórico entre ambas estructuras hay que remontarse a la fundación de la Universidad Nacional en 1910, e identificar qué criterios se definieron para la inclusión de ciertas instituciones en la conformación de la universidad a partir de las escuelas profesionales existentes. Así se consideró que debían formar parte de la estructura universitaria las escuelas reconocidas por su carácter científico y cultural (Jurisprudencia, Medicina e Ingeniería, y la sección de Arquitectura perteneciente a Bellas Artes), instituciones científicas (Institutos Médico, Patológico y Bacteriológico) y culturales (Museo de Historia Natural, Arqueología, Historia y Etnología) y una escuela de Altos Estudios (los objetivos de esta escuela eran perfeccionar la instrucción obtenida en escuelas profesionales, llevar a cabo investigación y preparar profesores para la secundaria, la preparatoria y otras escuelas profesionales y universitarias). De igual forma se incorporó la Escuela Nacional Preparatoria. No se incluyeron a las normales a pesar de que ya existían en universidades europeas y estadounidenses este tipo de escuelas. También se excluyó a otras carreras que para Justo Sierra eran "concretas y utilitarias" como Comercio, Economía y las relacionadas con el ramo industrial, como la Escuela de Agricultura por no considerarla una escuela típicamente profesional, sino oficial ya que dependía de la Secretaría de Fomento, y las de Artes y Oficios que junto con las Normales y la de Agricultura son identificadas con un reclutamiento socioeconómico inferior con respecto a las escuelas universitarias y mayor vinculación con lo popular. (Garcidiego, 1996.)
- [2] Cfr. el apartado de este capítulo "La estructura orgánica de la UPN: una contribución para significar la excelencia".
- [3] Cabe hacer mención que en los años setenta la cantidad de plazas docentes aumentaba cada vez más en zonas rurales y los nuevos maestros eran más urbanos, por su lugar de origen y formación, pero estaban condenados a trabajar en zonas rurales a las que no había llegado la acción educativa en décadas anteriores. (Arnaut, 1996:126.)
- [4] Ejemplo de ello son los casos documentados en el primer capítulo de esta tesis.
- [5] En relación con esto se puede revisar el desarrollo que se hace sobre la relación de la docencia y la investigación en el apartado: "El papel de la docencia y la investigación en las políticas de profesionalización de los maestros" de este capítulo.
- [6] La marca opera como componente que procede de otro ordenamiento diferente o anterior y que logra insertarse en la conformación de algo diferente, desdibujándose al relacionarse con otros elementos, con los que temporalmente mantendrá una relación fija, ya sea de coexistencia, de repetición o negando algunas de sus características. (Cfr. Derrida, 1998: 58-59).
- [7] Los primeros programas de maestría surgieron en 1980 y se cancelaron en 1984, y después de 1986 se impulsó con cierta regularidad ofertas de maestría, y apenas septiembre de 1999 se ofrece el doctorado (Miranda, 2001: 2225-226.)
- [8] A diferencia de las políticas instrumentadas a nivel internacional para la profesionalización en la misma época, en México quedan sin atención otros aspectos que contribuirían a una profesionalización de la educación, como acciones de descentralización educativa, nuevas estrategias de regulación normativa para la tarea y la formación docente, investigaciones sobre condiciones socioculturales y económicas de los profesores y del desarrollo de la escolarización en las regiones, o aspectos relacionados con los procesos

de aprendizaje de los educandos en contextos particulares, etcétera. Estos asuntos adquirieron un impulso en un marco de "racionalización" del sector educativo en distintos países del mundo, como fue la descentralización en Finlandia, Islandia, España y Suecia, por ejemplo, cuyos resultados son nuevas infraestructuras de organizaciones que incluyen las comunidades, los grupos profesionales y las burocracias. Dichas infraestructuras son las que han producido, a su vez, nuevas redes y coaliciones (los líderes locales de las escuelas, los líderes de la comunidad y los grupos profesionales) para controlar y planificar la política docente en relación con las agencias gubernamentales. (Popkewitz, 1994: 62.)

- [9] En otros países se han diversificado las posibilidades de la investigación que acompañan a las reformas educativas. En el trabajo de investigación comparativa realizado en Australia, España, Estados Unidos, Finlandia, Islandia, Portugal, Reino Unido y Suecia se muestra que a partir de los años setenta se ha creado investigación con un estatus elevado en la formación del profesorado y el desarrollo de investigaciones que han planteado cuestiones fundamentales sobre la pedagogía de los sujetos dedicados a la enseñanza y sobre el pensamiento de los profesores. (Popkewitz, 1994: 64.)
- [10] Jose Ángel Pescador y Carlos Alberto Torres documentan al respecto que "En los orígenes de la UPN, al igual que fuera el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, con el objeto de incorporar los mejores cuadros docentes disponibles en el país, se estableció una escala salarial muy por encima de los niveles vigentes en las otras instituciones del área metropolitana. Por ejemplo, para septiembre de 1981, los tabuladores de remuneración se encontraban aproximadamente 40% por encima de los correspondientes a la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional. (Pescador y Torres, 1985:35.)
- [11] "En 1979 inician sus labores las primeras sesenta y cuatro Unidades SEAD ubicadas en todas la entidades del país. La amplitud de esta cobertura representó el principio del carácter nacional de la Universidad Pedagógica. El sistema de Unidades se amplió a finales de 1981 con la creación de otras diez unidades en las ciudades con mayor concentración de maestros, con buen potencial de atención regional y que estaban lejos de las ciudades donde ya existían otras Unidades". (Martínez y Negrete 2001:98.)
- [12] Ver los aspectos que sustentan al SEAD en el apartado de Transposición didáctica del contenido en el primer capítulo.
- [13] Es importante hacer notar que la experiencia docente de los cinco entrevistados se desarrolló en distintos niveles educativos: cuatro de ellos eran maestros en educación básica en distintos niveles educativos (primaria y secundaria). La quinta empezó su experiencia en el nivel de educación media-superior. Todos ellos continuaron posteriormente su experiencia docente en los niveles de educación media-superior o educación superior, antes de ingresar a la universidad.
- [14] Ver SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1977: 6.
- [15] Popkewitz documenta el papel que adquiere la investigación en las ciencias sociales a través de las universidades para contribuir con conocimientos a fin de promover el bienestar social y material y hacer más eficiente el ejercicio de gobierno. (Popkewitz, 1994: 96-97.)
- [16] Los otros entrevistados no dan elementos para valorar y reconocer el saber de los docentes y su cultura, sólo es relevante para Natalia de Bengoechea.
- [17] Cfr. En el primer capítulo de esta tesis la forma en que se desarrolla la estrategia de trabajo para la Academia de Matemáticas.

CONCLUSIONES

En esta investigación se logró mostrar algunos de los sentidos que estuvieron en juego para configurar lo académico cuando se creó la UPN a partir del análisis de aspectos muy específicos, como la definición de un programa o un plan de estudios, los análisis de pequeños grupos de trabajo, la realización de seminarios, entre otras opciones. Dicho análisis, desde aspectos muy puntuales de carácter curricular y organizativo, permitió explorar los procesos de construcción de sentidos sobre lo académico a través de las dinámicas, espacios y estilos de trabajo que dieron forma a la organización y al quehacer en esta institución.

El rastreo de sentidos permitió identificar cómo se nutrieron éstos de los preceptos de las políticas educativas y de referentes de carácter general que formaban parte de la época, y, al mismo tiempo, ubicar de qué forma éstos se resignificaron en la universidad. Así se lograron distinguir los referentes que provenían tanto de la producción hecha en las Ciencias Sociales como los intereses de regulación gubernamental por parte del Estado para la profesionalización de los docentes. También fue posible identificar referentes particulares, desde la experiencia y la trayectoria narrada por los fundadores, que se entrelazaron con las anteriores.

Mediante estos referentes fue posible mostrar los movimientos de entramado de los mismos para manifestar los quehaceres que sirvieron de soporte a la producción académica de la institución y a la configuración de sentidos sobre ésta. Por esta razón, en el primer capítulo se habló de un proceso de transposición del contenido en el plano curricular y su desplazamiento hacia otros procesos en el terreno organizativo e institucional, los cuales se revisaron en el segundo capítulo. Posteriormente, en el tercer capítulo, se mostraron sus enlaces con los referentes generales puestos en juego en la diferenciación entre lo normalista y lo universitario y los planteamientos hechos por las políticas de profesionalización del Plan Nacional de Educación (1977). De este modo se consiguió aproximarse al problema de investigación: ¿cuáles son las construcciones de sentido que se pusieron en juego para la configuración de lo académico en los orígenes de la UPN? Al mismo tiempo se ofrecieron respuestas posibles. No está de más

reiterar que no se pretendía dar en este trabajo una respuesta última o única; sino tan sólo contribuir a explorar nuevas rutas de investigación que enriquezcan la comprensión acerca de los procesos de la UPN en sus orígenes.

Sentidos importantes en lo curricular, organizativo y en las políticas de profesionalización

De los diversos sentidos que pueden identificarse a lo largo de lo expuesto en esta tesis, aquí interesa destacar tres que se consideran centrales en la configuración de lo académico. Estos tres sentidos serían, desde el terreno curricular, lo básico; desde el terreno organizativo, el trabajo colegiado, y desde el terreno de las políticas educativas generales, la profesionalización.

Lo básico es una de las expresiones en la que se enlazan y despliegan varios sentidos en relación con las características de la formación inicial para los alumnos que ingresarían a estudiar las licenciaturas de las UPN, y desde la cual se derivan al menos dos visiones que estuvieron en juego en los orígenes.

Una visión planteó lo básico como:

- una formación general que dotaría de información a los alumnos para que contaran con una "cultura general" (criterio que estuvo presente en las asignaturas del área básica del *Plan general* para los estudios de licenciatura);
- criterio para establecer un proceso de unificación y homogeneidad en los alumnos, en términos de univocidad. Esto llevaba a pensar que habría un método o una teoría, o la suma de varias de ellas, que lograrían establecer pautas de aprendizaje y formas de proceder profesionales y comunes, y que resolverían los problemas de diversidad en los perfiles de ingreso de los alumnos y una inducción común, para después introducirlos en las diferentes carreras que ofrecería la institución (criterio que se puso en juego en el área de integración vertical del plan de estudios);

- referente para idear una formación básica que compensara las carencias formativas de los estudiantes por sus antecedentes de formación: los bachilleres –carentes de una formación pedagógica- y los normalistas –carentes de una formación de cultura general;
- medio para incorporar en las propuestas de formación los contenidos de las disciplinas sólo como información, para dotar a los alumnos de una formación general, o bien, el valor formativo de los contenidos en sí mismos, aun cuando no tuvieran un vínculo con el ámbito educativo. En esta acepción de lo básico no se da ningún proceso de ajuste, traducción o desdoblamiento hacia los abordajes en el terreno educativo.

Esta concepción se logra identificar con claridad en los casos de la definición de los contenidos para Administración educativa y de Sociología de la educación. En ambos se deja ver como un traslado directo de los contenidos disciplinarios de la Administración pública, para el primer caso, y para el segundo, de la Sociología hacia la formación de los alumnos. No sucede lo mismo para los contenidos de Historia de las ideas y de Matemáticas, pues se vive un proceso en el que se confronta esta visión con una diferente con respecto a lo básico y el abordaje de lo educativo.

La otra visión planteó lo básico como:

- dotar de herramientas de análisis a los alumnos para comprender la práctica profesional, las cuales tendrían que ofrecerse desde el inicio de la carrera;
- resultado de un trabajo de recomposición de los contenidos que provienen de las Ciencias Sociales para identificar qué componentes se incluirían o producción de componentes interdisciplinarios que pudieran operar como herramientas analíticas;
- criterio para proporcionar una formación que articulara aspectos teóricos y prácticos desde el inicio de la carrera;
- como punto de partida para recuperar los saberes de los alumnos y propiciar, con el uso de herramientas analíticas, un proceso de más

cercanía a las necesidades de formación de cada alumno o tipos de estudiantes.

Fue posible identificar esta concepción de lo básico mediante el análisis que se hizo en el proceso de transposición del contenido de los casos de Historia de las ideas y de Matemáticas, y se consiguió observar que no sólo orientaba el desarrollo de la docencia, sino que logró filtrarse hacia la función de investigación. Esta opción abría diversas posibilidades de trabajo para la producción académica de la institución en los propósitos de los proyectos y los modos de construir objetos de investigación, por ejemplo, explorar componentes disciplinarios, utilizar componentes *ad hoc* como herramientas para indagar procesos educativos y construir herramientas analíticas

Desde el plano organizacional, el *trabajo colegiado* es otra de las expresiones que se jugó en la configuración de lo académico en la institución, al menos con dos propósitos: en la organización para trabajar y en la evaluación de lo que se producía.

En la organización para trabajar se identificaron dos formas: una que consistía en reuniones de los integrantes de una academia para distribuir tareas, discutir los contenidos en términos muy generales y, luego, cada integrante desarrollaba su trabajo. En la otra, el trabajo se sustentaba, más propiamente, en la idea de lo colegiado, ya que había una deliberación y toma de decisiones con la participación de todos los integrantes de una academia, y se apoyaban con seminarios donde participaban expertos en las temáticas que se trataban. Con este método se establecían criterios y formas de tratamiento propios en relación con el contenido por desarrollar, y se definían directrices en un trabajo de estructuración colectiva y con un seguimiento de sus avances.

El trabajo colegiado con fines de evaluación consistió en establecer reuniones periódicas con autoridades para revisar el trabajo desarrollado; en dichas reuniones participaban los integrantes de una academia, su coordinador y el secretario académico. También estaban las reuniones de coordinadores donde se revisaba el trabajo desarrollado por cada responsable de programa de curso, y ahí se le hacían observaciones de todo tipo. Al respecto se señaló a lo largo de los capítulos uno y dos de qué manera el trabajo colegiado

desencadenó procesos de trabajo, organización institucional y formas a través de las cuales se tomaron decisiones. Además propició la generación de espacios institucionales emergentes que ocuparon un lugar importante en la dinámica de la institución.

Habría que agregar que el desarrollo de un trabajo colegiado con las características señaladas ocasionó que los académicos fundadores efectuaran tareas y participaran en decisiones que rebasaron el diseño solo de planes y programas e impartición de clase. En muchos casos las decisiones influyeron en aspectos más estructurales de la institución, como la definición de espacios que ampliaron la estructura organizativa oficial; el diseño de un sistema a distancia y un modelo instruccional novedosos; la acotación de temas, tópicos y problemas con abordajes propios definidos por las academias que orientaron los quehaceres de la institución; un tipo de producción editorial *ex profeso* para la formación de maestros, entre otros. De esta forma se muestra cómo tomó forma la UPN desde el plano curricular hacia el desarrollo de las otras funciones universitarias, aspectos que se exponen en el apartado de Transposición de decisiones y en el capítulo dos.

La *profesionalización* es otra expresión que atraviesa la producción académica de la universidad y despliega una diversidad de posibilidades de sentido para configurar lo académico.

A continuación se resumen algunos de los componentes generales que dieron forma a la idea de profesionalización en la época, desde las políticas de formación docente y la variedad de sentidos con los que se resignificó la UPN.

- Uno de los componentes centrales sobre la profesionalización es que ésta se adquiere a través de la formación universitaria. De ello se infiere que la UPN tendrá como tarea central formar profesionales de la educación y, en particular, la profesionalización de los maestros de educación básica.

Esta pretensión se expresó en diversas representaciones como las que señalaban los procesos de formación de los docentes tendientes a cubrir las exigencias de las reformas educativas. Por otro lado, las otras pretendían,

con la formación de los maestros, modificar prácticas, generar procesos de aprendizaje y conocimientos para mejorar la calidad de la enseñanza en las escuelas públicas, no necesariamente vinculadas a los supuestos de las reformas.

- Otro de sus componentes señala que la profesionalización se apoya en los conocimientos de las Ciencias Sociales para su puesta en práctica, ya que éstos son considerados como una fuente autorizada para mejorar el quehacer educativo y la labor de los docentes porque los dota de herramientas funcionales y prácticas para hacer más eficientes el sistema educativo y las escuelas.

La concurrencia de estas ciencias en la profesionalización de docentes y profesionales de la educación perfiló al menos cuatro formas para su abordaje en la UPN. La primera proponía incluir los contenidos de las disciplinas como contenido básico que dotara de cultura general a los alumnos; la segunda planteaba un abordaje de lo educativo a través de la habilitación de ciertos contenidos de la disciplina como herramientas de análisis para la labor del docente; la tercera pretendía dotar a los maestros y a los profesionales de la educación de capacidades de análisis y crítica desde un armado interdisciplinario enlazadas con aspectos educativos y de su profesión; y la cuarta aludía, también, a la definición de herramientas analíticas, pero cambiaba su uso. Lo que pretendía era que con ellas el maestro comprendiera el contenido de la enseñanza, así como las condiciones de su práctica docente.[1]

- También se pensaba en la profesionalización como medio para la recomposición de los mecanismos de regulación estatal hacia la formación docente con mayor rigor académico.

La forma en que este planteamiento se inscribe en la UPN se muestra al menos en dos tendencias. La primera pretende establecer formas de tratamiento de los asuntos educativos vinculados con aspectos sociales y políticos atinentes a las condiciones de cada entidad, que trascienden los circunscritos a la escolarización, y busca abarcar una perspectiva nacional y tener una sustentación de rigor académico. La segunda responde más a las necesidades de la SEP para establecer mayor eficiencia en los mecanismos

de regulación del gobierno federal ante las entidades federativas mediante una reorganización del sistema de formación docente, donde la UPN y otras instituciones formadoras de docentes integren una estructura administrativa.[2]

- La profesionalización se refiere a la creación de un perfil del docente que favorezca mayor responsabilidad, autonomía y creatividad, promueva la labor del maestro en el aula y un arraigo al lugar de trabajo. Ello le permitirá definir una trayectoria individual, más independiente, "no corporativista", que facilitan los procesos de normalización y administración de las acciones de carácter individual.

Este componente de la profesionalización se resignificó en varias vertientes. Para algunos esto favorecería que los maestros dejaran de ser burócratas del sistema y se convirtieran en profesionales de la educación; otros veían la posibilidad de formar al docente con habilidades y con una capacidad autodidacta para que aprendiera a pensar, por lo que su formación no necesariamente tendría que estar ligada a los contenidos de las reformas. Hay quienes planteaban la formación circunscrita sólo a cuestiones teóricas y prácticas de la labor docente, mientras que para otros se tendría que proporcionar a los docentes una formación más global sobre aspectos educativos.[3]

- La profesionalización abre la expectativa de que los docentes al ser profesionistas podrían tener acceso a la labor de investigación.

Las formas en que se tradujo esta expectativa perfiló varias posibilidades para la formación de profesionales y docentes. Hay quienes planteaban la formación en la investigación especializada en aspectos teóricos y prácticos sobre la práctica docente, frente a otros que buscaban proporcionar una formación en investigación documental que le dieran al docente herramientas para saber leer los informes producidos por los investigadores, o bien, los que pretendían una formación más global sobre teoría y metodologías vigentes para la investigación educativa.[4]

- La profesionalización se consideraba como un medio que haría avanzar la descentralización educativa. Este aspecto de la

profesionalización condujo a que se abrieran ofertas en ese sentido a través de la licenciatura en Administración educativa y las especializaciones en Administración Escolar y Planeación Educativa ofrecidas a las primeras generaciones, a las que se incorporaron contenidos correspondientes.[5]

- La profesionalización vuelve a poner en el centro las valoraciones que confrontan la cultura normalista (popular, concreta y utilitaria) con la cultura universitaria (carácter científico-técnico y con rigor profesional).

Estas valoraciones se inscriben en la institución mediante decisiones en el terreno curricular por medio de los criterios que se establecen para el ingreso de sus alumnos (p. ej., se señala explícitamente que podrán ingresar tanto normalistas como universitarios) y se asignan créditos curriculares a quienes son docentes (p. ej., se establece un porcentaje de créditos cubiertos a quienes ingresen a las licenciaturas si son maestros). A nivel institucional se acotan ámbitos de intervención de la UPN (p. ej., se establece que la UPN sólo podrá nivelar a los docentes y no podrá intervenir en los procesos de formación inicial de los maestros). Se perfilan sentidos para la transposición de contenidos (p. ej., en la delimitación de los contenidos estaban presentes temas, tópicos y problemas que se derivaban de las tareas de los docentes y para la escolarización). Por último, activan características en la organización institucional (p. ej., se da prioridad a actividades curriculares y de desarrollo de la función de docencia más que a las de investigación).[6]

El interjuego de las valoraciones que establece una diferenciación entre lo normalista y lo universitario se muestra en varios de los aspectos analizados en esta investigación; por ello puede decirse que esta diferenciación no puede considerarse como un discurso que quedó enterrado en el pasado, ni minimizarlo pensando que únicamente responde a apreciaciones personales, ya que en este interjuego se produjeron pautas desde las que se orientó un tipo de producción académica que cobró fuerza para la institución, se marcaron criterios para los servicios que ha ofrecido la universidad y creó representaciones sobre su tarea frente al Sistema Educativo Nacional.

Las expresiones de lo básico, lo colegiado y la profesionalización, junto con los sentidos que se derivan de ellas se plasman en acciones que lograron ser identificadas a través de los quehaceres de la institución en el periodo estudiado. Por ello, a partir de los quehaceres institucionales se pudieron identificar la temporalidad de la producción académica y la generación de espacios institucionales a través de las tareas que se hicieron en ese periodo. Así fue posible comprender que los estilos de trabajo se definen en la interrelación entre la tarea, el tiempo y las formas de organización, en cuyos movimientos se despliega la producción de los espacios, por lo que se puede afirmar que los espacios no están definidos de antemano y que una organización por funciones no permite prever las dinámicas de trabajo, ni las condiciones para la producción, como pudo apreciarse en los procesos de constitución diferenciales entre el Área de Docencia y de Investigación.

Docencia e Investigación

En la investigación se analizó de qué manera se establecieron los quehaceres en las áreas de Docencia e Investigación, cuáles fueron los espacios que se produjeron en este periodo y de qué forma contribuyeron en la configuración de lo académico en la UPN.

En la aproximación a los quehaceres y tipos de producción fue muy útil el uso de las nociones de estrategias y tácticas para distinguir maneras de proceder. Así, en el Área de Docencia en el terreno organizativo, se pudo apreciar que las academias que adoptaron una forma de proceder estratégico lograron capitalizar su producción, obtuvieron mayores alcances en ésta y consiguieron desplazarla a lo largo del tiempo hacia otro tipo de tareas distintas a la docencia con nuevos elementos, como sucedió para los casos de Historia de las ideas y Matemáticas. Sin embargo, en las academias de Administración educativa y Sociología de la educación, donde tuvo lugar un proceder táctico, la producción quedó circunscrita al corto plazo y sujeta a las condicionantes de cada momento.

Por los análisis realizados se pudo identificar que la producción académica de la función de Docencia a través de los espacios (academias, seminarios internos, reuniones de coordinadores y reuniones de evaluación) que le dieron soporte como área y las contribuciones que hizo el SEAD se convirtió

en la fortaleza de la institución hasta prácticamente 1985, pero hay que tomar en cuenta que la función de investigación logró tener cierta estructura en 1983 y de manera compartida hasta el *Proyecto académico* (1985).

Por eso, para la función de investigación no hubo condiciones que permitieran la producción académica de la investigación de manera articulada ni con una regulación, tanto interdisciplinaria como colegiadamente (producción compartida). Los sentidos que se pusieron en juego para configurar la investigación en los orígenes no se produjeron por movimientos que partieran de tareas específicas, sino de las expectativas que se expresaron en objetivos y escenarios posibles para su desarrollo, los que se analizaron desde 1979 hasta 1984 en reuniones donde los integrantes del área participaban y producían diferentes propuestas relacionadas con cuáles serían los objetos de investigación y el carácter organizativo y operativo del área.

De esta manera, el Área de Investigación tomó forma en el acontecer institucional por el soporte jurídico que le otorgó el *Decreto de creación*. Por consiguiente, la investigación en la Universidad quedó circunscrita a esa definición formal, pero sin apoyos para su consolidación y desarrollo, a no ser que se diera por iniciativas personales. Asimismo, hubo una colaboración de los investigadores en las tareas de prioridad en el periodo 1978-1980, que eran el diseño de los planes y programas para las licenciaturas, las especializaciones y los paquetes didácticos del SEAD.

De lo anterior se puede comprender por qué la función de investigación contaba con un desarrollo débil e incipiente frente al producido por la función de docencia, y por qué aproximadamente a partir de 1984 también participan de manera muy importante académicos del área de docencia en la tarea de investigación.

Reconocer estas debilidades y fortalezas ayuda a plantear retrospectivamente que los sentidos puestos en juego cobraron particularidades en función de las condiciones diferenciales posibilitadas para la producción académica en los distintos espacios institucionales. Además, permite advertir qué aspectos tendrían que ser fortalecidos para el desarrollo

institucional, tomando en cuenta estas diferencias, y quizá recuperar las formas que permitieron mejores condiciones para la producción académica.

Los resultados obtenidos y la disertación con otras investigaciones

Los resultados que arroja esta investigación permiten dar realce a la producción académica de la UPN y a los procesos que la hacen posible, lo que ayuda a plantear específicamente los resultados obtenidos en otros estudios que enfocaron su atención en los proyectos académicos, espacios institucionales y organización de la universidad en el mismo periodo que se analiza en esta investigación. Enseguida se hace referencia a dos ejemplos.

Aurora Elizondo, en su trabajo *La Universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?* (2001), analiza las condiciones que posibilitaron mecanismos de interpelación para que el trabajador académico estableciera procesos de identificación con la universidad. En el segundo capítulo expone el debate con respecto a los referentes legislativo-jurídico, orgánico y el componente "sujetivo" que se ponen en juego para el sostenimiento de los lugares. Ella plantea que la estructuración del *Plan General* por áreas (Formación básica, Integración vertical y Concentración profesional) "obligaba a un trabajo menos ubicado en lo disciplinario y distribuía el ejercicio de poder, en términos de decisiones académico-políticas y laborales, entre diversos grupos, pero al mismo tiempo dificultaba la posibilidad de que la institución tuviera movilidad en función de la necesidad de modificar los proyectos académicos iniciales."(Elizondo, 2000:54.)

Asimismo, a partir de la mirada con que ella analiza, señala que "la academia se planteará como modo de vida la demanda de plazas y el impulso de proyectos particulares, independientemente del lugar que ocupaban en el proyecto de la Universidad en el Ajusco [...], toda la gestión y discusión académica giraba en torno a la Jefatura de área y con base en la rentabilidad del proyecto que se ofrecía o en el compromiso personal con su persona (SIC)". (Elizondo, 2000:55.)

De acuerdo con el trabajo de análisis realizado en esta tesis es posible abrir estas apreciaciones generales, ya que la revisión de aspectos específicos desde los testimonios de los fundadores entrevistados sobre las academias

estudiadas permite ver que, en los procesos de transposición del contenido, sí se llevaba a cabo un trabajo con los contenidos de las distintas disciplinas puestas en juego e, incluso, se muestra el papel que adquirió el contenido disciplinario para la definición de cada tipo de estrategias y sus lógicas de diferenciación.

De igual forma, al revisar los casos aquí estudiados de las academias de asignatura y licenciatura se resaltan las tareas que se realizaron en el entrecruzamiento con aspectos disciplinarios y las formas mediante las cuales se organizó la regulación de su trabajo, lo que generó que, en la organización de la institución, las academias tuvieran procesos que iban más allá de voluntades e intereses personales entre determinadas instancias.

En el trabajo de Aurora Elizondo se reconoce que el Área de Docencia es "...el lugar donde se debate permanentemente el rol y las funciones de la UPN, de ahí que hablemos fundamentalmente de esta área, aun cuando su presencia-ausencia será sumamente significativa para la dinámica general de la Universidad." (Elizondo, 2000:54.) Asimismo acepta el papel que juega el SEAD en la definición de los procedimientos didácticos, sin embargo sólo señala que la Coordinación General del SEAD era un grupo excluido de cualquier trabajo académico, por ser considerado de la corriente "vanguardista".

En relación con lo anterior, en esta tesis se corrobora el papel relevante que tiene el Área de Docencia en el primer y segundo capítulos, donde se muestra en qué forma el Área de Docencia imprime su influencia hacia otras funciones y tareas de la universidad desde los aspectos curriculares y desde las dinámicas organizacionales. Además se consiguió reconocer cuáles fueron los sentidos desde los cuáles se produjo el trabajo de transposición didáctica elaborado por el SEAD, sus alcances y limitaciones. Esto permite ver, más que un proceso de exclusión sobre el trabajo académico, la fuerte influencia que jugó el SEAD en la producción académica de ese momento.

La otra investigación es de Francisco Miranda titulada *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. Este autor analiza a la UPN desde las cuestiones que se relacionan con su constitución y dinámica de desarrollo, y sostiene que: "En tanto que

organización académica, destaca la relación entre la política –entendida como curso de acción y lucha ideológica–, la racionalidad de los actores– concebida como forma y contenido a través de la cual se expresan los mecanismos imaginarios y reales que regulan las interacciones sociales para el cumplimiento de las finalidades– y el conflicto, que es expresión de las asimetrías del poder y de las convergencias o divergencias de intereses entre diferentes actores, en distintos niveles y dimensiones diversas” (Miranda, 2001: 31.)

El interés de Miranda está puesto en lo que sociológicamente supone la interacción entre proyectos. Plantea que “el Área de Docencia creció al abrigo de la ambigüedad del proyecto de UPN, o sea, entre un centro de excelencia en investigación educativa y docencia de alto nivel, y una universidad de masas orientada hacia el magisterio en servicio de extracción normalista y controlada por el sistema corporativo del SNTE. Un grupo de normalistas y universitarios comenzaron a controlar el espacio de la docencia constituyéndose y autodefiniéndose como los portadores de un proyecto universitario alternativo que, pertrechado en la unidad central de Ajusco, creó una legitimidad universitaria *sui generis* al plantear un discurso innovador respecto a propio normalismo, construido desde el imaginario de una vanguardia epistemológica, teórica y metodológica con sustento en la ciencias de la educación –de fuerte filiación académica universitaria– para enriquecer el discurso pedagógico y la práctica docente del magisterio en servicio.” (Miranda, 2001:215).

En esta investigación, Francisco Miranda reitera el lugar de importancia que adquiere el Área de Docencia, y señala que el grupo de docencia define un trabajo *sui generis* a partir de un soporte epistemológico, teórico y metodológico en la ciencias de la educación, con lo que reconoce que hay un trabajo de carácter disciplinario a diferencia de lo que Aurora Elizondo planteaba al respecto. Sin embargo, señala al Área de Docencia como un grupo. Pero lo que se ha dejado ver a través de esta tesis al respecto es que no se puede hablar de un grupo, sino de la conformación de diversos grupos de trabajo que se insertan en una dinámica organizativa en el Área de Docencia y que, a su vez, al interior definen procesos diferentes.

Por otro lado, se ilustró a partir de los procesos específicos de las academias estudiadas que no habría un sólo sentido teórico, epistemológico, metodológico y técnico que contribuyera con el discurso pedagógico y la práctica docente del magisterio, sino una producción desde diversas perspectivas para el tratamiento de lo educativo y para la formación docente, que resultaría del entrelazamiento de elementos de las disciplinas de las Ciencias Sociales, de las expectativas puestas en la labor de la UPN y de las que, en particular, ponían en juego los académicos.

Algo interesante por resaltar es que las investigaciones citadas refieren al Ajusco como un lugar instalado desde el origen y no logran distinguir los procesos diferentes producidos en el periodo 1978-1980. Por tal razón es importante esta tesis porque temporaliza las tareas desarrolladas en los distintos momentos de su producción, y ubica espacial y temporalmente los momentos, sus condiciones y los lugares cuando se llevaron a cabo. Lo anterior permite plantear cuándo hay continuidades, cambios y rupturas en los procesos de trabajo y sus perspectivas, como se identificó en Miravalle, Azcapotzalco y después en el Ajusco, o de manera más particular, en el caso de Historia de las ideas cuándo se definió el cambio de perspectiva de las asignaturas en el área básica, y de manera mucho más clara, todo lo que significó el cambio de perspectiva de los contenidos de Matemáticas entre 1979 y 1980.

En el trabajo de Francisco Miranda también se reconoce que la relación entre el Área de Docencia y el SEAD adquiere una fuerza importante: "...los académicos del área de docencia fueron creciendo y diversificándose: de esta plataforma se desprenderían los nuevos activos y los programas orientados a la formación del magisterio en servicio, o sea, las licenciaturas de nivelación que fueron posteriormente implantadas en el marco de la operación de la Universidad Pedagógica, más como una concesión a la presión política e institucional del SNTE, que como parte original del proyecto modernizador. De ahí que este grupo académico controlara no solamente las decisiones fundamentales respecto de la organización curricular de cursos, seminarios y talleres de las licenciaturas de formación de profesionales en educación; también estaría en sus manos la definición de los criterios de validez y reconocimiento de los programas de nivelación

[...] Sería la Coordinación de Unidades –que después de la federalización quedaría reducida a una subdirección- la instancia administrativa que se encargaría de instrumentar, supervisar y controlar la normatividad académicas que se aplicaría a todas las unidades UPN.” (Miranda, 2001: 219.)

Como puede apreciarse sólo se advierte el sentido de control de las instancias y no lo que producen para tener esa influencia, ante lo cual es pertinente que en la tesis se documente de qué manera el Área de Docencia y la Coordinación del SEAD configuran una producción académica que les permite tener una influencia en las Unidades del SEAD. Al respecto también se manifiesta el tipo de negociación que establecen ambas instancias para “vigilar” sus aportaciones y su instrumentación en las Unidades.

De nuevo se puede apreciar que en la obra de Miranda, al referirse a la vinculación entre el Área de Docencia, la Coordinación del SEAD y las Unidades, hecho que sucedió en los inicios de la universidad, hay una mezcla de acontecimientos ocurridos en distintos momentos históricos. Por ejemplo habla de la creación de las licenciaturas de nivelación cuando sólo se diseñó una licenciatura para ese fin (1979, la licenciatura en Educación básica) como parte de los momentos de configuración de los orígenes. También nombra a la Coordinación de Unidades como si tuviera esa denominación desde el principio (ese nombre se le asigna en 1985 en lugar del nombre de Coordinación del SEAD), aunque sí advierte su cambio a Subdirección, pero no señala en qué momento (éste se da en 1996).

Por último, esta tesis ofrece elementos que dialogan con aspectos trabajados en otras investigaciones para precisarlos. La perspectiva de análisis seguida en esta tesis ayuda a reconocer procesos específicos considerando sus dimensiones espaciales y temporales, lo que permite entender procesos de producción académica que quedan fuera de foco en las miradas de carácter político-organizacional.

Con la información de esta investigación y las conclusiones, también puede señalarse que la profesión académica en la institución se reconoce no sólo por las condiciones de ingreso y laborales de su personal académico, o por la afiliación disciplinaria del trabajo que realizan los académicos, como

elementos aislados, sino mediante la identificación de los enlaces de estos aspectos con el tipo de tareas que se desarrollan, los estilos de trabajo que se definieron y los espacios que surgieron como condiciones de posibilidad para que la producción académica se lleve a cabo. Éstos son procesos donde se transponen todos estos elementos para configurar el quehacer profesional de los académicos en cada institución educativa.

-
- [1] Estas maneras de comprender el papel que podían jugar las disciplinas se documentó en el proceso de transposición de los contenidos en el capítulo primero
 - [2] Estas tendencias se trataron en el capítulo tres y más explícitamente en el apartado de "La UPN como proyecto de universidad de excelencia".
 - [3] Planteamientos que se analizan en esta tesis en la configuración del Sistema de Educación a Distancia a través de su modelo instruccional en el apartado de "Transposición didáctica" del capítulo primero y, también, en el capítulo tres.
 - [4] Las distintas posibilidades para incluir una formación de los docentes en investigación se revisaron en el capítulo tres.
 - [5] Lo que puede apreciarse en el apartado de "Transposición del contenido" en el caso de Administración educativa en el primer capítulo. De igual forma en el capítulo tres se señala cómo estos planteamientos están presentes como telón de fondo en las políticas de formación docente del Plan Nacional de Educación frente a la adecuación de los servicios educativos a las condiciones regionales.
 - [6] En el capítulo tercero se describe cómo se configuran pautas y formas de proceder que dejan ver cómo las apreciaciones en relación con la diferenciación entre lo normalista y lo universitario cobró forma en el quehacer académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OBRAS

- Arnaut, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: CIDE.
- Barthes, Roland (1996). "Introducción a análisis estructural de los relatos". En: Barthes, Roland et al. *Análisis estructural del relato*. México: Ediciones Coyoacán.
- Bernstein, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, Pierre (1988). "De las reglas a las estrategias". En Pierre Bourdieu. *Cosas dichas*. Argentina: Gedisa.
- _____ (1989). "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento". En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Comp.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal-Universitaria.
- _____ (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Altea-Taurus-Alfaguara.
- _____ (1997). "La cuestión de la herencia". En: Pierre Bourdieu *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Loïc J. D. Wacquant (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo
- Brousseau, G. (1986). "Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas". En: E. Sánchez y G. Zubieta (1993) (Comps.). *Didáctica de las matemáticas: Escuela Francesa*. México: Departamento de Matemática Educativa-CINVESTAV.
- Buenfil, Rosa Nidia y Granja Castro, Josefina (2002). "Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas". En: Buenfil Burgos, Rosa Nidia (Coord.): *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Plaza y Valdés-Seminario de Análisis del Discurso Educativo (SADE).
- Certau, Michel de (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: ITESO-UIA.
- Charnay, R. (1988). "Aprender por medio de la solución de problemas". En: C. Parra e I. Saiz. (Comps.) *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Chartier, Roger (1999). *El mundo como representación*. España: Gedisa.

- Cortés Llamas, María Esther y Negrete Arteaga, Teresa de Jesús (1997). Aspectos relevantes del estudio exploratorio sobre la trayectoria académica en la UPN-Ajusco. En: Madrid Montes, María Elena y Marcotegui Angulo, María Isabel (Comp.): *Relatos de emergencia. La presencia de la UPN en la investigación educativa*. México: UPN.
- Derrida, Jacques (1998). "La différance". En: Jacques Derrida. *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Elizondo, Aurora (2000). *La universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?* México: UPN.
- Foucault, Michel (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La piqueta.
- _____ (1992). "Nietzsche, la genealogía, la historia". En: Michel Foucault. *Microfísica del Poder*. Madrid: La piqueta.
- _____ (1999). "El retroceso y el retorno al origen". En: Michel Foucault *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Garciadiego, Javier (1996). *Rudos contra científicos. La universidad nacional durante la revolución mexicana*. México: COLMEX-UNAM.
- Granja Castro, Josefina (1998). *Formaciones Conceptuales en Educación*. México: DIE/CINVESTAV.
- _____ (2002). "Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente." En: Buenfil Burgos, Rosa Nidia (Coord.): *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Plaza y Valdés-Seminario de Análisis del Discurso Educativo (SADE)
- Ibarrola, María de (1998). "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX". En: Pablo Latapí Sarre (Coord.): *Un siglo de educación en México II*. México: CONACULTA-FCRZ-FCE.
- Lave, J. and E. Wenger (1991). *Situated learning*. Cambridge University Press.
- Luhmann, Niklas (1996). *La Ciencia de la Sociedad*. México: ITESO/IBERO.
- Maya Obé, Carlos, Ramírez Ruedas, Irma y Sánchez Sánchez, Sara (2001). *Veinte años de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional*. México: UPN.
- Medina Melgarejo, Patricia (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- Miranda López, Francisco (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: COLMEX-UPN.

Pérez Gómez, Ángel I. (1998). "La cultura experiencial". En: Ángel Pérez Gómez. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pescador, José Ángel y Torres, Carlos Alberto (1985). *Poder político y educación en México*. México: UTHEA.

Popkewitz, Thomas S (Comp.): (1994) *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación de profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Rogoff, B. (1999) "Learning Through Guided Participation in Cultural Endeavours. In: *Forthcoming*. Oxford: Oxford University Press Draft.

Vicencio Nino, Jaime (Comp.) (1987). *Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: SESIC-DGCMPPM.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Bengoechea Olgúin, Natalia de (1998, agosto-noviembre). "10+ 1 ≠ 1 + 10 o de cómo los indios cuentan mejor que los otros". *La vasija*, México, año 1, vol. 1, núm. 3, 81-90.

Granja Castro, Josefina (2001, octubre-diciembre). "El pensar sistémico. Lógica de razonamiento y horizonte de inteligibilidad. En: *Metapolítica*, México, vol. 5, núm. 20, 90-115.

Latapí, Pablo *et al.* (1997). La investigación educativa en la UPN: una evaluación. *Perfiles educativos*. México, vol. XX, núm.78, 3-23.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús (1999, enero-abril). "Dos acercamientos a los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional". *La Vasija*, año 2, vol. 2, núm. 4, 110-123.

DOCUMENTOS

Cortés Llamas, María Esther (1995) *et al.* *Características y condiciones del personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: UPN-Programa Institucional de superación académica.

Porter, Luis (1997). "Estudio de caso. El caso de una universidad no-autónoma". México: PIIES-UDG.

Moreno Moreno, Prudenciano (1986). *Proyecto Académico y proceso político en la Universidad Pedagógica Nacional (1978-1986)*. México: UPN-academia de Sociología de la educación.

Remedi, Eduardo (2001). La institución: un entrecruzamiento de textos. México: DIE-CINVESTAV.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (enero 1979a) (folleto). *Información general*. México: Unidad de información y relaciones públicas.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (marzo-abril, 1979b)
(folleto). *Instructivo de primer ingreso*. México.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1979c). *Proyecto académico*. México.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1985). *Proyecto Académico*. México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1977). *Plan Nacional de Educación (1977-1982)*. VI. *Educación normal, educación tecnológica, educación superior e investigación científica*. México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1980). *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional*. México.

TESIS

Martínez Delgado, María Teresa y Negrete Arteaga Teresa de Jesús (2001). *La evaluación como un elemento de desarrollo institucional. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*". Tesis de Licenciatura en Pedagogía. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.

Kovacs, Karen E (1990). *Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología. México: COLMEX.