



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

“ALTERNATIVA DE INSTRUMENTACIÓN A LA
ASIGNATURA DE TALLER DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA I. GÉNERO, CULTURA Y DERECHOS
HUMANOS”

ACTIVIDAD DE APOYO A LA DOCENCIA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ORDOÑEZ LOYOLA GLORIA IVONNE

Asesora: Dra. Juana Alma Rosa Sánchez Olvera

10 de Enero de 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme llegar hasta aquí.

A mi familia por estar presente en la adversidad y en momentos como este, a mi Madre Teresa por ser la mujer que es y que ha demostrado ser a lo largo del camino, a mi Padre Manuel (†) por acompañarme siempre en mi corazón, a mi Tía Margarita por enseñarme la ambición de ser mejor en la vida, a mi Abuela Angelina por formarme con valores y tradiciones, a mi hermano Emanuel por cuidarme y por ser un ejemplo a seguir, a ti Daysi por ser incondicional.

A mis amigos y amigas de corazón: a ti Sandra por apoyarme y estar ahí cuando más te he necesitado, a ti Angélica y Araceli por demostrarme que la amistad existe y que no se olvida a pesar del tiempo y la distancia, a ti Consuelo por abrirme las puertas de tu casa y de tu corazón cuando más lo necesite, a Deisy y Esperanza por escucharme y dejarme entrar en sus vidas, a ti Beatriz por compartir tu vida junto conmigo, a ti Alejandro por hacerme recordar que vivo, que el amor existe, que pasa y se va; a ti Omar por creer en mí, a ti Daniel por darme la oportunidad, a ti Tavo por ser quien eres, a ti Manuel por conservar nuestra amistad, a ti Narmer por apoyarme y escucharme, a ti Rodrigo por ayudarme.

A mi casa de estudios, la UNAM por formarme, por hacerme crecer personal y profesionalmente, por dejarme ser parte de su historia, de su compromiso social, y de permitirme ser una orgullosa egresada de la institución.

A mi asesora la Dra. Alma Sánchez por su paciencia, por sus conocimientos, por su pasión, por su tolerancia, por ser un ejemplo para las mujeres, para las y los pedagogos, para las y los académicos, por su trayectoria en la FES Acatlán y por sus logros como investigadora del SNI.

De nuevo y por último a ti Dios por dejarme vivir este día con la gente que amo.

IVONNE

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
I. LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	5
I. I La Universidad y Educación Superior en la Historia.....	5
I.II Antecedentes de La Educación Superior en México.....	10
I.III Orígenes de la Universidad Nacional Autónoma de México.....	13
I.IV La Autonomía Universitaria.....	14
I.V La Universidad y el movimiento del 68.....	18
I.VI La FES Acatlán: sus antecedentes.....	21
I.VII Retos de la Educación Pública en México.....	30
II. LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA UNAM.....	37
II.I Educación Superior y Docencia.....	40
II.II Profesionalización de la Docencia.....	47
II.III Didáctica.....	51
II.IV Didáctica Universitaria.....	52
II.V Didáctica Crítica.....	55
II.VI Didáctica Problematicadora.....	57
III. LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FES ACATLÁN Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	59
III.I Perspectiva de Género.....	59
III.II Masculinidades.....	62
III.III Feminismo y Masculinidades.....	64
III.IV Construcción de la Subjetividad e Identidad Masculina.....	66

IV. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS EN TORNO AL TALLER DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I (PLAN DE ESTUDIOS 1984).....	69
IV.I Antecedentes del Taller de Investigación Educativa I y II con la temática Género, Cultura y Derecho Humanos.....	69
IV.II Diagnóstico del Taller de Investigación Educativa I. Género, Cultura y Derecho Humanos.....	74
IV.III Resultados obtenidos en el Taller de Investigación Educativa I. Genero, Cultura y Derechos humano.....	77
V. PROPUESTA PEDAGÓGICA AL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I.....	80
V.I Propuesta: Programa de Asignatura.....	80
V.II Propuesta: Plan de Clase.....	85
V.III Propuesta Didáctica para la Intervención Docente a Nivel Superior.....	90
V.IV Propuesta Bibliográfica sobre Masculinidades y Género.....	94
REFLEXIONES FINALES.....	98
BIBLIOGRAFÍA.....	101
REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS.....	102
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS.....	102
PONENCIA.....	103
ANEXO.....	104

INTRODUCCIÓN

Hoy la Educación Superior Pública como la docencia universitaria a lo largo de su historia ha venido atravesando por diversas etapas que la han ido transformando, pues el escaso presupuesto, la masificación de la educación, la deserción educativa, el rezago educativo, las políticas educativas incapaces de cubrir las necesidades pedagógicas mexicanas así como la influencia de la globalización y el neoliberalismo han dejado huella en la eficacia de la práctica docente y en el curso y evolución de la educación pública en el país.

Actualmente en las aulas universitarias públicas la práctica docente se ha permeado de todas estas dificultades. El docente se encuentra inmerso en las demandas que le exigen a la educación superior; requiriéndole una práctica educativa competitiva que responda a las necesidades de la educación actual, contribuyendo a mejorar la calidad en la educación con prácticas innovadoras, modernas, que logren una mayor calidad educativa.

La UNAM como universidad pública, consciente de la realidad, sabe que su responsabilidad y compromiso es mayor y que su labor educativa no está acabada; sabe que requiere de capacitación constante en el docente, innovación en los procesos de enseñanza –aprendizaje, didácticas y técnicas propositivas modernas que ayuden a incrementar la eficiencia en la calidad educativa.

La Facultad de Estudios Superiores Acatlán como plantel periférico de la UNAM tiene las mismas necesidades pedagógicas, es decir, prácticas educativas con mayor alcance en la apropiación del aprendizaje, por lo que se plantea una alternativa que incremente la calidad en los docentes a nivel superior mediante la *Profesionalización de la Docencia*, la cual es una herramienta teórica metodológica que brinda y permite al profesor mejorar su práctica docente; por medio de la adquisición de conocimientos pedagógicos que lo capaciten y actualicen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; con el objeto de que el docente logre impulsar la calidad en la educación, así como la investigación y los cambios significativos en la sociedad, pues el docente al lograr profesionalizar su

práctica incrementa sus conocimientos, aptitudes, habilidades, herramientas y técnicas didácticas que le ayudan a aportar procesos de enseñanza aprendizaje aptos para los espacios universitarios.

Caso particular son los Estudios de Género, dónde la práctica docente profesional tiene la oportunidad de impulsar la reflexión y crítica propositiva en los alumnos, ya que la Teoría de Género está incidiendo en los espacios universitarios para suscitar en ellos la reflexión sobre temas que antaño se consideraban privados, por que nombran las múltiples formas de discriminación y opresión presentes en los cuerpos y vidas de numerosas mujeres y hombres, haciendo evidentes las inequidades que aún prevalecen en nuestra sociedad ; ofreciendo de tal forma alternativas que propicien la transformación de las relaciones asimétricas entre la mujer y el hombre.

Aplicar la profesionalización de la docencia en asignaturas como el Taller de Investigación Educativa con temática en estudios de Género es una oportunidad enorme para lograr que la educación sea más efectiva y de mayor apropiación en los estudiantes pues les aportaría una cognición más reflexiva, sensible y crítica en su quehacer profesional.

Por lo que a continuación el presente documento propone una mirada diferente sobre la práctica docente en la UNAM (particularmente en la FES Acatlán) y los estudios de género, ya que mediante la intervención que realicé en la asignatura de Taller de Investigación Educativa I “Género, Cultura y Derechos Humanos”, dentro de la Licenciatura en Pedagogía; deseo aportar una alternativa didáctica que alcance una mayor calidad educativa en la formación de los profesionales en educación que a su vez permita la apropiación de los temas revisados en el taller y el enriquecimiento de los contenidos que allí se exponen sobre Masculinidades, la Construcción de la Subjetividad e Identidad Masculina.

I. LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Educación Superior surge de la necesidad de educar a las órdenes religiosas, a la nobleza, extendiéndose con el paso de los años al resto de la población, creando así universidades pendientes de las necesidades de distintas sociedades.

A lo largo del tiempo se ha venido desarrollando como un nivel educativo de suma importancia, ha marcado desde sus inicios los antecedentes de la creación y desenvolvimiento del conocimiento, de la formación, transformación, reproducción e innovación del mismo.

Con el transcurso de los siglos se ha ido transformando y en México ha pasado por varias etapas desde la educación indígena, la creación de la primera Universidad Mexicana, hasta la creación de la Universidad Nacional y demás Universidades públicas como privadas, dónde se imparten distintos tipos de educación superior tales como: tecnológica, laica, religiosa, con sistema escolarizado y/o abierto, presencial o a distancia. La Universidad se ha convertido en portadora de conocimiento, de cultura, de educación laica, pública, privada y moderna.

A continuación se muestra un breve paso por el tiempo de lo que ha sido la historia de la Educación Superior, de las Universidades y los antecedentes de la Universidad Nacional Autónoma de México como de la FES Acatlán.

I. I La Universidad y Educación Superior en la Historia

La Educación Superior en la época antigua no estaba determinada como tal, sin embargo existía. En Grecia lo que se podría denominar como educación superior era la enseñanza o preparación de los alumnos para alcanzar el título de filósofos. Sus conocimientos los adquirían mediante la ayuda de docentes como Aristóteles y Platón, posteriormente por sus discípulos.

En la Roma Antigua surge el modelo de los pedagogos como lo que ocurrió en el siglo VI con Casidoro, quien fue un impulsor de la Institución de Oratoria, la cual era religiosa y predecesora de las futuras Universidades italianas dedicadas a las artes, a las letras y a la medicina (Bayen, 1978,:18)

En Francia se reunieron las características para establecer una institución dedicada únicamente a la enseñanza eclesiástica. Por consiguiente, las primeras Universidades formales surgen en Europa Occidental, particularmente en Francia, en el siglo XII.

Las Universidades eran autónomas, es decir defendían sus derechos por sí solas. Sin embargo, con la intervención de la iglesia en las Universidades, ésta les otorga distintos privilegios, facilitándoles recursos materiales, monopolizando la enseñanza superior fundando sus propias escuelas, así se funda la Universidad de París, la cual sirvió como paradigma de todas las demás Universidades Católicas.

En el medievo existieron 4 principales Facultades, las cuales era: la Facultad de Artes o Preparatoria, donde se enseñaba las siete artes liberales, con una duración de 6 ó 7 años, que al ser finalizados, los alumnos recibían el grado de maestro en artes. Posteriormente al terminar esta preparación podían continuar estudiando en alguna de las 3 Facultades fundamentales, como lo eran: la de Teología, Medicina y Jurisprudencia, en ellas se estudiaba por un periodo de 5 o 6 años y al finalizarlos se recibían con el título de doctores. (Konstantinov, 1985:30)

Las Universidades eran realmente austeras pero contaban con una total libertad de acción.

La enseñanza de la Educación Superior se transmitía de forma tradicional, se conservaba la misma didáctica antigua y no se innovaba pedagógica ni científicamente.

Junto con la Universidad Parisina también aparecieron otras 2 de suma importancia, como la de Bolonia y Oxford, estas tres eran las principales pues eran reconocidas como tales, pero sin embargo, la Universidad de París entró en crisis en varias ocasiones, una de las más importantes fue la del año de 1229, la cual dura dos años, repercutiendo en el desarrollo de la institución. Las Universidades vecinas acogieron a sus estudiantes, impulsando así su prestigio.

El prestigio que se ganaron las tres Universidades anteriormente mencionadas hizo que los príncipes de Naciones extranjeras quisieran fundar las suyas propias, ejemplo de ello es la Universidad en Praga, la de Cracovia fundada por su emperador.

Con el paso de los siglos (del s. XII al XIV) se fundaron unas cuarenta Universidades, con objetivos religiosos y políticos, de entre estas Universidades nace la de Toulouse y la de Aviñón para combatir la herejía albigense.

La Universidad va teniendo un buen desarrollo y en el s. XV acoge a humanistas; se estudia griego, latín y hebreo; se estudian los textos de los padres de la iglesia, se enseña la astronomía de Copérnico y en el campo de la medicina se permiten las disecciones.

En el siglo XVIII; la Revolución Cultural que se desata abre paso a la Educación Técnica “en la que se prepararía a ingenieros, civiles y militares, dónde (...) se les enseñaría metalurgia y el arte de los puentes, sin perjudicar a las ciencias teóricas; a esta escuela se le llama en el año 1795(...) Escuela Politécnica” (Bayen, 1978.:86)

París, por su parte, también permite recibir nueva ideas y propuestas; es así como se estudia en el parlamento abrir una escuela en la que se capacite a los maestros para después, estos mismos profesores fueran a transmitir los nuevos

conocimientos que aprendieron; surgiendo así la Escuela Normal en el año 1794 (Bayen, 1978:87)

Europa no deja de interesarse en la Educación Superior. Un hecho claro es que continúan apareciendo nuevas Universidades en Italia, España, Bélgica, Países Bajos, Suecia, etc. la mayoría con sus correspondientes escuelas técnicas, puesto con el avance de la industria durante el s. XIX surge la necesidad de los estudios técnicos.

Sin embargo, el viejo continente no fue el único que se interesó en la Educación Superior, Asia también funda sus propias Universidades. Pese a ello en China la Educación Superior estuvo muy atrasada, pues ésta aparece oficialmente poco antes del s. XX, contando para ese entonces solamente con dos Universidades.

En Australia la Educación Superior formal se establece con la fundación de su primera Universidad en el año 1850 (Bayen, 1978:120) en la ciudad de Sydney; existiendo en el siglo XX 14 Universidades más.

En el Continente Africano la Educación Superior formal de mayor prestigio es la que existe en el Cairo llamada Akhzar.

La Educación Superior en América se inicia en los países colonizados, es en ellos dónde empiezan a aparecer las primeras Universidades.

En América del Norte, en Canadá, la orden religiosa de los jesuitas funda en Québec un colegio. Estados Unidos también comparte el hecho de que su Educación Superior formal inicie por los colonizadores en Massachussets, surgiendo con ello la Universidad de Cambridge, y posteriormente la Universidad de Harvard y mucha Universidades más.

En América Latina, la Educación Superior se funda también gracias a las órdenes religiosas, instituyendo la primera Universidad en Santo Domingo, por la orden de los dominicos en el año 1538 (Konstantinov, 1985.:114)

La segunda Universidad latinoamericana fue la de Lima fundada en el mismo siglo, al igual que la mexicana en 1551(Rodríguez, 1973:3) siendo ésta última la tercera Universidad latinoamericana que fue promovida por Francisco Zumárraga y el virrey de México para que fuera un modelo latino de la Universidad de Salamanca.

La educación en las Universidades comienza con la enseñanza conventual o colegial dirigida por los dominicos o jesuitas.

“las Universidades se distinguían por menores de cátedras y privilegios limitados, con facultades restringidas para graduar, Universidades caseras, de categoría inferior; y por generales, las cuales, estaban bajo la supervisión del patronato, la corona intervenía en el gobierno, sus rentas provenían principalmente de la real hacienda, tenía una organización similar y gozaban de todos los privilegios de las Universidades españolas que no eran otros que los de Salamanca” (Rodríguez, 1973:7)

Posteriormente se fueron fundando más Universidades en el resto de América Latina, tomando igualmente como modelo la Universidad de Salamanca. Las Universidades fueron apareciendo tanto en otras ciudades mexicanas como en otros países latinoamericanos. La Universidad como institución se fortaleció y tuvo su etapa de plenitud, pues se propagó de forma importante en el continente.

I.II Antecedentes de la Educación Superior en México

En México la Educación Superior tiene sus antecedentes en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, que fue el primer colegio de Educación Superior en América, dónde se llegó a impartir medicina, retórica, la música y la teología. Con el transcurrir del tiempo el colegio produjo profesores que impartían clases de las lenguas indígenas y a su vez de artes liberales.

Sus egresados se fueron colocando en la planta docente del mismo colegio, llegando a impartir clases de humanidades en conventos, a religiosos, españoles y criollos.

Sin embargo, existieron conflictos por la impartición de la Educación Superior a los indígenas, pues algunos españoles protestaron por el hecho de permitirles instrucción a los indígenas. Pese a esto, el instituto continuó funcionando con éxito y protegido por los gobernantes hasta finales del s. XVI (Larroyo, 1982:130)

En el mismo siglo, el virrey Antonio de Mendoza, quien fue uno de los principales promotores para el establecimiento de los colegios en la Nueva España, pide que se funde una Universidad donde se impartan todas las ciencias, sin embargo, su objetivo no se concretó hasta después de su gobierno con el virrey Luis de Velasco, ordenando al príncipe Felipe II la fundación de la Universidad de México, por lo que al convertirse en rey la Silla Apostólica confirma en 1555(Larroyo,1982:135) la fundación de la Universidad y sus privilegios, disponiendo que se rigiera al igual que la Universidad de Salamanca, disfrutando de los mismos beneficios, concediéndole el patronato a los reyes de España como fundadores, originándose así la Real Universidad de México a la que posteriormente se le otorgaría el nombre de pontificia.

El método de enseñanza en la Universidad era escolástico, el cual pretendía coordinar la razón con la fe, pues la finalidad de las Universidades era el siguiente:

“por servir a Dios Nuestro Señor, y bien público de nuestros reinos, convienes que nuestros vasallos, súbditos y naturales tengan en ellos universidades y estudios generales donde sean instruidos y graduados en todas las ciencias y facultades, y por el mucho amor y voluntad que tenemos de honrar y favorecer a los de nuestras indias y desterrar de ellas las tinieblas de la ignorancia” (Larroyo, 1982:139)

Con el éxito e influencia que tuvo la Universidad Real y Pontificia de México, se pensó en llevar la Educación Superior al interior de la Nueva España, lo que condujo a la creación de la segunda Universidad en México a finales del s. XVII en Guadalajara, obteniendo la aprobación en el año 1791(Larroyo,1982:142)

Sin embargo, las Universidades eran frecuentadas principalmente por las clases acomodadas de la Nueva España, por lo que la educación se convirtió en clasista; por ello, se crearon colegios universitarios para los alumnos que no tuvieran los medios para asistir a la Universidad, existiendo así diversos colegios como:

- 1) *Colegio de Comendadores de San Ramón Nonato*. El obispo Alonso Enríquez de Toledo obispo de Michoacán al verse necesitado por personal inteligente y de letras decide crear el colegio. El colegio sería destinado para los michoacanos pero fuera de Michoacán, funcionando como albergue y eligiendo a su rector por medio de su fundador.
- 2) *El Real Colegio Seminario de México*. Al reconocerse los cursos para la fundación de seminarios en la Nueva España beneficia a los seminaristas, los cuales pueden graduarse en la Universidad, siempre que tuvieran la asistencia obligatoria a Facultades Mayores, pero, posteriormente, se reconocen los estudios realizados dentro de los

seminarios por el teniente o secretario de la Universidad, adquiriendo los grados después de presentar su examen de suficiencia. Estos colegios tenían el rango de ser reales, por lo que tenían derecho a becas de parte de la corona.

- 3) *El Colegio Mayor de Santa María de Todos los Santos*. El más importante de los colegios, adquiere el grado de mayor por “la importancia de los fondos de que disponía, por el derecho de elegir rector entre los propios becarios, por la rigurosa selección de los becarios, los cuales debían de contar ya con el grado de bachiller para poder acceder al colegio” (Larroyo, 1982:147)

Los candidatos pasaban por varios filtros para poder ser admitidos en el colegio. El colegio si bien tenía una línea aristocrática pero no por ello dejó de realizar una importante labor social ya que sus becarios llegaban a ser personas importantes como obispos, oidores, canonistas y legistas distinguidos.

Otros Colegios mayores en la provincia. Estos colegios fueron seminarios, creados por la diócesis o por alguna orden religiosa, los cuales daban la oportunidad a los alumnos de graduarse en la Real y Pontificia Universidad de México en Artes o Teología.

Posteriormente, con los primeros años del periodo independiente se continuaron abriendo Universidades al interior del país, y por su parte, la Real y Pontificia Universidad de México pasó por varios conflictos que influyeron en su clausura con inmediata apertura en el año 1865, hasta que el decreto republicano que Maximiliano de Habsburgo en 1857 desapareció la Real y Pontificia Universidad (Rangel,1979:6) sin ser interrumpidas las lecciones, continuando con su impartición en las demás escuelas superiores hasta la apertura de la Universidad sucesora de la real y pontificia, es decir la Universidad Nacional Autónoma de México.

I.III Orígenes de la Universidad Nacional Autónoma de México

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene sus orígenes en un proyecto sumamente elaborado por Justo Sierra Méndez a finales del siglo XIX.

Sin embargo, es hasta el s. XX cuando surge la Universidad Nacional Autónoma de México, con el objetivo de llevar a cabo una educación nacional.

La Universidad se conformó por las Escuelas Nacionales Preparatorias, por las Escuelas de Medicina, Ingeniería, Bellas Artes, etc. Su gobierno estaría al mando de un rector, el cual, sería designado por el presidente de la república y por un consejo.

Su apertura se llevó a cabo el 22 de septiembre de 1910. Los recursos financieros que se le otorgarían serían, unos por parte del Estado y otros más por cualquier otro medio que la Universidad se procurara.

El primer rector de la Universidad fue el abogado Joaquín Eguía Lis, quien fue jurista, habiendo estudiado en el Colegio de San Ildefonso donde se destacó por su aprovechamiento y recibiendo el título de profesor en Derecho Romano por Lerdo de Tejada.

La Universidad durante sus primeros 10 años tenía muchos ajustes en su estructura, pues en aquel entonces, el país estaba regido por Carranza, el cual, cerró la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes; delegando toda la jurisprudencia a la Universidad Nacional de las escuelas que ya formaban parte de ella anteriormente, como las preparatorias; también le delegó la responsabilidad de todos los establecimientos docentes como de investigación que se crearan en lo sucesivo (Montes,2007:24)

I.IV La Autonomía Universitaria

Para el año 1920 Adolfo de la Huerta tuvo una certera decisión al colocar como rector a José Vasconcelos, personaje prominente en la Historia de la Universidad porque tuvo aportes muy importantes para la misma, entre los cuales el más importante fue la fuerte campaña de alfabetización que realizó en el país; enviando a docentes a las zonas rurales.

Además “del logro de la publicación de los libros de texto de las escuelas oficiales, la fundación de la revista ***El maestro*** “que se ocupaba de la educación moderna, la cual era distribuida de forma gratuita; realizó el diseño del nuevo escudo de la Universidad con la leyenda ***Por mi raza hablará el espíritu***¹, etc.” (Montes, 2007:25)

Vasconcelos se esforzó en crear un órgano que se encargara de la educación mexicana a nivel nacional, es decir, edificó la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Otra aportación importante y que tuvo en cuenta Vasconcelos, fue el exentar de pago a todos aquellos estudiantes que no podían pagar sus estudios.

Sin duda, Vasconcelos fue uno de los más grandes pilares que ha tenido la educación mexicana a lo largo de su historia.

Tiempo después, con Emilio Portes Gil al frente del país, el rector de la Universidad era el Lic. Antonio Castro Leal, a quien se le ocurre modificar en aquel entonces, el reglamento de exámenes, estableciendo que en lugar de hacer un examen oral ahora sería la aplicación de tres exámenes orales y otros más escritos, por lo que los estudiantes protestaron y se declararon en huelga el 6 de mayo de 1929 (Montes,2007:27)

Como consecuencia, la Universidad fue cerrada, por iniciativa del Presidente Portes Gil; extendiéndose así la huelga hacia todos los planteles universitarios del Distrito Federal

¹ Las cursivas y negritas son mías.

Los estudiantes, por su parte, no sólo exigían la derogación de la nueva iniciativa del rector con respecto a los exámenes, sino que además proclamaban la destitución del secretario de Gobierno, quien era Ezequiel Padilla; del rector de la Universidad; del jefe de la policía del Distrito Federal y del jefe de las comisiones de seguridad, es decir, de Valente Quintana y Pablo Meneses.

Junto con todo lo anterior, el pliego petitorio que establecían los estudiantes solicitaba que el consejo universitario también estuviera integrado por una representación estudiantil equitativa, es decir, una equidad en cuanto a votos de estudiantes, profesores y directores.

Como respuesta a las protestas de los estudiantes, el gobierno otorgó a la Universidad su autonomía, terminando la huelga al día siguiente de la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad de México, logrando su autonomía, el día 10 de junio de 1929, junto con el arribo del nuevo rector Ignacio García Téllez (Montes, 2007:28)

Con la Autonomía de la Universidad, la nueva Ley Orgánica reformó la designación del rector por mandato presidencial, siendo en su lugar designado por el consejo mediante la realización de una terna que sería elegida por el presidente.

Por su parte, la Secretaria de Educación Pública (SEP) creada el 29 de Septiembre de 1921, con José Vasconcelos como titular, tendría un representante en el consejo y la Universidad sería subsidiada por el Estado, quedando obligada a realizar un informe de labores al presidente del país, al congreso de la Unión y a la SEP. (SEP, Marzo 2010)

En los años siguientes la Universidad disfrutaba de su autonomía pero llegado el año de 1933, ésta se vio nuevamente envuelta en dificultades por la pretensión de establecer la educación socialista en el país.

La consecuencia, una fuerte polémica llevada hasta la opinión pública, que tuvo como resultado que el gobierno de Cárdenas se viera en la necesidad de

excluirla del sistema socialista en octubre de 1934, pues desde el régimen de Abelardo Rodríguez, la casa de Estudios rompió sus vínculos con el gobierno mexicano, ya que éste le concedió su plena autonomía mediante la Ley Orgánica de 1933, confiriéndole sólo la suma de 10 millones de pesos, de la cual, sólo podían gastar los réditos que produjesen los mismos.

A pesar de su pobre financiamiento, la Universidad continuó laborando con entusiasmo.

Es hasta el gobierno del General Cárdenas que la Universidad logra tener nuevamente sus recursos financieros, gracias a las presiones ejercidas por parte del rector Fernando Ocaranza la Universidad no se vio en la necesidad de abdicar a sus principios fundamentales: autonomía y libertad de cátedra por lo que en el año 1945, “la Universidad recupera su status de ser la institución más importante de Educación Superior, con carácter público, con capacidad jurídica, teniendo como objetivos principales: la investigación, ofrecer educación a nivel superior y extender la cultura; contando con la jerarquía de ser nacional y de tener un presupuesto por parte de la Federación” (Montes,2007:31)

Sin embargo, la Universidad académicamente no sobresalió como se deseaba; de 1946 a 1952 (Larroyo, 1982:530) la Universidad como tal no tuvo un desempeño ciertamente eficaz. En 1946 el rector que se encontraba al frente era Salvador Zubirán quien se destacó sobre todo por haber logrado un muy buen presupuesto para la misma, poniendo especial empeño en los procesos administrativos, pero, en el ámbito académico no se puede decir lo mismo, ejemplo de ello está el haber convertido a la escuela de graduados en la única autoridad para otorgar el grado de doctor, haciendo un lado a los demás planteles para otorgar dicho grado; también la importancia que les otorgó a los profesores de carrera, el reglamentar la categoría de investigadores de carrera, crear a los maestros de tiempo completo, no fue suficiente por que no tuvieron los resultados deseados debido al escaso número de profesores e investigadores que existían en aquel entonces, así como por la falta de nociones de las funciones académicas que tenían que desempeñar dichos académicos; no obstante, cabe señalar los

esfuerzos que realizó el rector Zubirán sobre la realización de los trabajos preparatorios para la creación de Ciudad Universitaria.

En 1948 el rector Zubirán no continuó con su gestión debido a un conflicto violento que se suscitó por un problema estudiantil de organización docente, (Larroyo, 1982:532) entrando en su lugar, el licenciado Luis Garrido.

En los siguientes cuatro años la organización docente en la Universidad se fue ampliando, en la Facultad de Derecho se establecieron los estudios de doctorado, se creó una nueva Escuela, la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales y en 1950 (Larroyo, 1982:535) se inició la construcción de Ciudad Universitaria, siendo entregada dos años después. La Universidad comenzó a tomar seriamente la investigación científica y humanística, teniendo en mente una definitiva organización de la Universidad.

En 1958 es sustituida la Escuela de Graduados por el consejo de Doctorado, otorgándole de nuevo el derecho a las Facultades las enseñanzas a nivel doctorado y de poder volver a otorgar el grado correspondiente. La Universidad se estaba restableciendo y se abrió camino a nivel nacional e internacional.

En 1961 se nombra como rector de la Universidad Nacional al doctor Ignacio Chávez. En la Universidad se comienza a poner en práctica la selección de alumnos como de profesores, institucionalizando al profesorado de carrera como de investigadores de carrera (Larroyo, 1982: 556).

El rector Chávez puso especial empeño en la regularización y capacitación de los profesores, así como en la retabulación de los salarios magisteriales y reabre la Biblioteca Nacional en el año 1963.

I.V La Universidad y el movimiento estudiantil del 68

Comenzó la década de 1960 y el contexto social alcanzó a la Universidad; en aquellos años surgen diversos movimientos sociales en varios países del mundo; y México no fue la excepción, pues en el país, los movimientos estudiantiles no tardaron en aparecer; agudizando con ello aún más la situación de la Universidad ya que hacia dos años la UNAM no contaba con el apoyo del presidente Díaz Ordaz.

El primer mandatario tomó como medida de represión organizar una huelga estudiantil dónde se viera afectado el doctor y entonces rector de la Universidad Ignacio Chávez, por un conflicto que sucedió en la Facultad de Derecho y así orillar a renunciar a su cargo; designando como nuevo rector al Ing. Javier Barros Sierra.

Los movimientos estudiantiles continuaron su curso, ocurriendo acontecimientos violentos; ahora por parte de dos vocacionales, la 2 y la 5, enfrentándose con una de las preparatorias incorporadas a la UNAM, Isaac Ochoterena; conflicto en el que intervino la policía, haciendo uso de su fuerza y ejecutando diversas detenciones sobre alumnos y profesores.

Como consecuencia, los estudiantes del Instituto Politécnico Nacional (IPN) realizaron una manifestación contra la violencia policiaca. Disuelta nuevamente por la policía.

Continuaron los disturbios, como por ejemplo, el bazucazo de la preparatoria de San Ildefonso, la ocupación de escuelas preparatorias, la invasión a Ciudad Universitaria, culminando en la matanza del 2 de octubre en la plaza de las tres culturas de Tlatelolco.

Con todo lo ocurrido, y ante el ambiente represivo que vivía el país, se organizó un comité de huelga, el cual, ya había realizado un pliego petitorio antes de lo ocurrido el 2 de Octubre, que contenía varios puntos de entre los cuales demandaban: "a) desaparición de los cuerpos represivos, b) respeto a la

autonomía universitaria, c) indemnización a los deudos de los estudiantes muertos, d) derogación de los artículos 145 y 145 bis del código penal del Distrito Federal , que tipificaba el delito de disolución social; y e) libertad de los presos políticos (Montes, 2007:33)

Por su parte, el rector Javier Barros Sierra, supo comprender las demandas que exigían los estudiantes, y por lo tanto los secundó, sacando la casta por la defensa de la integridad universitaria, hecho que desató la ira del presidente Díaz Ordaz obligándolo a renunciar a la rectoría de la Universidad. Sin embargo, su renuncia no borro todo lo que Barros Sierra le atribuyó a la institución, quedando para la historia de la Universidad como un gran hombre que se comportó con dignidad y a la altura de las circunstancias.

Las décadas de 1960 y 1970 fueron de profundos cambios sociales. Durante su transcurso aparece el movimiento feminista, pues la fuerte crítica que se estaba dando en la juventud hacia sus sociedades derivó en proponer nuevas formas de las relaciones humanas surgiendo así la liberación femenina o feminismo contemporáneo (Cazés, 1998:18)

El movimiento feminista se difunde a nivel mundial y en México comienzan a surgir distintos programas académicos dónde se comienzan a gestar los estudios de género, en Universidades como en el Colegio de México, la UAM y la UNAM.

Transcurrió el tiempo y los movimientos sociales y estudiantiles no quedaron ahí, sólo fue cuestión que transcurrieran casi dos décadas, pues es en los años 1986 y 1987 se vivió otra manifestación huelguística en las aulas universitarias, porque el entonces rector Jorge Carpizo da a conocer el 16 de Abril de 1986 el Documento "Fortaleza y Libertad" con el objetivo de aplicar reformas educativas con respecto al aumento en las cuotas, a la desaparición del pase automático, entre otras. El documento fue aprobado por el Consejo Universitario y suspendido por el mismo el 10 de Febrero de 1987. (Melgar, 1994:58)

Este hecho fue el antecedente en la UNAM de intentar aplicar reformas concernientes al aumento en las cuotas, volviéndose a intentar en el año 1999 cuándo se aprueba el 15 de marzo la modificación del reglamento general de pagos sin tomar en cuenta al estudiantado. El reglamento asignaban cantidades específicas para el pago de las mismas, provocando una crítica severa por parte de profesores y alumnos, los cuales se declararon en huelga pues la modificación del pago de las cuotas iba en contra de los principios fundamentales de la Universidad, los cuales son: ser una institución pública, laica y gratuita; por lo que la reforma en el pago de cuotas transgrediría los pilares de la Universidad.

La huelga tuvo una duración de 10 meses; fracturando con ello la vida de la Universidad.

La huelga llega a su fin con la intervención de la policía preventiva, es decir, con la entrada de la policía a la Universidad, desalojando a todos los miembros del consejo general de huelga, violando la Autonomía de la Universidad.

Con esta acción, el gobierno nuevamente recurre a la represión y a la violencia en contra de la máxima casa de estudios, de sus representantes y de sus integrantes.

La población estudiantil se encontraba muy indignada y ofendida por todos los hechos sucedidos; por la violación a la Autonomía de la Universidad, por el intento de privatización de la UNAM, por la represión y la nula resolución vía diálogo.

Después de la huelga, la Universidad reabrió sus puertas a la mayor brevedad posible tratando de recuperar el tiempo perdido, retomando la vida académica de la forma más regular posible.

La huelga dejó secuelas y desafíos a la Universidad pues los medios de comunicación influyeron en gran medida en la desacreditación de la máxima casa de estudios, mediante información poco veraz, crítica y objetiva.

Hoy a más de 10 años de la huelga y celebrando su centenario, la UNAM ha recuperado el terreno perdido en aquel tiempo y se ha vuelto a colocar entre las mejores Universidades del mundo, encontrándose hoy en día en el número 70 a nivel mundial (Ranking Web of World Universities, Julio 2010)

I.VI La FES Acatlán: sus antecedentes

En 1970, la ENEP Acatlán abre sus puertas dirigidas a los alumnos de la zona metropolitana, pensando en la población alejada de Ciudad Universitaria con ganas de permanecer a la UNAM.

En los años setenta, México atraviesa una expansión de la población, la cual, estaba teniendo necesidades y demandas mayores.

La Universidad toma en cuenta esta situación de la población mexicana; pues la masificación de la educación se complica en el nivel medio superior y superior, por lo que la Universidad estudia alternativas para cubrir la demanda creando en 1972 el Colegio de Ciencias y Humanidades, ampliando así a la educación media superior, permitiendo nuevas opciones curriculares a los alumnos.

Pero a todo esto venía otra pregunta, ¿qué se iba a hacer con los egresados de estos planteles, de las preparatorias universitarias y con la masificación de la educación? ¿En dónde se les iba a ofrecer un espacio?

Ciudad Universitaria a pesar de sus dimensiones ya no contaba con la infraestructura para ampliar sus espacios. El rector que se percató de lo anterior fue Pablo González Casanova, al momento de su gestión. Él fue el primero en proponer la creación de nuevas escuelas, que permitieran un mayor alcance a la demanda estudiantil. Con el objeto de que la creación de nuevas escuelas permitiría acercar a la población que vive lejana del sur de la ciudad.

Por lo que la Dirección General de Planeación promovió el Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se realizó un análisis de cuáles eran las carreras más demandadas y cuáles eran las zonas donde se encontraban la mayor parte de la población estudiantil, dando como resultado el noreste y el oriente de la ciudad; además de tomarse en cuenta las zonas demandadas por los alumnos, también se hizo indispensable el valorar otros aspectos cómo: el terreno donde se pensaba construir la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENEP), los servicios, el transporte, etc.

Al final se decidió por el ejido del pueblo de Santa Cruz Acatlán, siendo éste expropiado en el año de 1974 (López, 2004:15) al igual que el plan de Descentralización de la Educación Superior fue presentado ante el consejo universitario por el rector en noviembre, quien en aquel entonces era el Dr. Guillermo Soberón Acevedo.

No obstante, para ese entonces ya se encontraba la ENEP Cuatlitlán; sin embargo este plan completaba el objetivo de la realización de la creación de dos escuelas más, siendo una de ellas Acatlán.

A la par de la construcción de la ENEP también se fue eligiendo al equipo del director de la misma. El primer director de Acatlán fue el Licenciado Raúl Béjar Navarro.

En 1975 (López, 2004:19) la escuela abrió sus puertas; ofreciendo en un inicio las siguientes licenciaturas:

- ✓ Actuaría
- ✓ Arquitectura
- ✓ Ciencias Políticas y Administración Pública
- ✓ Derecho

- ✓ Economía
- ✓ Filosofía
- ✓ Historia
- ✓ Lengua y Literatura Hispánicas
- ✓ Pedagogía
- ✓ Periodismo y Comunicación Colectiva
- ✓ Relaciones Internacionales
- ✓ Sociología
- ✓ Ingeniería²

La ENEP hace su inauguración oficial el día 24 de marzo de 1975; habiendo inscrito a los alumnos días antes de su inauguración. Sin embargo, los retos que enfrentó el rector Béjar al comenzar su gestión fue convencer a los alumnos de permanecer en la escuela, porque hubo estudiantes que tenían contemplado el ingreso a la UNAM pero a Ciudad Universitaria, por consiguiente existió un conflicto entre los estudiantes y las autoridades por que no existía una identificación de Acatlán con la UNAM; presentándose un problema en particular con los alumnos inscritos a humanidades, pues si bien en un principio éstos iban a cursar la carrera en humanidades, cosa que no le gustó para nada a los alumnos, pues se negaban a cursar un tronco común y de estudiar fuera de CU (López, 2004:24)

Finalmente se les permitió a los alumnos que deseaban irse a estudiar a CU se fueran y que se quedaran quienes lo desearán; fue así como la ENEP continuó su curso y la división en Humanidades se reconsidera para permitir el paso a licenciaturas específicas, como lo fue el caso de la licenciatura en Pedagogía.

² La licenciatura de Ingeniería se integró a la ENEP hasta el año siguiente de su apertura, proveniente de la ENEP Cuautitlán

Algo similar ocurrió con los profesores, ya que éstos desconocían la existencia de Acatlán y aunque vivían lejos estaban acostumbrados a acudir hasta CU, siendo difícil conformar también a la planta docente así como a la matrícula, pero al fin y al cabo estos dos factores fueron de los principales pilares que cimentaron a la ENEP Acatlán.

De las primeras generaciones de docentes en la ENEP fueron y son personajes importantes en la vida pública mexicana, como lo son: Gerardo Estrada, Enrique González Pedrero, Miguel Ángel Granados Chapa, Ángeles Mastreta, Mario Moya Palencia, Luis de la Barrera Solórzano y Rafael Rodríguez Castañeda (López, 2004:31)

Posteriormente la conformación y ampliación de la escuela se fue dando paulatinamente, en sus primeros años, la escuela era muy pequeña pero fue creciendo por las demandas que se requerían, que cada vez eran mayores, haciendo que los servicios y la infraestructura de la misma no se diera abasto o tuviera deficiencias.

Conforme se fue dando su crecimiento físico también lo fue en su matrícula. Por suerte el aumento de instalaciones pertinentes se dio gracias a que en aquel entonces nuestro país se encontraba en una posición económica favorable para poder financiar esta clase de proyectos ya que si se recuerda esa época fue la del dinero negro, es decir, la venta de barriles de petróleo era muy alta y con la explotación del mismo se alcanzó el presupuesto suficiente para ampliar la ENEP.

Pese a ello la identidad de los estudiantes con Acatlán y con la UNAM no existía. Por consiguiente las autoridades acatlecas mandaron colocar en la entrada de la facultad un enorme escudo de la UNAM que ayudará a la identificación de la escuela con la casa de estudios, cosa que sucedió.

El director Béjar, por su parte, estuvo al frente del gobierno de la Escuela solo durante 6 años, por asumir el puesto de Secretario General de la UNAM, su sucesor fue el Lic. Francisco Casanova en el año de 1981.

El Lic. Francisco Casanova Álvarez se preocupó por continuar el desarrollo de la escuela, continuando el proyecto del ex director Béjar, impulsándolo y reforzándolo, de forma que sostuvo un proyecto administrativo que se contempló en 3 partes: el Programa de Estudios Profesionales, el Programa de Investigación y el Programa de Difusión Cultural, además de continuar con la estructura de la administración pasada como las Coordinaciones de programa y Departamentos Académicos, éstos agrupados en divisiones y coordinaciones en una coordinación General de Estudios Profesionales (López, 2004:97-98)

Posteriormente en el año 1984 se crea la División de Humanidades para reformar los planes de estudio de las carreras que la integraban (Historia, Lengua y Literatura Hispánicas, Periodismo y Comunicación Colectiva, Pedagogía, Filosofía y Enseñanza de Inglés), pues de esta manera se continuaba con el enfoque que tenía desde un principio Acatlán, de Interdisciplinariedad; fortaleciendo la docencia, ya que la intención del director era adecuar las estructuras administrativa a las necesidades docentes, de investigación y difusión cultura, por lo que se transformó la unidad de Planeación en Secretaria, se reestructura la Secretaria de Personal Académico y dos de sus Divisiones se separaron en cuatro : Diseño y Edificación, Ciencias Básicas, Ciencias Socioeconómicas y Humanidades; se crea el Programa de Estudios de Posgrado y se reestructuran los Programas de Investigación y Extensión Universitaria (López, 2004:100)

Todo lo anterior sentó el precedente del crecimiento de la escuela, que de ser en sus inicios una escuela pequeña ésta se va agrandando en toda la construcción de sus edificios, campos deportivos, estacionamientos, biblioteca, talleres, laboratorios, gimnasio, etc. incrementando su infraestructura y aumento de la matrícula, el resultado que se obtiene: un campus grande.

Durante el gobierno de Casanova se inicia la labor de generar la identidad y personalidad a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán mediante la obra del maestro Roberto Roque Manrique, quien realizaría el diseño de una pieza monumental de origen volcánico junto con Adriana Mello, la pieza tuvo diferentes

contratiempos a lo largo de la dirección de Casanova pero al final se pudo develar en el año de 1990, con el director Agustín Valera Negrete.

Los resultados que dejaron la gestión del director Francisco Casanova fueron: la actualización de los Planes de Estudio , la creación de nuevas carreras, siendo reestructurados en el año 1983 los planes de estudio de las carreras de Historia, Lengua y Literatura Hispánicas, Periodismo y Comunicación Colectiva y en el año 1984 los de Pedagogía y Filosofía.(López, 2004:105)

Otra carrera que se crea en la ENEP fue la de Matemáticas Aplicadas a la Computación en el año 1983; además de la Licenciatura de Enseñanza de Inglés. Dando como resultado la totalidad de las carreras que se imparten hoy día en Acatlán, las cuales son:

- Actuaría
- Arquitectura
- Ciencias Políticas y Administración Pública
- Derecho
- Diseño Gráfico
- Economía
- Enseñanza de Inglés, Alemán, Español, Francés e Italiano como lengua extranjera
- Filosofía
- Historia
- Ingeniería Civil
- Lengua y Literatura Hispánicas
- Matemáticas Aplicadas y Computación

- Pedagogía
- Relaciones Internacionales
- Sociología
- Comunicación

La extensión universitaria por su parte se reestructura en el año 1981 para dar impulso a las actividades extracurriculares que se impartían en la escuela, siendo estas a su vez bien recibidas no sólo por la población de Acatlán sino por las comunidades colindantes a la ENEP.

La extensión universitaria está compuesta por distintas áreas que son: Centro de Documentación, Actividades Deportivas, Extensión Académica y Publicaciones.

El trabajo que realizó Casanova durante su periodo fue muy importante con respecto a la extensión universitaria y gracias a ello tuvieron años de intenso trabajo cultural en la escuela.

Un ejemplo de ello fue hacer más eficiente las funciones de la biblioteca de la escuela, pues el acervo se encontraba como estantería cerrada haciendo del proceso de préstamo un trámite difícil y tedioso. Esta situación tenía que cambiar ya que generaba el enojo de los estudiantes, siendo solucionada con la aplicación de la estantería abierta.

Finalmente fue en el año 1982 que se hizo formal el servicio de estantería abierta en la biblioteca, la cual contó con un aumento significativo en su acervo, el cual, era en 1981 de 31,200 ejemplares, siendo incrementado de forma considerable en 1984 con 99,854 ejemplares.(López, 2004:110)

La ENEP a lo largo del tiempo fue demostrando las cualidades que la condujeron a su crecimiento. Por sus resultados fue traspasando los límites de ser sólo un proyecto que dio lugar a una escuela y fue creando la necesidad de convertirse en Facultad.

Con ello no se quiere decir que la ENEP se desligase de la máxima casa de estudios, sino que tuviese más independencia desde lo académico, lo administrativo y lo financiero para que se estableciera totalmente como Facultad dentro de la Universidad, y se concrete definitivamente el proyecto de las escuelas periféricas de la UNAM.

Para alcanzar este objetivo, Acatlán debía de fortalecer diversas áreas como el posgrado y la investigación, puesto que estas áreas nutren a la planta docente y al alumno.

Lo que se espera del fortalecimiento de estas áreas es que en el futuro de Acatlán cada profesor investigue para que el conocimiento se renueve; con lo que tampoco se debe dejar de lado la revisión de los planes de estudio, los cuales tienen que ser constantemente analizados, para que cada uno de ellos se encuentre ad hoc a las necesidades de la sociedad y de la demanda laboral.

Actualmente y después de 35 años de la apertura de la ENEP Acatlán ésta ha alcanzado las metas propuestas y se convierte en FES Acatlán, ya que:

El Consejo Universitario de la UNAM le reconoció a la ENEP Acatlán la consolidación académica y cultural alcanzada durante todo este tiempo, por lo que el 5 de marzo de 2004 le otorgó el rango y denominación de Facultad de Estudios Superiores, logro que fue impulsado por la maestra Hermelinda Osorio Carranza, primera mujer en dirigir esta institución y egresada de la primera generación de la licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva (FES Acatlán, Abril 2009)

la cual, se caracteriza hoy en día por estar constituida en:

un amplio territorio que contiene edificios destinados particularmente para el posgrado, investigación (por cierto recientemente inaugurado), además del que ya existía, edificios para la enseñanza de idiomas nacionales y extranjeras, talleres, laboratorios, centros de documentación y de educación a distancia, unidad de seminarios, centro cultural, auditorios.

Además la FES Acatlán ha incrementado sus licenciaturas:

“A 16 en el sistema escolarizado y tres en el de Universidad Abierta: Derecho, Relaciones Internacionales y Enseñanza de (alemán), (español), (francés), (inglés), (italiano) como Lengua Extranjera.” (FES Acatlán, Abril 2009)

Hoy la FES Acatlán atiende de forma interna y externa a universitarios con una mejor capacidad y calidad pues su misión y su visión están siendo cumplidas.

MISIÓN

“Formar integralmente profesionales, docentes e investigadores comprometidos con el cambio y la innovación para la consecución de una sociedad más justa, culta y productiva” (FES Acatlán, Abril 2009).

VISIÓN

Ser un referente prestigiado de educación y cultura de la Universidad Nacional Autónoma de México que asegura la calidad académica y mejor posicionamiento en los ámbitos nacional e internacional por medio de:

- Un proyecto académico consolidado.
- Una oferta educativa innovadora, multidisciplinaria y flexible que responda a las necesidades sociales, a los avances científico-tecnológicos y a las transformaciones del campo laboral.
- Una comunidad renovada, participativa y atenta a la dinámica del cambio permanente en nuestra Universidad.
- Profesores capaces para utilizar los métodos de enseñanza más adecuados para cada nivel y sistema.
- Alumnos comprometidos con su formación integral y con los valores universitarios.
- La capacidad para extender nuestros servicios a la comunidad.

- Fortalecer e incrementar las actividades de difusión de la cultura en beneficio de la comunidad interna y externa.
- Un intercambio y cooperaciones con instituciones de alto prestigio, tanto nacionales como internacionales.
- Personal administrativo y de intendencia al servicio de las funciones sustantivas.
- Una infraestructura y procesos que coadyuven a la formación integral del profesional.
- Un ambiente propicio para la convivencia y colaboración entre alumnos, docentes, investigadores, empleados y trabajadores (FES Acatlán, Abril 2009).

I.VII Retos de la Educación Superior Pública en México

Para comprender un poco más la situación de la Educación Superior Pública en nuestros días, se retomaran aspectos fundamentales que han ocurrido a finales del siglo pasado y principios del s. XXI. Recordaremos que la Educación Superior Pública en 1970 gozaba de una relativa estabilidad en cuanto al financiamiento; carecía de una eficiente planeación y administración universitaria que la regulara y le diera dirección. La planeación que existió fue bien intencionada pero con poco alcance, se crearon varios organismos como: Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SNNPPES), Unidades Institucionales de Planeación (UIP); pues fue la época de la proliferación de las siglas; la inexperiencia, el insuficiente financiamiento y la escasa resolución a los problemas detectados evitó el ejercicio de una planeación coherente con las necesidades requeridas en aquellos años. (Didriksson, 2000)

Recordemos que el presidente López Portillo (1976-1982) recibió al país en una situación financiera poco favorable, que pudo sobrellevar por el hallazgo de yacimientos de petróleo que se encontraron en nuestro país, por lo que México se

dio a la tarea de exportar mayor cantidad de petróleo y elevar así su economía. A nivel mundial, la venta del barril del petróleo se encontraba muy elevada y México podía en aquel entonces exportar bastante combustible.

El gobierno se entusiasmó con los resultados que se estaban obteniendo en la economía gracias al petróleo, pero por desgracia la poca capacidad por parte del gobierno de administrar el plusvalor que estaba arrojando la venta del combustible junto con los derroches de los mandatarios y las malas administraciones al respecto, condujeron a que la economía mexicana se viera afectada y apareciera como consecuencia una nueva crisis económica a principios de la década de los años 80.

México durante esta década sufrió una de sus más graves crisis económicas, pues la devaluación de la moneda fue inevitable.

El sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) no corrió con mejor suerte en lo económico y por ende tampoco la Educación Superior, la cual se vio seriamente afectada puesto que la crisis anunciaba el fin de la época de expansión sin regulación de la educación, conduciendo con ello, que la Universidad se viera en la necesidad de ser repensada.

La demanda de la Educación Superior con su masificación obliga al gobierno a considerar nuevas formas de ser de la Universidad. El Estado ya no se encontraba en posibilidades de continuar como hasta esos últimos años lo había estado haciendo, es decir, como un Estado benevolente y benefactor, pues la situación precaria del país ya no lo permitiría.

El Estado se había percatado de que la asignación del financiamiento no era todo para resolver las dificultades de la Educación Superior Pública (ESP), se tenía que realizar un análisis sobre sus funciones sociales, que permitiera señalar

sus deficiencias y así poder corregirlas. Al haber sido analizada la Educación Superior Pública, los resultados que arrojó fueron los siguientes:

- La calidad no se empató con el crecimiento de la educación superior.
- La democratización social por medio de la ampliación de oportunidades educativas no respondió a las necesidades del país de orden económico y social.
- La autonomía de las Universidades dificultó la planeación de la Educación Superior, en cuanto a la instrumentación de las políticas globales.
- El crecimiento de la matrícula universitaria y el aumento de la oferta de profesionales no correspondió con las oportunidades de empleo (Mendoza, 2002:70)

El crecimiento de la Educación Superior superó las expectativas, desequilibrando al nivel educativo, por la falta de coordinación en la planeación que existió en esos años.

“entre 1970 y 1982 las Universidades aumentaron sus recursos presupuestales a casi 60 veces (...) las tasas de crecimiento del PIB en 1980 y 1981 fueron las más altas de la historia de la historia del país y permitieron canalizar importantes recursos del gobierno federal de la educación superior. Sin embargo, a partir de 1982, la situación cambió drásticamente (...) la matrícula siguió creciendo y ahora con mayor razón los jóvenes están buscando una mejor preparación para integrarse al campo laboral” (Mendoza, 2002:169)

Los sexenios de Echeverría y López Portillo habían logrado abastecer las demandas por parte de las Universidades realizando varias estrategias para lograrlo, es por ello que a esta época se le llamo Patrocinio Benevolente (Mendonza, 2002:169)

El Estado en la década de los años ochenta ya no se encontraba en las mismas condiciones para sufragar a las Universidades como en años anteriores lo hacía, así que tuvo que hacer un viraje drástico en cuanto al financiamiento y administración de las Instituciones de Educación Superior (IES) teniendo que transformarse en un Estado Evaluador; hecho que tiene sus orígenes a finales del sexenio de Miguel de la Madrid concretándose en el periodo de Salinas de Gortari. El financiamiento federal para la Educación Superior “de 1982 a 1990 sufrió una notable caída, y no sería hasta 1993 que el gasto federal para la Educación Superior recuperaría el mismo nivel de 1980” (Mendoza, 2002:174)

En la década de los noventa la Universidad requería un cambio drástico que mirara hacia el futuro, por lo que se buscaron nuevas estrategias para hacer frente al contexto mundial, como lo era la globalización, la modernidad y el neoliberalismo como sistema económico político.

El viraje en la Educación Superior se fue plasmado a lo largo de la administración de Salinas de Gortari donde se emplearon estrategias para insertar al país en los mercados internacionales incidiendo en las políticas públicas y en distintos sectores como el educativo.

Una de las estrategias a las que recurrió la administración de Salinas de Gortari fue el proyecto de modernización educativa que se disponía a mejorar la calidad en la educación mediante la evaluación de la misma, es decir, el Estado continuaría sufragando a la educación siempre y cuando muestre niveles de calidad que revelen el aprovechamiento del financiamiento otorgado, pues de no hacerlo así no se les otorgaría el subsidio.

De tal forma que esta política educativa continúa hasta nuestros días, haciendo que las Universidades busquen de distintas formas los medios para demostrar la calidad requerida y así no perder el subsidio, hecho que ha originado otro tipo de situaciones dentro de las IES.

La posmodernidad, producto de la globalización y el neoliberalismo, ha influido en la perspectiva que se tiene de la Educación Superior, por lo que en la actualidad, la educación se observa más como un gasto que como una inversión, pues se observa a la educación con una óptica de mercado, o sea, como al Estado se le dificulta desprenderse del financiamiento que otorga, necesita asegurarse que el dinero que está destinando a las IES tenga una buena utilidad, cerciorándose de esta forma, de la pertinencia y calidad que están brindando las universidades. Creándose así, la reducción de la confianza particularmente en las IES públicas (Ordorika, 2004:11)

En los años y sexenios siguientes ha continuado la política educativa de evaluación, así como el limitado financiamiento destinado a las IES públicas; creándose organismos encargados para este nivel educativo como el FOMES (Fondo para la Modernización de la Educación Superior), el PROMEP (Programa para el Mejoramiento del Profesorado), el cual sería el eje de la Nueva política de Educación Superior, además de la aparición de diversos mecanismos de evaluación como: el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y los Comités de Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (Martínez Marzo 2001)

Las políticas educativas en la actualidad demandan una educación con mayor cobertura y calidad, además de un acceso a las universidades con equidad.

Los retos a los que hoy en día la Educación Superior Pública se enfrenta son muchos; la masificación en la Universidad no se ha reducido al contrario se ha disparado a pesar de que se han estado creando Universidades e Institutos que ayuden a disminuir la problemática, un ejemplo son las Universidades de la Ciudad de México creadas en el año 2001 sin embargo, con el examen único que realiza cada año el CENEVAL para el ingreso a la educación superior se ha generado un cuello de botella dónde solamente unos pocos tienen acceso a las Universidades más reconocidas del país, ocasionando que la lista de jóvenes rechazados sea más larga.(UACM, Marzo 2010)

La masificación en la Educación Superior presenta un reto a cumplir pero ¿cómo logra la UNAM, el IPN y las distintas instituciones públicas una mayor absorción de matrícula si no tienen los medios financieros suficientes para mantener a la población estudiantil con la que ya cuentan?; pues el Estado continúa condicionando el presupuesto destinado a las IES públicas, así como la crisis económica mundial continúa permeando al país.

Las políticas educativas y de forma particular la política de evaluación requieren una dignificación e identificación con la situación latinoamericana tomando en cuenta y de forma específica la situación de la educación mexicana para poder emplearla de manera coherente y dejar de aplicarla de forma coercitiva en las IES públicas sin la existencia de una reflexión crítica que apunte a las necesidades sociales que urge desempeñar en nuestro país pues se necesita dejar de ver a la política educativa de evaluación como la panacea que resolverá todos y cada uno de los problemas educativos .

Díaz Barriga nos dice al respecto:

“en América Latina necesitamos identificar una estrategia que nos permita realizar la evaluación de la educación superior acorde con nuestras necesidades, se trata de construir un modelo o varios modelos de evaluación donde el sentido fundamental de las misma quede presente : mejorar el funcionamiento del sistema educativo, esto reclama aceptar una apuesta de que nuestra educación superior debe cambiar para adecuarse a las necesidades del mundo actual, las que emanan de la globalización, pero también las que surgen de reconocer el papel de que el sistema educativo superior debe jugar para las codificaciones de la sociedad en Latinoamérica”(Ordorika,2004:252)

La planeación indicativa en la educación es también un factor que debe considerarse pues al sugerir una planeación que puede o no aplicarse en el sistema educativo no tiene caso que se proponga si quien lo desee la tomará en cuenta y quien no, no lo hará, la planeación también sirve como mecanismo de

ayuda al sistema educativo pero requiere de un riguroso análisis que se acomode a las necesidades actuales de la Educación Superior Pública en México.

Otro aspecto a considerar es la problemática que representa el rezago y la deserción educativa pues si bien han aparecido becas que apoyan a los estudiantes como es el caso del PRONABES (Programa Nacional de Becas para la Educación Superior) para evitar la deserción escolar, pero la masificación y la crisis económica no ayuda en mucho a alcanzar los resultados deseados.

Los retos que presenta la Educación Superior Pública son una prueba difícil de superar más no son imposibles. La Educación Superior requiere reformarse de forma pronta pero paulatina, con conciencia de causa y desde un contexto pertinente y acorde a las necesidades sociales de nuestro país.

II. LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA UNAM

En sus inicios la UNAM cuando era la Real y Pontificia Universidad de México los catedráticos además de intervenir en la Docencia eran personas relevantes, porque participaban en distintas funciones dentro de la misma, como lo era la cuestión de las finanzas, la provisión de las cátedras y en el claustro, como máximo órgano de gobierno, (Menegus, 1997:171) pues el beneficio que obtenían los profesores era lograr la movilidad dentro de la administración virreinal o la jerarquía eclesiástica, por lo que dar cátedra en la Universidad era demandada por un gran número de sus egresados.

En la Real y Pontificia Universidad de México, los catedráticos eran elegidos por el virrey y la audiencia, las primeras cátedras que se impartieron en esta Universidad fueron Prima y Decreto para Cánones e Instituta para Leyes (Menegus, 1997:172)

En la Universidad existía un monopolio con respecto a quiénes impartían las cátedras, que en su mayoría eran impartidas por los oidores, quienes eran doctores anexados a la Universidad, pues, no a todos les agradaba que fueran elegidos sin ningún medio de oposición. Las oposiciones se logran hasta tiempo después pero con una peculiaridad, al elegir a los docentes no se permitía votar a los alumnos, por el hecho de que también en aquellos tiempos en las Universidades europeas tampoco se les permitía votar a los estudiantes, lo que no produjo mayor cambio en quienes impartían las cátedras.

Pese a todo lo anterior, la demanda en la reciente Universidad Mexicana fue creciendo y requería de mayor apertura en la impartición de cátedras así como de docentes. Además el mayor número de generaciones graduadas permitía que la planta docente se nutriera de catedráticos egresados.

Llegado el gobierno del arzobispo Moya de Contreras se dio el impulso al sistema de oposición y a la elección de los candidatos, mediante tomar en cuenta la votación de los alumnos. Sin embargo, la participación de los estudiantes en la elección de los catedráticos no produjo que llegaran docentes más competentes a

las aulas de clase, ya que no evitó el hecho de que se compraran los votos de los estudiantes para ganar la oposiciones (Menegus, 1997:178)

Después de mucho tiempo (15 años después) se logra solucionar las formas de elección de candidatos, es hasta el año 1676 (Menegus, 1997:178) con una junta especial donde se desecha el voto de los estudiantes. Los integrantes de la junta fueron el arzobispo de México, el oidor más antiguo, el rector universitario, el inquisidor, el maestrescuela, el presidente del Cabildo catedralicio, el catedrático de prima, y el decano de la facultad correspondiente. La nueva elección de catedráticos logró aminorar en gran medida las complicaciones que se suscitaban cada que ocurrían las lecciones, además de ocasionar la total clericalización de las cátedras.

Para el siglo XVIII aumentó en gran medida el número de cátedras, de las cuales, predominaban la influencia de las órdenes religiosas aunque no en todas las facultades, como el caso de la Facultad de Medicina que era estrictamente laica.

El proceso educativo en la UNAM continuó muy similar desde sus antecedentes con la Universidad Real y Pontificia de México hasta el siglo XX más particularmente en la década de los setenta, con cátedras magisteriales y un trabajo muy escaso en laboratorios y talleres.

Para 1970 se introdujo la tecnología educativa³, con estructuras departamentales y modulares. Las carreras aplicadas en la Universidad contaban con planes de estudio sin vinculación con otras carreras e interdisciplinariedad. En aquellos años la única modalidad de enseñanza era la escolarizada, pocos años después se inicio la modalidad de la enseñanza abierta al igual que la creación de la educación continúa y el uso de los medios audiovisuales, aunque no en todas las áreas académicas (Martínez, 1996:79)

³ Desarrollada a principios del siglo XX como una nueva organización académica en la Universidad, teniendo su auge en las décadas de los 60's y 70's. La tecnología educativa es el estudio científico de las prácticas educativas. Es un estudio científico de las reglas de procedimiento que persiguen modificar una práctica educativa.

Para la década de 1990, la matrícula aumentó sobremanera en la Universidad, donde el nivel económico de los estudiantes en su mayoría era el medio; los docentes cuentan en su mayoría con una formación de licenciatura, de los cuales, son de asignatura. Los docentes dedicados a la investigación son realmente escasos aunque proporcionan un nivel alto de investigación.

Para entonces la enseñanza escolarizada continúa prevaleciendo y es más que un hecho la enseñanza abierta así como la educación continua. La educación a distancia es un proyecto que tiene vida y espacio en la Universidad.

La práctica docente en la década de los 90 demuestra en la mayoría de las ocasiones prácticas docentes caducas y rutinarias, centrada en la didáctica expositiva del profesor, dando tal vez por hecho que con este tipo de didáctica se desarrollan de facto las capacidades intelectuales de los alumnos.

La masificación de los grupos dentro de las aulas, los avances de la ciencia y tecnología han obligado a la UNAM, desde aquellos años, a ejercer acciones que promuevan la capacitación docente como: la creación y evaluación de planes de estudios, la aplicación de políticas académico-administrativas que regulen los procesos educativos, con el objetivo de hacer eficiente la función docente.

Sin embargo, estos esfuerzos han sido transitorios; la cátedra ha quedado intacta en muchas de sus ocasiones, por que no ha permitido una real innovación educativa; pues la actividad docente requiere una relación socioeducativa entre el profesor y el alumno mediante un conocimiento que permita la retroalimentación, la cual, es ensombrecida por la dependencia que se genera en los alumnos hacia su profesor; por lo que la actividad docente requiere de un modelo pedagógico que promueva: la participación activa del profesor, que dé lugar a la apropiación de un aprendizaje pendiente de las necesidades reales de los alumnos.

Actualmente, la UNAM cuenta con una estructura académica departamental; los planes de estudio tienen mayor flexibilidad y multidisciplinariedad en la formación académica, la mayoría de los docentes tiene

como mínimo la licenciatura porque existe un cierto porcentaje de docentes con posgrados y la libertad de cátedra sin duda continúa prevaleciendo.

Pero, para lograr avances en la práctica docente, se tienen que considerar aspectos como: las características del docente universitario, las condiciones del estudiante de la UNAM, la institución escolar, las disposiciones curriculares y al docente de la UNAM.

Si bien, la transformación docente no sólo depende del profesor sino también de que se le proporcionen facilidades administrativas que originen alternativas, con modificaciones culturales, sociales y académicas que dejen de lado la práctica conservadora y den lugar a la práctica docente innovadora.

Por lo anterior, la práctica docente sugiere: la demostración experimental de capacidades para dirigir las actividades docentes, que se realizarán en el aula (UG, Septiembre 2010). Es una actividad compleja, ya que el profesor tiene que saber mediar, interactuar y comunicar un conjunto de conocimientos y aprendizajes significativos a través de métodos y estrategias apropiadas, para facilitar la comprensión, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes favorables ante las situaciones diversas que les permitan a los alumnos reflexionar sobre su propio aprendizaje.

II. I Educación Superior y Docencia

La Educación Superior Pública en nuestros días está envuelta de cambios imperantes que exigen la anulación de actividades docentes tradicionales y obsoletas, dónde el docente deje el monopolio y poder absoluto, y el alumno haga un lado su posición de receptor del conocimiento que posee el docente.

Hoy, a comienzos del siglo XXI, la educación y la enseñanza se observa cada día con mayor complejidad, está en la búsqueda continúa de la reflexión, de la crítica, de la objetividad, de propuestas que involucren la innovación docente.

La enseñanza universitaria se ha visto influida por todos los acontecimientos de fin de siglo e inicios de este. Las realidades sociales han cambiado y lo continuarán haciendo, por lo que es necesario reflexionar y preguntarse ¿cómo se logra tener calidad en la educación universitaria en nuestros días? Mientras los docentes día con día continúan arrastrando viejas problemáticas como la masificación de los centros universitarios, la dificultad de la disposición de las aulas, la falta de motivación del alumnado, complicaciones para compaginar docencia e investigación, falta de apoyo al docente tanto en lo salarial como en lo estructural, falta de fortalezas y didácticas propositivas por parte del docente, etc.

Esta metodología ha perdurado prácticamente invariable durante siglos, no obstante, en la actualidad, esta perspectiva educativa, basada en la transmisión de información y fundamentada en la metodología expositiva, parece que no da cumplida respuesta a las demandas de la sociedad de nuestro tiempo ni, desde luego, se ajusta a las reformas educativas que han tenido lugar en los últimos años. El ámbito universitario (...) no puede quedar al margen de la realidad como la comentada, por lo que se impone cuestionar el actual rol del profesor en la enseñanza superior, así como repensar de forma seria la docencia universitaria (López, 2005:15)

Por lo que, las preguntas más frecuentes de los docentes y de las universidades e institutos a nivel superior son, ¿Cómo se logra tener calidad en la educación? ¿Cómo se logra que aprendan los alumnos? Si en la educación como en las instituciones continúan existiendo (aunque no es su totalidad) roles tradicionalistas con didácticas basadas en métodos memorísticos y expositivos, donde los alumnos no cuentan con una mirada crítica sobre su quehacer y el quehacer del profesorado, muchas veces por la educación que han recibido a lo largo de su historia académica.

Dentro de la aulas Universitarias existen profesores orgánicos, es decir, aquellos que transmiten de forma innovadora sus conocimientos, procurando que

sus conocimientos sean introyectados y reciclados con el objeto de fortalecer y beneficiar al estudiantado. Sin embargo, la Universidad se encuentra permeada también por profesores inorgánicos, es decir, docentes con valores conservadores que reproducen conocimientos anacrónicos, por lo que la UNAM necesita que la profesionalización de la docencia forme parte de la actividad cotidiana de todos los profesores.

La profesionalización de la docencia es un medio para mejorar la práctica docente. Cambiar o modificar lo instituido, de algo cotidiano a algo instituyente que cambie instituciones, perspectivas, ideas, valores, subjetividades, aprendizajes, individuos, sociedades, etc. La profesionalización de la docencia tiene como objetivo educar y cambiar a la gente, reeducar a los profesores como al alumnado, para que el docente reflexione sobre su quehacer pedagógico y pueda ejercer una crítica sobre su actividad docente así como el alumno comprenda que no es un actor de la educación alejado del proceso educativo sino todo lo contrario; con el objeto de que los cambios y progresos en la educación influyan en las construcciones sociales reales mediante la acción y reflexión.

Si bien es cierto que la docencia se ha ido adecuando a las épocas, situaciones, circunstancias sociales, políticas y culturales; pero la docencia como tal requiere de un profundo análisis para poder entenderla, pues necesita de conocimientos, habilidades, reflexiones, técnicas, procedimientos significativos que den lugar a una práctica eficiente por parte del docente.

Freire (1994) por su parte menciona que la tarea del docente exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva, aludiendo que, (...) la tarea de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero rechaza la estrechez científicista, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece.

También podemos decir que la docencia es: “la educación organizada, como educación intencional, como educación sistemática. El concepto de docencia hace referencia a la educación” (Arredondo, Uribe, Wuest, 1979) y abarca mucho más por lo tanto también se podría hablar que la docencia implica:

Al de enseñanza y hace referencia a situaciones educativas en las que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que se efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes; en las que existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas, en las que, finalmente, la acción educativa es estructurada y organizada, a través de una tecnología. La docencia, al igual que la educación puede ser entendida en tres sentidos fundamentales: como sistema, como producto y como proceso (Arredondo, Uribe, Wuest, 1979)

Por lo anterior, debemos entender de qué hablamos cuando nos referimos a educación. La educación como lo mencionó Durkheim (2006) es la socialización del niño (...) de acuerdo con tradiciones, con hábitos, con reglas explícitas e implícitas, dentro de un cuadro determinado de instrucciones. Sin embargo, se puede entender también como: la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado.

La educación asimismo se puede entender por: dirección (intervención) y desarrollo (perfeccionamiento). Es un proceso de inculcación/asimilación cultural, moral y conductual. Asegura la supervivencia individual, grupal y colectiva (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1995:475)

Por lo que se debe entender que de la docencia se desprende la enseñanza y de ella la didáctica, la cual es entendida cómo la ciencia de la enseñanza.

La docencia, requiere de conocimientos y de experiencias para poder entenderla un poco mejor, se requiere de análisis y reflexión para poder asimilarla y acomodarla de acuerdo a las necesidades, a sus objetivos, a sus funciones, a metas a alcanzar, para comprender el contexto social en el que se desenvuelve la actividad docente.

La docencia que nos ocupa en el presente trabajo es la docencia a nivel superior. Requiere de necesidades particulares que tienen que ser observadas en el aula, en el día a día con la práctica docente, la cual, le ayuda a al docente a entender o conocer las circunstancias en la que se encuentra hoy en día la práctica docente a nivel profesional. La docencia universitaria pública es un pilar de suma importancia para la educación de cualquier Estado, tiene entre diversas responsabilidades la de brindar calidad en la educación, dónde se produzcan nuevos conocimientos que beneficien al alumno como futuro profesional, haciendo de el un profesional crítico, reflexivo, en el que los conocimientos que posea se los apropie y los lleve a cabo dentro de su vida laboral como personal. Que el estudiante al revisar algún tema como lo puede ser la Perspectiva de Género, pueda comprender, reflexionar, analizar y detectar cuándo, cómo y en qué ha influido el género en la vida de las personas, pues la perspectiva de género tiene mucho para poder explotar en el estudiante la reflexión, la autocrítica, la sensibilización por ser un tema sumamente polémico, debatible, propositivo, que toca fibras muy particulares en cada uno de los seres humanos, pues su importancia radica en la relaciones humanas y las formas en las que éstas se originan, se producen, se reproducen, es decir se desarrollan dentro de las vidas de los hombres y las mujeres.

La docencia como se mencionó anteriormente, contiene un nivel abstracto el cual, requiere de varios y distintos factores para lograr desempeñar un ejercicio docente de mayor calidad, como por ejemplo, el docente tiene que ubicar y entender la institución donde realiza su práctica docente, entender que ésta misma, regula sobremanera todas las acciones que ocurren dentro de ella;

apoyándose también en su experiencia, en sus conocimientos de la disciplina en la que imparte cátedra, ya que esto le permitirá concientizar en mayor medida la problemática docente para poder hacer conjeturas y aportaciones que ayuden a enriquecer la calidad del aprendizaje. Entender que es un trabajo en conjunto con la institución, el docente, el alumno y los medios estructurales como humanos para alcanzar resultados positivos.

El docente tiene también como tarea identificar los conflictos dentro del aula. El profesor que se encuentra ante el grupo debe realizar distintos juicios del por qué se están suscitando determinadas situaciones en el aula, como la deserción, la inasistencia, la desmotivación de parte de los alumnos, la poca participación, la falta de compromiso académico, etc. para poder dar alternativas que propicien la solución a los diversos conflictos.

Hoy en día lo que se requiere por parte del profesor es que cuente con una didáctica crítica y problematizadora, las cuales “requieren que el maestro reconozca el conflicto y la contradicción como factores de cambio, para buscar, a partir de ello vías para la superación y transformación de la escuela” (Pérez,1985)

El profesor al contar con una visión crítica y pendiente de la problematización de su ejercicio docente y de las circunstancias en las que se desenvuelve, va a poder realizar autocríticas que le aporten reflexiones que le permitan hacer y promover modificaciones dentro del aula.

Pero ¿cómo logra todo esto el docente? lo logra mediante una constante capacitación que comprenda aspectos como la formación, innovación e investigación, buscando la vinculación entre calidad y profesionalización en su práctica docente, pues se entiende que la profesionalización docente se logra mediante tres actividades profesionales como: “el perfeccionamiento permanente de los profesores, el análisis de su práctica y la investigación en el aula” (López, 2005:29) porque el docente al frente de una cátedra con varios años de

experiencia lo han formado profesionalmente en su campo temático pero no lo es todo, porque con la permanente actualización logrará una profesionalización de la docencia o práctica docente profesional pendiente de las necesidades urgentes del grupo en el que se encuentre al frente, pues hay que tener presente que una amplia experiencia en alguna disciplina no garantiza una práctica docente profesional, por lo que conviene tener presente que formar le corresponde al docente, pero también es obligación del docente formarse y reformar la práctica que le transmite a sus alumnos:

“Formar al profesorado es capacitar y ayudar a tomar conciencia de las propias actuaciones docentes y facilitar su mejora. La formación docente no se debería agotar en la adquisición de conocimientos sino que debería generar actitudes y valores coherentes con las nuevas demandas; desarrollar nuevas habilidades y destrezas para la enseñanza; ayudar a adquirir hábitos que puedan ser transmitirlos al alumnado, etc.” (López, 2005:30)

La innovación es otro factor de suma importancia pues se puede formar al profesorado y al alumnado pero de qué serviría si no existe dentro de la formación una innovación que permita que el proceso de enseñanza-aprendizaje se renueve.

Por innovación se entiende al: “ conjunto de ideas, proceso y estrategias más o menos sistematizadas, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas establecidas, por lo que se podría utilizar como sinónimo el concepto de renovación pedagógica” (López, 2005:31)

La innovación comprende el análisis, la crítica, la reflexión, la organización de la enseñanza superior, la cultura profesional del profesorado y de los alumnos en formación, aportando mucho más al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Alcanzar la innovación es el lograr modificar conductas, valores, creencias e ideologías del profesorado y del alumnado. Si existe innovación en el docente

existe una adecuada formación en el mismo, si existe innovación en el alumnado, existe una adecuada formación en el alumno y todo se logra con la investigación dentro del aula, combinando teoría y práctica, realizando una intervención práctica pedagógica, dónde el docente tenga que aplicar la deducción en el medio que se va a desenvolver realizando una reflexión que le permita llegar a la acción inductiva en la que logre analizar su acción e intervención que le dé la pauta o la clave para llegar a la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo del alumno sino también para sí mismo, pues pasaría de un docente emisor a un docente crítico-reflexivo.

Entonces, ¿dónde se puede comenzar a buscar alternativas para fomentar reformas educativas en la docencia universitaria?

Una alternativa posible y necesaria es que se parta en la búsqueda de la Profesionalización de la Docencia, la cual les permita a los profesores actualizados continuarse preparando y a los docentes con prácticas conservadoras o poco actualizadas se formen para aplicar una apropiación de los conocimientos con mayor alcance.

II.II Profesionalización de la Docencia

Antes que nada recordemos que la Docencia también “es un proceso de toma de decisiones: generación, instrumentación y verificación de hipótesis, que ejerce sobre las variantes recurrentes en una situación educativa para propiciar aprendizajes significativos” (Acosta, Tapia,1990:56) La Profesionalización de la Docencia es una propuesta para la formación docente, pues la Docencia como se menciona anteriormente requiere de varias herramientas y metodologías para alcanzar una práctica profesional; entendiendo así a la Profesionalización de la Docencia como: “el proceso por medio del cual, el personal académico adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa, tomando a la docencia como objeto de estudio

y de aprendizaje en función de la sistematización y continuo mejoramiento de la misma, reconociendo así como una práctica social que necesita elevarse a nivel de profesión” (Morán, 1994:17)

Los orígenes de la Profesionalización de la Docencia aparecen en el centro de didáctica de la UNAM, en los inicios del centro, éste se enfoca en promover los intereses y la sensibilización de los profesores sobre cuestiones pedagógicas y didácticas, mediante la capacitación de los mismos. Se buscaba que tuvieran un espacio donde poder interactuar y retroalimentarse mediante coloquios, conferencias y distintos eventos.

Estas actividades trajeron como consecuencia que el centro de didáctica se enfocara en la formación de profesores y colaborara con el Programa Nacional de Formación de Profesores, de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, el cual se pone en marcha en el año 1972 (Morán, 1994:19)

Las etapas de la formación de los profesores en 1970 se abocaron a la actualización y capacitación de los mismos, al acercamiento a la didáctica y al acercamiento del personal académico a las realidades universitarias, socioeconómicas y culturales del país en aquellos años; pero no quiere decir que con las medidas tomadas en aquellos años se lograra la profesionalización de la docencia, por lo que se deben hacer distinguir las diferencias que existen entre la formación del profesorado a la profesionalización de la docencia la cual, involucra aspectos como: la ampliación de conocimiento teórico de la formación de profesores, donde los programas adquieran una estructura curricular acorde, los espacios académicos de interacción con mayor duración y con exigencias académicas más elevadas como el sentido crítico, analítico y reflexivo; la profesionalización de la docencia busca ampliar el fenómeno educativo desde distintas perspectivas,

La profesionalización de la docencia surge en 1977-1982 con el subprograma B desarrollado por el CISE y denominado: especialización para el ejercicio de la docencia(...) definiendo así a la profesionalización de la docencia como: una formación especializada que implica un conjunto de conocimientos y habilidades específicas en el área o disciplina determinada, y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el ejercicio formal y real de la docencia (...) o bien como: la formación amplia e integral, con fundamentación teórico-metodológica que posibilita respuestas coherentes con la realidad institucional, es decir, se tiende a la formación de docentes y de otros agentes educativos, para un mejor desempeño de sus tareas académicas, tanto en lo inmediato como en lo mediato, que tenga elementos para superar su práctica docente y para participar en acciones de práctica educativa que tenga mayor trascendencia institucional (Morán,1994:25)

El subprograma tiene como objetivo lograr profesionalizar la docencia universitaria, otorgarle una formación especializada a los docentes, que logre sistematizarse y aplicarse de forma cotidiana, donde el profesor se deje de concebir solamente dentro del aula sino que se involucre en todas las áreas que le competen. La Profesionalización de la Docencia es la redefinición de las funciones del docente universitario.

Para que exista la Profesionalización de la Docencia, esta tiene que encauzarse con determinadas características tales como: la prioridad en el docente, que sea su fuente de ingresos, de interés y vocación en el docente, el binomio docencia-investigación como prácticas inseparables y codependientes, la responsabilidad y compromiso con la sociedad, satisfaciendo las necesidades reales y actuales de la población, tendiendo presentes el espacio dentro del aula, la práctica docente dentro de la institución y con la sociedad tomando en cuenta el contexto histórico social.

La práctica docente debe ser entendida como una práctica no aislada o cerrada dentro de cuatro paredes. La práctica educativa comprende análisis, reflexión, comprensión, con una visión y acción totalizadora.

A mayor conocimiento de la práctica docente mayor aproximación a su transformación, pues la masificación en las aulas, la crisis en la Universidad altera la práctica docente y a los profesores, los cuales comienzan a concebir su práctica como una profesión y no como un servicio, pues su tarea implica mucho más que eso. La práctica docente día con día va teniendo nuevas exigencias por la constante modernización de la educación.

La Profesionalización de la Docencia requiere de legitimación en la que el docente comprenda que la práctica docente requiere de compromiso, vocación esfuerzo, dedicación, actualización constante, para no sólo conocer los contenidos de determinada asignatura sino saber cómo introyectarla en los alumnos sin depositarla y hacer de ella una actividad intelectual y pedagógicamente profesional.

La Profesionalización de la Docencia busca formar al docente y demostrar que el enseñar o el poseer conocimientos de determinada materia no significa que el docente sea un profesional de la docencia, para llegar a serlo se necesita tener una formación integral que abarca mucho mas del simple dominio de algún o varios temas, sino se requiere de las herramientas y conocimientos didáctico-pedagógicos para poder aplicar una práctica verdaderamente profesional.

La formación docente constituye un proceso continuo de preparación para desempeñar funciones específicas. El diseño, puesta en práctica, evolución y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de la persona, a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los estudiantes. Este rol requiere de profesionales que, con una adecuada formación científica y humanística, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles” (Acosta, Tapia, 1990:57)

La Profesionalización de la Docencia como actividad permanente en el docente y en su práctica otorgará una alternativa pedagógica que contribuya a su

formación, a conocimientos adecuados al alumno y calidad a la institución en la que se encuentre inmerso.

II.III Didáctica

La Didáctica es de suma importancia para la intervención y práctica pedagógica, es una disciplina que forma profesores y su acción, interviene en todos los niveles educativos.

Comenio aportó temas fundamentales correspondientes a la didáctica, en su obra la Didáctica Magna, donde entre muchas cosas hace referencia a la disciplina y el vínculo que tiene con la enseñanza pues de esta se sirve para argumentar que con disciplina se puede lograr educar todo y a todos.

De las conclusiones a las que se llega con respecto a la didáctica se dan varias definiciones o atribuciones a lo que es o significa. La didáctica: “es un conjunto de normas, recursos y procedimientos que deben informar y orientar la actuación de los profesores” (Becker, 1985:12)

La Didáctica se construye o nace no como la mayoría de los conocimientos más bien surge de la realización de investigación y profundas reflexiones sobre la práctica del docente, retroalimentándose para esclarecerla y perfeccionarla en la intervención. La Didáctica parte, a comparación de los demás conocimientos, de los principios y normas ya dadas por lo que se convierte en una disciplina descriptiva, fundamentaba con modelos teóricos ya establecidos, no nace de la ciencia sino de la praxis ya que su objeto de estudio es el proceso de enseñanza – aprendizaje y todo lo que ocurre dentro y fuera de la clase; lo que se vive día a día en la práctica docente.

La Didáctica para alcanzar su objeto de estudio se sirve de la ayuda de distintas disciplinas, como lo es la investigación, la psicología, la pedagogía, etc.

El análisis de la práctica pedagógica origina y proporciona la base para la investigación y la innovación en la práctica docente que permita el mayor conocimiento de lo que ocurre en clase, con el grupo, con la relación profesor-alumno, etc. por lo que también se puede llamar a la didáctica como:

Estudio y aplicación de las decisiones normativas hipotéticamente obligatorias que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza válidos para 1) todos y cada uno de los estudiantes 2) todas y cuales quiera de las materias, comunicaciones o informaciones 3) todos los tipos y componentes docentes 4) todas y singulares situaciones y estructuras didácticas 5) todos y particulares ámbitos o instituciones formales y no formales 6) todos y cada recurso didáctico (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1995:412)

II.IV Didáctica Universitaria

La Didáctica Universitaria ha evolucionado como lo ha hecho la Universidad a lo largo del tiempo, la didáctica que se aplica no es la misma de hace unos siglos atrás, ha cambiado por las constantes necesidades y aportaciones que han surgido en el campo educativo.

La Universidad es un espacio abierto a la producción del conocimiento; y tiene la tarea de formar profesionistas capaces y competitivos, sin embargo, la crisis actual que se vive en la enseñanza y educación en el país, demanda a la Educación Superior o bien a las Universidades, mayor calidad, pues de ella se deriva la calidad en el resto del sistema educativo.

Los docentes tanto universitarios como no universitarios se comprometen a poseer los conocimientos necesarios sobre pedagogía que les permita una adecuada práctica docente.

La pedagogía es entendida como: La disciplina que tiene como objeto de estudio la educación en todas sus dimensiones, con el objetivo de lograr la formación y/o el perfeccionamiento del ser humano.

El docente, pedagógicamente hablando, necesita poseer nociones de didáctica, pues requiere asumir los conocimientos necesarios para saber cómo transmitir el conocimiento, por tal motivo, la didáctica es inseparable de la pedagogía, para que una se cumpla necesita de la otra y viceversa, mediante una metodología didáctica, es decir, mediante técnicas didácticas que mejoren el proceso de enseñanza –aprendizaje.

La experiencia en el docente es un factor importante que dota al docente de habilidades que le permitan hacer frente a los problemas educativos que surjan dentro del aula o fuera de ella. La didáctica permite que el docente reflexione sobre su práctica y lo que ocurre con sus alumnos. La didáctica proporciona que el docente adquiera el conocimiento necesario para mejorar la enseñanza en materias de forma específica, permite la creación e innovación, dando lugar a adaptaciones a asignaturas en particular.

La Didáctica Universitaria requiere de aprendizajes significativos que conduzcan al alumno a desarrollar su inteligencia, su creatividad, el descubrimiento “aprender a pensar y aprender a construir el conocimiento, como expresión de la relación socializada del sujeto con su realidad” (URIBE, 1993)

Una práctica docente universitaria que produzca y aplique aprendizajes significativos está obligada al ejercicio de ideas innovadoras, razonadas que impidan la reproducción de la docencia tradicional, requiere de una continua creatividad con el objeto de que comprendan los alumnos el conocimiento y la construcción del mismo.

El *aprendizaje significativo*, es un tipo de aprendizaje del cual se sirve sobremanera la didáctica crítica, este tipo de aprendizaje remite al ámbito personal del individuo, pero también al ámbito sociocultural en el que se encuentra enmarcado éste. Lo que para el sujeto tiene sentido significación, en buena medida se explica por lo que socialmente es significativo, por los valores o patrones culturales predominantes en una sociedad o un grupo determinado o bien por la medida en que corresponden a exigencias y necesidades concretas de la propia realidad social en que vive el sujeto. (Arredondo, Uribe, Wuest, 1979)

Sin embargo, a pesar de que nos encontramos a inicios del siglo XXI la Didáctica Universitaria continúa reproduciéndose en gran medida de forma tradicional mediante métodos memorísticos, repetitivos, expositivos, verticalistas que no aportan mayor energía al aprendizaje; aunque no en todos los espacios universitarios existen estas actividades también existe la crítica, la reflexión e innovación educativa pero parece que en menor medida.

El alumno como el profesor juegan roles distintos ya que tienen que interactuar de forma diversa a la de hasta ahora, innovado y proponiendo, de acuerdo a su contexto, es decir a las necesidades que les requiere su realidad y que de ellas se derivan las proyecciones del futuro.

Reflexionar y actuar es lo que se requiere en mayor medida en la Didáctica Universitaria, pensar la realidad, visualizar el porvenir sin olvidar la historia que nos condujo hasta aquí.

El docente necesita plantearse las problemáticas educativas que aparecen a su alrededor, reflexionando sobre metodologías, técnicas, herramientas que ayuden a disminuir la desmotivación estudiantil, la poca participación, o lograr aportaciones en políticas educativas realistas en pro de educación eficaz, alcanzando en su caso, la producción de prácticas educativas diferentes a las establecidas ; acomodándolas a la situación actual que les permita realizar

propuestas educativas y pedagógicas significativas con base a los requerimientos nacionales e internacionales.

El docente universitario al lograr aprendizajes significativos aprende al igual que los alumnos, porque aprende cosas nuevas que enriquecen su experiencia profesional e intelectual.

II.V Didáctica Crítica

La Didáctica como disciplina contiene distintas corrientes y una de ellas es la Didáctica Crítica; tema del cual nos vamos a ocupar a continuación.

La Didáctica Crítica surge en la escuela de Frankfurt como oponente a las posturas positivistas e interpretativas de las ciencias. La Didáctica Crítica intenta superar las técnicas tradicionales de enseñanza como la conferencia, el dictado, la repetición mecánica entre otras. Es una unidad dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje que se basa en un Ínter juego permanente de educador- educando y de educando- educador. Trata de estudiar los problemas educativos partiendo desde la reflexión realizada en grupos de conceptos básicos psicoanalíticos de las relaciones sociales que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este tipo de didáctica se otorga al ser humano la posibilidad de transformarse sólo a partir del poder colectivo que lleva al cambio de las instituciones, esta didáctica requiere del análisis institucional ya que la renovación se vislumbra asumiendo el papel dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presentes en el acto educativo.

El aprendizaje es el resultado de una práctica social, de una acción-reflexión, vista fundamentalmente desde una dimensión social. Para la Didáctica Crítica es necesario superar los obstáculos creados por el individualismo y por la ansiedad que surge al romper con los factores definidos para los profesores y

alumnos. En esta didáctica el conocimiento no es el fin, es el pretexto para poner en contacto profesores y alumnos que unidos en un grupo de aprendizaje reflexionan los obstáculos y contradicciones para que de ahí surja lo que cada una tiene en sí mismo y pueda definir formas de actuar nuevas.

Lo que busca un profesor con la Didáctica Crítica es realizar su práctica docente a través de:

- “Establecer objetivos de aprendizaje de las unidades y del curso
- Organizar actividades de aprendizaje que se realizan en grupo para construir el conocimiento a partir de la reflexión
- Evaluar los objetivos de aprendizaje alcanzados, los obstáculos y resistencias que se presentaron al aprender” (QUESADA,1990)

La Didáctica Crítica sólo reconoce al grupo y a la reflexión como medios de aprendizaje, es una propuesta no acabada pero al fin y al cabo propuesta; su esencia radica en que cada profesor tiene la tarea de construir una visión crítica acerca de esta didáctica. Es una propuesta abierta que permite la innovación, la creatividad, el constructivismo, la reflexión, el aprendizaje significativo, etc.

El docente tiene la responsabilidad de pensar en la problemática educativa que esté viviendo con el objetivo de crear medios o posibilidades que la modifiquen. Suscitar la reflexión requiere de una reflexión anticipada por parte del docente, analizando todos y cada uno de los aspectos que influyen en la creación de la problemática, es un trabajo de ensayo y error pues requiere de constancia que a su vez permite encontrar el camino que conduce a la visualización y modificación de prácticas docentes incompletas.

II.VI DIDÁCTICA PROBLEMATIZADORA

La didáctica problematizadora o enseñanza problémica fue definida por Majmutov entre las décadas de 1960 y 1970 en lo que era la URSS, realizando estudios de avanzada para aquellos años, denominándola también como aprendizaje basado en problemas (ABP) (Ortiz, 2005:1)

Esta propuesta metodológica desea superar la enseñanza tradicional por la de una enseñanza dialéctica que concibe al estudiante como un ente activo, realizando actividades que le permitan apropiarse del conocimiento y así desarrollar su intelecto.

Majmutov (1977) definió a la enseñanza problémica como un sistema basado en las regularidades de la asimilación creadora de los conocimientos y forma de actividad que integra métodos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales se caracterizan por tener rasgos básicos de la búsqueda científica.

Este tipo de aprendizaje está interesado en que el estudiante refleje contradicciones del fenómeno estudiado, en forma de problema, creando una situación problémica con el objeto que el estudiante sea motivado para encontrar la solución, apropiándose del conocimiento y de los métodos del pensamiento científico.

El papel docente en este tipo de enseñanza radica en encaminar la creación de situaciones problemáticas y contradictorias, guiando las actividades de los estudiantes para la apropiación de los conocimientos nuevos.

Las contradicciones permiten la creación de situaciones problémicas y surgen de las contradicciones que se presentan en la sociedad y el estudiante al situarse en su realidad y reconocer la situación problémica lo descubre, lo

comprende, lo formula y desarrolla un proceso de solución del mismo, produciendo así reflexión, crítica y apropiación del conocimiento.

Por lo tanto, el aprendizaje basado en problemas es: el proceso de solución de problemas por parte de los estudiantes, en el cual se produce la apropiación creativa de los conocimientos, habilidades y valores, de las experiencias acumuladas por la sociedad, además de la formación de una personalidad activa, altamente desarrollada y consciente (Ortiz, 2005:2)

La aplicación de la didáctica problematizadora en la práctica escolar exige desarrollar el pensamiento, vinculándolo con la comprensión de su realidad. Ésta didáctica se basa en los principios de la didáctica tradicional con un enfoque distinto, surge del método explicativo, pero buscando lo científico, la independencia y la creación.

La práctica docente con perspectiva problematizadora favorece la tendencia de enseñar a aprender, y al alumno le exige una actitud mental del estudiante, que le proporcione la apropiación de conocimientos para lograr aplicarlos reproductiva, productiva y/o creativamente.

Los docentes deben de utilizar métodos que impulsen el desarrollo del aprendizaje basado en la búsqueda, en solución de problemas de la sociedad y no una apropiación de conocimientos sin reflexión y que el docente ya elaboró.

En la didáctica problematizadora aplicada a la enseñanza profesional el profesor no debe proporcionar los conocimientos de forma ya dada sino crear una atmósfera dinámica que desarrolle en los estudiantes situaciones problémicas que le interesen que los conduzca a buscar soluciones. La enseñanza basada en problemas busca adecuar la teoría con la práctica y es profesional por que concibe como unidad a la educación-instrucción y se estructura con la actividad reproductiva, productiva y creativa en el estudiante.

III. LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FES ACATLÁN Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Junto con todo lo mencionado anteriormente, la UNAM también es un espacio que da lugar a la equidad, a la democracia y a una práctica docente coherente con esta ideología.

Por ello, cabe mencionar que la práctica docente con perspectiva de género exige y contiene nuevas miradas pedagógicas que involucran críticas propositivas, fuera de paradigmas tradicionales.

Ejemplo de ello es el Taller de Investigación Educativa I: Género, Cultura y Derechos Humanos que se imparte en la FES Acatlán dentro de la licenciatura en Pedagogía, dónde intervino a lo largo del semestre 2009-1 logrando con ello observar, identificar y reflexionar sobre la práctica docente y su relación con la Perspectiva de Género, por lo que a continuación daré una visión general de lo que es la Perspectiva de Género y de los temas que aporté al taller, los cuales son: Masculinidades, Construcción de la Identidad y Subjetividad Masculina.

III. I Perspectiva de Género

Los antecedentes de la teoría de género tienen sus orígenes a la mitad del siglo XX en la psicología, posteriormente se complementa con las Ciencias Sociales dónde se puntualiza las diferencias existentes entre hombres y mujeres originadas por las diferencias biológicas, es decir, por el sexo, por ello, se recurre al término género para otorgar a todo aquello que se construye dentro de las sociedades para determinar roles, acciones, actitudes y las relaciones entre los hombres y las mujeres.

Se entiende por género a “la categoría correspondiente al orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad. La constitución de

diferencias de género es un proceso histórico y social, y en el que el género no es un hecho natural” (Cazés, 1998:31)

La teoría de género también tiene sus antecedentes con la ideología feminista pues se fundamenta en sus principios éticos, políticos y filosóficos. La teoría de género busca la equidad e igualdad entre los hombres, entre las mujeres y entre el hombre y la mujer.

Pero ¿qué se entiende por Teoría de Género?

La teoría de género abarca lo que son “los planteamientos teóricos, metodológicos, filosóficos, éticos y políticos necesarios para comprender el complejo de relaciones de poder que determina la desigualdad entre hombres y mujeres. La condición de dominancia paradigmática y a la vez enajenante de ellos, y la condición de subordinación, dependencia y discriminación en que viven ellas” (Cazés, 1998.:21)

La Perspectiva de Género es una propuesta basada en un pensamiento crítico, político, social, que reflexiona sobre las relaciones entre hombres y mujeres con el objetivo de transformarlas. La Perspectiva de Género basada en la teoría de género tiene los siguientes lineamientos; lo teórico histórico-crítico, el cultural del feminismo, el desarrollo de las mujeres. La Perspectiva de Género se nutre y se apoya en el materialismo histórico, la antropología, la historia, se apoya también en disciplinas como la sociología, pedagogía, la semiótica, el trabajo social, la filosofía o sea en disciplinas sociales y humanistas sin por ello dejar de lado otras disciplinas como las biológicas, la ecología, la economía, la ingeniería...

La Perspectiva de Género analiza las acciones institucionales y civiles, permite comprender las características que definen a mujeres y hombres así como sus semejanzas y diferencias. Busca que la sexualidad humana contenga un enfoque integral, histórico, dialéctico en respuesta a la organización patriarcal de la sociedad. La teoría de género nombra a las mujeres y hombres como sujetos históricos, contruidos sociológicamente y culturalmente.

La Perspectiva de Género visualiza las características y mecanismos patriarcales que se gestan en las sociedades, realiza una crítica sobre los aspectos negativos, opresivos de injusticia basados en la diferencia sexual traducidos en desigualdad e inequidad entre el hombre y la mujer.

La Perspectiva de Género tiene como objetivo la democracia genérica en las relaciones humanas y sociales. Al comprender la Perspectiva de Género existe la posibilidad de transformar la sociedad patriarcal por una sociedad que se conduzca hacia el bienestar, igualdad, equidad y justicia.

Si bien la Perspectiva de Género se funda como se mencionó anteriormente, por el feminismo, pues las teorías feministas visibilizan a las mujeres en la vida social y en la humanidad, dignificando a la mujer en la igualdad y equidad.

“el feminismo y la perspectiva de género plantean la necesaria y urgente transformación de los paradigmas filosóficos, científicos y políticos” (Cazés, 1998:80)

La Perspectiva de Género también se sirve del materialismo histórico, del cual toma categorías como poder, opresión, explotación, trabajo, condición social, división sexual del trabajo, etc. La Perspectiva de Género y el materialismo histórico demuestran la desigualdad entre hombres y mujeres, las relaciones de poder, de injusticia y de sexismo. El materialismo histórico resalta la influencia que realiza el capitalismo en las relaciones sociales y los antagonismos que provoca entre los hombres y mujeres.

También la Perspectiva de Género y el Psicoanálisis se unen para demostrar los efectos que se originan en las personas con respecto a las implicaciones psíquicas. Las influencias que tienen las relaciones desiguales entre los géneros y la conformación de las identidades y subjetividades, la introyección de la cultura y roles genéricos.

La Perspectiva de Género apoyada en la teoría psicoanalítica observa, interpreta y explica el funcionamiento y la estructura de la mente en el desarrollo de la subjetividad y de las relaciones afectivas de los sujetos y de los géneros, en la familia y la sociedad.

La Perspectiva de Género, si bien es cierto, se sirve de las disciplinas anteriormente mencionadas, implica que está abierta a la interdisciplinariedad que le aporten nuevos conocimientos y hagan de la Perspectiva de Género una disciplina mucho más rica y con mayor fundamentación teórica y práctica.

En síntesis, el género es “mucho más amplio que el sexo, es un concepto integral, dinámico e histórico, el género es el conjunto de maneras aceptadas históricamente de ser mujer u hombre en cada época, en cada sociedad y en cada cultura (...) los géneros son históricos, conforman lo bio-psico-socio-cultural, en cada sociedad, en cada época, el género es diverso y permanentemente mutable” (Cazés, 1998:92)

La Perspectiva de Género como propuesta contribuye a la igualdad entre los géneros involucra a la mujer como al hombre estudiando su situación, condición, subjetividad e identidad, así como la historia vivida de cada uno en base a su cultura y contexto, por lo que realiza una crítica de las acciones y mecanismos que influyen en ellos, necesitando así estudiar ambos lados de la moneda e involucrarse con mayor profundidad en los estudios sobre el hombre, es decir, sobre las masculinidades.

III.II Masculinidades

El surgimiento de los estudios sobre las masculinidades se origina en el siglo XX a finales de la década de 1970 y principios de 1980 en los países occidentales, los cuales comienzan a cuestionarse el sistema patriarcal que existe dentro de sus sociedades.

Sin embargo, sus antecedentes se encuentran en las aportaciones de Freud, con el psicoanálisis, en Jung discípulo de Freud, en Adler con el psicoanálisis radical, y a las aportaciones de distintas disciplinas, psicólogos y estudiosos del tema, quienes fincaron las antecedentes sobre los estudios de la masculinidad.

A finales de la década de los setenta las manifestaciones que se suscitaron en aquellos años influyeron para la aparición del estudio de las masculinidades como por ejemplo: la creación de un colectivo gay para defender la opción sexual, invalidando al paradigma heterosexual normativo.

Hacia finales del siglo XX se comienza a estudiar la masculinidad y se hace un esfuerzo por recuperar o crear masculinidades diferentes al estereotipo tradicional; se busca la reflexión y concientización de la situación en la que vive el hombre, ya que a lo largo del tiempo el hombre ha introyectado la masculinidad hegemónica sin un análisis previo sobre su pensar de sí mismo.

La masculinidad hegemónica es: “aquella que ocupa la posición dominante en un modelo dado de las relaciones de género” (BOLAÑOS, 2008) siendo su objetivo reafirmar la superioridad y poder.

Por lo que los hombres comienzan a cuestionar su situación, la cual es diferente para cada uno de ellos pues no todos cumplen con el paradigma establecido del deber ser hombre.

Por lo tanto se reconoce la existencia de los estudios sobre las masculinidades, ya que no hay una sola sino muchas basadas por las diversas situaciones que viven los varones, distinguiendo a las masculinidades como:

Las creencias y mandatos culturales sobre la idea de lo que debe ser hombre. Estas ideas, creencias o mandatos varían de una cultura a otra y de un momento histórico a otro, es decir, son construidas en un contexto específico. También en un mismo lugar geográfico existen diferentes masculinidades dependiendo la clase, raza, etc. Es por ello que se habla de masculinidades. (BOLAÑOS, 2008)

La masculinidad es una construcción social, de la cual se ha fundado una masculinidad paradigmática y hegemónica que rige la conducta, acciones, sentires, subjetividades e identidades masculinas y las masculinidades a las que se hace referencia son: blancas, negras, indígenas de clase obrera, clase media, por edad, preferencia sexual, etc.

Sin embargo, cabe mencionar que la masculinidad hegemónica hoy día se encuentra en crisis por el impacto del feminismo en el imaginario colectivo y en la mayor presencia de las mujeres en el espacio público, comenzando a ocupar mayores espacios donde antes era impensable encontrarla.

Con ello, la subjetividad masculina hegemónica se pone en jaque ya que lo aprendido durante mucho tiempo comienza a desvanecerse, colocando en duda la autoridad y el poder masculino. Por tal razón, las masculinidades continúan cambiando día con día, transformando las identidades sociales que surgen debido a la aparición de la posmodernidad y la globalización.

III.III Feminismo y Masculinidades

El feminismo, en sus inicios, hace una crítica profunda hacia la masculinidad hegemónica; formula un reto personal a los hombres, porque tienen que hacer conciente las formas heredadas de masculinidad y las formas en como se relacionan con su mismo género y con el género opuesto.

El feminismo menciona que no sólo les concierne a las mujeres sino también plantea un reto fundamental a los hombres y a la masculinidad., por lo que los estudios del hombre tienen cierta paridad con los de la mujer.

Para los hombres, esta crítica no les ha sido nada fácil ya que han sido educados dentro de un paradigma hermético en cuanto a sus sentimientos; se les ha enseñado a no compartir sus experiencias, incluyendo a los demás hombres,

pues el mostrar vulnerabilidad, muestran una característica impropia de masculinidad y de lo no establecido por la cultura patriarcal.

Por lo mismo, muchos hombres se han negado a participar en los grupos de toma de consciencia o autoayuda, porque les incomoda compartir sus experiencias, reprimiéndolas; prefiriendo el status quo en su virilidad.

La masculinidad en sus inicios se veía como opresiva para la mujer, siendo así rechazada la literatura sobre el tema, pero con el paso de los años se ha llegado a la reflexión de que los estudios sobre los hombres tienen que mantener una estrecha relación con el feminismo pues las relaciones entre los hombres y las mujeres tienen que ser analizadas para poder dar alternativas que provoquen la equidad y democracia genérica, sin que por ello el feminismo coloque los lineamientos de los estudios del hombre y las masculinidades.

Dentro de las diversas masculinidades (de raza, etarias, indígenas por clase, etc.) también existen las relaciones de poder y de conveniencia, cómo lo son: las *masculinidades subordinadas* que tiene una determinada orientación homosexual, así como la *masculinidad cómplice*, que representa a la mayoría de los hombres que obtiene los beneficios de la dominación sobre las mujeres sin ejercer prácticas relacionadas con la masculinidad hegemónica o dominante.

Los estudios sobre masculinidad, al igual que el feminismo, van de la mano con la Perspectiva de Género ya que buscan la transformación de prácticas sociales tradicionalistas desiguales, a cambio de reflexiones y acciones críticas que alejen a la mujer y al hombre del desiderátum o mandato cultural; pues éste adjudica a los hombres la sabiduría, la fortaleza, la autonomía económica, la creatividad, el desarrollo personal, la autoafirmación y todas las formas posibles que les permitan construirse como seres para sí mismos a diferencia de la mujer que se le otorga un desiderátum de ser para los otros.

El desiderátum de los hombres:” es la creatividad, la sabiduría y la posesión del dominio, la racionalidad y la violencia, responsables de la conducción de los

demás, en particular de las mujeres y de las decisiones de las vidas propias y ajenas” (Cazés. 1998:87)

Por lo tanto, los hombres también requieren de la reivindicación social, del trabajo de reflexión sobre su situación genérica que les permita mecanismos de apoyo para la transgresión de su situación y de sus relaciones intra e intergeneracionales.

III.IV Construcción de la subjetividad e identidad masculina

La Subjetividad y su creación en las mentes masculinas y femeninas se basan en los modos de pensar, sentir y comportarse de ambos géneros, pues la subjetividad no surge de modo natural o de la biología, se forma mediante las construcciones sociales, familiares y de sus grupos de pares, de las cuales se construyen diferente en hombres como en mujeres.

La Subjetividad se crea con las distinciones que les hacen desde el nacimiento a los infantes, el hecho de tener un sexo determinado influye sobremanera en la asignación, educación y reproducción de las subjetividades. La sociedad, la familia, la escuela, el contexto, los valores, las normas configuran psicológicamente y socialmente la femineidad y la masculinidad con distintas peculiaridades, las cuales también están basadas por la cultura en la que se encuentran inmersos.

La Subjetividad Masculina, se conforma “alrededor de la idea de que ser varón es poseer una masculinidad racional autosuficiente, defensiva y controladora, que se define en contra y a costa del(a) otro (a), dentro de una jerarquía masculina y con la mujer como sujeto de menos, generando una relación dicotómica del uno del otro, de todo o nada, (donde la diversidad y las matices no existen)” (Segara, 2000:47)

La construcción de las subjetividades masculinas y femeninas son el resultado de un largo proceso histórico que ha creado y desarrollado

desigualdades entre los géneros a lo largo del tiempo y que se continúan reproduciendo hasta el día de hoy. La Construcción de la Subjetividad se debe también a instituciones tales como la religión, la medicina y los postulados jurídicos, acompañados de situaciones como la raza y clase social.

La subjetividad del hombre y la mujer es construida con la introyección de la cultura en que viven día con día, es decir se apropia de su desiderátum.

La Identidad Masculina va de la mano de su Subjetividad, la identidad se construye junto con las formas de pensar, de sentir, de vivir, de actuar; por lo que el hombre aprende a situarse en ese casillero y se identifica con el y crea su subjetividad e identidad de acuerdo a las creencias que construye, de las cuales surgen los valores y las normas con las que se va a regir.

La sociedad o el imaginario colectivo marca la pauta para que el hombre y la mujer construyan su identidad, un ejemplo claro es la división sexual del trabajo en el que el hombre se identifica con el ámbito público y la mujer con los afectos y el hogar, pues la sociedad lo coloca y lo identifica como “natural” y “normal”, idea tradicionalista, inequitativa y deformada de la humanidad.

Al igual que la subjetividad, la identidad genérica se crea con la familia, con el sexo del infante, determinando la forma en que se le va a educar, sin embargo, los cambios culturales han influido en gran medida en las variaciones de las identidades, un ejemplo es la crisis de la masculinidad que hoy día vive el hombre es el enfrentarse con la mujer en el espacio público, desestabilizando con ello su identidad y subjetividad, poniendo en jaque al hombre y a su identidad como hombre proveedor.

La Identidad masculina se establece en distintos ámbitos como el intrapersonal, el intragenérico, y el grupal y social.

De los factores que influyen en gran medida para la Construcción de la Identidad Masculina está el que se relaciona con su actividad ocupacional, pues dentro de este espacio desarrolla todas y cada uno de los factores que influyen en

la construcción de su identidad, ya que se la ha educado para desenvolverse en el ámbito público, ha formado su identidad en base a este, pues ahí adquiere poder.

En el factor de las relaciones intergeneracionales el hombre se relaciona con los demás y con la mujer ofreciendo las ganancias que ha cosechado por medio de su desempeño laboral, pues la subjetividad crea en el varón la idea del macho proveedor con el que se va a identificar y va actuar en función de las exigencias inculcadas por el imaginario colectivo y las distintas instituciones que intervienen en la creación de la Subjetividad e Identidad masculinas que intervienen a su vez con la identidad que crea con los grupos sociales, como en actividades tradicionalmente masculinas, como lo es el caso del deporte, donde se muestra el paradigma de la masculinidad hegemónica y sus características como: éxito, poder, fortaleza física, liderazgo, etc.

IV. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS EN TORNO AL TALLER DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I (Plan de estudios 1984)

A continuación se presenta una visión general de los antecedentes de la asignatura Género, Cultura y Derechos Humanos en Acatlán, inmersa en la Licenciatura de Pedagogía en el Plan de Estudios 1984.

IV.I Antecedentes del Taller de Investigación Educativa I y II con la Temática: Género, Cultura y Derechos Humanos

La asignatura en la cual se realizó el apoyo a la docencia es Taller de Investigación Educativa I, dentro del séptimo semestre (2009-1) de la licenciatura en Pedagogía; la cual consta de un año, pues tiene continuidad con el octavo semestre de la carrera de pedagogía, correspondiente al plan de estudios 1984.

La asignatura de Investigación Educativa I y II con la temática *Perspectiva de Género en Educación. Género, Cultura y Derechos Humanos*, ha sido llevada a la práctica en el Plan de Estudios 1984 de la Licenciatura en Pedagogía, bajo la modalidad de taller, la cual, tiene un carácter obligatorio de elección, con 4 horas por semana, con un valor de 6 créditos, dentro del área de investigación pedagógica que forma parte del ciclo de formación básica de la licenciatura.

El quehacer del área de Investigación Pedagógica del Plan de Estudios 1984, contiene el uso de los distintos planteamientos y teorías epistemológicas revisadas a lo largo de los semestres anteriores, por lo que el objetivo planteado para esta área era: " iniciar investigaciones pedagógicas, psicopedagógicas o sociopedagógicas" (Plan de Estudios, 1984:32)

En el Plan de Estudios de 1984, la asignatura de Investigación Educativa proponía:

“El trabajo constante, tanto colectivo, como en grupos, como forma individual e incluyen exposiciones en clase por parte del profesor y de los alumnos. Las sesiones son organizadas por el docente con el objetivo de que los alumnos conozcan y utilicen métodos y técnicas para la elaboración del diseño de investigación, planes y programas de estudio, materiales didácticos, tesis e

instrumentos de evaluación. En la materia el alumno utiliza e integra los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos adquiridos a lo largo de la carrera” (Plan de Estudios 1984:47)

La asignatura, desde sus inicios, ha estado a cargo de la Dra. Alma Rosa Sánchez Olvera, quien es investigadora del Sistema Nacional de Investigadores a nivel 2, es pionera en Acatlán sobre los Estudios de Género e investigadora de la Facultad.

Sin embargo, la ENEP con el paso del tiempo, comenzó a tener más y diferentes necesidades así como alcances, los cuales se fueron produciendo paulatinamente a lo largo de los años; por lo que Acatlán logra el grado de Facultad, cosa que requiere de muchas modificaciones y mejoras en todo el plantel. De entre estas mejoras se incluyen la actualización y acreditación de las distintas carreras que se imparten en Acatlán hoy como Facultad; se comienzan a concretar los nuevos planes de estudios para las distintas licenciaturas. Concretándose así el Nuevo Plan de Estudios 2006 de la Licenciatura en Pedagogía que surge a partir de las nuevas necesidades que el siglo XXI va requiriendo al profesional en Educación, como lo es la actualización de conocimientos de la Perspectiva de Género, sus avances y nuevas temáticas que se encuentran hoy en día emergentes por los cambios sociales que ocurren en la actualidad, pues las tendencias mundiales, las demandas internacionales, la globalización, la era de la tecnología y la economía, la política, etc. demandan innovaciones y competencias en los profesionistas, así como en las distintas universidades del mundo.

La UNAM, por su parte, como Universidad Pública, tiene el compromiso social de estar a la vanguardia; por ello, se preocupa por la pertinencia con la que se tratan los distintos aspectos que involucran la formación de los alumnos. Uno de los aspectos importantes a considerar, es el crear nuevos planes de estudios que sean acordes a las demandas actuales.

Por tal razón, surge el Nuevo Plan de Estudios 2006 de la Carrera en Pedagogía. Este se crea a partir del estudio, análisis y observaciones que se le

hacen al plan anterior (1984), para determinar las propuestas y competencias que deben de adquirir los futuros pedagogos y pedagogas, ya que el objetivo principal del nuevo plan, es que los profesionales en educación sepan atender las necesidades educativas que hoy y el día de mañana requiera la sociedad.

La modificación del Plan de Estudios 2006 de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superior Acatlán se orienta a satisfacer las siguientes necesidades:

- “el fortalecimiento del Sistema Educativo Nacional
- El desarrollo de posturas críticas que contribuyan a la reflexión de las condiciones del desarrollo nacional, regional, comunitario e institucional
- La intervención pedagógica en educación especial, educación permanente, educación de género, educación ciudadana, educación intercultural, educación multicultural, etc.
- El desarrollo de proyectos multidisciplinarios para la solución de problemáticas educativas
- La producción de investigación pedagógica y el análisis de sus efectos en el desarrollo social
- La creación y promoción de alternativas pedagógicas” (Plan de estudios, 2006:19)

Por lo tanto, la asignatura de Investigación Educativa I y II, queda modificada por la implantación del nuevo Plan de Estudios 2006. Vigente hoy en día en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, desapareciendo en su totalidad el Plan de Estudios de 1984 en el ciclo escolar 2010-1.

Ahora los semestres correspondientes a la asignatura, no son los mismos que le correspondían anteriormente, sino que se inicia en el 6º semestre de la carrera, con continuidad en el 7º semestre, para que el alumno tenga como posibilidad el presentar el trabajo realizado en la asignatura como un posible proyecto de titulación.

La asignatura en el 6º semestre tiene como objetivo general que: “el alumno elabore un protocolo de investigación ajustándose a los lineamientos derivados de la metodología para la investigación educativa, para la producción y recreación de conocimientos pedagógicos” (Plan de estudios, 2006:294)

La asignatura de Investigación Educativa I, sólo en el 6º semestre, cambia su modalidad didáctica, para convertirse en seminario, pero continúa con un carácter obligatorio de elección, con 64 horas semestrales, las cuales constan de 2 horas teóricas y 2 horas prácticas a la semana y con un valor de 6 créditos, se encuentra también dentro del área de investigación pedagógica que a su vez forma parte de la fase de formación básica, la cual se refiere, a los conocimientos básicos que requiere el alumno de la carrera para que se acerque a las distintas áreas de conocimiento que integra el plan de estudios 2006 de la Licenciatura en Pedagogía.

En el nuevo Plan de Estudios, el seminario por su parte “promueve el trabajo participativo, con la finalidad de formar a los alumnos en la investigación; permite la construcción de conocimientos conceptuales y procedimientos de manera integrada, crítica y propositiva” (Plan de estudios, 2006:66)

El área de investigación pedagógica, en el que se integra la asignatura está constituida por: “conocimientos relacionados con la investigación y su metodología en la práctica pedagógica; aborda tanto los problemas de la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales y humanas como de la investigación educativa, apoya la reflexión sobre los elementos en que se fundamenta la construcción y reconstrucción de conocimientos en el campo pedagógico y promueve el desarrollo de la potencialidad de la investigación social en el terreno de la educación” (Plan de estudios, 2006: 52)

En el 7º semestre, la asignatura continúa con la modalidad didáctica que le pertenecía en el Plan de estudios anterior, es decir, el de taller; pero en cuanto a su fase de formación, ésta cambia, pues se traslada a la fase profesional, la cual refiere a las asignaturas del área pedagógica y del área de investigación

pedagógica orientadas a la formación del ejercicio profesional, además de las asignaturas del área de intervención profesional y las del área de preespecialización. Con respecto a su carácter, éste continúa siendo obligatorio junto con las horas destinadas a la asignatura, créditos y área.

El taller en el nuevo plan de estudios propicia “la participación activa de profesores y alumnos en el proceso de aprendizaje, promoviendo el desarrollo de habilidades técnico-instrumentales y actitudes mediante la integración de conocimientos teórico metodológicos; permite además a los participantes reflexionar sobre la realidad enfatizando el manejo procedimental requerido en la práctica profesional” (Plan de estudios, 2006:67)

El objetivo de la asignatura en el 7º semestre menciona que:” el alumno aplicará las herramientas metodológicas para la recolección, análisis de información y presentación de resultados de investigación a partir del desarrollo del proyecto de investigación elaborado en la asignatura de Investigación Educativa I” (Plan de estudios, 2006:310)

La asignatura del Taller de Investigación Educativa I y II con la temática Perspectiva de Género en Educación ha sido impartida, como se mencionó anteriormente, por la Dra. Alma Rosa Sánchez Olvera. La Dra. Sánchez es precursora de los estudios de género en Acatlán, pues además de ser investigadora por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), tiene la licenciatura en Sociología, Maestría en Estudios Latinoamericanos y Doctorado en Sociología, ha trabajado durante todos estos últimos años muy de cerca con el Departamento de Pedagogía y Humanidades, además de que cada año coordina el coloquio “Perspectiva de Género y sus Campos de Interpretación desde la Pedagógica”, donde se muestra a la comunidad de Acatlán los resultados obtenidos a lo largo de la asignatura de Investigación educativa I y II.

Hoy, la asignatura de Género, Cultura y Derechos Humanos en el nuevo Plan de Estudios de Pedagogía es de suma importancia para el pedagogo en formación, por que si bien, la licenciatura es humanística y requiere poseer

conocimientos como los que involucra la asignatura, ya que sensibiliza y hace reflexionar al estudiante sobre las circunstancias actuales de la sociedad y que a su vez le permitirán en un futuro inmediato aplicar su intervención profesional con perspectiva de género.

IV.II Diagnóstico del Taller de Investigación Educativa I. Género, Cultura y Derecho Humanos

En el semestre 2009-1 que intervine junto con la Dra. Alma Rosa Sánchez Olvera en el Taller de Investigación Educativa I, pude obtener un diagnóstico de los factores que pueden enriquecer la asignatura así como los conocimientos de los pedagogos en formación.

Las técnicas que utilice durante el semestre para la obtención de datos fueron las siguientes:

- 1) Observación directa: al estar presente en cada una de las sesiones del taller me colocaba en un lugar donde pudiera observar a todo el grupo incluyendo a la doctora Alma Sánchez Olvera y a Raquel Güereca Torres, quien fungía como profesora adjunta. La observación directa es una técnica didáctica que permite realizar análisis de lo acontecido dentro del aula.

Los indicadores que se consideraron en la observación fueron:

- Participación oral de los alumnos que me permitiera medir el nivel de comprensión de los contenidos.
- Asistencia que me permitiera medir el compromiso del grupo con la asignatura.
- Entrega de reportes de lectura que me permitieran medir el compromiso con la asignatura y el análisis y apropiación de los contenidos por parte de los alumnos.

- Trabajo en equipo que me permitiera medir la actitud hacia el trabajo en equipo.
 - Práctica docente a través de variables como: relación docente-grupo, didáctica docente y reacción del grupo ante los temas.
- 2) Bitácora de cada una de las sesiones: en cada sesión comenzaba a notar a en la bitácora la fecha del inicio de las sesiones, su termino, lo acontecido durante las sesiones y cómo se iban desarrollando las clases, como por ejemplo: los avances en los contenidos y del grupo, las tareas que se debían de entregar en la siguiente semana, trabajos pendientes por entregar, las condiciones del aula, la puntualidad, los tiempos muertos, el nivel de participación y la motivación en el grupo.
 - 3) Aplicación de técnicas didácticas: las técnicas que se aplicaron fueron resultado de la observación y de los registro de la bitácora, en el momento de mis intervenciones frente al grupo. Las técnicas fueron auditivas, trabajadas en equipos, expositivas y fuera del aula, como fue la sesión en la que se trabajó la construcción de la identidad masculina
 - 4) Exposición frente al grupo de los temas sobre masculinidades.

Mediante la observación y el registro de las sesiones se detectó que los contenidos de la asignatura Género, Cultura y Derechos Humanos en su mayoría incluían temas enfocados a las problemáticas de las mujeres, a las teorías feministas y a la Perspectiva de Género; por lo que en la asignatura se agregaron contenidos sobre los hombres, siendo éstos uno de mis aportes a la asignatura. En la asignatura los contenidos que se agregaron fueron: Introducción a la Masculinidad, Construcción de la Identidad y Subjetividad Masculina, con el objeto que el estudiante tenga una comprensión más amplia de las situaciones tanto femeninas como masculinas.

En mi intervención dentro del grupo el papel que desempeñé fue el de ampliar los contenidos sobre masculinidades interviniendo como docente, aplicando técnicas didácticas, realizando observación directa, con la que detecté condiciones que complicaban la dinámica grupal como lo fue el caso del espacio donde se llevó a cabo el taller; pues se realizaron en el auditorio de investigación, espacio nada apto para las sesiones ya que las bancas se encontraban pegadas al piso y dificultaba la realización de actividades grupales o en equipo; sin embargo, se puede destacar que el espacio permitía una mayor accesibilidad al material como cañón, televisión y computadora, a diferencia del aula donde anteriormente se realizaron las primeras sesiones

Por otra parte, en los alumnos observé ensimismamiento en varias sesiones y escasa participación por distintas cuestiones como distracción, inseguridad, cansancio pero sobre todo agobio debido a las distintas temáticas que se revisan a lo largo del taller, porque involucran la confrontación y visibilización de situaciones de existencia humana, evocando al autocuestionamiento, problematizando la vida de cada uno de los y las estudiantes, pues sacude su identidad y subjetividad, su educación, su ideología, sus hábitos, costumbres, es decir, su forma de vida, su cultura, ocasionándoles un sincretismo en su actuar y su pensar.

La asignatura logra convocar la reflexión, sacude la ideología tradicional introyectada, la cuestiona, nombra la existencia humana desde otra mirada.

La asignatura logra despertar todo esto en el estudiante, pero puede reforzarlo e impulsarlo todavía más con técnicas didácticas que minimicen el agobio y logren que el pedagogo en formación se provea de un criterio más amplio sobre la realidad humana mediante la comprensión y apropiación de los contenidos.

Otro aspecto que detecté fue la dificultad en los alumnos para trabajar en equipo, así como también observé que en sus reportes de lecturas lograban la abstracción de las temáticas revisadas en clase, destacando por tal motivo la

necesidad de un binomio entre trabajo en equipo y reportes de lecturas, pues si éstos fueran combinados con participaciones, intervenciones y aportaciones grupales tanto en el aula, a nivel grupal como individual, se lograría con mayor plenitud el objetivo de la asignatura como modalidad de taller, es decir, la realización de actividades que retroalimenten al grupo.

La modalidad de taller implica: “que un conjunto de personas que tienen ciertas habilidades generen ciertos productos y mejoren sus capacidades o habilidades (...) al dedicarse a esa actividad en forma exclusiva durante un periodo determinado” (Hernández, 1989,141)

Por lo tanto el apoyo y las observaciones que realicé dentro del Taller de Investigación me permitieron identificar los objetivos que deseo lograr con la propuesta que planteo más adelante en el presente trabajo.

Objetivos:

- Dar alternativas que generen la apropiación del aprendizaje mediante técnicas didácticas, planeación, investigación de campo, fomento del trabajo en equipo en base a aprendizajes significativos.
- Incorporar a la asignatura de Taller de Género, Cultura y Derechos Humanos distintas temáticas sobre masculinidades junto con técnicas didácticas que refuercen el aprendizaje.

IV.III Resultados obtenidos en el Taller de Investigación Educativa I. Género, Cultura y Derechos Humanos

Con mi intervención en la asignatura de Investigación Educativa I: Género, Cultura y Derechos Humanos obtuve los siguientes resultados:

Mediante el uso de las técnicas didácticas que se implementaron durante las exposiciones y la incorporación de la temática de masculinidades en el taller, se obtuvieron resultados benéficos en la formación de los estudiantes, porque al

aplicar las técnicas didácticas en las exposiciones se propició en los alumnos procesos cognitivos como la reflexión, el despertar de su interés sobre las diversas temáticas, su vinculación con la realidad al momento de su participación o comentarios alusivos al tema revisado, las técnicas movían al grupo, lo orillaban a la interacción, aunque con su dosis de distracción y dificultad de trabajar en equipo, pero en general compenetraron la polaridad de cada uno de los sexos y su conjunción en las distintas situaciones que se les planteaba.

Los alumnos al conocer sobre la construcción de la identidad y subjetividad masculina pudieron identificar más ampliamente cómo trabajan los mecanismos sociales y culturales en las mujeres como en los hombres.

La técnica didáctica sobre la construcción de la subjetividad masculina da un claro ejemplo de los resultados que se obtuvieron, ya que la canción Ayúdame Freud, sirvió para que los alumnos participaran, identificaran y conociera una parte de la construcción de la subjetividad masculina frente a los mecanismos socioculturales que ponen en crisis su identidad y subjetividad.

Otro resultado que pude obtener con las técnicas didácticas fue cuando se aplicó la técnica de hacer equipos diferentes a los usuales; al observar cómo se desenvolvían y resolvían los problemas que se les presentaban a los alumnos durante la sesión a la vez de entender su renuencia a trabajar en equipo por miedo, desconfianza, la negativa para iniciar algo nuevo, la incertidumbre que da el iniciar algo diferente me hizo comprender más las diversas situaciones que enfrentan los alumnos y que influyen en el desempeño de los mismos.

Al encontrarme frente al grupo observé y experimenté los retos del profesor para captar la atención de los estudiantes, para lograr aprendizajes significativos con mayor repercusión; entendiendo a la práctica docente como actividad dialéctica, reflexiva, empática, necesitada de preparación continua que le permita poseer las aptitudes y actitudes necesarias para lograr una actividad profesional de la docencia con la que enriquezca su capacidad de proponer, argumentar, debatir, desarrollar e investigar.

A modo personal, otro resultado que obtuve, fue ampliar mi experiencia frente a grupos, aunque fue breve me ayudó a detectar errores, tropiezos de mi inexperiencia mediante la retroalimentación que existió con el grupo al final del semestre, haciéndome observaciones en cuanto a mi desempeño, lo cual me ayudó sobremanera en la detección de mis debilidades y habilidades profesionales.

Esta modalidad de titulación vincula la intervención pedagógica y la realización de un proyecto que impulse a la docencia y sus quehaceres, es decir entrelaza la práctica con la teoría, hecho que también se desea lograr tanto el taller de investigación, como en la actividad docente, mediante la profesionalización de la docencia.

Que el estudio de temáticas como el género, las masculinidades, la construcción de las subjetividades e identidades masculinas como femeninas impulsen en el pedagogo en formación hábitos y prácticas docentes que influyan en la transición de forma personal y profesional dentro de nuestra sociedad.

Las observaciones y resultados que se obtuvieron a lo largo de mi intervención, deseo se puedan contemplar en la aplicación del taller dentro del nuevo plan de estudios 2006 de la Licenciatura en Pedagogía, porque considero son necesarios para optimizar la dinámica y contenidos de la asignatura, reestructurando la materia, logrando mejoras en la misma, teniendo como objetivo apoyar y beneficiar al alumnado como al docente universitario.

V. PROPUESTA PEDAGÓGICA AL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I (PLAN DE ESTUDIOS 2006)

La propuesta pedagógica y de instrumentación para el Taller de Investigación Educativa I con la temática de Género, Cultura y Derechos Humanos está pensada y diseñada con base en el diagnóstico y resultados que se pudieron obtener de las observaciones participativas y análisis de la mismas, gracias a la bitácora llevada a lo largo de todo el semestre y de la reflexión sobre: la intervención realizada en el grupo, el estudio del grupo y la mejora de la práctica docente, del aprendizaje y formación del alumno como del profesor.

Por tal motivo, propongo una instrumentación que permita la apropiación del aprendizaje en el alumno y a su vez, proporcionar una alternativa que enriquezca la actividad docente, apoyada por técnicas didácticas que originen la adquisición de aprendizajes significativos en la asignatura y enriquezcan los contenidos de la misma.

Por lo tanto, en lo que concierne a los contenidos, propongo que dentro del programa de asignatura ya existente se incluyan los estudios sobre Masculinidades, la Construcción de la identidad y la subjetividad masculina. A continuación presento el orden en que se anexarían los temas de masculinidad al programa de asignatura elaborado por la Dra. Alma Rosa Sánchez Olvera.

V.I Propuesta Temática al Programa De Asignatura:

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Programa correspondiente a la asignatura: Seminario de Investigación Educativa I.
Género Cultura y Derechos Humanos.

Carácter: obligatorio

Créditos: 6

Horas semanales: 4 hrs.

Semestre: 6

Fase de formación básica.

Área de Investigación Pedagógica

Grupo. 1601

Horario: martes de 10:00 a.m. a 14:00 p.m.

Objetivo general: Proporcionar en los alumnos conocimientos teórico-conceptuales sobre perspectiva de género, cultura y derechos humanos vinculados con la educación y pedagogía.

Objetivos particulares:

El alumno conocerá los antecedentes de la perspectiva de género y teoría feminista.

El alumno vinculará los conocimientos sobre perspectiva de género y educación.

El alumno aplicará los conocimientos adquiridos sobre perspectiva de género, cultura y derechos humanos.

El alumno distinguirá la dimensión sociocultural e histórica de las subjetividades masculina y femenina.

El alumno identificará la construcción de subjetividades e identidades masculinas y femeninas.

Objetivo terminal:

Al término del semestre el alumno conocerá las teorías feministas, los fundamentos de la Perspectiva de Género así como los estudios sobre masculinidades y su influencia en la pedagogía.

Metodología:

El alumno realizará reportes de cada uno de los temas revisados así como participaciones y exposiciones sobre las lecturas, aplicará investigaciones teóricas y de campo, participará en la sensibilización de los temas mediante técnicas didácticas, realizará un trabajo final del tema de su interés donde refleje el

producto de sus investigaciones durante el semestre, propondrá técnicas didácticas para trabajar la apropiación de aprendizajes y la reflexión, así como temáticas para trabajar el próximo semestre y diseñará dinámicas o materiales didácticos que aporte reflexión, crítica y sensibilización para la posible aplicación en su intervención profesional.

Por su parte, el docente, realizará exposiciones frente al grupo pero sobre todo se desempeñará como guía y asesor del grupo, dará espacio a los estudiantes para sus respectivas exposiciones, participaciones y aportaciones, les planteará las temáticas con enfoque problémico de forma que impulse en los alumnos la reflexión, la detección de conflictos así como la creación de propuestas. La práctica principal del docente será motivar a los alumnos a crear medios que transgredan el status quo de la sociedad patriarcal; mediante el uso de técnicas didácticas, investigación y experiencias de campo, con el objeto de que los alumnos promuevan cambios o soluciones, por lo que el docente se verá en la necesidad de estar constantemente actualizando pedagógica y epistemológicamente sobre los diversos temas de género, pues las mismas propuestas temáticas de los estudiantes lo obligarán a ello.

Contenido Temático.

Tema 1. – Los feminismos a lo largo del tiempo

Objetivo: Conocer los antecedentes de las teorías feministas a lo largo del tiempo como hasta nuestros días.

Bibliografía:

Fernández Poncela Ana Comp. (1992) *Las Mujeres en la Imaginación Colectiva. Una Historia de discriminación y Resistencias*. Argentina, Ed. Paidós, p.p. 27-89

De Miguel Ana. Los Feminismos a través de la Historia en Amorós Celia (comp.) 10 palabras clave sobre mujer, (1995) España. Ed. Verbo Divino.

Tema 2.- Los estudios sobre masculinidades (PROPUESTA)

Objetivo: Conocer los estudios sobre masculinidades y su relación con las teorías feministas.

Bibliografía:

Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. México, ed. UNAM/PUEG, pp. 15-101.

Gomáriz, ENRIQUE (1997) *Introducción a los estudios sobre masculinidad*. Costa Rica, Ed. CMF, p.p. 25-46.

Tema 3.- La Perspectiva de Género

Objetivo: Identificar qué es la perspectiva de Género, su propuesta y sus objetivos; la diferencia entre sexo y género; la sexualidad como construcción sociocultural.

Bibliografía:

Cazés, Daniel (1998). *La perspectiva de Género: guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. México, Ed. CONAPO, pp.13-109.

Tema 4.- Subjetividad e Identidad genérica y feminismo

Objetivo: Analizar la construcción de la subjetividad femenina así como la identidad genérica.

Bibliografía:

Berger y Luckmann (2001). *La Construcción Social de la Realidad*. Argentina, Amorrortu editores, pp.164-223 (PROPUESTA)

Lagarde, Marcela. (1993). *Los Cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México, Ed. UNAM, pp. 295-347

Tema 5.- Construcción de la subjetividad e identidad masculina (PROPUESTA)

Objetivo: Reflexionar sobre la construcción de la subjetividad masculina así como las consecuencias que recaen en el hombre al construir su identidad genérica.

Bibliografía:

Burin, Mabel. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Bueno Aires, Ed. Paidós, pág. 21-69,123-146.

Tema 6.- Género y Poder

Objetivo: Identificar la dicotomía entre lo público y privado así como las relaciones de poder intergenéricas e intragenéricas vs empoderamiento, affidamento y la autonomía en los sujetos.

Bibliografía:

Amorós, Celia (1994). *Feminismo de la Igualdad y Diferencia*. México, Ed. PUEG/UNAM, 1994, pág. 23-52.

Lagarde, Marcela (1994). *Género y Poderes*. Costa Rica, Ed. Instituto de Estudios de la Mujer, págs. 11-35.

Lagarde, MARCELA (1999). *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*. Sevilla, Ed. Instituto Andaluz de la mujer, págs.59-105

Sugerencias didácticas:

Aplicación de técnicas didácticas de distensión, sociodramas, proyección de películas, dinámicas auditivas, trabajo de campo, dinámicas grupales y en equipos, debates que sensibilicen al alumno sobre las temáticas expuestas.

Manejo de las categorías utilizadas a lo largo del taller mediante principios teórico-metodológicos.

Realización de debates y búsqueda de notas periodísticas relacionadas con los temas que aporten reflexión, conocimiento, investigación y análisis al alumno.

Propuesta de Evaluación

La entrega total de los reportes de las lecturas revisadas a lo largo del seminario para tener derecho a evaluación.

Investigación teórica y de campo 30%

Participaciones en clase 20%

Exposiciones 10%

Producto de la Investigación 40%

Autoevaluación.

Asistencia del 80% para acceder a la evaluación.

Evaluación al docente.

V.II Propuesta: Plan De Clase:

La propuesta aquí señalada pretende que el plan de clase se programe y planee de acuerdo con los contenidos a agregar al programa de la asignatura, como lo es el caso de los estudios sobre masculinidad y que a su vez, el plan de clase apoye al docente en el manejo del tiempo, del grupo y de las técnicas didácticas a aplicar, es decir agilice la práctica docente.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

PLAN DE CLASE

Asignatura: Seminario de Investigación Educativa I. Género, Cultura y Derechos Humanos.

Tema 5: *Construcción de la subjetividad e identidad masculina*

Objetivo Particular: Reflexionar sobre la construcción de la subjetividad masculina así como las consecuencias que recaen en el hombre al construir su identidad genérica.

Nº de clases: 1

Procedimiento didáctico: exposición por parte del docente, reporte de lectura, participaciones y técnica didáctica.

Material: Grabadora, letra de la canción Ayúdame Freud.

Tarea: Reporte de la siguiente lectura. Avance de investigación.

Verificación del aprendizaje: mediante una técnica didáctica auditiva que revisará la temática "Subjetividad e Identidad masculina". Posteriormente, al finalizar de escuchar la canción se formularán preguntas, reflexiones, análisis, sobre el tema revisado en clase y su relación con la melodía escuchada.

Bibliografía: BURIN, Mabel. (2000) *Varones. Género y subjetividad masculina*. Argentina, Ed. Paidós, págs. 21-69, 123-147.

Dinámica Propuesta para la sesión de Subjetividad e Identidad Masculina:

TEMÁTICA	PROPOSITO	ESTRATEGIA	PRODUCTO	EVALUACIÓN	MATERIAL	TIEMPO ESTIMADO
"Subjetividad e Identidad masculina"	El alumno reflexionará sobre la subjetividad e identidad masculina con la ayuda de la canción Ayúdame Freud.	Escuchar la canción Ayúdame Freud, formular preguntas para crear un pequeño debate sobre el tema.	Alcanzar la reflexión, análisis, comprensión y apropiación del tema en los alumnos.	Mediante la respuesta de los alumnos hacia la dinámica, con su participación, su alcance de reflexión y la observación del grupo.	Grabadora Letra de la canción	20 min. Aprox.

AYÚDAME FREUD

Buenas tardes doctor

Buenas tardes

adelante

sí en el sofá por favor

ponte cómodo

recuestate si

vas a pensar que has sido un ave que ha estado enjaulada durante toda su vida

y que hoy está a punto de abrir esa puerta, la puerta de esa jaula

vamos con confianza

cuéntame qué te pasa.

ella vive conmigo en mi inconsciente

ella es dueña de mi pasado y mi presente

su morada es mi falta de seguridad

y su comida mi ansiedad

ayúdame Freud

ella pisa cada uno de mis pasos

bebe el vino junto a mí

y del mismo vaso

ella es la mujer perfecta que me construyó mamá
está jodiendo mi psicología
ayúdame Freud
será doctor...
que el chaleco de fuerza aún sigue
atando mi cordura
que mis complejos aún no rasgan su costura
será que la mujer que me construyó mamá es de muy grande estatura
será doctor
que pido mucho
o me conformo con poco
que sigo cuerdo o estoy totalmente loco
o será que la vida no es otra cosa que un racimo de antojos
y la que paga los platos rotos siempre es ella
la de a de veras
la que me cuida
la que me entibia mis noches
de tanto brío
la que me espera
la que me aguanta
la enemiga del fantasma en mi cabeza
me la contruyeron
puritana e inteligente
buena para la cocina y muy decente
tan irreal que existiría en mi mente y nada más
pero insisto en compararla con ella
ayúdame Freud
si usa la falda muy corta
habrá un problema
pues la chica en mi cabeza es de otro esquema

si se le ocurre una idea
habrá que ver que dice ella
y se siente como la mierda
ayúdame Freud
será doctor
que el chaleco de fuerza aún sigue
atando mi cordura
que mis complejos aún no rasgan su costura
o será que la mujer que me construyo mamá es de muy grande estatura
será doctor
que pido mucho
o me conformo con poco
que sigo cuerdo o estoy totalmente loco
o será que la vida no es otra cosa que un racimo de antojos
y la que paga los platos rotos siempre es ella
la de a de veras...
la que me cuida
la que me entibia mis noches
de tanto brío
la que me espera
la que me aguanta
la enemiga del fantasma en mi cabeza
será doctor
que esto me pasa solo a mi
o a todo el mundo
y el doctor me contestó
no hay quien se salve de este asunto...

RICARDO ARJONA

V.III Propuesta Didáctica para la intervención docente a nivel superior:

El docente puede utilizar las siguientes técnicas para ayudar su práctica docente y su intervención pedagógica. Las Técnicas y Dinámicas Grupales pueden utilizarse no solo para reforzar el aprendizaje sino también para relajar la sesión, ya que el taller consta de cuatro horas en una sola sesión, deseando evitar el posible cansancio, distracción, aburrimiento y desinterés por parte del grupo.

Las técnicas y dinámicas de distensión son las siguientes:

Temática	Propósitos	Estrategias	Producto	Evaluación	Material	Tiempo Estimado
Presentación e intereses.	Conocer el grupo y sus intereses. Provocar la distensión, y participación en el grupo.	El grupo formará un círculo con las sillas, el docente se sentará junto con ellos a dialogar sobre quiénes son y los intereses del grupo.	Lograr un ambiente de confianza donde se mencione lo que se desea lograr a lo largo de la asignatura y conocer así un poco más al grupo.	Se determinará con el nivel de participación que se observe en la sesión.	Sillas	30 min.

Procedimiento:

Explicar la dinámica a los alumnos diciéndoles que deben escoger a alguien que los presente.

La persona se presentará en tercera persona y cómo piensa que lo haría la persona que la escogió.

Va a dar respuesta a las preguntas ¿quién soy y que espero de la asignatura?

El docente toma la iniciativa y comienza así la dinámica; posteriormente sugiere que se continúe de forma voluntaria y si no se logra la participación se escoge a alguien más y que la persona que continúe elija a su vez otra persona y así consecutivamente hasta terminar y lograr que participen todos y todas.

Al final se pregunta al grupo como se sintió al presentarse como otra persona.

Se comenta sobre las características que la persona elegida expresó sobre nosotros o nosotras y se comenta por que es que eligió esas características.

Temática	Propósito	Estrategias	Producto	Evaluación	Material	Tiempo Estimado
Presentación del Taller e Intereses.	Informar y acordar los contenidos de la asignatura, los objetivos, la metodología y la forma de evaluación.	Se formaran equipos y se decidirá de forma democrática la evaluación y metodología de la asignatura.	Tener democracia dentro del grupo con respecto a la toma de decisiones en la asignatura.	Se verificará al finalizar el semestre.	Rotafolios Plumones Diurex	30 min.

Procedimiento:

El docente formará los equipos que vana a trabajar cada uno de los rotafolios.

Apuntarán los alumnos en los rotafolios, las reglas, acuerdos, formas de evaluación, propuestas y objetivos a alcanzar en la asignatura.

Al terminar cada equipo de apuntar sus intereses el docente participará conjuntamente con el resto del grupo, llegando a acuerdos para cada uno de los puntos tratados.

Al final del semestre se volverán a traer los Rotafolios y visualizaran cuales puntos se cumplieron y cuales no para detectar las fortalezas y debilidades que ocurrieron a lo largo del mismo.

Técnicas y dinámicas de trabajo en equipo:

Temática	Propósito	Estrategias	Producto	Evaluación	Material	Tiempo Estimado
Teoría de Género	Lograr que los integrantes del grupo trabajen en equipo.	Atar o tapar determinadas áreas del cuerpo, de forma que exija a los alumnos comunicarse y trabajar conjuntamente.	Obtener los rotafolios resueltos de acuerdo a las preguntas que se plantearon.	De acuerdo a el nivel de respuestas y trabajo en equipo que haya logrado el grupo.	Plumones Rotafolios Paliacates	20 min.

Procedimiento:

El grupo será un solo equipo el cual se enumerará del 1 al 4 dependiendo del número que les toque será la parte del cuerpo que será atada o tapada con los paliacates.

1.- ojos 2.- manos.- 3.-sin atar o tapar 4.-boca

El docente pedirá que el equipo escriba en los Rotafolios ¿Qué es Género?, ¿Qué es sexo?, ¿Qué es la subjetividad y cómo se construye la identidad masculina y femenina?

Al terminar de contestar las preguntas y desatados todos los alumnos se les preguntará cómo se sintieron y si creen haber logrado el trabajo en equipo a pesar de las dificultades que les produjeron los paliacates; preguntándoles si supieron identificar sus dificultades y habilidades para trabajar en equipo.

Temática	Propósito	Estrategia	Producto	Evaluación	Material	Tiempo Estimado
Metodología para los estudios de Género	Lograr que todos los integrantes del grupo compartan el trabajo en equipo	Trabajar bajo presión y en equipo	Obtener los rotafolios contestados por pares de grupos	Mediante el nivel de trabajo en equipo y el desempeño de ambos pares de equipos	Rotafolios Plumones Diurex	50 min.

Procedimiento:

El docente dará las instrucciones para la organización de 4 equipos. Los alumnos se van a numerar del 1 al 4 para que los equipos no trabajen con personas ya habitadas sino que interactúe con el resto del grupo.

Ya formados los equipos se les asignará a cada uno de ellos los temas que trabajarán con base en la lectura y los expondrán con los Rotafolios. Los temas pueden ser los siguientes: 1.-la lectura ¿qué nos dice de la relación sociología y género y de la división sexual del trabajo?, 2.- ¿Qué es la invisibilidad de la mujer y que nos dice la lectura sobre el mundo publico y privado?, 3.- ¿Qué es la identidad de género y cuáles son las etapas de la consciencia de género?, 4.- la lectura, qué nos dice de las relaciones como instituciones de género y de la organización del trabajo por género.

Se les toma un tiempo de 15 min. Con cronometro en mano, cumplidos los 15 min. Se les pide que se roten los equipos y tomen el rotafolios que queda a su derecha, para que continúen con el trabajo que dejó pendiente el anterior equipo y se les vuelve a tomar el tiempo con cronómetro en mano de 10 min.

Al terminar el tiempo se les pide a los alumnos se alejen del rotafolios y se reúnan con el equipo que retomo su trabajo para que lo expongan conjuntamente, de tal forma que todo el grupo coopere y trabaje en equipo.

Se les otorgan 5 min. Para que se organicen ambos equipos y puedan presentar la exposición. El tiempo de exposición para cada uno de los 2 equipos será de 10 min.

Técnicas y dinámicas para el aprendizaje significativo:

El impulsar el aprendizaje vinculado fuertemente con la vida cotidiana del educando proporciona un aprendizaje mucho más óptimo y permanente en el estudiante como en el educador, es decir, impulsar el aprendizaje significativo, en la asignatura de Investigación Educativa I mediante la investigación con identificación personal.

Temática	Propósito	Estrategia	Producto	Evaluación	Material	Tiempo Estimado
Ciclo, etapas y tipos de Violencia	Identificar las etapas de la violencia y tipos de violencia.	Sociodrama	Que el grupo participe y comparta sus observaciones sobre el ciclo, etapas y tipos de violencia.	Mediante el nivel de detección y participación del grupo sobre el tema expuesto.	El que el equipo improvise	40 min.

Procedimiento:

El docente les pedirá a los alumnos que se enumeren del 1 al 4 para formar los equipos. Ya formados los equipos del mismo número se organizaran para el sociodrama en base al ciclo de violencia, cuentan con 10 min.

Posteriormente presentan su sociodrama y a su término los demás equipos realizan observaciones y detectarán las etapas y tipos de violencia que presenciaron con cada uno de los sociodrama.

Ciclo de violencia:

1ª Etapa:-Sutil, agresión psicológica (ridiculizar, ignorar, comparar, exponer en público) Esta etapa ataca la autoestima.

2ª Etapa.-violencia verbal (insulta, ofende, descalifica, grita, amenazas como: suicidio, homicidio, golpes físicos) Refuerza la violencia psicológica.

3ª Etapa.- violencia física (apretones, pellizcos, jalar el cabello, empujones, cachetadas, patadas, etc.)

El ciclo de violencia comienza con tensión, es decir, roces, ansiedad, hostilidad.

Después continúa con agresión, la tensión acumulada desencadena la violencia física.

Luna de miel, es decir, el arrepentimiento de la pareja con disculpas, promesas.

El ciclo vuelve a empezar y va aumentando intensidad sino se detiene la violencia.

Temática	Propósito	Estrategia	Producto	Evaluación	Material	Tiempo Estimado
Condición y situación genérica	Analizar la condición y situación del hombre y la mujer en la película.	Proyección de la película "Arráncame la vida"	La reflexión y análisis sobre la situación de la mujer y del hombre.	Mediante el nivel de participación y análisis del grupo sobre la película y su vínculo con el tema.	Película Televisión, Dvd ó Lap top Cañón	2 hrs. 30 min.

Procedimiento:

Se proyectará la película "Arráncame la vida" y se le menciona al grupo que deben de realizar un análisis de la película concerniente a la condición y situación del hombre y la mujer en aquella época.

Al terminar la proyección se compartirán los análisis realizados y comentarios.

Técnicas y dinámicas para la investigación de campo:

Temática	Propósito	Estrategia	Producto	Evaluación	Material	Tiempo Estimado
Género e investigación de campo	El alumno aprenderá a realizar investigación de campo.	Visitando institutos, establecimientos y/o población acorde al tema de investigación de los alumnos.	Trabajo de investigación.	Con el trabajo final de investigación.	El que el equipo requiera según la herramienta que elija para su investigación.	Al inicio del semestre y de forma grupal, se fijaran las fechas de entrega de los avances del trabajo de investigación de campo

Procedimiento:

El docente como los alumnos acordarán en la primera sesión las fechas y las herramientas que pueden elegir para realizar su trabajo de campo, así como la fijación de fechas de avances y la formación de equipos permanentes, quedando registrado en los rotafolios acuerdos, compromisos, reglas y las formas de evaluación de la asignatura.

Temática	Propósito	Estrategia	Producto	Evaluación	Material	Tiempo Estimado
Educación y Género	El alumno investigará sobre los espacios dónde se trabaja la educación y género.	Acudir a espacios donde se trabaje la educación y género	Que el alumno conozca dónde y cómo se trabaja la educación y el género.	Trabajo de investigación	El que el equipo requiera.	Al inicio del seminario y de forma grupal se fijaran las fechas de entrega de los avances de la investigación de campo.

Procedimiento:

Los equipos permanentes realizaran investigación de campo concerniente a la práctica profesional sobre educación y género.

El equipo entregará un reporte de la investigación en la fecha acordada y compartirán los resultados con el resto del grupo con el objetivo de que tengan una visión actual de la situación de la práctica profesional de la educación con perspectiva de género.

V.IV Propuesta bibliográfica sobre masculinidad y género

La siguiente propuesta lo que desea es explicar por qué la selección de la bibliografía a ampliar en el taller. A continuación se hace una sinopsis de las lecturas propuestas sobre masculinidades.

Gomáriz Moraga, Enrique (1997). *Introducción a los estudios sobre masculinidad*. San José, Costa Rica, Ed. Centro Nacional para el desarrollo de la mujer y la familia.

El libro de Enrique Gomáriz Moraga le proporciona al lector una visión introductoria sobre los estudios de la masculinidad, las influencias civilizatorias que han repercutido en la aparición de la masculinidad con la modernidad.

El estudio de las masculinidades en este libro ha sido realizado desde una perspectiva latinoamericana, revisando los cambios sufridos en las sociedades y familias latinas. Realiza un recuento desde el feminismo, la teoría de género para llegar a la aparición de los estudios sobre masculinidad. Menciona cuales son los países latinoamericanos en los que se inician los conocimientos sobre el tema. También abarca la identidad masculina, realizando reflexiones en torno a ella.

El libro concluye con la revisión de los debates que han acontecido en torno a los cambios de la masculinidad y sus propuestas. Este es un libro básico para comenzar a adentrarse al estudio de las masculinidades.

Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. México, Ed. UNAM/PUEG.

Este libro también cuenta con una visión introductoria al estudio de las masculinidades pero a diferencia del libro de Gomáriz, Connell realiza un estudio más extenso y nos refiere a las masculinidades como un nuevo campo de conocimiento.

El primer capítulo es de suma importancia porque nos remonta a las distintas corrientes históricas que dieron de algún modo lugar al surgimiento de la

masculinidad, corrientes que se fueron afinando a lo largo de los años. Este capítulo ayuda a acercarse a los antecedentes de la masculinidad.

El estudio que se realiza en el libro comprende el desarrollo de las masculinidades contemporáneas pues nos remite hasta las nuevas políticas de masculinidad que han ido surgiendo con la modernidad, es decir, a las nuevas masculinidades que están apareciendo junto con los cambios que ha tenido la humanidad.

El trabajo que realizó Connell es amplio, porque rescata la masculinidad desde sus intentos de aparecer siglos atrás hasta el contexto moderno. El libro está situado en un contexto anglosajón y estudia casos concretos de cuatro grupos de hombres para enriquecer los contenidos de libro.

Burin, Mabel, Meler, Irene (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Bueno Aires, Ed. Paidós.

El estudio que realiza Mabel Burin e Irene Meler es amplio y se enfoca en la subjetividad masculina. En este libro se puede encontrar la perspectiva de Género y su relación con el estudio de la subjetividad masculina.

El libro contiene capítulos específicos sobre el estudio de la subjetividad masculina y la construcción de la misma. El capítulo Construcción de la subjetividad masculina aporta una visión de cómo se forma la subjetividad masculina, abarca las influencias que existen en su construcción y menciona cómo el imaginario colectivo interviene en su construcción.

El libro da una referencia de cómo el hombre con la llegada de las posmodernidad coloca en crisis la subjetividad masculina.

Las escritoras psicoanalistas y expertas en los estudios de género aprovechan su experiencia clínica y la plasman en el libro, compartiendo así sus experiencias.

Segara Carabí, Ángeles (eds.) (2000). *Nuevas Masculinidades*. España, Ed. Icaria.

El libro de Segara Carabí Ángeles sin duda contiene temas de importancia sobre las masculinidades, pero en esta ocasión me referiré en específico al capítulo I “*Construyendo Nuevas Masculinidades*” pues en él podemos observar un recuento de los hechos que condujeron a nuevas percepciones del varón, donde nos señala cómo los cambios sociales repercuten sobremanera en la creación de nuevas masculinidades.

El capítulo nos menciona cómo el hombre se encuentra en crisis ya que la violencia que está viviendo no es la misma con la llegada de la posmodernidad, pues la pérdida del poder lo descontrola y lo deja a la deriva.

El capítulo nos lleva a cómo el varón comienza a reflexionar sobre su situación y cómo este cuestionamiento origina los estudios del hombre y las propuestas para transgredir la masculinidad tradicional.

El capítulo aporta de manera breve pero sustancial cómo surgen las nuevas masculinidades.

Burin, Mabel (1998). *Género y Familia. Poder amor y sexualidad en la construcción de la sexualidad*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Con respecto a este libro me referiré particularmente al capítulo cinco el cual tiene como tema principal la parentalidad.

El capítulo nos describe los procesos psicoanalíticos que surgen con la parentalidad. La autora del apartado Irene Meler analiza el ejercicio de la maternidad y la paternidad haciendo un recorrido en el tiempo de cómo se conforma la paternidad hasta llegar a la época contemporánea, donde los padres reclaman sus derechos y buscan no tener en su contra un prejuicio sexista que les impida criar a sus hijos.

El apartado también nos remite al por qué un número creciente de padres y jóvenes desean intervenir en la crianza de sus hijos después de un divorcio o separación así como a las relaciones de pareja y el ejercicio de la parentalidad.

El capítulo nos proporciona una mirada bien estructurada en cuanto al tema de parentalidad y de los cambios en el hombre y la mujer con respecto a la crianza de los hijos.

REFLEXIONES FINALES

La práctica docente en la UNAM requiere un impulso que cuente con alternativas que le aporten medios para lograr que sea profesional, es decir, que sea integral, que su práctica en asignaturas como Género, Cultura y Derechos Humanos incremente la apropiación de los contenidos en los pedagogos en formación, que los alumnos logren aplicarlo en su pronta intervención pedagógica, contribuyendo así a la posible transgresión de la cultura tradicional de la sociedad mexicana.

Sensibilizando y capacitando al alumno y al profesor, se logra la aplicación y reproducción de los contenidos en la vida cotidiana; porque al formar parte del taller de investigación pude observar que la asignatura brinda la posibilidad de enriquecer la formación profesional pero sobre todo la formación personal por que obliga a reflexionar, a recapacitar, a cuestionar, a indagar y a modificar.

La propuesta anteriormente planteada esta pensada en las circunstancias actuales de la educación, de la docencia pero sobre todo de la asignatura dentro de la UNAM, por la filosofía social que tiene la máxima casa de estudios hacia el país; por lo que la propuesta proporciona una mirada alternativa de cómo se puede enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Investigación Educativa I junto con el incremento de los contenidos dentro de la asignatura que permita a su vez, la ampliación de más y más temas relacionados con los estudios de género como: paternidad, sociedades de convivencia, matrimonios y adopción entre personas del mismo sexo, la generación nini, el bullying, la maternidad y paternidad tardía etc., pues los constantes cambios sociales van originando nuevos temas de estudio y su respectiva investigación. Por ello es que la materia requiere que se investigue y se sepa cómo investigar para poder dar respuesta a las necesidades sociales que surgen día con día.

La profundización sobre los estudios de las masculinidades da la pauta a mayores investigaciones y a la comprensión de los temas hoy día presentes en la realidad humana, enriqueciendo de igual forma a los estudios de género, pues las

distintas manifestaciones humanas como la ocupación de los hombres por cubrir los mandatos de la masculinidad hegemónica, evocan la importancia que tiene la apropiación de éstos contenidos en nuestros estudiantes, porque involucran la comprensión de la existencia humana y sus diversas manifestaciones.

El desempleo, las crisis económicas, la violencia, la globalización, la pobreza, la posmodernidad trastocan y despiertan cambios eminentes en las sociedades que influyen en el imaginario colectivo, originan expresiones sociales diferentes a las ya vistas; surgidas por la necesidad humana, y de las que deberá estar pendiente el profesional en educación, siendo éste sensible a éstas necesidades, pues será la realidad a la que se enfrente día a día en su quehacer profesional.

Si bien, la asignatura tal y como se encuentra cumple con lo necesario para poder empaparse de los estudios de género pero las mismas demandas sociales exigen la revisión e incremento de temas, categorías y el estudio de las distintas problemáticas, por que las necesidades de los alumnos van cambiando y van haciendo urgentes la integración de nuevos temas dentro de la asignatura.

La importancia de mi intervención y propuesta dentro de la asignatura radica en ello; es decir, en la necesidad de la ampliación de los contenidos, como lo son los estudios sobre masculinidades y la pertinente apropiación y sensibilización de los contenidos de forma dialéctica entre el docente y los futuros profesionales en educación.

Por lo que la profesionalización de la docencia como herramienta pedagógica da acceso al docente a una mayor apropiación de los contenidos en sus alumnos como al enriquecimiento y actualización en su formación y desempeño académico, pues el profesor que logra apropiársela logra diversificar su práctica docente con la finalidad de obtener un mayor impacto.

El docente que trabaja de la mano con la Perspectiva de Género y con una formación enfocada en la profesionalización docente puede conseguir mayores

logros reflejados en el alumno, haciendo de ellos profesionales críticos y propositivos que aporten verdaderas transgresiones a nuestra sociedad, mediante didácticas críticas y problematizadoras que le permitan al estudiante la asimilación, acomodación, apropiación y posible solución , es decir, que le brinde la posibilidad de trabajar con la problemática aterrizándola a la realidad, ya que de la adecuada formación del profesional en educación dependerá la reproducción y producción de la transmisión de los conocimientos a las próximas generaciones .

El objetivo de esta propuesta es que el taller se fortalezca con la aplicación de prácticas docentes profesionales, integradoras y críticas de la mano con técnicas didácticas que coadyuven a sensibilizar, comprender y sobre todo suavizar el impacto que genera los estudios de género en el ser humano, pues los temas revisados obligan a reflexionar pero sobre todo, a cuestionar la subjetividad, identidad y educación aprendida desde infante.

Por lo tanto, es importante tener presente que el aplicar una práctica docente profesional vinculada con los estudios de género brinda la posibilidad de introyección, transgresión, producción y coeducación en el pedagogo en formación.

BIBLIOGRAFÍA:

BAYEN, Maurice. (1978) *Historia de las Universidades*. España: Ed. Oikos-tau.

CAZÉS, Daniel. (1998) *La perspectiva de Género: guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. México: Ed. CONAPO.

CONNELL, R.W (2003) *Masculinidades*. México: Ed. UNAM.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. (1995), 16ª ed., México, Ed. Santillana.

DURKHEIM, Emile (2006) *Educación y Sociología* México, Ed. Colofón.

ENEP Acatlán. (1983) *Plan de Estudios 1983 de la Licenciatura en Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Acatlán*. Edo. de México, Ed. ENEP Acatlán.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán. (2005) *Plan de desarrollo 2005-2009*. México, UNAM.

FES Acatlán. (2006) *Plan de Estudios 2007 de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán*. Edo. de México, Ed. FES Acatlán.

FREIRE, PAULO (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. México, ED. Siglo XXI

GOMÁRIZ, Enrique (1997) *Introducción a los estudios sobre masculinidad*. Costa Rica, Ed. CMF.

HERNÁNDEZ, Pedro (1989) *Diseñar y Enseñar: temas y técnicas de la programación y del proyecto docente* Madrid, Ed. Universidad de la Laguna.

KONSTANTINOV, N. (1985) *Historia de la Pedagogía*. México, Ed. Cartago.

LARROYO, Francisco. (1982) *Historia Comparada de la Educación en México*. México, Ed. Porrúa

LÓPEZ, Rebeca. (2004). *Relatos para la historia de una Facultad: Acatlán* México Ed. UNAM.

LÓPEZ, Fernando (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid, Ed. Narcea.

MARTÍNEZ, SECCO, RUNNE (1996) *Futuros de la Universidad: UNAM 2025*. México, Ed. Porrúa.

MELGAR, Mario (1994) *Educación Superior. Propuesta de modernización* México, Ed. Porrúa.

MENDOZA, Javier. (2002) *Transición de la Educación Superior Contemporánea en México. De la planeación al Estado Evaluador*. México, Ed. Porrúa/CESU.

MENEGUS, Margarita. (1997) *Saber y Poder en México. Siglos XVI al XX*. México, Ed. Porrúa.

MONTES, Sergio. (2007) *La universidad nacional en el tiempo*. México. Ed. UNAM.

MORÁN, Porfirio. (1994) *La docencia como actividad profesional*. México, Ed. Gernika.

ORDORIKA, Imanol (coord.) (2004) *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación superior en México*. México, Ed. CRIM/Porrúa/Cámara de Diputados.

ORTÍZ, Alexander (2009) *Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas* Colombia, Ed. El litoral.

Plan de Estudios 1984 Licenciatura en Pedagogía.
Plan de Estudios 2006 de la Licenciatura en Pedagogía

RANGEL, Alfonso. (1979) *La Educación Superior en México*. México, Ed. COLMEX.

RODRÍGUEZ, Águeda (1973) *Historia de las Universidades Hispanoamericanas*. Tomo 1, Bogotá, Ed. Instituto Caro y Cuervo.

SEGARA, Ángeles (2000) *Nuevas masculinidades*. España, Ed. Icaria.

REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

ACOSTA, Magdalena, TAPIA, Mario. (1990). "La profesionalización de la docencia en la UNAM". En: Revista de la Educación Superior, nº 53, México, Ed. UNAM.

ARREDONDO, Martiniano, URIBE Marta, Wuest Teresa. (1979). "Notas para un modelo de docencia". En: Perfiles educativos, nº 3, México, Ed. UNAM.

BECKER, Magda. (1985). "Didáctica. Una disciplina en busca de su identidad". En: ANDE, nº 9, año 5, Brasil.

DIDRIKSSON Axel. (2000). "Planeación y prospectiva de la educación superior: el itinerario de la ANUIES". En revista de la Educación Superior, nº 116, México, Ed. UNAM.

QUESADA, Rocío. (1990). "Didáctica Crítica y la Tecnología Educativa". En: Perfiles educativos. nº 49-50, México, Ed. UNAM.

PÉREZ, Esther. (1985). "Reflexiones críticas en torno a la docencia". En: Perfiles educativos, nº 29-30, México, Ed. UNAM.

URIBE, Marta (1993). "El desarrollo del pensamiento formal y la docencia universitaria". En: Perfiles Educativos. nº 60, México, Ed. UNAM.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

MARTÍNEZ Rizo Felipe (2001) "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001". En: <http://www.rieoei.org/rie27.htm>. [Marzo 2010]

ORTÍZ Ocaña Alexander (2005) "Pedagogía problemática: Metodología del Aprendizaje Basado en Problemas". En alexortiz2004@hotmail.com [septiembre 2010]

Ranking Web of World Universities. Del sitio www.webometrics.info/top12000 [JULY 2010]

Secretaría de Educación Pública. "Historia de la SEP". Obtenido en Marzo 2010 del sitio http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP?page=3

Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Del sitio <http://www.uacm.edu.mx/> [Marzo 2010]

Universidad de Guayaquil, Práctica docente. Obtenido en Septiembre 2010 del sitio http://www.ug.edu.ec/filosofia/esc_lenguas/practica.htm

Universidad Nacional Autónoma de México, FES Acatlán. (2009). Historia de la FES Acatlán. Obtenido en abril 2009 del sitio <http://www.acatlan.unam.mx/campus/559/>

Universidad Nacional Autónoma de México, FES Acatlán. (2009). Licenciaturas. Obtenido en abril 2009 del sitio <http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/>

Universidad Nacional Autónoma de México, FES Acatlán. (2009). Obtenido en abril 2009 del sitio <http://www.acatlan.unam.mx:45>

Universidad Nacional Autónoma de México, FES Acatlán. (2009). Obtenido en abril 2009 del sitio <http://www.acatlan.unam.mx:47>

PONENCIA

BOLAÑOS, Fernando. (2008). "Masculinidades y Juventud". Perspectiva de Género, D. F. México.

ANEXO

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA SOBRE MASCULINIDADES Y GÉNERO

- BLY, Robert, Comp. (2005) *Ser Hombre*. Barcelona, Ed. Kairós.
- BURIN, Mabel (2000) *Varones, Género y Subjetividad Masculina* Bueno Aires, Ed. Paidos.
- CLARE, Anthony. (2000) *La masculinidad en crisis* España, Ed. Taurus.
- GARCÍA, DE OLIVEIRA. (2006) *Las familias en el México metropolitano: visiones femeninas y masculinas*. México, Ed. COLMEX.
- JIMENEZ, Ma. Lucero (2007) *Reflexiones sobre masculinidad y empleo* México, Ed. CRIM/UNAM.
- MIANO, Marinilla. (2003) *Caminos inciertos de la masculinidad*. México, Ed. CONACULTA/INAH.
- MONTESINOS, Rafael. Coord. (2005) *Masculinidades Emergentes*. México, Ed. UAM Iztapalapa/Porrúa.
- MONTESINOS, Rafael. Coord. (2007) *Perfiles de la Masculinidad*. México, Ed. UAM Iztapalapa/Plaza y Valdés.
- OLAVARRÍA, José. (2001) *¿Hombres a la deriva?* Chile, Ed. FLACSO.
- RANGEL, Alfonso (1979) *La Educación Superior en México*. México, Ed. Colmex.
- SEIDLER, Victor (2000) *La sinrazón masculina*. México, ED. Paidos.
- SOTOMAYOR, ROMÁN. (2007) *Masculinidad y Violencia Homicida*. México, Ed. Plaza y Valdés.
- VALCUENTE DEL RÍO, José María, Blanco López Juan (ed.) (2003) *Hombres. La Construcción Cultural de las Masculinidades*. Madrid, Ed. Talasa.
- VALDÉS, OLAVARRÍA. (Eds.) (1998) *Masculinidad y Equidad de Género en América Latina* Chile, Ed. Lom.