



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA**

TESIS:

**El Símbolo, el Proceso Formativo y el Êthos
Profesional de los Estudiantes de Licenciatura en
Sociología de la F.E.S. Aragón.**

Que para obtener el título de
Licenciado en Sociología

Presenta:

Mario Andrés Mercado Ceja

Asesor:

Dr. Manuel Ramírez Mercado



Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México

2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Tesis realizada gracias al Programa UNAM-PAPIME PE301319 “Estrategias de enseñanza de la investigación social para mejorar el aprendizaje de metodología cualitativa”.

Agradecimientos

A Rosa María Ceja Munguía, mi madre, porque sin su incondicional amor y apoyo nada podría haberse logrado en esta vida.

Y a Manuel Ramírez Mercado y Ana María Martínez Ponce, mis docentes, quienes no solo por su excelencia académica sino por su calidad y calidez humana, motivaron y permitieron la conclusión de esta licenciatura.

Contenido

<i>Introducción</i>	6
Capítulo I.....	8
<i>Una trayectoria accidentada</i>	8
1.1. <i>Breve recuento histórico de la profesión sociológica</i>	9
1.2. <i>Educación, profesión y profesionales</i>	17
1.3. <i>La exigencia social</i>	25
Capítulo II.....	31
<i>Herramientas para el estudio</i>	31
2.1 <i>Ethos</i>	32
2.2. <i>La escuela, el curriculum y el proceso formativo</i>	43
2.3. <i>Actuaciones, actores, símbolo y papel</i>	51
2.3.1. <i>El Administrativo</i>	64
2.3.2. <i>El Docente</i>	65
2.3.3. <i>El Alumno</i>	69
Capítulo III.....	75
<i>El estudio de los actores</i>	75
3.1. <i>El curriculum y plan de estudios de la Licenciatura en Sociología de la FES Aragón</i>	75
3.2. <i>Normatividades de la Facultad</i>	80
3.3. <i>El papel administrativo</i>	82
3.4. <i>El papel docente</i>	86
3.5. <i>El papel y ethos profesional del alumno</i>	97
3.5.1. <i>Principios del ethos de los alumnos de sociología de FES Aragón</i>	110
3.6. <i>Papeles docentes y administrativos en la mirada de los discentes</i>	113
<i>Conclusiones</i>	118
<i>Referencias</i>	123
<i>Anexos</i>	132
Anexo 1. <i>Análisis de Tipos de Curriculum</i>	132

Anexo 2. Plan de Desarrollo.....	138
Anexo 3. Competencias Genéricas	141
Anexo 4. Catálogo de Modelos	142
Anexo 5. Modelos de la FES Aragón	142
5.1. Modelos de los objetivos.....	142
5.2. Modelos de los perfiles	144
Anexo 6. Lista de Asignaturas del Plan.....	149
Anexo 7. Modelo del Papel Docente de Investigación	152
Anexo 8. Modelo del Papel Docente de Análisis Social	154
Anexo 9. Cuadros de Operacionalización	155
9.1. Operacionalización del Ethos Esperado	155
9.2. Operacionalización del Papel Docente	158
9.3. Operacionalización del Papel Administrativo	160
Anexo 10. Copia del Cuestionario	163
Anexo 11. Listado de tablas y anexos.....	169
11.1. Tablas.....	169
11.2. Anexos.....	169

Introducción

El estudio sociológico de la formación de los sociólogos ha nacido de la necesidad de dar seguimiento al proceso mediante el cual un estudiante (también llamado alumno o discente) llega a poseer todas las características que se requieren de él por parte de aquellos que le enseñan y avalan como profesional, institucionalmente hablando existe un deber-ser delimitado que da cuenta de la necesidad histórica y social de formar de tal manera al alumno, al menos siguiendo las ideas de Durkheim de educación, por lo cual entender la forma en que se desarrolla el pre-profesional se alinea a entender la forma en que este adquiere dichas características necesarias que al final le conducirán a ser reconocido como profesionista o especialista en el siglo XXI.

El propio siglo presenta características delimitadas en cuanto a la educación y la relación que guarda con la subsistencia de las profesiones, la economía de un país y los proyectos (personales, instituciones y nacionales) que existen. Negar la influencia que tienen los anteriores elementos, unos sobre otros, sería negarse a comprender la columna de la sociedad.

Esta tesis tiene como objetivo comenzar a dibujar la forma en que el Proceso Formativo (entendido como la dinámica de actuación entre la puesta en escena del actor docente y el actor alumno cuya delimitación está dada por un medio ambiente específico o Facultad) y el Ethos Profesional (entendido como la serie de las capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos que constituyen sus prácticas) confluyen para formar al Êthos de los sociólogos de la Facultad de Estudios Superiores sede Aragón (FES Aragón), aventurando que el estudio hecho durante este trabajo tuvo limitantes entre las que se encuentra el tiempo, la autoridad, la disposición, el conocimiento previo y el enfoque socorrido.

Desde el comienzo, conceptos como Ethos, Curriculum y Profesión se mostraron con una alta dificultad de triangulación entre las imprecisiones conceptuales, las

ambigüedades incidentales y las reinterpretaciones personales, razón de que a lo largo de los dos primeros capítulos se hagan pausas para atender dichas cuestiones y puntualizar ideas del conocimiento predecesor de esta tesis. En materia sociológica se optó por esclarecer las ideas de George Mead y Herbert Blumer a fin de que los lectores se compenetraran con los conceptos del Símbolo y el Interaccionismo, y solo se presentaron las ideas de Erving Goffman como andamiaje al subsecuente análisis de los papeles en el capítulo tres.

El estudio de los actores discurrió por la vertiente cualitativa y la herramienta del cuestionario mediante el cual se bosqueja el Êthos alcanzado por una variedad de alumnos así como un intento de observar la actuación docente y administrativa, cuestión que queda en ascuas al aceptar que la única forma de estudiar a profundidad dichos papeles y actores es mediante la participación total y directa de la organización misma.

Este trabajo exige mucha atención y capacidad de síntesis de sus lectores al requerir revisitar distintos apartados y anexos en sus tres capítulos a fin de entender su mensaje con algún grado de verosimilitud y por esto se agradece el esmero de todos aquellos quienes se disponen a revisarla; la siguiente estructura se presenta para hacer su lectura más amena:

- El capítulo I da cuenta del contexto histórico y social que engloba a la tesis.
- El capítulo II da cuenta de las concepciones teóricas y multidisciplinarias necesarias para el estudio.
- El capítulo III da cuenta de la aplicación y concreción de sus dos predecesores directamente sobre un grupo delimitado para el análisis.

Capítulo I

Una trayectoria accidentada

Para pensar en adentrarse a hablar de lo que es el Ethos Profesional y sobre su generación en el estudiante es conveniente dar cuenta de los sucesos que llevaron específicamente en México a instaurar la Sociología como profesión, una profesión que ya llevaba un tiempo (aunque corto) desarrollándose en Europa, pero que logró instaurarse en América Latina y alcanzó una alta relevancia gracias a sus corrientes teóricas, sus variadas metodologías y sus procesos históricos. Sin embargo, estos procesos no resultaron sencillos tanto por las características culturales del país como por la discrepancia entre autores y enfoques, discrepancias que se extienden globalmente y hasta diferentes ciencias sociales.

Se utilizarán los trabajos de Lucio Mendieta, Margarita Olvera y Lidia Girola para realizar este recuento, los primeros dos cobran importancia dado que Mendieta puede ser considerado fundador de la disciplina institucionalizada académicamente en México y porque Olvera hace una reconstrucción de su contexto, Girola fue elegida porque habla del contexto que se vivían cuando se desarrollaba la primera Sociología mexicana, cuando se instauraba como la disciplina que hoy vivimos de muy diversas formas.

Una vez que se recorra brevemente la historia de la disciplina se procederá a dibujar a la educación y su relación con las profesiones y los profesionales en un intento por proporcionar al lector mayores datos hermenéuticos a fin de que todo el apartado medie entre el recuento y la última parte del capítulo. Es necesario remarcar que la educación es un tema leviatán: un monstruo tan grande y con tantas partes que su abordaje solo podría compilarse a lo largo de varias carreras y que no bastaría una vida para observarla completa ni mucho menos para participar en

cada una de las posibles ramas a fin de construir un conocimiento fidedigno, por estas razones el esfuerzo se centra en el origen de las profesiones entre las que se suela una observación (y crítica a las aproximaciones conceptuales de las ciencias sociales).

Para terminar el capítulo se hace la revisión del concepto de exigencia social y con conocimiento de causa otorgado por diversos documentos e instituciones oficiales de México, una exigencia que se verá claramente plasmada en los primeros apartados del tercer capítulo. Pero para no adelantarnos comencemos pues con la historia.

1.1. Breve recuento histórico de la profesión sociológica

Los primeros acercamientos a la Sociología institucionalizada en México se dieron en 1897 de mano de personajes que en sí mismos tenían una preparación jurídica, Miguel Macedo propuso a la Sociología como materia para la profesión de abogado de la Escuela de Jurisprudencia en el marco de ley para la reorganización de esta, materia que consideró “El estudio específico de las formas características de las instituciones sociales ...” (Mendieta, 1980, p. 1), más tarde con Justo Sierra se instauró a la Sociología como materia básica de la Escuela de Leyes además de la creación de la carrera de Especialista en Ciencias Jurídicas y Sociales.

Un número alto de exponentes comenzaron entre 1907 y 1955 a hacer trabajos extensos de la índole disciplinar insertados en los más variados ámbitos académicos (como la antropología, la economía y el derecho); indudablemente estos exponentes, según palabras de Olvera, estuvieron marcados por un acontecimiento:

Es posible afirmar que el surgimiento de las ciencias sociales en México puede ser entendido como parte de las consecuencias de la revolución mexicana, puesto que su horizonte definió los derroteros de su

institucionalización universitaria como disciplinas y como profesiones entre los años 30 y 50 del siglo xx. (2016, p. 78)

Entre ellos se encontraba un personaje cuya trayectoria llevaría específicamente a la institucionalización académica de la disciplina sociológica: Lucio Mendieta y Núñez.

Nacido en Oaxaca en 1895 (año en que Emile Durkheim establece el primer departamento universitario de Sociología en Francia), Mendieta cursa la preparatoria (en su mayoría) en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) entre 1911 y 1915, en pleno proceso de Revolución y por supuesto, como menciona Olvera (1999), con una politización estructural dada la lucha armada y los cambios que se perseguían en ese entonces.

No es objetivo de este trabajo un extenso nombramiento de las aportaciones de Mendieta para con la disciplina¹, no obstante es necesario mencionar el efecto que tuvo sobre él Manuel Gamio² (como tutor y colaborador); una influencia antropológica marcada en el proyecto de unificación de raíces étnicas para la constitución de la nación que se pueden entrever en dos puntos: 1) El "...discurso que sería la justificación posterior de la Sociología en sus primeros años de existencia como disciplina institucionalizada" (Olvera, 2016, p. 81) y, 2) en el proyecto que llevaría a la instauración de la Sociología académica institucional: donde ambos puntos contenían en su entramado la agenda política y esperanza transformadora de la lograda revolución.

Entre el mismo periodo (1907-1955) se creó el Instituto de Investigaciones Sociales, la Escuela Nacional de Economía, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, se inició con los Congresos Nacionales de Sociología, se fundó la Asociación Mexicana de Sociología, varias revistas de ciencias sociales vieron su alumbramiento (entre ellas la Revista Mexicana de Sociología), todas estas fueron cumbre del pensamiento de las ciencias sociales y la Sociología, es en estos lugares

¹ Para mayor información consultar los trabajos referenciados de Olvera.

² Antropólogo y arqueólogo mexicano miembro del grupo fundador de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americana

(y los que faltan por mencionar) donde se nutrió a la Sociología antes de tener un “hogar propio”; pero lo más importante es que hay que hacer un corte en 1951 y la creación de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (actual Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM “FCPyS”), pues representa el punto donde se comienza la institucionalización de las ciencias sociales dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que darán paso a la Sociología como licenciatura, y no es nada menos que con la carrera de Licenciado en Ciencias Sociales que esta puerta se abre.

La Sociología (que no era conocida por ese nombre) logró existir como licenciatura propia y aparte seguía asimilada en una forma básica en todas las carreras que la escuela impartía en los primeros dos años como un tronco común según Mendieta (1980) y Olvera (2016); existía simbióticamente como un tipo de contexto o base a todos los estudios políticos, de periodismo y de diplomacia. Tal tratamiento no duró, pues poco después de la administración del doctor Raúl Carranca la escuela recibió influencias de izquierda y en los siguientes periodos de administración (entre los cuales figura Pablo González Casanova) fue sustraído de estos escenarios para pasar a ser unas cuantas materias (ninguna en algunos casos) revueltas entre los semestres y la creación/separación de la Licenciatura en Sociología.

De 1970 a 1976, tras una historia de intentos de reestructurar la educación en México se buscaba una reforma profunda del sistema educativo, reforma que se vio en principio plasmada en la Ley Federal de Educación de 1973 que tenía tres ejes fundamentales:

Actualización, para que maestros y alumnos accedieran al uso de las últimas técnicas e instrumentos del proceso educativo; Apertura, para que el sistema educativo llegara a todos los grupos sociales y en general proveyera los bienes educativos a una escala popular, y flexibilidad, en virtud de la cual la educación habría de adaptarse a los requerimientos de la sociedad y haría posible, además, el movimiento vertical y horizontal de los educandos al interior de las distintas partes del sistema nacional. (Sánchez, Bardán, Ramos, & García, 2002, p. 27)

Sin embargo la reforma se vio plagada de falta de planeación, donde tuvo una incidencia política la democratización del país y la antesala de la pérdida de poder del partido hegemónico de sus tiempos (Partido Revolucionario Institucional).

La Universidad Nacional Autónoma de México, sumergida en lo que acontecía a la nación y al mundo, emprendió un proyecto de descentralización que buscaba entre otros aspectos responder al acelerado crecimiento demográfico y la necesidad de educación de los nuevos estudiantes.

En dicho contexto, al interior de la Universidad, se sumaron las problemáticas generadas por la concentración de servicios y actividades en la Ciudad Universitaria (CU), la politización de los grupos estudiantiles y la conformación de la organización sindical de empleados y académicos, además de la necesidad de un espacio adecuado para comenzar a establecer las innovaciones académico administrativas, originando la necesidad de un prototipo modernizante que impulsara nuevas estrategias en la docencia y la investigación.

Lo anterior se tradujo en el proyecto de descentralización, con cambios en la orientación de sus actividades sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura, bajo formas innovadoras de organización académica y administrativa, con la creación de nuevos planteles fuera de Ciudad Universitaria: las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales en las áreas periféricas de la Zona Metropolitana del Valle de México. (Camacho, 2011, p. 11)

Bajo el Programa de Descentralización de Estudios Profesionales aprobado en 1974 se crearon las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP): Cuautitlán (1974), Acatlán e Iztacala (1975), Aragón y Zaragoza (1976).

Concretamente el 19 de Enero de 1976, se crea la Escuela Nacional de Estudios Profesionales sede Aragón (o ENEP Aragón), en un lugar de condiciones geográficas sumamente adversas (terreno árido, sin vegetación, pocas rutas de transporte) y con un enfoque multidisciplinario (existencia de varias disciplinas en la facultad) que debía ser impreso a las diferentes carreras con las que se inauguró

(Arquitectura, Derecho, Diseño Industrial, Economía, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Pedagogía, Periodismo y Comunicación Colectiva, Relaciones Internacionales y Sociología); el tratamiento histórico de la carrera de Sociología ya había sido de por sí diverso, su inclusión en un espacio compartido no hizo sino afianzarlo.

Estos eran tiempos de inestabilidad y, paradójicamente al movimiento, de problemas institucionales, en palabras de Lidia Girola

El periodo que comprende desde mediados de los años setenta a fines de los ochenta fue muy conflictivo para las sociedades y también para las ciencias sociales ... la situación institucional de las disciplinas también registró problemas: disminución del financiamiento a proyectos por parte de las agencias estatales; disminución de las matrículas en las universidades; y crisis teóricas diversas asociadas a la caducidad de las grandes narrativas propuestas por el estructural-funcionalismo y el marxismo. (2008, p. 19)

La creación de la ENEP Aragón coincidió con un periodo de crisis profesional, un cambio en la política educativa, disciplinar y académica en las Ciencias Sociales “manifiesta en el agotamiento de los paradigmas en los que se sustenta el análisis social; en el estancamiento y deterioro que padece la enseñanza de estas disciplinas y en el desempleo y subempleo que enfrentan los profesionistas y científicos sociales.” (Ibarra G. , 1993, p. 2).

Tales crisis tienen su nacimiento en las rápidas transformaciones que tuvo la sociedad poco antes de la década de los ochenta del siglo XX, gracias en parte al fallo y cambio de modelos de desarrollo, teorías caducas, ideologías discordantes y el llamado proceso de modernización. Al respecto dice Girola:

Lo que para muchos autores resulta evidente es que aquello que caracterizaba a la situación política de los países latinoamericanos en los ochenta era un cierto desencanto con la modernización, con el papel del Estado y, principalmente, con un cierto estilo de hacer política. En la agenda democrática de América Latina comenzaban a aparecer las preocupaciones

por los costos y logros de la democracia; por los derechos humanos; y por la re-interpretación de la heterogeneidad cultural... (2008, p.9)

Es conveniente aclarar reducidamente los puntos del modelo de desarrollo, modernización y de la teoría caduca en un contexto global en vez de meramente dejarlos como abstracciones que el lector tendría que socavar. Se puede decir que esta no era una crisis única de Latinoamérica y su Sociología, se dibujaba como una crisis mundial de las Ciencias Sociales (retomando a Alvin Ward Gouldner³ en *Crisis de la Sociología Occidental*) cuyos síntomas fueron en gran parte propiciados por el incremento en el modelo del Estado Benefactor y el gran respaldo económico que éste ofreció⁴: el modelo requería de una ciencia social pragmática que resolviera los nuevos y viejos problemas que enfrentaban la sociedad occidental: “Lo que se observa, ante todo, es un gran incremento en la demanda de ciencia social aplicada: el uso gubernamental de las ciencias sociales políticamente orientado, tanto con fines de ayuda social como bélicos, y su uso industrial. . .” (Gouldner, 1979, p. 318), ante tal respaldo las ciencias sociales no tuvieron otra opción que hacer ciertas concesiones a su mecenas, concesiones que se reflejaron en su teoría predominante, tanto es su tratamiento como en las herramientas utilizadas.

En estos tiempos cuenta el autor con conocimiento de causa, que la teoría funcionalista trazada como línea directa de Parsons (este a su vez de Durkheim) imperaba a tal nivel en la Sociología que asegura la razón a Kingsley Davis el cual afirmo en 1959 “que el funcionalismo y la Sociología académica habían llegado a ser una y la misma cosa.” (Gouldner, 1979, p. 343), esta situación se vuelve crítica cuando Gouldner declara que los límites entre funcionalismo y marxismo (bajo las presiones del Estado Benefactor y la necesidad de dar respuesta a problemáticas cambiantes) comienzan a desdibujarse; e incrementa cuando el autor ve que la tesis

³ Sociólogo estadounidense que ya hablaba de la sombra de una crisis de la Sociología en 1970.

⁴ Recomendando encarecidamente revisar el apartado “Las presiones del Estado Benefactor” de la bibliografía citada.

de Davis, la cual por cierto halla certera, “implica que los límites entre este y otras escuelas se han vuelto difíciles de discernir” (Gouldner, 1979, p. 343)

Parecía que la Sociología era especialmente afectada por su objeto de estudio, la realidad tanto económica, como política y científica presionaron a la disciplina a cambiar, a adaptarse, a responder a la demanda social con ayuda de diferentes teorías, lo que llevo a sobrepasar los límites y adaptar la forma en que se enfocaba el mundo. Nuevas teorías, de alcance menor y muchas veces de alcance contextual, escénico, solo lograban responder a fenómenos casi instantáneos, fenómenos reducidos; ejemplos de esto son la Fenomenología y el Interaccionismo Simbólico.

Curiosamente estos cambios posiblemente dieron origen al método dramático de Erving Goffman (siendo uno de los cuales se sirve Gouldner para ejemplificar la crisis): quien será uno de los cristales de enfoque clave para permitir a este estudio entender la relación entre Proceso Formativo y Ethos Profesional.

Por la parte de la modernización podemos decir que es un concepto euro-centrista que se desarrolló accidentadamente a través de las últimas cuatro décadas del Siglo XX, pero que en general se concibe como un proceso mediante el cual se busca el desarrollo económico, político y social-cultural que debe llegar a una idea o modelo de nación moderna (Modernidad). Específicamente en Latinoamérica adoptó distintas posturas:

- La acepción de que existen diferentes modernidades.
- La concatenación de la democracia al concepto como requisito para su búsqueda (Democratización).
- La Teoría de la Dependencia que marca la imposibilidad del desarrollo dada la dependencia de los países “subdesarrollados” a los “desarrollados”, donde se visualiza desigualdad en la distribución de la riqueza y la concentración del poder en unos pocos.⁵

⁵ Para mayor información revisar los trabajos de Girola (2008), Marín & Morales (2010) y Reyes (2001) referenciados.

Volviendo al discurso de Girola, al llegar 1990 las ciencias sociales se volcaron a repensar la modernidad, obviando el poco tiempo que tenían las disciplinas para responder al cambio, lo cual sólo pone de manifiesto que el estudio de la realidad estaba atrasado al avance de esta, y antes de que pudieran sumergirse de pleno en el tema la realidad avanzó de nuevo con la globalización y el giro cultural en las ciencias sociales. Puga lo resume de manera contundente

Subsisten, sin embargo, problemas serios, tanto en el desempeño de una comunidad atravesada por contradicciones profundas y un desarrollo desordenado, como en la percepción por parte de una sociedad que integra las ideas y explicaciones de las ciencias sociales sin admitirlas del todo, ni en su cientificidad, ni en su utilidad práctica. Esto ocurre en un contexto académico caracterizado por la desigualdad de condiciones y limitado por las circunstancias políticas y sociales nacionales, regionales y locales. (2012, p. 3)

Así, se presentaron muchos problemas de conceptualización y trato metodológico que únicamente alcanzaron a atisbarse en particularidades y subjetividades, un desarrollo social de la realidad tan rico y variado que provocó que la mirada sobre los fenómenos sociales se quebrara, donde “se inició un proceso de conceptualización de fenómenos sociales específicos que sólo dan cuenta de esos hechos y no intentan construir proposiciones teóricas globales y acabadas.” (Ibarra G. , 1993, p. 6), exactamente lo que marcaba Gouldner 20 años atrás. Es justamente este punto, en este apartado, el que conduce a hablar del individuo y su relación (o falta de esta) con la institución, específicamente a dialogar de la educación, la institución educativa y su relación con el profesional que prepara, pero antes de eso hay que establecer que son cada uno de esos conceptos.

1.2. Educación, profesión y profesionales

La educación es sin lugar a dudas para muchos personajes e instituciones de vital importancia para la sociedad, si existe alguna duda de tal aseveración basta con revisar lo establecido en la página de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) en su versión en español sobre educación “en tanto que un derecho humano fundamental y prerequisite para el desarrollo humano”, o lo que específicamente se establece para la educación superior en el preámbulo de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción:

En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. La educación superior comprende "todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior". La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. (1998)

La educación ha sido transformada desde sus orígenes en tiempos de la antigua Grecia con los sofistas (que hoy podríamos llamar maestros privados), se ha institucionalizado y vuelto un eje de las sociedades actuales, primordialmente a raíz de la industrialización, tal como para Emile Durkheim se dibuja con la división del trabajo y la necesidad de ella:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para

la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (1975, p. 4)

Este antiguo exponente se encuentra a la par de lo planteado por la UNESCO hoy y podemos rescatar que: **la educación tiene por objeto el desarrollar un cierto número de estados intelectuales y morales que exigen la sociedad en su conjunto y el medio ambiente específico.** Vista de esta forma la educación es una herramienta con un objetivo: alguien controla la herramienta y alguien exige algo de ella.

La primer aseveración (el control) se puede observar con un tanto de facilidad, la institución educativa es la que controla a la educación primariamente, es esta quien establece los programas de estudio, los perfiles y los requerimientos que han de tener y cumplir los estudiantes para obtener un grado y los docentes para facilitar dicha obtención de grado. Digo “un tanto de facilidad” porque no hay que olvidar que en el apartado anterior de esta tesis se estableció sucintamente la forma desordenada y hasta de desarrollo histórico hasta el momento de este escrito, incluso es necesario dar cuenta del lugar que ocupan organismos internacionales como UNESCO, el Banco Mundial (BM), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) dado que en gran medida han incentivado las diferentes políticas educativas de los países en desarrollo, en este caso de México. Existen trabajos amplios sobre las características que poseen dichas instituciones y las formas en que han tenido injerencia en los países⁶, si esto es un acto de dominación o un reflejo de la necesidad no es de la incumbencia de este estudio, no obstante ignorar que fenómenos como la globalización (entendida como “una etapa avanzada de la división internacional del trabajo, caracterizada por una mayor interacción e interdependencia de los factores y actores que intervienen en el proceso del

⁶ Por proporcionar material al lector interesado véase Maldonado (2000) y Sánchez Cerón (2001).

desarrollo mundial” (García & Pulgar, 2010)) que influyen considerablemente en las particularidades de cada país sería un desatino para el desarrollo del conocimiento.

Lo anterior da paso a la segunda aseveración que realmente se parte en dos en palabras de Durkheim: la exigencia social y ambiental, nos lleva más cerca del objeto de estudio, aproxima al investigador a los sujetos “repositorios” de educación que son los estudiantes, los profesionales en formación, la necesidad de visualizar a la profesión y el profesional es evidente.

Las profesiones son un antiguo campo de estudio para las ciencias sociales y se podría decir que tomaron importancia con el advenimiento de la sociedad industrial y la división del trabajo⁷, hay que recalcar que la forma en que se ha visto y se ve a la profesión suele discurrir por conflictos teóricos, prácticos, ideológicos y políticos, por ejemplo para Talcott Parsons (de la corriente estructural-funcionalista) las profesiones:

...son un grupo de roles “ocupacionales”, eso es roles en los que los titulares realizan ciertas funciones valuadas en la sociedad en general, y por estas actividades, típicamente “se ganan la vida” en un “trabajo de tiempo completo”. Entre los tipos de rol ocupacionales, el profesional se distingue en gran medida por la independiente administración fiduciaria ejercida por los titulares de una clase de tales roles de la principal tradición cultural de la sociedad. Esto significa que su miembro típico es entrenado en esa tradición, usualmente por un proceso educativo organizado formalmente, de manera que solo aquellos con el entrenamiento apropiado se consideran cualificados a practicar la profesión. (1954, p. 372)⁸

Hasta ese punto aparentaría no haber conflictos, sin embargo hay quien ya podría comenzar a cuestionar el monopolio de conocimiento existente en sus palabras y cuando seguimos extrayendo ideas la situación incrementa:

...por contraste con los negocios en esta interpretación las profesiones están marcadas por “desinterés”. El hombre profesional no se piensa

⁷ Para profundizar se puede consultar a Durkheim, E. (1993) y Marx, K (2014).

⁸ Todas las citas de este libro son de traducción propia.

como comprometido en la persecución de su ganancia personal, sino en prestar sus servicios a sus pacientes o clientes, o a valores impersonales como el avance de la ciencia. (1954, p. 35)

Lo anterior es debatido desde el siglo pasado⁹ sin aparente resolución al conflicto. Existen distintas formas de enunciar lo que es una profesión, pero más que nada existe una vorágine de discrepancias que tienen que ver con el estatus, paga, discriminación, poder asignados¹⁰ sobre o alrededor de un algún número de profesiones que unos u otros intentan argumentar para crear separación entre ellas, es realmente una cuestión de las quizá innumerables divergencias que hay entre sociedades, comunidades, gobiernos, grupos de poder, instituciones y personas tanto en comparativas internas como externas. En la Ciudad de México por ejemplo se tiende a dividir el trabajo en Oficios u Ocupaciones (particulares especificaciones de conocimiento que se ofertan en el mercado y suelen cualificarse como de menor nivel que una carrera universitaria) tales como: la carpintería, plomería, albañilería, peluquería (hoy día mejor conocida como estilismo y/o diseño de imagen), mecánica automotriz o herrería (por simplemente mencionar las más cercanas a la superficie de la memoria) y Carreras Universitarias (particulares especificaciones de conocimiento que se ofertan en el mercado y comúnmente estimadas más que los oficios) en sus denominaciones de Licenciaturas, Ingerirías, Maestrías, Especialidades, Doctorados.

Las diferencias socialmente asignadas entre lo que se considera o no una profesión o un profesional no deberían complicar tanto su estudio puesto que la realidad social y la realidad del estudio se encuentran separadas, los números no se llamaron a sí mismos naturales, reales o imaginarios; las enfermedades no se catalogaron como bacteriológicas, virales o inmunes; el propio cielo y la misma tierra no eligieron sus nombres: fueron los humanos quienes se los asignaron. Una gran analogía sería esperar que las instituciones “expertas” en el lenguaje en realidad manejaran la forma en que el idioma se ocupa, este último cambia y poco importa lo que digan

⁹ Ejemplos pueden encontrarse en los trabajos de Faucolbridge (2012) y Freidson (2001).

¹⁰ Estos elementos están entre muchos otros.

las instituciones sobre el uso apropiado, correcto o extendido de la puntuación, la lingüística de cualquier forma hace su esfuerzo por estudiar la lengua.

Hay propuestas, como la de Elliot Freidson, que abogan por que cada autor establezca lo que el concepto es para sí y el cómo lo utilizará:

Es precisamente por la carencia de cualquier solución al problema que siento que los escritores serios sobre el tema deberían comprometerse a presentar a los lectores lo que ellos tienen en mente cuando usan la palabra profesión; es decir, a indicar la definición a partir de la cual plantean su exposición y, para más claridad aun, a dar ejemplos de las ocupaciones que ellos incluirían y de las que posiblemente excluirían. Si disponen de tal guía, los lectores entonces estarán en posición para juzgar si "x" está hablando realmente de lo mismo que "y". Si "x" sólo hace referencia a las pocas ocupaciones reconocidas por casi todo el mundo como profesiones, con muy alto prestigio y un genuino monopolio sobre un conjunto de tareas con mucha demanda, mientras "y" también se refiere a las ocupaciones que tratan de mejorar su bajo prestigio y su débil posición económica al autodenominarse profesiones, estarían hablando de categorías incomparables y tanto los escritores como sus lectores deberían estar al tanto de este hecho. (2001, pp. 41-42)

Sin poco recelo a equivocarme, y el lector disculpará este desvío necesario de algunos párrafos, diré que tal aproximación es justo lo que ya se hace (con mayor o menor precisión) *a lo largo de la mayoría de las ciencias sociales y con todos los conceptos*, además de que todo lo que ha causado es precisamente que el caos no se estructure en un conjunto de conocimiento ordenado capaz de develar la realidad a quien la estudia sino que se ha consensado en un exponencial crecimiento de separaciones y particularidades¹¹.

Hablando de las profesiones tenemos que Durkheim decía que:

La actividad de una profesión no puede reglamentarse eficazmente sino por un grupo muy próximo a esta profesión, incluso para conocer bien el funcionamiento, a fin de sentir todas las necesidades y poder seguir todas sus variaciones. El único que responde a esas condiciones es el que formarían todos los agentes de una misma industria reunidos y

¹¹ En el segundo capítulo hago una precisión en cuanto tomar con ligereza los elementos constitutivos de un concepto que ilustra mejor el problema en el que el esfuerzo colectivo llevado individualmente está poniendo al estudio social en la actualidad.

organizados en un mismo cuerpo. Tal es lo que se llama la corporación o el grupo profesional. (1993, pág. 12)

Esto es en cierta medida parecido a lo que ocurrió con la Crisis en la Fundación de las Matemáticas a finales del siglo XIX y principios del XX, tres corrientes de pensamiento estaban enfrentadas por los enfoques que seguían y que ponían en tela de juicio todo su trabajo¹², una de ellas resulto *victoriosa* (logicismo) y baso sus reglas en otra aproximación a la realidad: la filosofía.

Por contrapartida, las ciencias sociales, pero en específico la Sociología ha “escapado” de una crisis entrando en otra casi desde que se comenzó a figurar como disciplina, se han tenido crisis de metodología, teóricas, ontológicas, epistemológicas e ideológicas que poco o nada han logrado resolver y eso en tiempos en que la sociología importaba en el mundo [(Taylor, 1987), (Alarcón, 2003), (Szelenyi, 2015)].

No solo lo anterior desdibuja a lo que algunos llaman ciencia y otros disciplina, sino que su propósito (su razón de existir como cumulo de conocimiento) también se ha mantenido en el limbo, se puede recordar que en la parte histórica se estableció que en México las ciencias sociales nacieron como parte de un proyecto político restructurador; la cuestión radica en que los matemáticos, físicos y químicos (por nombrar a algunos) no quieren restructurar lo que estudian, su historia es una de querer entender las formas en que funciona la naturaleza y los medios de los que se sirve (qué y cómo), las ciencias que han querido *modificar* a su sujeto de estudio se catalogan como ciencias aplicadas y han traído innovación tecnológica que en mayor o menor medida han permitido al humano *controlar* ciertas partes naturales para su conveniencia, lo anterior denota dos muy distintos acercamientos al conocimiento (uno explicativo y otro filológico), uno que intenta entender y otra que intenta usar, el segundo sería bastante más complicado de lograr sin el trabajo previo del primero.

¹² Para saber más Ernst Snapper (1979) y José Ferreirós (2008) pueden ser de utilidad.

La sociología, y las ciencias sociales en general, requieren entender que el estudio y la manipulación son dos caminos de origen distinto, si la sociología se perfila como una ciencia requiere eliminar toda noción y pretensión de cambio social, relegarse a entender, pero negarse en principio a actuar, sin embargo si lo quiere es actuar entonces podría encaminarse a la preparación de personas que incursionen en la política y la ley (los únicos elemento legítimos de cambio en la democracia) preparadas con todo lo que ya se sabe de la realidad social.

Para continuar con el tema que comenzó esta derivación hay que aceptar que la “ciencia” social y la sociología poco han hecho en facilitar el estudio de la sociedad y que no se pretende arreglar los errores ni faltas de los predecesores, el fin último de esta tesis es a fin de cuentas de mayor peso personal que disciplinar, por lo que se aventura un concepto categórico de profesión que no luce con el resto.

La profesión tiene como característica dos cuestiones principales en principio, a juzgar de las definiciones encontradas como parte de este trabajo [Weber (2002), Rodríguez (2008), Durkheim (1975), Pavié (2011), Freidson (2001), Parsons (1954)] y son que 1) se tiene un conocimiento especializado y 2) que dicho conocimiento se oferta para obtener una remuneración, existen variables de estatus e institucionalización que las separan, con una combinación como se denota en la siguiente matriz:

Tabla 1: Matriz de Profesiones

<i>Matriz</i>	Institucionalizada	No Institucionalizada
<i>Alto Estatus</i>	Institucionalizada con Alto Estatus	No Institucionalizada con Alto Estatus
<i>Bajo Estatus</i>	Institucionalizada con Bajo Estatus	No Institucionalizada con Bajo Estatus

Fuente: Elaboración propia. Nota metodológica: Estatus refiere a la apreciación social dentro de la cultura específica.

Por lo anterior, **una profesión es el conocimiento especializado que se oferta con fines de ser remunerado, que además tiene algún grado de estatus e institucionalización.**¹³

El profesional por lo tanto sería el animal humano repositario del conocimiento especializado en búsqueda de ser remunerado por él, lo que nos presenta al profesional cómo parte de la economía en la sociedad. Tal aproximación parece ser respaldada en la actualidad por la relación entre la economía y las declaraciones sobre la educación: “proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998, p. 28).

Sin embargo, y como ya se deja ver en la anterior cita, ver al profesional en términos puramente utilitarios para la economía podría hacer caer al lector y el investigador en el sesgo de un actor rico en significado y usos, que hay que remarcar se añaden después en la búsqueda de crear valor no monetario, un actor con capacidad para crear, un actor que, se entienda o no parte del tejido de la sociedad, funge como coyuntura de proyectos e ideologías mezcladas con la búsqueda de ganancia personal o sustento.

Así, simple, pero no sencillamente, se comienza a trazar a un **profesional como un actor de la sociedad, que puede ser parte fundamental del desarrollo político, social, cultural, educativo, espiritual, filosófico y económico aportando conocimientos especializados previamente adquiridos a la solución de problemas viejos y nuevos a la vez que se procura remuneración**, si la solución de dichos problemas mejora o empeora la vida de los que están a su alrededor o dígase la sociedad a la que corresponde: deberá ser evaluado caso por caso.

¹³ Si existe conocimiento especializado, pero no hay remuneración como fin no se puede hablar de profesión a la vez que si existe remuneración sin conocimiento especializado. A lo primero se le puede llamar voluntariado o conocedor y a lo segundo trabajo no especializado o mano de obra, por supuesto estos son o barbarismos o conceptos cambiantes con el contexto en que existan y su uso aquí es meramente ilustrativo.

En un mundo desarrollado y en desarrollo, donde la supervivencia siempre ha sido una necesidad y no un lujo, donde la especialización (en cualquier grado) implica: tiempo, esfuerzo e inversión; es inevitable que se busque una recompensa por la aportación que hace: 1) del conocimiento adquirido, 2) del grado de especificación alcanzado y 3) la posibilidad de servir a alguien externo; al aplicarlos a una parte que constituya a la sociedad esta se sirve para satisfacer sus necesidades y a la vez sirve a la necesidad del profesional, después de todo ¿Qué es la sociedad sino la asociación de los humanos por sus necesidades interconectadas? Justamente la interconexión de necesidades devela la exigencia de las sociedades para los educandos.

1.3. La exigencia social

La exigencia social a la educación cambia conforme la sociedad que se estudia pues está ligada totalmente al proyecto de nación que un gobierno tiene y la realidad social que vive el territorio. La exigencia social tiene que responder a una sola pregunta clara “¿Para qué se educa?” que es distinta, pero conectada a “¿por qué?”, la primer pregunta nos habla de los objetivos establecidos para esa educación y en México la máxima autoridad para la Educación Superior¹⁴, que es la Subsecretaría de Educación Superior (SES), área de la Secretaría de Educación Pública (SEP), establece lo siguiente:

La Subsecretaría de Educación Superior (SES), es el área de la Secretaría de Educación Pública encargada de impulsar una educación de calidad que permita la formación de profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional, para contribuir a la edificación de una sociedad más justa. (Subsecretaría de Educación Superior, s.f.).

¹⁴ La educación en México está instituida por la Educación Básica, Educación Media Superior y Educación Superior.

Los objetivos no están enunciados de una forma plenamente clara y sin embargo es tripartita:

- 1) impulsar una educación de calidad.
- 2) formar profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional.
- 3) contribuir a la edificación de una sociedad más justa.

La calidad del punto uno hace referencia a las características necesarias de la educación que habiliten la formación de los profesionistas del punto dos, estos a su vez se están planteando como detonadores de desarrollo, si caben dudas sobre lo que se debe entender principalmente como desarrollo existe el siguiente extracto desde la historia de la SEP:

Vasconcelos asumió las tareas educativas desde la perspectiva de la vinculación de la escuela con la realidad social; en su discurso de toma de posesión como rector de la Universidad afirmó: "Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, en favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productiva de cada mano que trabaja, de cada cerebro que piensa [...] (sic) Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto, he allí nuestro propósito [...] (sic) Tomemos al campesino bajo nuestra guarda y enseñémosle a centuplicar el monto de su producción mediante el empleo de mejores útiles y de mejores métodos. Esto es más importante que distraerlos en la conjugación de los verbos, pues la cultura es fruto natural del desarrollo económico [...] (sic). (Secretaría de Educación Pública, 2015)

Si bien lo anterior no asegura que se hable de lo económico principalmente, en los Planes de Desarrollo¹⁵ del país sí esclarecen lo que se espera específicamente en las áreas de educación, estos se ven plasmados en los planes producidos para 2001-2006 y 2019-2024, elegidos por la razón de que el Plan de Estudios para Sociología en la FES Aragón fue aprobado en 2005 y a la fecha se sigue utilizando.

¹⁵ Que no planes realmente pues carecen de objetivos específicos, actores, tiempos y presupuestos, estos documentos se asemejan más a la Visión establecida por una empresa en sus documentos organizativos.

El plan 2001-2006 tiene varios apartados que relacionan a la estructura educativa con la económica (de las cuales algunas se pueden consultar en el *Anexo 2 Plan de Desarrollo*), sin embargo la primera mención de la educación en el documento es suficiente para entender el grado de relación:

El Plan establece como columna vertebral del desarrollo a la educación, por lo que habremos de impulsar una revolución educativa que nos permita elevar la competitividad del país en el entorno mundial, así como la capacidad de todos los mexicanos para tener acceso a mejores niveles de calidad de vida. (Diario Oficial de la Federación, 2001, p. 3)

Se puede leer, de puño y letra del plan, que la educación está encaminada a la competitividad en el entorno mundial como detonante de mejores niveles de vida para todos los mexicanos, sin educación no hay mejora y por lo tanto el énfasis y meta final es la educación para el trabajo. Hay que remarcar doblemente que esta tesis no asigna juicio valorativo a la anterior aproximación, meramente se limita a enunciar lo que es en la realidad de los tiempos en que el Plan de Estudios se aprobó y continua funcionando, lo que nos lleva al siguiente documento.

El plan de desarrollo 2019-2024 es uno interesante puesto que presenta dos fundamentales cuestiones con respecto a la educación:

- 1) Visionar el acceso por parte de todos a la educación dado que,
- 2) Las anteriores administraciones otorgaron demasiada influencia hacia a) la unión entre la política y la economía, y b) el neoliberalismo resultante que diezmo las oportunidades de acceso.

Esto permea y en efecto así se plantea que no exista una visión armadora de la educación sino desarmadora de las características que califican perniciosas para el esfuerzo educativo, el propio documento es corto y permite en vez de construir un cuadro como el del anexo para el plan 2001-2006 presentar directamente lo que resume su postura:

Durante el periodo neoliberal el sistema de educación pública fue devastado por los gobiernos oligárquicos; se pretendió acabar con la gratuidad de la educación superior, se sometió a las universidades públicas a un acoso presupuestal sin precedentes, los ciclos básico, medio y medio superior fueron vistos como oportunidades de negocio para venderle al gobierno insumos educativos inservibles y a precios inflados, se emprendió una ofensiva brutal en contra de las escuelas normales rurales y en el sexenio pasado se operó una mal llamada reforma educativa que era en realidad una contrarreforma laboral, contraria a los derechos laborales del magisterio y orientada a crear las condiciones para la privatización generalizada de la enseñanza.

Esta estrategia perversa se tradujo en la degradación de la calidad de la enseñanza en los niveles básico, medio y medio superior y en la exclusión de cientos de miles de jóvenes de las universidades. En los hechos, el derecho constitucional a la educación resultó severamente mutilado y ello no sólo privó al país de un número incalculable de graduados, sino que agravó el auge de la delincuencia y las conductas antisociales. En el sexenio anterior la alteración del marco legal de la educación derivó en un enconado conflicto social y en acciones represivas injustificables.

Ante esta circunstancia, el gobierno federal se comprometió desde un inicio a mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país, a garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación y a revertir la mal llamada reforma educativa. La Secretaría de Educación Pública tiene la tarea de dignificar los centros escolares y el Ejecutivo federal, el Congreso de la Unión y el magisterio nacional se encuentran en un proceso de diálogo para construir un nuevo marco legal para la enseñanza. (Diario Oficial de la Federación, 2019, pp. 18-19)

El documento claramente nos plantea a un o unos enemigos que actuaron, según sus letras, en contra del bienestar de la población, sin embargo la parte que mejor visualiza lo que se espera es la siguiente: “Ningún joven que desee cursar estudios de licenciatura se quedará fuera de la educación superior por falta de plazas en las universidades y ninguno estará condenado al desempleo, al subempleo o a la informalidad.” (Diario Oficial de la Federación, 2019, p. 26), la aseveración del empleo demarca sin lugar a dudas lo que se espera lograr y al igual que el otro revisado está fuertemente ligado a la economía del país.

Para terminar de ver la exigencia social oficial, el artículo 3 de la constitución mexicana en su fracción II (a) también liga a la educación con el aspecto económico

al establecer que "...será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo..." (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019), que la educación sea democrática convierte por transitividad a la educación en el medio para el mejoramiento económico, social y cultural; no importa si no es la cultura o lo social lo que se menciona primero en el orden de objetivos, el punto radica en que el mejoramiento económico es uno de los objetivos de la educación según la máxima legal del país.

Todos los documentos anteriormente revisados dan cuenta de solo una parte de la exigencia social a la educación al mismo tiempo que son la única forma evidente en lo general de ella y es la forma política; lo que cada persona, grupo o asociación esperan en mayor o menor medida están ligados a la idea cultural general de lo que es educación y para lo que sirve (medio ambiente específico), lo que significa que sus matices podrían ser variados y variables, podrían incluso desviarse de lo habitual o establecido. Lo anterior aplica doblemente cuando se da cuenta de alguna disciplina determinada, por el momento no es posible aseverar si es la exigencia social general o la específica la que pesa más en la construcción educativa de los individuos, si las estructuras superiores doblan a las inferiores o si estas últimas desdoblan a la primeras, lo que sí es un hecho es que solo en el medio ambiente específico se puede encontrar otra forma evidente de exigencia, una que no es general en el sentido que solo a aquellos directamente incluidos se les exige ese algo específico.

La definición de una disciplina está directamente relacionada con su ambiente específico, es por esto que entre instancias de una misma institución educativa se pueden encontrar diferencias de objetivos, enfoques, delimitaciones y usos; si una disciplina se presenta como científica será distinta a si se presenta como instrumental o como coadyuvante, sus orientaciones cambiarán conforme a esto, por lo que sería un ejercicio sin finalidad el establecer una definición de la sociología que no sea la que el individuo, grupo o institución establecen para sí mismo: para

algunos significaría sustento, para otros crecimiento, para estos la definición sería de intervención y para los otros de crítica, elementalmente tendrían el mismo valor la definición de unos u otros con respecto a sí mismos, que no con respecto a otros ni la realidad a la que responde cada uno.

Tomando en cuenta la historia de la sociología en México, sus adversidades, oportunidades y objetivos, la idea educativa detrás de un esfuerzo profesionalizador es al mismo tiempo la necesidad social que soporta o (mínimamente) la apoya; es consecuencia natural preguntarse sobre el estado actual de definición de la disciplina (una vez más vista en cada individuo o grupo), pero una definición que no es solo externa como presentando los hechos sino interna, de identificación simbólica, de identidad personal y por supuesto de identidad social. El posicionamiento que tiene la disciplina para sí puede estar relacionado al que tiene para con los demás, mas no es un hecho que así sea y solo comparando lo que genera y/o espera generar con el contexto real de sus usos se podría atisbar la cercanía o alejamiento, el Ethos de una disciplina es fundamentalmente el ámbito en el que se puede revisar dicho posicionamiento, es la inequívoca imagen personal que se tiene de lo que se es y en el próximo capítulo se explorará junto con las herramientas que permitirán observarlo.

Capítulo II

Herramientas para el estudio

No hay forma de analizar ningún tema sin hacerse valer de las diferentes herramientas, sean estas teóricas o técnicas, que permitan observar lo que se estudia, es lugar de este capítulo presentar todas aquellas cuestiones necesarias para comenzar a entender la generación del ethos profesional y que no se abarcan en la parte histórica antes visitada.

Al igual que su predecesor, este capítulo consta de tres apartados principales, para comenzar abre con una discusión (una vez más) sobre los peligros del uso de conceptos no desarrollados a la par que elabora una categorización de lo que se entiende por Ethos, Ana Soledad Montero ayuda a que el panorama cobre figura entre el caos y sirviéndonos de la filosofía y los principios griegos del término lingüístico (así como una variedad de autores de múltiples disciplinas) es posible construir un mejor camino que las determinaciones que parecen aleatorias en el mejor de los casos, terminando por unirle con el profesional que lo representa en una instancia muy particular.

El segundo apartado de este capítulo discurre también en la catalogación, pero esta vez del curriculum con su propia desorientación así como la relación que guarda con la escuela, que se presenta organizativamente triangular y diferidamente enfocada para el país, esto con el fin de vislumbrar algunas de las estructuras que en última instancia componen al entramado del proceso formativo que cualquier esfuerzo educativo perfila.

Para terminar se hace una reproducción medianamente extensa y un intento de sistematización de las ideas de George Herbert Mead, George Blumer y

singularmente de Erving Goffman para dotar de su carácter sociológico al estudio de los actores quienes, a decir de interaccionismo Simbólico y el paradigma interpretativo, tienen todo que ver en la formación de los alumnos de una escuela dada, para lograr lo anterior las obras *La presentación de la persona en la vida cotidiana* y *Frame Analysis* del último autor mencionado serán vitales para desnudar los papeles que están, como se explicita, delimitados por cuestiones normativas, expectativas administrativas y cuadros contextuales previamente adquiridos.

Por supuesto nada de lo anterior cobra sentido sin primero entender que es el Ethos y la forma en que implica a todo para existir.

2.1 Ethos

En su forma más simple ethos es una palabra de origen griego que comúnmente se asocia a la noción de Ética como lo deja ver Sergio de Zubiría:

Quando utilizamos la noción greco-latina de ethos (**carácter, costumbres, hábitos**)-cultural (cultivar) tenemos la doble intención **de acercar la ética** a la cultura, pero también subrayar la distinción potenciadora entre estas dos esferas. (1998, p. 56) [Énfasis añadido]

Sin embargo, hablar de caracteres y ética sin poner el peso necesario en el origen de estos no hace justicia al ethos ni a los propios sub-conceptos que se usan para definirlo, el mero nombramiento de abstracciones es insuficiente para declararlas un conjunto. Otros autores no tienen mejores resultados al intentar definir el concepto relacionándolo a algún aspecto específico:

Llamamos ethos profesional al sistema disposicional que se configura para **resolver los problemas sociomorales** que surgen en el campo de la profesión que se ejerce. . . El ethos profesional resulta de la combinación de: a) **la eticidad de la profesión (valores, pautas y códigos** a los que se suele llamar “**ética profesional**”) que, una vez internalizada, constituye el elemento sustancial; b) la **estructura motivacional**, es decir, aquello por lo cual el sujeto se siente obligado a **actuar**, que constituye el elemento formal del ethos y le confiere su **dimensión moral**; c) las **formas de autorregulación**, que hacen congruente la conducta con la moralidad construida y la eticidad aceptada, y d) **el ser moral al que se aspira**. . . . La

construcción del ethos profesional es una forma de **construcción identitaria**; por ende, no es ajena a las crisis identitarias. (Romero & Yurén, 2007, p. 23) [Énfasis añadido].

La palabra ethos es de una riqueza profunda en la que algunos escritores intentan amalgamar ambiguas categorías y campos como “valores” o “moral”, como “costumbre” y “hábito” o incluso como “cultura”, “carácter”, “pauta” y “código”¹⁶; y cuyo trato realmente poco hace por clarificar para el lector que es en sí el ethos al que refieren, cuestión que suele repetirse a menudo a la hora de pensar en estructurar un argumento para el estudio práctico. Otro ejemplo de lo anterior está en Chapela & Cerda (2010) pues sostienen que “el sentido profundo de la palabra. . .denota una forma de comprensión del mismo ser humano: morada o lugar donde habitan los hombres; ethos es la morada, que es el ser” (pp. 18-19), pero su primera aseveración sobre la constitución de esta idea es tan general e imprecisa, tan dejada a la interpretación que simplemente agrega confusión (¿es acaso el ethos la casa en la que vivo? ¿Vivo dentro de mí mismo? ¿En qué me ayuda esto a entender el ethos propio y ajeno?); ha de reconocerse que los primeros dos autores (al igual que los que siguen en esta exposición) ya comienzan a utilizar conceptos como costumbre y práctica: lo que logra dar mayor robustez a su tratamiento conceptual, pero en la forma pierden fondo, quizá la ligereza de la oración sea por provenir directamente de un enfoque filosófico que se presta más a la reflexión que al estudio o bien por personalizar el concepto sin hacer toda una elaboración previa.

Para Guzmán (2007), Rodríguez (2009), Vargas (2010) y Falla de Güich (2017) el ethos está mayormente relacionado con la costumbre y la socialización (es decir que proviene del vocablo griego), pero en el procedimiento que siguen para establecer su significado cada uno lo define para sí mismo y aquí radica el meollo de esta introducción: cada uno de los autores hace suya la idea, agregando y quitando sub-conceptos conforme lo requiere su exposición.

¹⁶ El Valor es personal mientras que la Moral es social, la Costumbre asocia a la tradición mientras que el Hábito a la actitud, la Cultura es una estructura, mientras que Carácter refiere al comportamiento de una persona, la Pauta es de tendencia y el Código a la comunidad y la legalidad o legitimidad.

La siguiente tabla muestra los puntos donde se encuentran y separan los diferentes autores:

Tabla 2: Incidencias de elementos conceptuales

Conceptos asociados a Êthos	Autor(es)				
	Chapela & Cerda	Guzmán	Vargas	Falla de Güich	Rodríguez
Costumbre	x			x	x
Comportamiento	x		x		
Origen Griego	x		x		
Actitud		x			
Valor		x			
Habito		x	x	x	
Espíritu		x			
Relación comunicativa	x				
Experiencia	x				
Organización Social		x			
Tendencia			x		
Convicción			x		
Naturaleza				x	
Entorno				x	
Sociedad					x
Fines					x
Leyes					x
Identidad					x
Símbolos					x
Significación					x
Capacidad	x				
Apropiación				x	

Fuente: Elaboración propia con datos de Chapela & Cerda (2010), Guzmán (2007), Rodríguez (2009), Vargas (2010) y Falla de Güich (2017).

La tabla nos permite ver sin lugar a dudas que tanto se acercan o alejan unos y otros autores en su tratamiento del Êthos, permite comenzar a entender que la diversificación de interpretaciones dificulta el estudio de los elementos sociales y sus conceptos.

Pensemos en la siguiente analogía por un momento: imaginemos que cada autor es un vendedor de algún producto con unidad de medida llamada *ethos* y que cada elemento asociado al ethos sumara algo a cero hasta llegar a la totalidad de lo que

compone la medida, Chápela & Cerda, Falla de Güich y Rodríguez tienen el elemento Costumbre que los pone en la misma cantidad de Éthos, sin embargo Falla de Güich también tiene el elemento Habito y lo comparte con Vargas y Guzmán, es la única vendedora que tiene un elemento que concuerda con dos diferentes grupos y que son dos elementos distintos, dejando hasta el momento la cantidad utilizada por cada uno de la siguiente forma:

Tabla 3: Principio de Analogía

Vendedor	Cantidad de Éthos
Chápela & Cerda	Costumbre
Falla de Güich	Costumbre + Habito
Rodríguez	Costumbre
Vargas	Habito
Guzmán	Habito

Fuente: Elaboración propia con datos de Chapela & Cerda (2010), Guzmán (2007), Rodríguez (2009), Vargas (2010) y Falla de Güich (2017).

Pensemos ahora (para no llevar la analogía demasiado lejos) que usted es alguien que quiere comprar un producto que los vendedores miden en ethos, solo con la tabla anterior lo más probable es que compraría a Falla de Güich (si los precios fueran iguales) porque tiene un elemento más (está más lejos de cero) le conviene más como alguien que compra, o bien conviene cualquier otro porque en esencia¹⁷ se alejan de cero *casí* en la misma medida, por supuesto que surge la pregunta en la mente del comprador ¿es en serio Costumbre igual a Habito? ¿Se alejan en la misma medida de cero?, si incluimos los elementos de Convicción, Leyes, Capacidad y Espíritu la pregunta se vuelve más difícil de responder y la tabla se vería de la siguiente forma:

Tabla 4: Continuación de Analogía

Vendedor	Cantidad de Éthos
Chápela & Cerda	Costumbre + Capacidad
Falla de Güich	Costumbre + Habito
Rodríguez	Costumbre + Leyes

¹⁷ Aquí y a lo largo del texto la palabra esencia no aduce a determinaciones abstractas, metafísicas ni filosóficas, simplemente hace referencia a lo fundamental, básico, primordial, elemental o importante del tema que se esté tratando.

Vargas	Habito + Convicción
Guzmán	Habito +Espíritu

Fuente: Elaboración propia con datos de Chapela & Cerda (2010), Guzmán (2007), Rodríguez (2009), Vargas (2010) y Falla de Güich (2017).

En este momento la decisión de a quien comprar no es muy clara (no es que lo fuera entre los dos grupos con un solo elemento) para quien compra, sin saber en qué forma cambia cada elemento a la medida de ethos no hay forma de elegir lo que más conviene...ahora pensemos que cada elemento sigue una lógica similar al desglosarse, pensemos que el Ethos contiene al Habito y que este tiene los elementos Costumbre y Actitud, pero que Costumbre también cambia entre vendedor y vendedor, ahora no solo los compradores sino también los vendedores tienen problemas para establecer las cantidades que ofertan...y aquí termino mi analogía, espero que con aprensión en la mente del comprador.

Tal como están las definiciones de ethos empiezan a tocar, aunque de pasada, conceptos con mayor inteligibilidad para los problemas y entenderes de las teorías sociales interpretativas, al mismo tiempo comienzan a bosquejar la relación del Êthos con el Otro y el Nosotros (los demás y los míos), sin embargo no están arrojando luz alguna al problema de por dónde comenzar el abordaje conceptual.

Si tuviéramos que hacer una definición de Ethos basándonos en lo anterior terminaría de esta manera: el Ethos en sí mismo es un *concepto centralizador de conceptos que alude a las características constitutivas de algún sujeto o cuestión particular de una forma profunda y entretrejida*; O bien podría aplicar una discrecionalidad brutal y decir que el êthos es: *una serie de hábitos y espíritus que constituyen a las personas o un conjunto de comportamientos guiados por valores o bien una amalgama de leyes que constituyen a la identidad basándose en la experiencia...* pero eso no ayudaría en nada a nadie y ciertamente no a una disciplina que intenta hacer ciencia y estructurar el conocimiento puesto que cada

enunciado conduce por un camino diferente e incluso podría llevar a un lugar sin salida si se utilizan conceptos como “espíritu”¹⁸ sin mediar explicación.

Si se ha de hablar de Ethos en esta tesis y debe tener una definición tendría que hablarse de ello en las acepciones que más abarquen, con el orden que más permitan el estudio y la profundización, y siempre tratando eliminar las ambigüedades. La otra opción sería delimitarlo, desde entrada, lo suficiente para que alcance a ser verídico lo que se revise del Ethos (partes de él), pero se correría el riesgo de presentar solo un par de piezas como las más importantes de un rompecabezas de miles. La mejor forma sería la primera y en esto Ana Soledad Montero (2012) nos ayuda a presentar los inicios de lo que podría ser una fehaciente catalogación del Ethos que curiosamente surge con un enfoque propio y específico (desde el Análisis del Discurso), pero que abrirán paso con esfuerzo a un orden no solamente estructurado sino también relacionable en la estructura. La autora aborda la idea desde dos partes principalmente:

1. El ethos como concepto de origen griego y de la ética.
2. El ethos con dimensión sociológica y estructural.

En la primera parte Montero describe que existen dos sentidos etimológicamente distintos para el ethos:

por un lado, *ēthos* (con eta, o e larga), inicialmente "guarida", "morada", "habitación", pero también "carácter", "costumbre", "temperamento" o "modo de ser", de donde se deriva la "moralidad" de los modos de comportamiento humano. Por otro lado, *ěthos* (con épsilon, o e breve) remite a las costumbres, los hábitos, el uso, el acostumbramiento, la repetición y la "domesticación", y se inscribe en una lógica colectiva y no meramente individual (2012, p. 226).

Se podrá notar que *ēthos* y *ěthos* pueden entenderse al mismo tiempo como costumbre, una vez más se presenta el problema de imprecisión (incluso en quien

¹⁸ Montero (2012) menciona que: "En *The Max Weber Dictionary* [cursivas agregadas], Swedberg y Agevall (2005) señalan que ethos suele ser una de las palabras empleadas para traducir los términos alemanes *Gesinnung* ("mentalidad" o "disposición") o *Geist* ("espíritu")" (p.234), lo anterior llevaría a que la diferencia de lenguaje es una barrera para la precisión de conceptos y se requiere tener cuidado a la hora de utilizarlos para evitar reproducir errores y sin sentidos.

más podría arrojar luz de los trabajos revisados), pero al rescate tenemos al ya mencionado Rodríguez:

...procede del vocablo *ēthos* que significa carácter, modo de ser, que se deriva a su vez de *éthos*, que se traduce por hábito, costumbre.... Estas aclaraciones etimológicas permiten entender que el carácter o modo de ser al que se alude no es el temperamento o la constitución psicobiológica que se tiene por nacimiento, sino la forma de ser que se adquiere a lo largo de la vida, y que está emparentada con el hábito, que es bueno (virtud) o malo (vicio). La traducción latina de *éthos* es *mos* (costumbre), de donde deriva la palabra castellana *moral*, tradicionalmente empleada como sinónimo de *ética*. Por eso a la *ética* filosófica se la llama también *filosofía moral*. (2009).

En cuanto a la *ética*, Montero da un salto de fe muy largo entre lo establecido por Aristóteles en *Ética a Nicómaco* en el Libro Dos y su interpretación de lo establecido (se puede suponer que para acelerar su exposición), lo siguiente es lo que asevera la autora:

De allí que la *ética* – disciplina que, por otra parte, para Aristóteles está subordinada a la política– **sea concebida como una segunda naturaleza** [énfasis añadido] que sólo puede cultivarse mediante el hábito o la costumbre: “ninguna de las virtudes *éticas* se produce en nosotros por naturaleza, ya que ninguna cosa natural se modifica por costumbre”.... En este sentido, puede decirse que aquí el *ethos* se concibe como efecto de una elaboración humana, social y colectiva. (p. 226).

No obstante, lo que establece Aristóteles es lo siguiente:

Existen, pues, dos clases de virtud, la dianoética y la *ética*. La dianoética se origina y crece principalmente por la enseñanza, y por ello requiere experiencia y tiempo; la *ética*, en cambio, procede de la costumbre, como lo indica el nombre que varía ligeramente del de <<costumbre>>³⁶. De este hecho **resulta claro que ninguna de las virtudes *éticas* se produce en nosotros por naturaleza** [énfasis añadido], puesto que ninguna cosa que existe por naturaleza se modifica por costumbre. . . . De ahí que las virtudes no se produzcan ni por naturaleza ni contra naturaleza, sino que nuestro natural pueda recibirlas y perfeccionarlas mediante la costumbre.

Así el término *éthikós* procedería de *ēthos* <<carácter>>, que, a su vez, Aristóteles relaciona con *éthos* <<hábito, costumbre>>. También PLATÓN (Leyes VI1 792e) dice: <<Toda disposición de carácter procede de la costumbre. (pân *ēthos* dia *éthos*)>>. (Aristóteles, 1985, pp. 158-159).

Con lo anteriormente presentado no puede decirse que “la ética sea concebida como una segunda naturaleza” esto conduciría tarde o temprano a imprecisiones de conocimiento puesto que la ética no nace, no es: se adquiere, pero si se puede decir que está relacionada a la virtud o el vicio que se genera por medio de la costumbre y que dicha costumbre, en efecto, es de elaboración humana y social.

El objetivo de esta tesis no es la de establecer un concepto unívoco para la ética y sin embargo, por su aportación al ethos, es necesario establecer cuando menos en una postura sumamente breve las formas en que se podría entender; para Max Weber en *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo* (1991) el concepto parece estar ligado principalmente a la ideología y la política, de ahí que establezca que exista una ética protestante, una ética del capitalismo, una ética del catolicismo, una ética económica o una ética piadosa (entre muchos otros ejemplos que se pueden extraer directamente de su obra ya citada)¹⁹, por parte de Emile Durkheim tenemos que: “La ciencia de las morales y los derechos debería estar basada en el estudio de la moral y los hechos jurídicos. Estos hechos consisten en reglas de conducta que han recibido aprobación.”²⁰ (1958, p. 1), por lo que podríamos establecer que para Durkheim la ética es el estudio de la moral, tanto su origen como su operación (tal como lo describe el autor). Para esta tesis, que intenta dar un manejo estructurado de los conceptos, la Ética se constituiría en el análisis de los mecanismos confluentes que generan comportamientos posibles de catalogar como correctos o incorrectos, cuyos orígenes innegablemente provienen de la biología y la socialización.

De esta forma **podríamos decir que el Ethos (en su primera parte) está constituido por el Êthos (carácter y/o modo de ser que se asocia al YO y la parte personal) y el Ęthos (costumbres y hábitos que se asocian al NOSOTROS, la ética y la parte colectiva).**

¹⁹ Probablemente para Weber la ética en forma simple era la configuración correcta e incorrecta de conducta y/o pensamiento bajo una ideología o enfoque específico.

²⁰ Traducción propia.

En la segunda parte, el ethos con dimensión sociológica y estructural (donde al menos el último se dibuja como componente subyacente de la primera parte a juzgar de la exposición previa), Montero visita a Pierre Bourdieu y Erving Goffman con el concepto de Habitus para el primero y el Marco para el segundo.

Bourdieu establece que los Habitus son:

sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (2007, p. 86).

Hay que hacer notar que el ethos para Bourdieu se encuentra inmerso en el Habitus "La noción de habitus engloba la de ethos" (1990, p. 73), también es un sistema de disposiciones asegura junto con Passeron (1996, pp. 211 y 245) y que utiliza indistintamente su variante como carácter y como costumbre "yo llamo el <<ethos de clase>> (por no decir <<ética de clase>>), es decir, un sistema de valores implícitos que las personas han interiorizado desde la infancia y a partir del cual engendran respuestas para problemas muy diferentes [comillas editadas]." (1990, p. 245).

Montero no extrae todo lo que hubiera servido al análisis de discurso al solo mencionar de pasada el concepto de Marco (Frame) e incidentalmente el de Performance, el Marco en la interpretación de la autora "se trata fundamentalmente de los esquemas interpretativos, los principios de organización y las matrices a partir de los cuales el mundo es percibido, interpretado e incorporado por los sujetos." (2012, p. 231), sobre el performance no se detiene en lo absoluto, pero en esencia "Una «actuación» (performance) puede definirse como la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes." (Goffman, 1997, p. 27); lo que parece una miríada de

conceptos para el estudio social extraídos de la analogía teatral pueden encontrarse en las obras de Goffman y serán útiles más tarde para abordar a los actores del Ethos.

De esta forma podríamos decir en su segunda parte que **el Ethos se ve influenciado o generado por sistemas y esquemas sociales organizadores preexistentes** sean estos esquemas llamados Habitus (con fuerte orientación a la división por clases) o Marcos (con análoga similitud al teatro).

Para pasar a revisar la precisión de un Ethos Profesional restaría unir las partes, quedando de la siguiente forma: **El Êthos está constituido en una parte (Ĕthos) por la costumbre, los hábitos y la colectividad, en otra parte (Ēthos) por lo personal y el carácter que desciende directamente de la anterior, ambos están influenciados por sistemas y esquemas sociales preexistentes en cierta forma recursivos (los esquemas definen al Êthos, pero el Êthos también termina por definir a los esquemas);** y es que existen cuestiones caóticas que evitan que la reproducción sea total, variables que mutan a la persona y constituyen un êthos, que no es ethos, sino una disparidad por grados, una forma ejemplar de notar esta mutación, es en las profesiones.

Una vertiente del Êthos Profesional corre por la posición moral y el análisis ético de una multitud de ajustables y encuadrables cuestiones profesionales cuya finalidad es separar lo correcto de lo incorrecto en la práctica de su especialidad, sin duda por los orígenes ya revisados del ethos, pero esta vertiente es ideológica y probablemente intenta dominar al resto. La otra vertiente, la que seguiremos, devendrá en el análisis de la relación entre el entorno y los sujetos en la construcción, entendimiento y significación de su comportamiento como parte de un grupo de profesionales, intentando eliminar la valoración propia a lo que es correcto o no en la profesión, pero incluyendo parte de los esquemas valorativos preestablecidos (por la estructura) en la tentativa de que eliminarlos o ignorarlos entregaría un análisis sesgado.

Ya se ha hablado en el primer capítulo sobre lo que constituye a una profesión y por transitividad lo que constituye a un profesional. Retomando la definición de profesión

que se trabajó, un profesional es **un actor de la sociedad, que puede ser parte fundamental del desarrollo político, social, cultural, educativo, espiritual, ontológico y económico aportando conocimientos especializados previamente adquiridos a la solución de problemas viejos y nuevos a la vez que se procura remuneración.**

El conocimiento especializado y la remuneración empatarían en el Ethos de la siguiente forma: el Ēthos de la colectividad (en este caso proveniente de los predecesores y contemporáneos practicantes de la profesión) sería representado por el conocimiento, impartido o circulado, especializado en la materia y daría paso al Ēthos de lo personal y el carácter que se manifiesta en la forma en que el primero genera costumbres y hábitos al profesional personalmente (específicamente visible en los de manifestación extendida entre todos los practicantes²¹), ambos Ethos le pondrían en un lugar comparativamente privilegiado para ofertar lo que sabe y lo que es a cambio de remuneración.

Sin entrar en fondo en la discusión sobre la institucionalización, se podría decir que existen dos formas por las cuales llamar a alguien profesional: 1) Por mérito ante la audiencia y 2) Por estatus de asociado al gremio o estigma positivo. Llamemos audiencia a cualquiera que no posea los saberes de una disciplina y al mismo tiempo no forme parte de un gremio de la misma y llamemos a este último a toda forma de grupo que opere o se jacte de operar el conocimiento especializado en una materia y que se gane la vida con ello.

En el primer caso este ente profesional ha demostrado a la audiencia y/o al gremio que está versado en un conocimiento específico y que puede hacer su uso consiguiéndose gratificación a cambio; se hace la distinción de “y/o” en cuanto al grupo puesto que incluso aunque el gremio no apruebe a este profesional la audiencia le puede otorgar el estatus mientras cumpla sus expectativas, es decir

²¹ Los de manifestación personal se pueden explicar en la desviación con el colectivo si se toma en cuenta que si existe un ethos profesional en la persona también pueden existir otros ethos rol (como familiar, como amigo, como amante, como hombre o mujer, como practicante de un arte) y que los elementos de ambas partes del Ethos de esos roles interactúan con los del Profesional para agregar matices muy personales.

que siempre pueden remunerarlo en tanto haga su *trabajo (cumpla la exigencia social)*, de lo contrario la propia audiencia lo condenaría como falso.

En el segundo caso el ente profesional es designado como tal por el reconocimiento que el gremio le hace como uno de los suyos ante la audiencia y el resto de gremios (sean de la misma disciplina o no), el mero reconocimiento permite la posibilidad de remuneración gracias a lo que hace bien a llamar estigma positivo²²: por lo tanto en este caso el profesional lo es siempre que no se le designe como un falso profesional.

De esta forma **el Ethos Profesional** está ligado a más que las costumbres del gremio y lo personal, **es la base por la cual se acredita, pero requiere visiblemente de la audiencia quien le remunera y aprueba** (otorgándole así el título de profesional, de lo contrario se hablaría de un ethos del experto o el ethos del sabio). Por supuesto si el Ethos Profesional se genera del colectivo y una de las formas de obtener el estatus de profesional es mediante el estigma positivo sería necesario pasar a analizar a los gremios que acreditan que en el siglo XXI han tomado entre otros nombres, el nombre de escuela.

2.2. La escuela, el curriculum y el proceso formativo

El ethos profesional no aparece espontáneamente en los profesionales, si bien es el resultante de la interacción entre los elementos antes mencionados su origen viene en parte de las escuelas que lo inculcan, promueven y certifican (o bien del estudio de los predecesores y contemporáneos allegados al conocimiento específico como se vio en el caso uno de los anteriores párrafos). Diversas técnicas y enfoques permean para enseñar lo necesario, variando entre sociedades e instituciones, podría decirse que quien dicta lo necesario es la ya vista Exigencia

²² En la forma opuesta a la usada por Erving Goffman en *Estigma. La identidad deteriorada* (2006), en vez de ser un atributo desacreditador es un atributo social acreditador.

Social en el Capítulo 1, sin embargo la distanciaci3n entre educaci3n y realidad²³ ponen una especial tensi3n entre lo visionado por el Estado, lo requerido por la sociedad y lo necesitado por el individuo.

Las escuelas se han presentado com3nmente como parte del esfuerzo educativo post-industrializaci3n y sin embargo existen desde hace siglos en diversas manifestaciones; hoy con opciones tanto p3blicas como privadas se han dividido hist3ricamente en diferentes niveles y han tenido distintas formas de organizarse, para M3xico esto ha significado seguir una estructura organizativa e ideas innegablemente emparentadas con el Modelo Franc3s o Napole3nico²⁴ (tambi3n se han adoptado caracter3sticas de otros modelos como los cr3ditos o la importancia de la ciencia). Dicho modelo pone 3nfasis en dos aspectos primordiales: profesionalizaci3n y servicio al Estado, recordemos que M3xico reconfigura durante el siglo XX toda su organizaci3n tras el movimiento de Revoluci3n y la educaci3n se erige especialmente como instrumento de cambio en pos de una ideolog3a de desarrollo humano y transformaci3n social.

Concretamente, la educaci3n superior del pa3s corre por tres diferentes, pero confluentes, formas de regulaci3n: la p3blica, la particular y la aut3noma. Todas y cada una de estas formas est3n en primer y 3ltimo momento supeditadas a la Secretar3a de Educaci3n P3blica, por ejemplo, se establece en el Art3culo 1º de la Ley General de Educaci3n que:

Esta Ley regula la educaci3n que imparten el Estado -Federaci3n, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorizaci3n o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la Rep3blica y las disposiciones que contiene son de orden p3blico e inter3s social.

La funci3n social educativa de las universidades y dem3s instituciones de educaci3n superior a que se refiere la fracci3n VII del art3culo 3o.de la Constituci3n Pol3tica de los Estados Unidos Mexicanos, se regular3 por las

²³ Al respecto de esta tendencia se puede consultar a Eduardo Ibarra (2006), Sabrina Ferraris & Mario Mart3nez (2015), Beatriz Camarena & Delisah3 Velarde (2010), Jos3 Navarro (2015) y el trabajo de Mexicanos Primero (2014).

²⁴ Se puede consultar a Nexos (2007), Bilola Theresia (2017), Jean-Fran3ois Condette (2017), Mar3a Apaza (2007) y Dulce Arredondo (2011).

leyes que rigen a dichas instituciones. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018, p. 1).

La ley establece que para las universidades autónomas la regulación será por parte de las leyes que rigen a estas instituciones, pero utilizando lo dispuesto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se puede ver que siguen al servicio del Estado:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019)

Todo lo anterior asegura que si bien cada tipo de institución tiene su propia forma de organización en esencia su fin último es atender a lo establecido por la carta magna y por ende el Modelo Francés está vigente.²⁵

Para hacer realidad los objetivos educativos las instituciones utilizan por sobre otras herramientas el plan de estudios (basta con ver la paridad que erróneamente se ha hecho entre el concepto y el curriculum para entender su relevancia), este es la declaración práctica de la exigencia social, la manifestación objetiva de todo lo que se requiere hacer para llegar a las metas planteadas; es en este también donde se establece absolutamente todo lo que define a una profesión así visionada por la institución que la ofrece o el gremio que la controla, sin embargo el plan de estudios

²⁵ Existe una cuarta vía, no reconocida por el gremio, que son las universidades particulares sin reconocimiento de la SEP, al respecto de estas sucede exactamente lo mismo que con el profesional no afiliado al gremio y los fines que persigan serán tan diversos como ellos mismos lo establezcan.

solo es una parte de un vasto campo de la educación, se encuentra inmerso en lo que se denomina curriculum.

El curriculum o currículum, al igual que las ciencias sociales, ha tenido un desarrollo conceptual y operativo por demás accidentado tanto de la mano de la Pedagogía como del resto de disciplinas que se atreven a utilizarlo: el siglo XX lo vio desdoblarse y rotar sobre sí mismo de tal manera, transformándose y convirtiéndose en una concepción tan diversa, que hoy día a la hora de hablar de él es necesario auxiliarse de otros conceptos para empezar siquiera a delimitar su alcance y probablemente su inconsistencia (Díaz, 2003)²⁶

En el material concerniente al curriculum, revisado para elaborar esta tesis y presentado en el *Anexo 1 Análisis de Tipos de Curriculum*, se encontraron varias tendencias:

1. Multiplicidad de nombres para una misma cuestión.
2. Desconocimiento de la diferencia entre currículum y plan de estudios por parte de algunos autores.
3. Uso discrecional de los conceptos en favor de la ideología personal.
4. Nombramiento discrecional de los diferentes tipos de currículos.
5. Bajo consenso entre los elementos que existen o no dentro de un concepto.

Por lo anterior, y negándome a añadir problemas al estudio, se hicieron catálogos generales de vertientes resultando tres: planificadora, operativa y unificadora.

Por parte de la vertiente planificadora del curriculum se puede comenzar diciendo que es el pilar por el que se construye una educación homogénea, es la herramienta por la cual un ente intenta otorgar un andamiaje general a todos los involucrados en el proceso educativo, si bien su efectividad puede ser criticada ante lo disparatado de entregar o generar el mismo conocimiento a una masa múltiple de mentes con diferentes capacidades, necesidades e intereses, tiene que aceptarse que como principio ordenador suena adecuado.

²⁶ Una buena introducción a la hecatombe es el artículo citado de Díaz.

En esta vertiente se ha tenido a bien colmarla de múltiples nombres para cuestiones similares (sino es que directamente iguales) tales como: Curriculum Formal, Curriculum Oficial, Curriculum Establecido, Curriculum Explícito, pero en esencia está denominando a todo lo señalado, lo escrito y dictaminado, o en otras palabras a la organización que tiene una disciplina en cuanto a sus enseñanzas y contenidos; esto se ve plasmado comúnmente en los documentos denominados Plan de Estudio cuyo origen y colaboradores suelen ser anónimos para el estudiantado, incluso en ocasiones el propio documento es desconocido y pueden aparecer apoyándose o ser intercambiados por mallas curriculares, mapas curriculares, perfiles de ingreso o egreso y objetivos establecidos entre otros. Para terminar con esta vertiente se puede decir que existe una intención de transmisión de conocimiento planificada, que tiene especificidad variable entre e intra instituciones, y que suele ser la única de las vertientes que se requiere a la hora de otorgar validez de estudios por parte de la SEP (entendible puesto que es lo más sencillo de proporcionar y revisar).

La vertiente operacional tiene que ver con la forma en que se desarrolla la enseñanza, puede o no estar apegada a la vertiente planificadora y toma en cuenta cuestiones de incrementada complejidad como las formas de reproducción sociales, la puesta en práctica e interacción por parte de los involucrados, los significados que los sujetos otorgan a su acciones o a lo que se enseña o se aprende, entre muchas otras; al igual que la anterior vertiente aquí se encuentran varios nombres que le aluden tales como: Currículo Vivido, Currículo Real, Currículo en Acción, Curriculum Operacional, Curriculum Pertinente o Currículo como Proceso y de estos se desprende un especial caso que es el Currículo Oculto, el cual señala justamente las formas no manifiestas de reproducción y que algunos autores tienden a enfocar erróneamente como “mala fe” de parte de estructuras, instituciones o administrativos. Para finalizar con esta vertiente hay que decir que existen diversas formas de encuadrarla y de aquí nacen las diferencias entre una forma de llamarla u otra y los elementos que se toman en cuenta o no, aventuraría que es la segunda más densa después de la vertiente unificadora.

La vertiente unificadora refleja el esfuerzo de algunos autores por reconciliar a la vertiente planificadora con la operativa, es el punto en que los expertos se sumergen a empatar los elementos de los currículum y por mucho es la vertiente más difícil de manejar, una vez más resalta que cada autor intenta ponerle nombre a este tipo de currículo, en lo personal creo que currículo o currículum ya debería abarcar la generalidad holística de este enmarañado campo.

Esta tesis abordará aspectos del currículum de una forma limitada dados los recursos, avenidas de investigación elegidas y tiempos disponibles, concentrándose en la parte del proceso formativo que es planificada para los estudiantes de sociología y las interiorizaciones de estos, entendida como el documento oficial de la institución educativa o también conocido como plan de estudios.

En cuanto al concepto de proceso formativo se puede decir que está vinculado fuertemente (sino es que únicamente) a la enseñanza, a las transformaciones históricas que ha sufrido en las principales teorías del aprendizaje y de la ineludible importancia que ha cobrado la educación y que se encuentra vigente en el siglo XXI.

Pilar Moreno en su trabajo *Diseño y planificación del aprendizaje* de 2002 nos dice que el proceso formativo es:

El proceso mediante el cual una persona o grupo de personas configuran una perspectiva diferente de los contenidos, procedimientos y actitudes que ya conocían y habían adquirido previamente. . . . Entendemos el aprendizaje como un proceso de construcción. (p. 7)

Precisamente al ser un proceso cada parte puede enfocarse de una forma diferente, la razón de esto es que el proceso formativo aparentaría, a juzgar de la aseveración de la autora, ser un término formal para decir “enseñanza-aprendizaje”. Hablando de construcción es necesario denotar que existen paradigmas de aprendizaje que sin duda han ejercido influencia sobre la definición que presenta de proceso formativo, ella misma hace una enunciación rápida de tres: Conductista, Cognitivista y Constructivista, y acepta que “Actualmente, se tiende a hacer un diseño constructivista de los programas formativos” (p. 6), para no dejar en ascuas al lector procederé a enunciar el último de los paradigmas.

Definir a plenitud al constructivismo sería posiblemente una tarea titánica, quizá en sí misma anti-constructivista (por aquello de abandonar la noción de verdad absoluta), sin embargo la mejor aproximación que se puede hacer sin hacer todo un ensayo sobre el tema es que es una corriente de pensamiento filosófico que se ha diversificado en su alcance a las disciplinas como la pedagogía, el arte o la psicología -por directamente nombrar algunas.

Según Pérez Patricia (2004) y Araya Valeria, Alfaro Manuela & Martín Andonegui (2007) el constructivismo tiene sus orígenes al igual que tantos otros en la Grecia antigua a manos de filósofos presocráticos (Jesofanes y Heráclito) pasando por sofistas (Protágoras y Gorgias) y estoicos; un salto de eras oscuras es necesario para llegar hasta Descartes, Galileo y Kant quienes también contribuyen a lo que hoy entendemos como constructivismo.²⁷ Centrando mi enunciación en la pedagogía los autores mencionan que se pueden observar cuatro corrientes:

- Evolucionista:

Establece como meta de la educación el progresivo acceso del individuo a etapas superiores de su desarrollo intelectual. . . La educación es concebida como un proceso destinado a estimular el desarrollo de la capacidad de pensar, deducir, sacar conclusiones, en fin, reflexionar...Esta postura está directamente relacionada con los planteamientos de Piaget. (Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007, p. 90)

- Desarrollo Intelectual:

Sostiene que el conocimiento científico es un excelente medio para el desarrollo de las potencialidades intelectuales si los contenidos complejos se hacen accesibles a las diferentes capacidades intelectuales y a los conocimientos previos de los alumnos. Se advierten dos corrientes dentro de esta postura: aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje significativo. Entre los representantes de ellas se menciona a Ausubel y Bruner. (2007, p. 90).

²⁷ Para un excelente y resumido recorrido histórico consultar el trabajo citado de Araya, Alfaro, & Andonegui (2007).

- Desarrollo de Habilidades Cognoscitivas:

La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de capacidades para observar, clasificar, analizar, deducir y evaluar, prescindiendo de los contenidos, de modo que una vez alcanzadas estas capacidades pueden ser aplicadas a cualquier tópico. (2007, p. 90).

- Construcción Social:

Propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del aprendiz. El propósito se cumple cuando se considera al aprendizaje en el contexto de una sociedad, impulsado por un colectivo y unido al trabajo productivo, incentivando procesos de desarrollo del *espíritu* colectivo, el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica en la formación de las nuevas generaciones. Representantes de este esquema son Bruner y Vygotsky. Los constructivistas sociales insisten en que la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual. La interacción entre organismo y ambiente posibilita el que surjan nuevos caracteres y rasgos, lo que implica una relación recíproca y compleja entre el individuo y el contexto. (2007, p. 91).

Moreno, como una nota extra, parece estar dividida entre el Construcción Social, Evolucionista y Cognoscitivo, aunque esto simplemente evidencia los distintos enfoques de una sola corriente.

Retomando la definición de proceso formativo claramente hay que especificar a las personas o actores que se configuraran y el enfoque de dicho proceso. Hemos hablado ya sobre lo que significa la educación para Durkheim y lo que podemos extraer nosotros en cuanto a que la educación es la acción que tiene por objeto el desarrollar estados intelectuales y morales que exigen la sociedad y el medio ambiente, también hemos hablado sobre el modelo educativo que se sigue en México, sería necesario conjuntar esto a la pre configurada actuación del papel que desarrollan los diferentes actores. Es necesario establecer a los individuos implicados en el mismo ya que un proceso formativo cambiara según la perspectiva de quien se esté analizando, la administración tendrá al proceso formativo como lo que estableció operativamente con los docentes, los docentes tendrán a la enseñanza como el proceso formativo al que someten a los alumnos y para estos últimos el proceso formativo será lo que aprenden, el cómo y el cuándo, todos estos individuos son actores en la terminología utilizada por Erving Goffman.

2.3. Actuaciones, actores, símbolo y papel

Un actor en el método dramático de Goffman es aquel individuo que interacciona con un auditorio y utiliza diversos objetos y métodos para darse a conocer como lo requiere su papel, en las palabras del sociólogo:

Una «actuación» (*performance*) puede definirse como la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes. Si tomamos un determinado participante y su actuación como punto básico de referencia, podemos referirnos a aquellos que contribuyen con otras actuaciones como la audiencia, los observadores o los co-participantes. La pauta de acción preestablecida que se desarrolla durante una actuación y que puede ser presentada o actuada en otras ocasiones puede denominarse «papel» (*parí*) o «rutina». (1997, p. 11)

De tal manera el actor, cuyo nombre puede ser cualquiera, adquiere un Papel en este estudio, una rutina que denominamos Administrativo, una que llamamos Docente o una que denominamos Alumno; al performance de dichas rutinas las demarcamos por el curriculum, los reglamentos y normas de la institución que podríamos llamar el “guion” (y siguiendo el método dramático) necesario a fin de llevar a cabo la obra del proceso formativo.

Específicamente en el proceso formativo tenemos al papel Administrativo, el papel Docente y al papel Alumno, los tres son papeles desarrollados por distintos actores del entramado educativo con símbolos propios y símbolos compartidos. Es necesario establecer lo que es el Símbolo primero y siguiendo la corriente a la que se suele agregar a Goffman (el Interaccionismo Simbólico) podemos encontrar el trabajo de George Herbert Mead y el legado que clamo para sí Herbert Blumer.

Los trabajos de Mead se apegaban a la psicología social y el conductismo social, escribió numerosos artículos en los que trataba temas desde la filosofía y psicología, pero no fue sino hasta su muerte que sus enseñanzas, que impartió en la Universidad de Chicago (Estados Unidos), fueron compiladas por diversos estudiantes en cuatro volúmenes: *The Philosophy of the Present* en 1932; *Mind, Self, and Society* en 1934; *Movements of Thought in the Nineteenth Century* en 1936

y *The Philosophy of the Act* en 1938; el trabajo de 1934 servirá para comenzar a entender al símbolo.

Mead desarrolla el concepto de **Símbolo** como el paso siguiente al **Gesto**, que establece que:

Es esa parte del acto social que sirve como estímulo a otras formas involucradas en el mismo acto social. . . . El término “gesto” puede ser identificado con estos inicios de actos sociales que son estímulo para la respuesta de otras formas.... Son parte de la organización del acto social, y elementos muy importantes en esa organización. (1937, pp. 42-44)²⁸

Como tal el autor usa una serie copiosa de ejemplos (que es necesario reproducir) para que el lector entienda a lo que se refiere con estos gestos puesto que el propio lenguaje se presta repetitivo y poco claro para la explicación sin sus ilustraciones; desde la pelea de dos perros que reaccionan el uno al otro hasta la pelea de dos humanos, esos cambios de “actitud” o expresiones de “emoción” son en cierta forma instintivos y no pensados, (aunque en el segundo ejemplo podrían serlo); las notas aclaratorias del propio Mead pueden facilitar la comprensión:

¿Cuál es el mecanismo básico mediante el cual se da el proceso social? Es el mecanismo del gesto, que hace posible las apropiadas respuestas al comportamiento uno de otro de los diferentes organismos individuales involucrados en el proceso. Dentro de cualquiera acto social dado, un ajuste es efectuado, por medio de gestos, de las acciones de un organismo involucradas a las acciones de otro; los gestos son movimientos del primer organismo que actúan como estímulo específico llamando a las respuestas (socialmente) apropiadas del segundo organismo. El campo de operación de los gestos es el campo dentro del cual el surgimiento y desarrollo de la inteligencia humana ha tenido lugar a través del proceso de la simbolización de la experiencia... (Mead, 1937, pp. 13-14)

Mead está dando cuenta de variadas cuestiones de relevancia para el símbolo en esta nota, para empezar se encuentra hablando de la experiencia, ya pasó del mero acto que es una acción al significado asociable o asociado a ella, la diferencia desde

²⁸ Todas las traducciones de este libro son de autoría propia y no se puede evitar una pérdida (por menor que sea) de significado al traducir de un idioma a otro, por lo que en la medida de lo posible consultar directamente la cita será más esclarecedor que solo la revisión de la misma en esta tesis.

su perspectiva radica en que el gesto es un mecanismo mientras que la simbolización conlleva la intención, la reflexión y en última instancia la consciencia:

El animal puede estar enojado o asustado. Existen actitudes emocionales que se encuentran detrás de estos actos, pero son solo parte del proceso completo que está sucediendo. El enojo se expresa en ataque; el miedo se expresa en huida. Podemos ver, entonces, que los gestos significan estas actitudes de parte de la forma, esto es, que tienen ese significado para nosotros. Vemos que un animal está enojado y que va a atacar. Sabemos que eso está en la acción del animal, y es revelado por la actitud del animal. No podemos decir que el animal lo signifique en el sentido de que tenga una determinación reflexiva [o pensamiento] a atacar. Un hombre puede golpear a otro antes de que lo signifique; un hombre puede saltar y escapar de un sonido fuerte tras su espalda antes de que sepa lo que está haciendo. Si tiene la idea en su mente, entonces el gesto no solo significa esto para el observador sino que también significa la idea que el individuo tiene. (Mead, 1937, p. 45)

Para continuar está hablando de una relación interna que también puede conllevar una relación externa en cuanto a un observador, la relación entre 1) el yo que es, 2) el yo que se piensa a sí mismo y 3) el yo que se encuentra en trato con el otro. Estas ideas por supuesto vienen del enfoque de que como seres biológicos existimos, pero que la mente humana no es meramente biológica sino una producción de relaciones sociales, es con esto que el autor desarrolla el símbolo y lo tilda de Símbolo Significante, puesto que:

Cuando el gesto significa esta idea detrás de él y hace surgir la idea en el otro individuo, entonces tenemos un símbolo significativo. En el caso de la pelea de perros tenemos un gesto que llama una respuesta apropiada; en el presente caso tenemos un símbolo que responde al significado en la experiencia del primer individuo y que también llama al significado en el segundo individuo. Donde el gesto alcanza esa situación se convierte en lo que llamamos "lenguaje." [sic] Es ahora un símbolo significativo y significa un cierto significado. (Mead, 1937, pp. 45-46)

Justo la oración final de la cita remarca la necesidad de eliminar ambigüedades en el discurso académico, sin embargo y por suerte, la oración anterior a ella rescata la idea principal del párrafo al mencionar el lenguaje, este se figura como una de las expresiones más puras del símbolo significativo, aunque en lo personal creo que se refería a la comunicación (entendida como la transmisión de significado) y no al

lenguaje en sí mismo o no solamente (entendido como las reglas asociadas a ciertos símbolos de forma que exista coherencia en su estructuración y de modo que su enunciación suscite los mismos significados en todos quienes estén expuestos), sin embargo prefiero no sumar mis propios sesgos al análisis del símbolo para el proceso formativo y en intercambio observemos lo que Blumer interpretó del símbolo significante. Empecemos por la interpretación que él hizo del gesto donde establece claramente que:

Un gesto es aquella parte o aspecto de un acto en curso que encierra el significado del acto, más amplio, del cual forma parte: por ejemplo, la amenaza de un puño como indicación de un posible ataque, o la declaración de guerra por parte de un país que manifiesta así su postura y su línea de acción.... La persona que responde organiza su respuesta basándose en el significado que los gestos encierran para ella. (Blumer, 1982, p. 7)

De lo anterior se puede apreciar que 1) ha sustraído la diferenciación entre lo que es un mecanismo no pensado (gesto) y lo que es una asignación de significado con relación al otro (símbolo significante) y 2) confunde o amalgama la mecánica que existe entre el tránsito del gesto al símbolo significante tal como la describió Mead.

Es curiosa la forma de exposición de Blumer puesto que empieza desestimando el enfoque psicológico y social de su contexto: "Pasamos así de este tipo de factores causales.... La interacción social se convierte en un simple foro a través del cual se desplazan los factores sociológicos y psicológicos determinantes para producir ciertas formas de comportamiento humano." (Blumer, 1982, p. 6), luego decide tomar la idea establecida por su homónimo para inmediatamente después reinterpretarla, quizá en la brevedad de la exposición de ideas ajenas radique la aparente discrepancia. Sea como fuere la realidad es que el enfoque de Blumer al símbolo significante (que él llama interacción simbólica) hace énfasis en la interacción social como origen de la persona, donde los símbolos son a la vez herramientas para la significación, objetos reales del mundo y elementos multifactoriales que en sí mismos no son importantes sin la interpretación de las personas, la idea de Blumer no tiene su logro en demeritar el enfoque psicológico ni social de su época sino en intentar dar pasos con mayor posibilidad de explicación de la conducta social humana que se alejaban de las explicaciones deterministas

de la ciencia y es clave en su interpretación del símbolo entender las premisas que plantea como parte de la naturaleza del interaccionismo simbólico:

La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. Al decir cosas nos referimos a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo: objetos físicos, como árboles o sillas; otras personas, como una madre o un dependiente de comercio; categorías de seres humanos, como amigos o enemigos; instituciones, como una escuela o un gobierno; ideales importantes, como la independencia individual o la honradez; actividades ajenas, como las órdenes o peticiones de los demás; y las situaciones de todo tipo que un individuo afronta en su vida cotidiana. La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. (Blumer, 1982, p. 2)

Las premisas que presenta se resumen claramente, la primera da la explicación de la conducta humana: se actúa conforme objetos a los que se asocian significados; la segunda habla del medio que se usa para la asociación: entre interacciones los humanos desarrollan el significado; la tercer premisa da cuenta del mecanismo interno que permite la significación: la internalización no es meramente reproducción de lo encontrado durante la premisa 2, sino que existe un mecanismo que permite la premisa 1.

Desgraciadamente Blumer parece en el texto más preocupado por desestimar el origen psicológico de la premisa 3 que por explicar en profundidad de que trata, de las tres la que mejor se adapta a un concepto de símbolo es la primera porque da cuenta de los objetos a los que se dirige o no el significado, son símbolos o al menos posibilidad de símbolos para una persona, al igual que los gestos con significación de Mead la característica que aparece del símbolo en ambos es dual:

- 1) Son objetos o gestos externos que existen y**
- 2) Son interiorizados por el observador quien asigna un significado a ellos.**

Esto es en esencia un símbolo y se diferencia de un mero objeto o gesto en la relación que existe con el observador, sin relación, sin interacción, no hay

símbolo. Las implicaciones ontológicas y epistemológicas de lo anterior son brutales al enfocar la realidad de la conducta de las personas como producto de sus propias elaboraciones, mentales para Mead, sociales para Blumer, pero mucho más allá señala la total construcción de la realidad en vez de la existencia asíncrona de una realidad que se experimenta, he ahí la cisma con la filosofía detrás de la ciencia clásica.

La relación del símbolo se ve mejor ejemplificada con la obra de Goffman, donde su método dramático da cuenta de estructuras donde se desarrollan la obra (marcos de referencia), los objetos que la ayudan y los gestos que la delimitan (el papel); y primaria y últimamente: los resultados de lo que la relación entre elementos arrojan.

Goffman nos dice sobre el papel que “Será conveniente dar el nombre de «fachada» (front) a la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación.” (1997, p. 33), esta fachada puede ser intencionada o no, pero en sí misma cuenta con partes que la constituyen, como el Medio o la Fachada Personal. El Medio es todo aquello (material) de lo que se sirve el actor para realizar su escenificación, es decir: “el mobiliario, el decorado, los equipos y otros elementos propios del trasfondo escénico, que proporcionan el escenario y utilería para el flujo de acción humana que se desarrolla ante, dentro o sobre él.” (1997, p. 34). Por otra parte la Fachada Personal da cuenta de los elementos que son propios del actor en cuestión y pueden ser divididos en Apariencia o Modales, de tal manera que:

Como parte de la fachada personal podemos incluir: las insignias del cargo o rango, el vestido, el sexo, la edad y las características raciales, el tamaño y aspecto, el porte, las pautas de lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes. . . .

Cabe considerar que la «apariencia» se refiere a aquellos estímulos que funcionan en el momento de informarnos acerca del status social del actuante. Estos estímulos también nos informan acerca del estado ritual temporario del individuo, es decir, si se ocupa en ese momento de alguna actividad social formal, trabajo o recreación informal, si celebra o no una nueva fase del ciclo estacional o de su ciclo vital. Los «modales», por su parte, se refieren a aquellos estímulos que funcionan en el momento de advertirnos acerca del rol de interacción que el actuante esperará

desempeñar en la situación que se avecina. Así, modales arrogantes, agresivos, pueden dar la impresión de que este espera ser el que inicie la interacción verbal y dirigir su curso. Modales humildes, gentiles, pueden dar la impresión de que el actuante espera seguir la dirección de otros o, por lo menos, de que puede ser inducido a hacerlo. (1997, pp. 35-36).

Una cuestión primordial al abordar la Fachada, que el propio autor menciona en su obra, es que se espera que exista armonía entre Fachada, Modales y Apariencia, esto se puede ejemplificar de forma sumamente sintetizada: en el caso de que alguien joven, con playera y bermudas, además de un aire de expectativa se presentase al salón de clases se esperaría de este que fuese un alumno o un visitante en vez de un docente a quien se suele esperar como alguien que refleje la sabiduría que debe pasar a los alumnos, la formalidad del ritual educativo, el aire de seguridad que provoca su estatus, también resulta verdadero que para esta época presentarse con playera o con camisa es adecuado para multitud de diferentes fachadas, el primero funcionaria en la mayoría de entornos casuales como la escuela, un restaurante, una cita amorosa, y el segundo para una cita amorosa, un restaurante, una evento de orquesta sinfónica; el ejemplo es risible, si se esmera uno en imaginarlo incluso podría sentir la sensación de rareza que suscitaría el presenciarlo. La razón por la cual existen este tipo de armonías y discrepancias es porque en la interacción social existe una latente estructura cuasi invisible

Una fachada social determinada tiende a institucionalizarse en función de las expectativas estereotipadas abstractas a las cuales da origen, y tiende a adoptar una significación y estabilidad al margen de las tareas específicas que en ese momento resultan ser realizadas en su nombre. La fachada se convierte en una «representación colectiva» y en una realidad empírica por derecho propio. Cuando un actor adopta un rol social establecido, descubre, por lo general, que ya se le ha asignado una fachada particular. (1997, p. 39)

Es decir que existen estereotipos de Fachada que toma prestado el Medio o Modales. Esta idea es mejor trabajada por Goffman en *Frame Analysis* (2006) al hablar de **Marcos de Referencia**:

Cuando un individuo en nuestra sociedad occidental reconoce un determinado acontecimiento, haga lo que haga, tiende a involucrar en esta respuesta (y de hecho a usar) uno o más marcos de referencia o

esquemas interpretativos de un tipo que podemos llamar primarios....un marco de referencia primario es aquel que se considera que convierte algo que tienen sentido lo que de otra manera sería un aspecto sin sentido de la escena....

En la vida cotidiana, en nuestra sociedad, se percibe – si es que no se efectúa – una distinción tolerablemente clara entre dos amplias clases de marcos de referencia primarios: los naturales y los sociales....los marcos de referencia sociales proporcionan una base de entendimiento de los acontecimientos que incorporan la voluntad, el objetivo y el esfuerzo de control de una inteligencia, de una agencia viva... (pp. 23-24)²⁹

Son precisamente a estos marcos de referencia sociales a los que las personas recurren para explicarse (muchas veces de forma inconsciente) lo que sucede y los elementos que lo avalan, elementos como la fachada. Siguiendo con esta dinámica podemos abordar el concepto de Realización Dramática que da cuenta de las actividades que se realizan para afirmar el Papel que se está actuando:

Mientras se encuentra en presencia de otros, por lo general, el individuo dota a su actividad de signos que destacan y pintan hechos confirmativos que de otro modo podrían permanecer inadvertidos y oscuros. Porque si la actividad del individuo ha de llegar a ser significativa para otros, debe movilizarla de manera que exprese durante la interacción lo que él desea transmitir. (1997, p. 19)

La forma en que estas actividades se reafirman es transmitiendo por ejemplo seguridad, humildad, valor, sabiduría, así como el realizar actos que sean *ad hoc* al acto, todo dependerá enteramente del papel que se esté asumiendo y las características que este requiera, características delimitadas por esa estructura invisible que bien se podrían llamar ideología o llamar cultura, pero que analíticamente solo se llamará marco de referencia. El concepto anterior forma parte también de lo que Goffman toma a bien nombrar **Idealización** de la actuación la cual es:

La tendencia de los actuantes a ofrecer a sus observadores una impresión que es idealizada de diversas maneras. . . . Cuando el individuo se presenta ante otros, su actuación tenderá a incorporar y ejemplificar los valores

²⁹ Hay que notar que el marco de referencia primario ya está dado, no requirió de una interpretación previa a su uso, es herencia de la sociedad y el ambiente en el que se vive, es algo como el Habitus.

oficialmente acreditados de la sociedad, tanto más, en realidad, de lo que lo hace su conducta general. (1997, pág. 47)

Esta Idealización se sirve de la ocultación de características que van en contra de la actuación que se está dando y la exaltación de las características que la confirmen siempre respetando el marco de referencia primario, Goffman nombra en seis puntos estos distintivos que ilustraré con mis propias palabras:

1. "...el actuante puede estar comprometido en una forma provechosa de actividad que oculta a su público y que es incompatible con la visión de la actividad" (1997, p. 54). En el ámbito del proceso formativo dicho distintivo permite algo de provecho que el auditorio no conoce ni espera de una actuación, podría tomar diferentes caminos según el papel del actor, por ejemplo para el papel administrativo se podría ocultar una búsqueda política en los movimientos normativos y burocráticos diarios, para el papel docente comúnmente se oculta el hecho de la remuneración económica por su acto, pues es común el marco de referencia del maestro como aquel que enseña porque sabe y no aquel que se esfuerza por saber pues es su fuente de ingresos, y el papel alumno puede ser el más variado: desde aquellos que fingen no conocer lo que ya dominan, pasando por aquellos que solo requieran un aval para el trabajo y llegando hasta los que simulen aprender al tiempo que no comprendan nada, pero sigan avanzando en sus estudios.
2. "...los errores y las equivocaciones se corrigen con frecuencia antes de que tenga lugar la actuación, y los signos delatores de que se han cometido y corregido son, a su vez, encubiertos." (1997, p. 55). Este distintivo alude al actuante que encubre cualquier error previo a la puesta en escena a manera de idealizar la eficacia de su acto, sin embargo esto no es posible completamente en el proceso formativo pues al menos para el papel docente y el papel alumno la actuación es el lugar donde los errores se manifiestan, por lo que existen dos situaciones

- a. Pueden intentar ocultarse *in situ* por ejemplo por medio de ideas sobre poner a prueba a los alumnos (ver si están poniendo atención) o cuando el alumno alude a vagas revisiones de otro material para disfrazar que no sabe del tema (idealizar su papel como aprendiz comprometido).
- b. Pueden intentar ocultarse con antelación como cuando los docentes cometieron el error de olvidar la presentación o lo que presentarían para la clase y argumentan una explosión creativa que llevará la puesta en escena a una dinámica distinta o cuando los alumnos arguyen que en efecto revisaron el contenido requerido, pero no lo entendieron cuando realmente solo revisaron la primera página.

Para el papel administrativo es mucho más sencillo el uso de este distintivo puesto que la naturaleza burocrática de su trabajo no solo le permite corregir sus errores sino incluso ocultar cualquier ineptitud que le convenga.

3. "...en esas interacciones donde el individuo presenta un producto a otros, tenderá a mostrarles solo el producto final" (1997, p. 55) El actuante muestra únicamente el fruto de su trabajo y no lo mucho o poco que hizo para llegar hasta ello, para el papel administrativo esto significaría la posibilidad de ocultar la ineficiencia en la elaboración de informes, para el papel docente la poca preparación previa a la clase y para el alumno el ya descrito caso en que no realice la revisión previa del tema.

Goffman obvia en este distintivo que los actuantes suelen ocultar lo negativo al mismo tiempo que develan lo positivo, situación que sigue sin ayudarlo cuando enfrenta críticas de reducir a meros agentes hipócritas a las personas con su método, sin embargo la identidad de las personas es sagrada y la forma en que se ven a sí mismas es santificada por el conjunto, George Mead estableció que el génesis del self se encontraba en la socialización "El self es algo que tiene desarrollo; no está inicialmente ahí, al nacer, pero surge en el proceso de la experiencia social y la actividad..." (Mead, 1982, p. 63), por lo que en vez de juzgar con moralidad la posición de Goffman habría que preguntarse sobre sus

implicaciones sociales, en esencia hablarían de un “yo” que intenta ser el mejor “yo” que otros podrían ver.

4. “...muchas actuaciones no podrían haber sido presentadas si no se hubieran realizado tareas que son, de otro modo, físicamente sucias, semiclandestinas, crueles y degradantes; pero estos hechos perturbadores rara vez se expresan durante una actuación” (1997, p. 55). Este distintivo es peculiar puesto que engloba situaciones que pudieron desarrollarse lejanas a la actuación misma, lejanas en el tiempo y en la forma, por ejemplificar alguien en el papel administrativo podría desarrollarse en ese papel precisamente porque hizo pactos políticos en vez de por competencia, el papel docente o alumno podría haber requerido de realizar actos degradantes o no acordes a su actual papel para financiar los estudios o acceder a ellos (que le llevaron a ser docente en el caso del primero). La propia definición del autor se presta para seguir derroteros decididamente oscuros que no deberían explorarse como caza de brujas ni como mera fascinación, sino como implicación social para el estudio y como análisis de una realidad compleja de marcos de referencia superpuestos.
5. “Si la actividad de un individuo ha de sintetizar estándares ideales, y si se ha de hacer una buena exhibición, es probable que algunos de estas estándares sean conservados en público a expensas del sacrificio privado de otros.” (1997, p. 56). Este distintivo está íntimamente ligado al anterior, el propio autor lo reconoce, y tanto los ejemplos como las precauciones son homólogos.
6. “...encontramos actuantes que con frecuencia fomentan la impresión de que tenían motivos ideales para adquirir el rol que cumplen, que poseen una capacidad ideal para desempeñarlo, y que no era necesario que sufrieran indignidades, insultos y humillaciones ni que hicieran «tratos» sobrentendidos a fin de obtenerlo.” (1997, p. 56). Este distintivo de la idealización viene por dos partes, similares a la idea que se desarrolló anteriormente sobre el gremio y la legitimidad en la profesión:

- a. Que su actuación está respaldada por un ente habilitador o legitimador.
- b. Que su actuación está respaldadas por características innatas.

Las implicaciones de lo anterior para los tres papeles establecidos en el proceso formativo son demasiado diversas para analizar sucintamente, por lo que solo ha de decirse aquí que un ejemplo de lo anterior radica en que para el papel docente la legitimidad otorgada por los numerosos requisitos necesarios para adquirir el papel (entre los que destaca el título de Licenciatura) asegura exactamente lo mismo que los requisitos necesarios para el papel del alumno: nada; a la vista de las posibles formas de idealización, sumadas con los tres conceptos que se revisaran a continuación, determinan la imperiosa necesidad de analizar a los actores tanto teoría como prácticamente, tanto en el papel que fungen, como en el papel que deberían fungir, como en el papel que creen fungir.

Para continuar con el análisis se requiere a la hora de analizar a un actor el concepto de Mantenimiento del Control Expresivo, la forma en que el actor intenta mantener al mínimo los actos involuntarios que no se busca tengan significado, de manera que no se tome su actuación como falsa o se malinterprete (Goffman, 1997, pp. 62-63).

Estos actos involuntarios pueden ser de tres tipos:

1. **Transmitir incapacidad, incorrección o falta de respeto:** “resbalar, tropezar, caerse; puede eructar, bostezar” (1997, p. 63)
2. **Transmitir ansiedad o desinterés:** “tartamudear, olvidar su parte, aparecer nervioso, culpable o afectado; puede tener inapropiadas explosiones de risa, ira u otras reacciones que momentáneamente lo incapacitan como interactuante; puede mostrar una participación o un interés excesivos, o demasiado superficiales” (p. 63)
3. **Presentación sin adecuada dirección dramática:** “el medio puede no estar en orden, o haber sido preparado para otra actuación, o haberse desarreglado durante ella . . . ” (pp. 63-64)

Para la interacción dichos actos involuntarios no son los únicos que pueden llegar confundir al auditorio, en el concepto de Tergiversación y el de Realidad y Artificio, Erving Goffman hace notar que la “tendencia del auditorio a aceptar los signos coloca. . . al [propio] auditorio en la situación de ser engañado y conducido a conclusiones erróneas.” (1997, p. 69), de tal manera que un actuante tergiverse los hechos a propósito, ya no exclusivamente el error de origen humano podría cambiar el significado de un acto sino la agencia del propio actor convertirlo en un acto falso que de ser descubierto como tal mancharía el prestigio del actuante. Una actuación puede tener todo de honesta o todo de falsa o si leemos con atención el concepto puede tener partes de ambas; en general no se debe hacer uso de la moral al hablar de una actuación real o un artificio, lo importante de una u otra es la reacción que consigue del auditorio si se descubre falsa o se mantiene sincera, y es que es difícil asignar moral cuando el propio autor da cuenta de la dificultad de medir la profundidad de un actor:

Hay que tener en cuenta que existen muchos individuos que creen sinceramente que la definición de la situación que acostumbran proyectar es la realidad real. . . . Los actuantes pueden ser sinceros —o no serlo pero estar sinceramente convencidos de su propia sinceridad—, pero este tipo de sentimiento respecto del rol no es necesario para que la actuación sea convincente. . . . Esto señala que, si bien las personas son por lo general lo que aparentan ser, dichas apariencias podrían, no obstante; haber sido dirigidas. . . . El mundo entero no es, por cierto, un escenario, pero no es fácil especificar los aspectos fundamentales que establecen la diferencia. (1997, pp. 81-83)

Si la actuación es sincera o falsa, si la fachada es mal controlada o se tergiversa, si el papel del actor responde en mayor o menor medida a ideales culturales u objetivos propios, todo se descubre íntimamente en el efecto logrado real de la interacción que se puso en marcha.

Goffman nos presta un esquema analítico para observar a los actores del proceso formativo primordialmente en su forma social, pero latentemente en su construcción personal con el resto, todo lo que se requiere ahora es establecer los marcos de referencia que los actores utilizan para construir sus papeles.

2.3.1. El Administrativo

El papel administrativo es un papel oculto, sumergido en la estructura de la organización que se esté tratando, muchas veces sus funciones son múltiples a la vez que ambiguas, lo que entorpece su análisis sino es que lo detiene completamente, sobre todo cuando no hay acceso a datos formales.

Este papel sin duda está apegado a la disciplina administrativa que es tan común encontrar en esta década ofertada como una licenciatura o maestría en México, pero para poder analizar su marco de referencia no es vital revisar profundamente su literatura (la cual a veces no es congruente ente sí misma y normalmente está escrita en los países económicamente desarrollados donde los organizaciones económicas han alcanzado un grado mayor de diversificación, alcance y métodos). El papel administrativo puede entenderse con facilidad si se advierte que la administración es la nada sencilla tarea de dar orden, estructura, control y seguimiento a los procesos y recursos de una organización siempre orientándole a ciertos fines específicos, comúnmente también se agrega la eficiencia y eficacia en su definición. [Chiavenato (2007, p. 2), Salas (2003, p. 10), Correa, (2009, p. 6) y Jones & George (2010, p. 5)].

Sería difícil asegurar que tipos de papel administrativo repercuten en el proceso formativo y cuales no dadas las variadas formas que toman, además, de los diversos impactos que se puede argumentar alcanzan desde su posición. Lo que sí se requiere es señalar las siguientes características:

1. El papel administrativo está delimitado en una base por casos y se encuentra en las normas, contratos y reglamentos que la institución educativa disponga.
2. No todos los adscritos a una institución educativa son administrativos, aunque sean empleados, justamente lo que los separa del resto es su función y poder administrativos.
3. Serán de especial análisis para el proceso formativo quienes tengan contacto o injerencia con docentes, alumnos y toda normatividad que les guíe.
4. A veces los administrativos comparten el papel docente, pero cada institución es diferente, en caso de que exista esta dualidad es recomendable indicarlo.

Estos puntos se entenderán con mayor claridad en el capítulo tres cuando se abunde sobre las actuaciones que se apegan al papel dentro de la FES Aragón, sobre todo cuando se atiende al punto tres y se decida que los administrativos que realmente tienen contacto con el alumnado son principalmente los que operan la carrera, hablar generalmente de ellos solo puede hacerse entendiendo que estos cuatro puntos delimitan su actuación, al igual en el caso de los docentes.

2.3.2. El Docente

Quizá sea el docente el papel con más información explícita disponible en esta investigación, dado que está bien delimitado por el escenario que se presenta en la institución, su accesibilidad de explicitación no involucra sencillez en su delimitación ni mucho menos en su importancia.

Ya se ha mencionado a Durkheim y su enfoque hacia la educación de donde se deduce que el docente es quien tiene la encomienda de desarrollar los estados mentales que exigen del alumno la sociedad y su ambiente específico, autores como Bourdieu & Passeron asumen esto como cierto a la vez que lo denuncian como imposición cultural “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.” (1996, p. 45).

Al respecto del docente, dependiendo de los tiempos y contextos, se puede decir que varía increíblemente: tanto su formación, como sus obligaciones y sus enfoques, sin embargo lo que es cierto siempre es su relación con los discentes, Moreno nos dice lo siguiente:

El rol del docente ha sido, en muchas ocasiones, el de ser un transmisor de conocimientos, además del punto de referencia para quien se forma sobre qué ha de aprender. No obstante, hoy entendemos que el formador ha de convertirse en un facilitador del proceso de aprendizaje, más que ser un transmisor de conocimientos.

El formador es quien facilita que la persona que se forma adquiera una perspectiva no estandarizada de los contenidos de formación. Es decir: que la persona aprenda.

En cualquier tipo de acción formativa, el formador o formadora no puede dejar al azar ni a la "inspiración diaria" la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El formador tendrá que, entre otras cosas, planificar y preparar las sesiones, determinar qué recursos y estrategias deberá utilizar para alcanzar los objetivos, preparar las actividades que los alumnos deberán trabajar, trazar una buena temporalización y seguirla, y averiguar cuáles son los conocimientos previos del grupo-clase. (2002, p. 9)

Nos encontramos con una gran discrepancia entre lo que debe hacer el **Adulto** de Durkheim y lo que debe hacer el **Formador** de Moreno, esencialmente Durkheim está aludiendo a un tipo de aprendizaje con modelo tradicional tal como nos dice Pérez (2004) el cual:

Centra el proceso en el profesor, el modelo pedagógico considera al estudiante como un sujeto al que hay que abonarle el conocimiento. Este tipo de modelo empírico con lleva la memorización de conceptos sin que se produzcan conocimientos. Los conceptos se toman acríticamente sin que se desarrollen otros conocimientos. Se despliega un pensamiento empírico que tiene un carácter clasificador, ordenador, el alumno se orienta por las cualidades externas del objeto y por propiedades aisladas. (pág. 41)

La discrepancia no sólo da cuenta de las distintas disciplinas, paradigmas y técnicas sino que da cuenta de los enfoques económicos y sociales del contexto histórico, en los tiempos de Durkheim lo que se buscaba era la mecanización y el orden para lo cual se requería una mano de obra técnicamente educada, pero no "ilustrada"; en los tiempos de Moreno (que también los nuestros) lo que se busca es la adaptación y diversificación ante fenómenos como la globalización y las trans, multi o interdisciplinas³⁰; no es gratuito ni inocente que el modelo económico esté ligado tan profundamente al modelo educativo: como ya lo sugerí en la primera parte de la tesis, al menos en la idea de educación que se sigue desde la industrialización.

³⁰ Por supuesto este contexto cambia con el país y el cambio puede ser tal que el modelo sea inadecuado a la realidad vivida, lo que da paso a la siguiente nota.

Es justamente el modelo educativo lo que nos permitirá vislumbrar el estado general actual docente³¹, por lo mismo es necesario definir lo que es un modelo educativo. En su trabajo “Modelos Educativos y Académicos” (2008) Carlos Tünnermann establece que:

El modelo educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo. El modelo educativo debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la visión, la misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución. (p. 15).

Por lo tanto el modelo educativo **es aquel molde que sigue un paradigma educativo, que tiene injerencia en el desarrollo curricular de una institución y que debería estar delimitado por la propia esencia de la organización.**

El modelo educativo ha sido objetivo de escrutinio y cambios en los últimos cincuenta años, los esfuerzos han sido múltiples y se han dado por los cambios de paradigmas pedagógicos y la realidad laboral. Por parte de los diferentes modelos educativos que el país ha seguido debe decirse que existe una vasta cantidad de documentos establecidos por la máxima autoridad educativa de México que no hacen mucho por mantener el orden, claridad o relación entre ellos (lo que tiene que ver con el cambio de gobierno y visión para educación cada seis años), el último de estos es el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria expedido en 2017; sobre el docente a la letra dice lo siguiente:

Los docentes cumplen un rol esencial para que los estudiantes aprendan y logren trascender los obstáculos de su contexto. Los maestros que cuentan con conocimientos disciplinares y pedagógicos adecuados, las habilidades para aprender por sí mismos, y las actitudes y valores para comprender las múltiples necesidades y contextos de sus estudiantes, hacen una enorme diferencia en el éxito del aprendizaje de las niñas, niños y jóvenes. (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 127)

³¹ Debe subrayarse que en cierta forma el modelo educativo de enseñanza o modelo pedagógico (tradicional, liberador, no directivo, cognitivista, operatorio, constructivista) no es directamente paralelo al modelo organizativo de la misma (Napoleónico, Científico), lo cual crea contrastes interesantes.

Esta definición está basada en el documento *Investing in teachers is investing in learning* (EFA Global Monitoring Report team, 2015) de la UNESCO, donde se puede apreciar la influencia externa de un mundo que se globaliza.

Hablando de influencia externa encontramos uno de los más reconocibles esfuerzos en cuanto a modelos, el que proviene del Proyecto Tuning que a su vez es herencia del Proceso de Bolonia aprobado en 1999, un proyecto europeo por parte de los encargados gubernamentales de la educación que estableció los siguientes puntos a lograr:

1. “Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables.
2. Adopción de un sistema de titulaciones basado esencialmente en dos ciclos: grado y postgrado.
3. Establecimiento de un sistema común de créditos.
4. Promoción de la movilidad.
5. Promoción de la cooperación europea en el control de calidad.
6. Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior.”

(Montero M. , 2010, p. 22)

Los bríos del tratado delimitaron en lo general una homogeneidad a alcanzar en lo concerniente a los estudios superiores³² y dieron paso al Proyecto Tuning que entre otras cuestiones estableció las bases del Modelo por Competencias, en un esfuerzo por copiar lo logrado por Europa nació Tuning América Latina que una vez más hace referencia a las competencias necesarias (entre otras cosas) para medir la educación de calidad. Es obligatorio hacer notar que dicho proyecto en América Latina solo logró establecer competencias para 12 disciplinas específicas (entre las cuales no perfila la Sociología) (Alfa Tuning América Latina, 2007) y que las instituciones de educación superior no tienen ninguna obligación de establecerlas en sus estructuras, sin embargo en el *Anexo 3 Competencias Genéricas* se incluyen las competencias genéricas a modo de comparación entre este y las características

³² A nadie sorprenderá que esto se diese en el contexto político y demográfico que significa la Unión Europea y el Consejo de Europa, dos puntos vitales para un proyecto de tal calibre.

del modelo tradicional que servirán para observar la especificidad lograda por el primero con respecto del último.

Una última mención importante del papel docente que no debe olvidarse es que se funge un papel profesional y por lo tanto una remuneración es requerida, este punto es importante porque si bien existen otras tres cuestiones que delimitan su actuación es probable que la remuneración pese de una forma no educativa en su desarrollo del papel, probable más no un hecho. La influencia sobre el acto del papel docente proviene entonces desde cuatro aspectos:

1. El modelo pedagógico que se sigue,
2. el plan de estudios resultante,
3. la normatividad de la institución, y
4. el peso personal de su co-papel como profesional.

Son estos cuatro puntos los que presentan directamente un guion al papel docente, las formas en que se deben conducir, los lugares donde deben desarrollarse, un deber-ser que de seguirse debería generar lo esperado en los alumnos.

2.3.3. El Alumno

El alumno³³ se presenta en Durkheim como el joven repositorio de conocimiento, un ente cuasi tabula rasa en donde “la sociedad se encuentra en presencia de un terreno casi virgen ... Es necesario que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, superponga ella otro, capaz de llevar una vida moral y social” (1975, p. 33), siempre teniendo en cuenta a la sociedad como influyente primario, está cimentando la base para hablar más tarde de la división del trabajo, la especialización de esos jóvenes. Por otra parte Moreno, sumergida en paradigmas diferentes (constructivistas), dibuja distinto al alumno:

³³ Debo hacer la precisión de que Alumno, Estudiante o Discente se ocupa en este apartado (y en general en la tesis) con un solo e indistinto significado, como herramienta de escritura.

La formación implica saber aprender, pero también poder y querer aprender. Quien se forma, el estudiante, se convierte así en parte activa - y no pasiva - de su propio proceso de aprendizaje. El sujeto es el eje central de este proceso.

Aunque esta es la perspectiva adoptada por muchas de las teorías del aprendizaje, debemos señalar que a lo largo de la historia el papel del sujeto que se forma no ha sido el mismo, y que los diferentes enfoques han comportado prácticas educativas muy diversas, hasta opuestas, siendo los objetivos de aprendizajes muy similares o incluso iguales.

Tradicionalmente, el estudiante ha jugado un papel más bien pasivo, aunque a lo largo de los años y sobre todo actualmente, entendemos que el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje depende en gran medida de la actividad del sujeto que se forma. (2002, p. 9)

Las ideas que la autora está presentando provienen, como ya se estableció, del paradigma constructivista (al igual que el modelo por competencias), las ideas de Durkheim se ajustan al modelo tradicional, lo anterior lleva a pensar que el papel del alumno dependerá en gran medida del modelo que se esté siguiendo. Por una parte el modelo tradicional presenta a alumnos pasivos, repositorios del conocimiento reproducido por los docentes, estos actores solo tienen el deber de llevar a cabo una actuación que los muestre como receptivos a lo que se enseña, es decir que los **Gestos** que presentan al docente deben ser los adecuados para el **Marco de Referencia** que es una clase, esto lo toma en cuenta Goffman y da la posibilidad de que:

- 1) En efecto el alumno esté siendo receptivo a lo enseñado y se encuentre aprendiendo, parte de la Realidad y Artificio de los actores, o
- 2) Que el alumno solo este haciendo un excelente Mantenimiento de Control expresivo y realmente sus Gestos sean de Interacción no Simbólica.

Descubrir si se trata de una u otra opción realmente es una tarea complicada en el Modelo Tradicional, dependerá mucho del tipo de dinámicas de enseñanza-aprendizaje que el docente ocupe, por ejemplo solo la exposición oral no permitiría vislumbrar en que opción se encuentra el discente, pero tampoco un examen si se toma en cuenta que la mayoría están contruidos para reproducir el conocimiento más que para calcular el pensamiento crítico alcanzado por el alumno.

Los modelos provenientes del constructivismo por su parte son incrementadamente más sencillos de evaluar con respecto del tipo de actuación de los alumnos, estos modelos requieren del estudiante una atención activa dado que la mayoría de las veces piden un producto de su parte: sea esta una exposición o participación oral, un trabajo escrito o su colaboración en una dinámica orientada a tareas pequeñas como resolver problemas o relacionar ideas; dado que la interacción es propiciada por este tipo de modelos es más accesible para los docentes medir en sus respuestas si la actuación del alumno, si su realidad de aprendizaje es lo esperado o un artificio para simular lo estudiado.

Ambos modelos requieren sin lugar a dudas de actividades o interacciones que arrojen luz sobre el estado del alumno, lo que por ende significa que una parte del papel del alumno proviene precisamente del modelo educativo y específicamente de toda acción observable que dé cuenta de su estado interior, mejor conocidas por la pedagogía como dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo el papel del alumno no se agota ahí, al igual que el docente y el administrativo antes de él, al ser parte de una institución, se encuentra obligado a seguir ciertas normas de convivencia y comportamiento, la mayoría de las veces lo que se espera de ellos estará plasmado en reglamentos, códigos de conducta o leyes, aunque mucho se deja al marco de referencia que ya han experimentado en los ámbitos educativos previos.

Hablando del marco de referencia es también importante notar que dependiendo del tipo o tipos de marcos a los que haya sido expuesto previamente su comportamiento tendera a ser distinto, si primordialmente su marco de referencia educativo era tradicional no será tan proactivo en su actuación como si su marco hubiese sido constructivista.

La anterior puntualización es cierta para los otros dos actores revisados en esta tesis, no obstante, el alumno tiene una libertad mayor en cuanto a lo que se espera de él en el carácter operativo diario: mientras que los administrativos tienen trabajo delimitado y los docentes tienen temas delimitados, y ambos un comportamiento

profesional esperado, el alumno es libre de explorar (en su tiempo libre, como parte de su estudio o incluso durante la clase) un sinfín de avenidas de conocimiento y pensamiento, de actuar conforme su estado emocional (siempre que no sea demasiado disruptivo) por ejemplo si está ansioso podrá moverse en su lugar o jugar con los materiales que lleva a clase o si está enojado podrá excusarse de la clase o mantenerse con gesto molesto en silencio; esta es una libertad que proviene de su cualidad adaptativa de estar entre la audiencia y el papel activo, los modelos tradicionales le permitirán mayor tiempo como audiencia y por lo tanto menos requerimiento de su parte, los modelos provenientes del constructivismo lo harán cambiar entre los papeles: aprendiz, maestro y compañero. Esto hace que el alumno solo deba de actuar conforme la interacción y el marco de referencia en el momento que está a la luz, en el momento que está en escena y esa escena se mueve de vuelta al docente o hacia otro alumno dependiendo de las dinámicas establecidas.

Para terminar, el último aspecto que dibuja al papel alumno tiene que ver con la expectativa personal que cada persona, de todos los elementos que conforman a este papel sería el más difícil no solo de observar sino de entender puesto que mezcla el marco referencial del alumno en cuanto a la educación, la profesión y el conocimiento con los marcos referenciales de expectativas laborales y la realidad de su contexto. La forma en que este elemento afecta al papel se verá en la capacidad para hacer interacciones simbólicas con el conocimiento, el ethos de la profesión, los demás actores y el objetivo último de su educación.

Si lográsemos unificar estas concepciones entonces tendríamos que el alumno es **el humano que siendo parte de una sociedad se forma, activa o pasivamente, en un proceso educativo delimitado por un modelo general y dinámicas de enseñanza-aprendizaje específicas y que en última instancia responde a la necesidad social y personal de la realidad espacio-temporal en la que vive.**

Todo lo revisado en el capítulo no sería sino una diatriba o un sin sentido de dejarsele sin un tratamiento práctico, tal como se hará en el siguiente capítulo, pero

es necesario resumir los pormenores aquí tratados a fin de que el lector se adentre con mayor armonía.

El Ethos se dibujó como una categoría de dual concepción holística o mínimamente cíclica, por una parte está constituida por el Ēthos que da cuenta del estado interior que le define de otras personas, este estado del ser está compuesto por otros Ethos a los cuales solo tiene acceso el sujeto en cuestión y que delimitan hasta donde termina su ser, por otra parte el Ēthos da cuenta del estado creado en el nosotros y se ve influenciado o generado por sistemas y esquemas sociales organizadores preexistentes, estos pueden ser llamado de cualquier forma (Habitus o Marcos), pero al final constituyen a la colectividad en acciones, ideas, gestos y jergas y mientras mayor es la especificidad y externalidad de un Ethos (en sus dos partes), como en el caso de una profesión, más posible es analizar lo que pertenece solo a la persona, lo que pertenece a su profesión e incluso lo que pertenece a la profesión gracias a su persona y viceversa, de tal forma que es posible que una audiencia afirme el papel que juega o niegue que sus características entren en su papel.

Estos Ethos se generan primariamente en nuestro siglo en las instituciones educativas que se han llamado escuelas, dichas instituciones tienen una esencia y características que para el estudio se ha tomado a bien llamar currículum, el currículum es organizativo, pero también es activo, es vivencial y proyectivo; el currículum es de una vasta complejidad, una fácil confusión con el plan de estudios y en él confluyen varias realidades que lo componen de forma que todas influyen en el proceso formativo de ese ethos a formar.

Por supuesto el proceso formativo del ethos es el proceso formativo de los alumnos, de los futuros profesionales, pero (siguiendo el carácter holístico del término ethos) también es el proceso simul-formativo³⁴ de los docentes, los administrativos y todo otro tipo de papel que se inmiscuya en el todo que es la escuela. Estos papeles tienen representaciones oficiales y tienen aproximaciones personales, los primeros más sencillos de encontrar y entender que los segundos. Para poder visualizarlos

³⁴ De simultáneo.

es necesario recurrir al concepto de símbolo y significado desarrollado por Mead, apropiado por Blumer y utilizado por Goffman; las concepciones teóricas del último, a decir de las actuaciones, el control expresivo, la mistificación de una actuación y la realidad o artificio de la misma (entre otras cuestiones) servirán para guiar la observación real del proceso formativo en la FES Aragón de la UNAM, que como ya hemos revisado tiene una historia y contexto que podrían pasar a ser parte de su Currículum y podrían terminar insertándose en los Ethos de cada uno de los actores que fungen papeles dentro y fuera de ella.

Capítulo III

El estudio de los actores

Todo lo revisado en los capítulos anteriores sería tan inútil como una biblioteca que nadie usa si no se presentara en forma práctica para analizarse, por lo tanto las siguientes páginas se dedican sin casi el menor preámbulo a su aplicación en la carrera de Sociología de la FES Aragón.

A lo ancho de los seis apartados que conforman este capítulo se presentarán las especificaciones del curriculum, plan de estudios, normatividades de la facultad y la universidad y también se dibujará desde la perspectiva cualitativa (apoyada por el interaccionismo simbólico de Erving Goffman) los papeles del deber-ser culminando en las puestas en escena reales tal como fueron vividas por los cuestionados de la carrera, de manera que su Êthos pueda comenzar a descubrirse en el entrelazado.

3.1. El curriculum y plan de estudios de la Licenciatura en Sociología de la FES Aragón.

Para poder comenzar con el análisis del curriculum en esta tesis se requiere consultar el plan de estudios vigente de Sociología al 2019 (aprobado en 2005), el documento del plan que presenta la Facultad al público general es especial puesto que es un documento de trabajo interno³⁵: es el escrito que se utilizó para proyectar los cambios desde el plan de estudios de 1994, contiene la metodología utilizada para orientar los cambios, su fundamentación académica, comparaciones entre planes de estudio, la nueva propuesta de plan y los recursos del proyecto. Lo

³⁵ En esto se diferencian los planes de la FES Aragón de la mayoría de planes de estudio del resto de la UNAM y permite evaluar mejor el curriculum al que se adhiere.

anterior está impreso en el primer tomo, teniendo un segundo que da cuenta de todas las asignaturas que se proponían y hoy día se imparten, divididas por semestre cada una de ellas señalan el área de conocimiento a la que pertenecen, duración y tiempos, créditos asignados, su objetivo, contenidos, bibliografía, dinámicas de evaluación, y aprendizaje entre otras cuestiones.

Dado que analizar cada una de las partes del plan no solo sería difícil sino poco enfocado lo más conveniente sería presentar en las siguientes páginas los elementos que radien o expliciten el modelo pedagógico que sigue y la latente o manifiesta exigencia social a la que responde. De la misma forma copiar todo el documento en esta tesis sería contraproducente para su estudio, por lo que serán los apartados que mejor respondan a los puntos antes mencionados los que se harán su aparición en las siguientes páginas.

Comenzando por el apartado “3. Plan de estudios propuesto” del Tomo I del Plan de Estudios y específicamente los puntos 3.1 a 3.3 dan cuenta de lo necesario para hacer un análisis del plan y al tiempo el inicio del análisis del curriculum.

El punto 3.1 denominado “Objetivos generales del plan de estudios propuesto” establece lo siguiente:

Los objetivos a perseguir con este plan de estudios propuesto son:

I. Formar profesionales en el análisis de lo social, capaces de explicar con un enfoque interdisciplinario los procesos y estructuras socio-políticas de México y su entorno, que con sus conocimientos puedan construir posibles escenarios futuros y sugerir alternativas para la toma de decisiones y ejecución de políticas públicas.

II. Formar egresados con el potencial para iniciarse en la investigación, capacitados en teoría y metodología sociológica que puedan contribuir con su labor a evaluar científicamente las repercusiones que tendrán los actuales acontecimientos modernizadores y de integración mundial en la estructura socio-política de la sociedad mexicana. (Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2005, p. 58)

Lo anterior establece dos caminos bien delimitados, pero no excluyentes para el profesional en formación, su modelo pedagógico y su modelo organizacional se pueden observar en el *Anexo 5. Modelos de la FES Aragón* haciendo uso del *Anexo 4 Catálogo de Modelos* y las características de los modelos organizativos de la educación enunciadas en el apartado del capítulo dos que son la Profesionalización y el Servicio al Estado para el modelo Napoleónico, el Énfasis Científico para el modelo Alemán y, la autonomía y créditos para el modelo Anglosajón. De esta forma **los objetivos del plan de estudios ya se dibujan decididamente constructivistas y de tradición francesa**, sin embargo se puede percibir influencias de otros modelos que requieren de un análisis más profundo para entender sus ramificaciones y que se verán cuando se aborden las materias.

Continuando con el punto 3.2 denominado “Perfiles” se tienen tanto un perfil de ingreso como uno de egreso, de la misma forma que con el punto 3.1 se presenta un análisis en el *Anexo 5.2 Modelos de los Perfiles*. El perfil de ingreso se inclina ampliamente por lo constructivista, pero hay que recalcar que no es algo que se espere desarrollar, es decir que se espera que los intereses y capacidades constructivistas ya se encuentren dentro y curiosamente existe un empate entre la organización Napoleónica y la Alemán, lo que sugiere que las inclinaciones de los iniciados sean científicas y de servicio de principio. El perfil de egreso, lo que se espera que resulte de su formación académica, es más diverso teniendo una mayor mezcla de elementos, pero sigue inclinándose preponderantemente en el constructivismo y a diferencia de los objetivos del plan de estudios que se perfilan hacia el servicio al Estado este perfil de egreso orienta fuertemente a lo científico, el desarrollo de conocimientos y habilidades. Lo anterior empata bien con los modelos que presentan los objetivos pues si se ha de servir al Estado se requieren de formas para ser de utilidad.

Para terminar con el apartado 3.2 es necesario revisar el punto 3.2.3 “Perfil Profesional”, se presenta una situación interesante que está ligada a lo laboral y el mercado que efectivamente está plasmada en el apartado 2.1 del propio Proyecto de Modificación del Plan y Programas de Estudio, el análisis de dichos apartados

no es suficiente mediante los modelos educativos y organizativos pues están dando cuenta del Ethos en aplicación y no el Ethos en formación, es decir dan cuenta del Ethos formado de los profesionales según lo visualiza la institución como necesario para enfrentar la exigencia social y esto permite un análisis contextual.

Efectivamente el apartado 2.1 del proyecto abre estableciendo los cambios que el mundo ha sufrido a raíz de la tecnología e inmediatamente se vuelca a la relación entre estos, el ámbito productivo, laboral y económico, y el rol que la Universidad debe jugar entre ambos conjuntos. Lo anterior se ve reflejado en el Perfil Profesional al presentarse al sociólogo como un “profesional analítico, propositivo y consciente de su circunstancia histórica” (Proyecto de modificación del plan y programas de estudio de la licenciatura en: sociología Tomo I, 2005, p. 61) y referencian juntos (indirectamente) al esfuerzo del Proyecto Tuning por responder a las demandas sociales de origen económico que se presentan para el siglo XXI; así mismo aluden, aunque sea de paso, al modelo por competencias al hablar de “la inevitable redefinición de competencias.... entendiendo como competencias los atributos y capacidades para el ejercicio de una ocupación en la sociedad ” (2005, p. 12) y que “El mundo global tiene así un parámetro novedoso en la formación de habilidades y destrezas” (p. 13), mismas que ya se revisaron en el Perfil de Egreso y que dibujan primordialmente al sociólogo formado en la FES Aragón como un especialista con alto grado de inclinación científica social.

Todo lo anterior unificado permite las siguientes tres conclusiones acerca del curriculum de la Facultad:

- 1) El currículo se presenta como reactivo ante los cambios acarreados por el contexto del Siglo XXI.
- 2) El ideario del currículo se inclina preferentemente por:
 - a. El servicio a la sociedad por parte del profesional formado.
 - b. Un profesional especializado en la ciencia social, la técnica y la teoría.
 - c. Un profesional formado constructivamente.

- 3) El currículo se apega a la vertiente planificadora en los campos del currículo (revisada en el apartado 2.2 de esta tesis) ya que no hace mucho por atender la vertiente operativa salvo la mención de un Examen de diagnóstico de logro de perfiles intermedios, Seguimiento de trayectoria escolar y del abandono escolar, y el Seguimiento de egresados de los cuales no existe información fácilmente accesible.

El currículo se dibuja con un cambio mínimo de estructura de su plan (como lo permite notar la tabla comparativa 3.8 del Proyecto) que está orientado a facilitar el egreso y titulación al eliminar trabas por seriación (necesidad de haber aprobado materias previas) y aumentar opciones de titulación; con una comparación entre pares (otras universidades) en vez de con la exigencia social real (empresas, instituciones y organizaciones) como lo permite notar el punto 2.4 del Proyecto; y la ausencia total de un análisis de las modalidades de enseñanza y aprendizaje que responderían al currículo de vertiente operativa; en suma el currículo se desapega del camino tomado en la conclusión 1, lo que desarticula y entorpece el objetivo de la conclusión 2 y hace que en la conclusión 3 se presente una mirada mayoritariamente endogámica de los cambios necesarios para enfrentarse a las necesidades nacientes.

Por todo lo anterior el curriculum de la licenciatura en Sociología es llanamente planificador incluso al presentarse como necesario su mejoramiento ante la realidad cambiante, las tres conclusiones antes presentadas así como el dibujo de currículo encontrado hasta el momento se insertaran en el papel de cada actor, llevándolo a delimitarse con respecto de su planeación y a desarrollarse solo hasta donde sus carencias lo permitan. Más tarde estas ideas nos permitirán dibujar las congruencias e incongruencias en los papeles de los actores de la FES Aragón, tanto para consigo mismos como para la sociedad en general, pero antes de eso es necesario revestirlos de una estructura esperada de comportamiento que en ocasiones se encuentra a la sombra de normativas que no se conocen o no se evidencian o no se respetan.

3.2. Normatividades de la Facultad

Existen multitud de reglamentos aplicables a los diferentes papeles que pueden tomar los actores de la escuela, dependiendo de qué papel se trate, pero solo uno del que ninguno escapa: el Código de Ética de la Universidad Nacional Autónoma de México; así, el documento:

...establece principios y valores que deben guiar la conducta de los universitarios, así como de quienes realizan alguna actividad en la Universidad. . . .

Este Código de Ética recoge los valores que deben orientar a los fines de la universidad pública y que los universitarios reconocemos como propios:

Formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos de excelencia e integridad académica, útiles a la sociedad, con conciencia crítica, ética, social y ambiental, y comprometidos con la justicia, la cooperación y la solidaridad humana;

Contribuir con racionalidad, objetividad y veracidad a la generación y transmisión del conocimiento científico y humanístico, así como al estudio de las condiciones y la solución de los problemas nacionales o globales, y

Difundir y divulgar con la mayor amplitud posible los beneficios del conocimiento científico y humanístico, así como de la cultura en general, con responsabilidad social. (Oficina de la Abogacía General de la UNAM, 2015)

En las tres declaraciones de valores se puede claramente observar, como ya se revisó en algunas partes del plan de estudios, la relación entre el servicio a la sociedad, el desarrollo de la ciencia y el papel que juegan coyunturalmente los actores, pero es importante que está destacando (y en 12 principios éticos lo precisa mejor) que no solo está dirigido a los alumnos sino a toda persona que tenga actividades dentro de la UNAM, y por lo tanto se espera que los 12 principios sean respetados por cada actor en cada papel a forma de generar el Ethos que se busca

y que al mismo tiempo se ejerce en su búsqueda. Esta binaria relación de formar con lo que se tiene pone totalmente el peso sobre cada actor que influye sobre los formados, como se recordará del apartado “Ethos” existen diferentes Ēthos³⁶ que confluyen en un solo actor con un Ēthos³⁷ característico, cada actor en su papel suma al Ēthos de los actores en formación y por lo tanto el Ēthos de los demás y su comportamiento y su ética ayudan a formar el Ethos total, lo mismo es cierto para cada papel de los no formados por la interacción social diaria que se da y la relación sincrética (que no precisamente tiene que ser positiva) que hay entre la forma en que son y la forma en la que son con el resto.

Continuando con las normas, existen al menos dos documentos que dan cuenta en lo específico para el papel docente y el papel administrativo, en orden son el *Estatuto del Personal Docente al Servicio de la Universidad Nacional Autónoma de México* y el *Reglamento de Responsabilidades Administrativas de las y los Funcionarios y Empleados de la Universidad Nacional Autónoma de México* (en el que también entra el papel docente con menor especificidad), de los cuales solo es necesario revisar el Artículo 1° y los Artículos 8° y 9° respectivamente.

El artículo 1° para el papel docente es claro y corto:

Las funciones del personal académico de la Universidad son impartir educación superior para la formación de profesionales, investigadores, profesores y técnicos útiles a la sociedad; realizar investigaciones y estudios humanísticos y científicos, principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional; desarrollar actividades conducentes a la difusión de la cultura, y participar en la organización, dirección y administración de las actividades mencionadas (Universidad Nacional Autónoma de México, 1970)

Por su parte el artículo 7° a 9° del otro documento establecen para el papel administrativo una variedad de obligaciones y funcionamientos entre los cuales destacan: la honradez, imparcialidad, eficiencia, objetividad, congruencia, uso legal de recursos y la rendición de cuentas entre otros que para agilizar su exposición se

³⁶ Costumbres y hábitos que se asocian al NOSOTROS, la ética y la parte colectiva.

³⁷ Carácter y/o modo de ser que se asocia al YO y la parte personal.

presentan solo en el cuadro del papel administrativo; sin embargo hay que subrayar que administrativos y empleados de la escuela tienen dos rangos de obligaciones: graves y no graves, la falta a sus funciones delimitada de esta forma en una institución que genera ethos en los profesionistas merecería su propio análisis. Por supuesto al ser empleados de la UNAM también se encuentran obligados a conducirse bajo los 12 principios éticos del Código de Ética.

Armados tanto con los principios curriculares como con los diversos documentos que dibujan el deber ser de los tres papeles revisados para este trabajo es momento de pasar a presentar la composición de cada uno.

3.3. El papel administrativo

Los administrativos en la Facultad son tantos que no es posible saber con certeza que alumnos tendrán interacción con que administrativos en el transcurso de sus estudios, sin embargo hay algunos tipos de papeles dentro del administrativo bien delimitados con los cuales es un hecho que se verán:

- Los administrativos del área de cajas.
- Los administrativos del área de servicios escolares.
- Los administrativos del área de jefatura de la carrera.

Goffman nos prestó algunas herramientas para estudiar a los actores dentro de sus papeles, sin embargo los papeles aquí delimitados son muy variados, por ejemplo para el área de cajas no hay apariencia al presentarse como una voz que cobra detrás de un espejo (aunque sí hay modales), no hay vestimenta estipulada para el área de servicios escolares y de jefatura, pero sí un marco de idealización y la capacidad de hacer uso del mantenimiento de control expresivo (proveniente de las normatividades de la facultad y el curriculum), cada uno tiene sus propias características que no empatan completamente con las herramientas del autor y que aun así son útiles a la hora de separar las formas en que se presentan. De los tres tipos de papel el primero y segundo no son tan relevantes como el tercero para

estudiar el Ethos de los alumnos por lo que será el énfasis de este apartado el hablar de los administrativos del área de jefatura.

Dado que la Apariencia en la Fachada, salvo excepciones de elección más personal que protocolaria, no tiene identificación establecida en los papeles administrativos solo corresponde observar los modales de la misma y el medio, por supuesto una vez que se conoce a los actores la apariencia se liga a su papel ahí donde se le encuentre. La otra cuestión capaz de ser analizada *a priori* sería una vuelta de tuerca al concepto de Idealización, Goffman lo toma como el actor dando su mejor actuación, pero en este caso lo veremos como el deber-ser aplicado al actor desde la normatividad. El siguiente cuadro dará cuenta de lo anterior de forma concisa.

Tabla 5: *Administrativos*

Papel Administrativo			Ejemplo
Jefe/a de carrera Secretario/a técnico/a Auxiliar de Oficina			
	Referente teórico	Homologo real	
Fachada	Apariencia (vestido, sexo, edad, raza, tamaño, aspecto, porte, expresiones faciales, gestos corporales)	Especifica al actor y no delimitada por normatividad	Comúnmente los altos mandos utilizan ropa de vestir y el resto ropa común (pantalones de mezclilla, playeras varias).
	Modales	Código de Ética: Convivencia Pacífica, Respeto, Tolerancia, Integridad y Honestidad Académica, Igualdad, Respeto a la libertad de expresión, Transparencia	La ausencia de expresiones denominadas soeces y el trato deferente.
	Medio	Oficinas en el edificio de gobierno.	Una para el Jefe/a con escritorio personal, sillas y archiveros. Una compartida por secretario/a

			técnica y auxiliares con equipo de cómputo y archiveros. Un escritorio fuera de la oficina principal a modo de "recepción"
Idealización	Incompatibilidad con su actividad	<p>Reglamento de Responsabilidades: Legalidad, honradez, lealtad, imparcialidad y congruencia</p> <p>Uso de recursos solo para fines autorizados</p> <p>Formulación y ejecución de planes y programas con apego a la legalidad</p> <p>Abstenerse de obtener o pretender beneficios no estipulados para sí o para allegados</p> <p>Transparencia de situación patrimonial</p> <p>Evitar el conflicto de interés</p>	<p>Incapacidad para manejar los pormenores administrativos del día a día</p> <p>Extensión de favores a cualquier actor</p> <p>Presionar docentes o intimidar alumnos</p> <p>Impulsar agendas o ideologías políticas propias</p>
	Encubrir errores	<p>Resguardo de documentación</p> <p>Cumplir con las funciones que tenga asignadas</p> <p>Manejo, administración y ejercicio de recursos apegado a la legalidad</p> <p>Rendición de cuentas sobre sus funciones</p>	<p>No proporcionar información adecuada a solicitantes</p> <p>Negarse a dar explicaciones</p> <p>No entregar informes en tiempo y forma a superiores</p>

	Solo mostrar el producto final	Resguardo de documentación Rendición de cuentas	Entregar informes acrílicos
	Ocultamiento de tareas degradantes	-	-
	Mantenimiento de estándares ideales públicos a expensas de privados	Cooperación con autoridades Rendición de cuentas Denuncia de superiores No evitar o inhibir quejas sobre actos violatorios de la legislación universitaria	Llegar a acuerdos para mantener las apariencias Simular la cantidad de trabajo
	Impresión de capacidad ideal para el rol	Rendición de cuentas Manejo, administración y ejercicio de recursos apegado a la legalidad	Presumir títulos o recalcar aptitudes Mostrarse evidentemente receptivo ante los diferentes actores Fingir eficiencia

Fuente: Elaboración propia con datos de Goffman (1997), Universidad Nacional Autónoma de México (2015) y (2018).

Esta tabla muestra algunos de los distintos elementos del papel administrativo, al estar ligado a lo operativo contribuye al ethos del alumno en sus breves, pero frecuentes encuentros sobre todo cuando empatamos el Modelo Organizativo de Educación al que se apega la Facultad: servicio y utilidad a la sociedad; además se ve claramente reflejado en el Perfil Profesional de los egresados de la licenciatura al hablar de tareas de índole administrativa:

La generación, capacitación y fortalecimiento de la participación y organización ciudadana y de la sociedad civil.

La intervención en el diagnóstico, diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de políticas públicas.

El impulso de acciones para el fortalecimiento de la cultura empresarial en los diferentes sectores sociales.

La participación en la percepción y formación de opinión pública.

La intervención en el diagnóstico, diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos de desarrollo en los diferentes ámbitos: municipal, estatal y federal. (Proyecto de modificación del plan y programas de estudio de la licenciatura en: sociología Tomo I, pp. 61-62).

Es por todo esto que se puede aseverar que el ejemplo del papel administrativo es de importancia para el ethos del alumnado y que dicho papel está claramente delimitado, por lo que cualquier desviación de la misma será por cuenta de cada actor, por supuesto no es el único desde quien se construye el ethos del alumnado.

3.4. El papel docente

Al igual que el papel administrativo existen diferentes tipos de actores que podrían asumir este papel, cuyo origen podría provenir de distintas ramas disciplinares, cuyo desempeño podría ser en distintas materias según el plan de estudios, sin embargo mucho del peso del plan se pone en lo establecido por sus objetivos y refleja claramente que lo que se busca con la carrera es formar profesionales analistas e investigadores de lo social; el *Anexo 6 Lista de Asignaturas del Plan* da cuenta de las múltiples Áreas de Conocimiento a las que se adscribe el papel docente y dado sus diferentes objetivos (por asignatura) cambia el papel manteniendo muchas veces el modelo pedagógico y organizativo, así como la normatividad.

Un análisis profundo visitaría cada una de las asignaturas para figurar los distintivos de los papeles docentes y como deberían cambiar en consecuencia, sin embargo y gracias al alcance que una tesis de este nivel tiene bastaría por el momento con

visualizar la configuración del Área de Metodología de la Investigación Social y de Pensamiento Socio-Político dado el enfoque de la carrera antes mencionado, específicamente en su Fase Formativa y de Concentración, lo que arroja la siguiente selección de asignaturas:

- Teoría Social 1, 2 y 3.
- Metodología 1, 2 y 3.
- Seminario de Investigación 1, 2 y 3.
- Seminario de Análisis Social 1, 2 y 3.

En vista de que el carácter de cada una es obligatorio, es decir que los alumnos deberían cursarlas y aprobarlas para terminar la carrera, bien se podría montar el papel de los Docentes de Seminario de Investigación y Análisis Social y esperar que sean susceptible de análisis similares al de las materias previas y que en conjunción perfilen al ethos de los alumnos; aunque existe la posibilidad gracias a la seriación indicativa no obligatoria de que los alumnos aborden en combinaciones diferentes estas áreas (como cursar seminarios de tercer nivel sin cursar previamente las materias de formación en metodología) eso no cambia el deber-ser del papel del docente, aunque si lo debería cambiar en un análisis del curriculum de vertiente operativa dado que no podrían enseñar con las mismas técnicas ni el mismo ritmo a estos alumnos, esto para nada es mencionado en el plan de estudios y el curriculum de vertiente planificadora ni los efectos que a la larga podría tener en la formación (ergo en el ethos profesional).

Por el argumento expuesto anteriormente el siguiente dibujo de los papeles docentes de los Seminarios de Análisis Social e Investigación son de un carácter puramente planificador y ya comienzan a discrepar con lo que se espera y se hace, no solo como papel sino también como lo que podría ser la realidad, estos dibujos servirían para analizar lo que sí llega a conformar el ethos profesional de los alumnos. Para dar cuenta de lo que lo no llega a formar se necesitaría de la observación directa de los diferentes casos que lamentablemente no se pueden abarcar en esta tesis, no obstante un esfuerzo se hace en el apartado 3.6 de este capítulo desde la óptica del alumno.

Papel Docente de Investigación y de Análisis Social.

Comenzando con el Papel Docente de Investigación ha de decirse que las **Horas** asignadas, tanto teóricas como prácticas, son exactamente las mismas para los tres niveles de la asignatura, así mismo las **Modalidades de los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje**, las **Modalidades de Evaluación** y el **Perfil Profesiográfico Requerido** para impartir la materia están casi copiados entre los tres siendo la diferencia una precisión para el primer nivel (habla del protocolo en vez del trabajo de investigación); lo que parece un error de redacción en ese mismo nivel y rubro (Asistencia a clase); y la precisión en las Modalidades de Evaluación (entre protocolo y tesis o tesina).

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA		UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA		UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA	
ÁREA DE CONCENTRACIÓN DE INVESTIGACIÓN	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I	ÁREA DE CONCENTRACIÓN INVESTIGACIÓN	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II	ÁREA DE CONCENTRACIÓN INVESTIGACIÓN	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN III
Semestre: 6°	Carácter: Obligatoria	Semestre: 7°	Carácter: Obligatoria	Semestre: 8°	Carácter: Obligatoria
Fase: Concentración		Fase: Concentración		Fase: Concentración	
Créditos: 10	Clave:	Créditos: 10	Clave:	Créditos: 10	Clave:
Duración del Seminario: Semanas: 16 Horas: 96 Modalidad: Seminario	Horas a la semana: Teóricas: 4 Prácticas: 2 Tipo: Teórico-práctica	Duración del Seminario: Semanas: 16 Horas: 96 Modalidad: Seminario	Horas a la semana: Teóricas: 4 Prácticas: 2 Tipo: Teórico-práctica	Duración del Seminario: Semanas: 16 Horas: 96 Modalidad: Seminario	Horas a la semana: Teóricas: 4 Prácticas: 2 Tipo: Teórico-práctica
Asignatura con seriación indicativa antecedente:	Ninguna	Asignatura con seriación indicativa antecedente:	Seminario de Investigación I	Asignatura con seriación indicativa antecedente:	Seminario de Investigación II
Asignatura con seriación indicativa subsecuente:	Seminario de Investigación II	Asignatura con seriación indicativa subsecuente:	Seminario de Investigación III	Asignatura con seriación indicativa subsecuente:	Ninguna
MODALIDADES DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE		MODALIDADES DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE		MODALIDADES DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboración de ensayos ✓ Trabajos en equipo ✓ Discusión temática en clase ✓ Exposición oral del maestro ✓ Exposición oral de alumnos ✓ Exposición audiovisual ✓ Ejercicios dentro de clase ✓ Lectura obligatoria ✓ Revisión continua del diseño de investigación (tesis o tesina) ✓ Asistencia a clase 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboración de ensayos ✓ Trabajos en equipo ✓ Discusión temática en clase ✓ Exposición oral del maestro ✓ Exposición oral de alumnos ✓ Exposición audiovisual ✓ Ejercicios dentro de clase ✓ Lectura obligatoria ✓ Revisión continua del trabajo de investigación (tesis o tesina) 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboración de ensayos ✓ Trabajos en equipo ✓ Discusión temática en clase ✓ Exposición oral del maestro ✓ Exposición oral de alumnos ✓ Exposición audiovisual ✓ Ejercicios dentro de clase ✓ Lectura obligatoria ✓ Revisión continua del trabajo de investigación (tesis o tesina) 	
MODALIDADES DE EVALUACIÓN		MODALIDADES DE EVALUACIÓN		MODALIDADES DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tareas y trabajos fuera del aula ✓ Participación en clase ✓ Exámenes parciales ✓ Exámenes finales ✓ Otros: entrega del diseño de investigación. 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Asistencia a clase ✓ Participación en clase ✓ Tareas y trabajos fuera del aula ✓ Exámenes parciales ✓ Exámenes finales ✓ Entrega de avances del trabajo de investigación (Tesis, Tesina) 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Asistencia a clase ✓ Participación en clase ✓ Tareas y trabajos fuera del aula ✓ Exámenes parciales ✓ Exámenes finales ✓ Entrega de avances del trabajo de investigación (Tesis, Tesina) 	
PERFIL PROFESIOGRÁFICO REQUERIDO		PERFIL PROFESIOGRÁFICO REQUERIDO		PERFIL PROFESIOGRÁFICO REQUERIDO	
Lic. en Sociología, con grado de Maestría o 100% de los créditos cubiertos.		Lic. en Sociología, con grado de Maestría o 100% de los créditos cubiertos.		Lic. en Sociología, con grado de Maestría o 100% de los créditos cubiertos.	

Imagen 1: Comparativo de Asignaturas

Fuente: Imágenes recabadas desde el Tomo 2 (Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2005).

Para continuar es necesario el sencillo análisis con respecto de los objetivos de la materia, las formas de evaluación y las modalidades de enseñanza contra las características del modelo tradicional y constructivista, esto ayudarán a descubrir a qué modelo pedagógico se adscribe el papel; para su simplificación se han recuperado las características en el *Anexo 4 Catalogo de Modelos*³⁸ y se hace el análisis en el *Anexo 7 Modelo del Papel Docente en Investigación*, de esta forma encontramos dos modelos que figuran distintos papeles a seguir por los actores: el tradicional poniendo toda su atención en el docente y los conocimientos que tiene para heredar, y el constructivista poniendo su mirada en la construcción de conocimiento por parte del alumno y los significados que asocia a ello.

Una revisión somera de este análisis daría por concreción que:

- 1) Los objetivos del Papel Docente de Investigación son mayoritariamente constructivistas, respondiendo al modelo de los objetivos del plan de estudios y el perfil de egreso.
- 2) Las modalidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje del Papel Docente de Investigación se encuentran empatados entre modelos pedagógicos, quedándose a medio camino de alcanzar los de los objetivos del plan de estudios y perfil de egreso.
- 3) Las modalidades de evaluación del Papel Docente de Investigación son decididamente constructivistas conforme el currículo planificador que se presenta.

Esto daría como resultante la hipótesis de que los alumnos formados por este docente deberían generar un ethos suficientemente apegado al constructivismo y el modelo francés, sin embargo la clave para escapar de esta somera revisión de los cuadros presentados está en la esencia planificadora del curriculum, esta esencia se puede observar claramente si se mantienen las preguntas “¿Qué es...?”, “¿En

³⁸ Ningún modelo educativo es malo o está equivocado, cada modelo ha surgido como necesidad de las sociedades de su tiempo, todo lo que resta a los nuevos actores es la adaptación de lo que fue a lo que es, siempre en búsqueda de la mejor aproximación a la realidad.

qué consiste...?” y “¿Cómo se hace...?” en cada uno de los cuadros, por ejemplo ¿Cómo se hace para conocer diversos diseños de investigación? ¿En qué consiste un trabajo de equipo? ¿Qué es la exposición oral del maestro?

Las anteriores preguntas son cuestiones a las que ni el Tomo I ni el Tomo II dan respuesta, la asignación en los cuadros de análisis³⁹ para su clasificación se hizo con la mayor amplitud posible de enfoques dada la falta de especificación, pero estas clasificaciones podrían cambiar radicalmente dependiendo de si el actor docente se inclina por uno u otro o ambos modelos pedagógicos, así si el docente se apega al modelo tradicional fácilmente ignoraría las investigaciones de corte cualitativo por salirse marginalmente del objetivo planteado en Investigación I; o bien si se apega al modelo constructivista intentará que su exposición oral sea menor, se parezca más a una charla y que la participación de alumno lleve la pauta; o si no está muy decidido entre los modelos, le parece que ambos tienen mérito o no lo ha pensado podría decidir que las tareas y trabajos fuera del aula son antipedagógicos, la asistencia a clase es necesaria y los exámenes un requisito a llenar por parte de todos.

Realizar el análisis del Papel Docente de Análisis Social en este apartado sería reconocer lo mismo y repetir innecesariamente información por lo que solo se brinda el *Anexo 8 Modelo del Papel Docente de Análisis Social* para todo interesado en constatar tal aseveración.

Por efecto de todo lo anterior, aun cuando la carrera de Sociología intenta reconocer al sistema de competencias e intenta asumir los nuevos paradigmas pedagógicos se puede ver en su estructura operativa que el modelo tradicional de enseñanza sigue imperando puesto que la tarea de pensar en todas las especificaciones faltantes recae en el docente, y se puede ir más profundo: por ejemplo en ninguna

³⁹ Los elementos sin clasificación (-) dan cuenta de elementos que por su nombre podrían arrojar multitud de inclinaciones dependiendo del uso real que hagan los docentes del elemento y que es mejor dejar sin introducción de subjetividades.

parte del plan se habla de los estilos de aprendizaje⁴⁰ de los alumnos ni mucho menos sobre cómo se enfrentará que existen diversos estilos entre cada uno.

Pasemos a ver su especificación en cuanto términos sociológicos de manos de Goffman, en el siguiente cuadro (de manera similar al papel administrativo) se puede observar de manera sistematizada el papel que el docente desempeña día a día y de lo que se sirve o debería servirse para tal tarea.

Tabla 6: Docentes

Papel Docente			
	Referente teórico	Homologo real	Ejemplo
Fachada	Apariencia (vestido, sexo, edad, raza, tamaño, aspecto, porte, expresiones faciales, gestos corporales)	Especifica al actor y no delimitada por normatividad	Comúnmente se presentan aseados, con ropa casual y calzado variable (pocas veces utilizan tenis)
	Modales	Código de Ética: Convivencia Pacífica, Respeto, Tolerancia, Integridad y Honestidad Académica, Igualdad, Respeto a la libertad de expresión, Transparencia	El trato deferente hacia discentes y pares La ausencia de expresiones soeces El respeto al tiempo de participación e ideas de los discentes
	Medio	Aula de clases	Pizarrón frente a la clase, escritorio y silla de docente, proyectores y pantallas (en los salones en que sí están dispuestos (esta área claramente delimita a quien enseña)

⁴⁰ Se debe entender por estilo de aprendizaje a la preferencia que hace el alumno por ciertas actividades y a las actitudes que toma al momento de aprender, los siguientes documentos pueden ser de suma utilidad para profundizar en el concepto Cabrera & Fariñas (2005), Lago, Colvin, & Cacheiro (2008) y Gonzáles (2011).

			Casi invariablemente los docentes portan plumones, carpetas, libros, folders y mochilas
Idealización	Incompatibilidad con su actividad	<p>Código de ética:</p> <p>Formar profesionistas de excelencia e integridad académica, útiles a la sociedad con conciencia crítica, ética, social y ambiental</p> <p>Estatuto del personal docente:</p> <p>Las funciones del personal académico de la Universidad son impartir educación superior para la formación de profesionales, investigadores, profesores y técnicos útiles a la sociedad</p> <p>Reglamento de Responsabilidades:</p> <p>Uso de recursos solo para fines autorizados</p> <p>Formulación y ejecución de planes y programas con apego a la legalidad</p> <p>Evitar el conflicto de interés</p>	<p>Abstenerse de dar clase sin razón válida para la legislación</p> <p>Desconocer el contenido de la asignatura que imparte</p> <p>Utilizar su posición docente para adquirir recursos ajenos a su pago</p>
	Encubrir errores	Racionalidad, Objetividad y Veracidad en la	Negarse a valorar argumentos

		<p>generación y transmisión del conocimiento científico y humanístico</p> <p>Resguardo de documentación</p> <p>Cumplir con las funciones que tenga asignadas</p> <p>Manejo, administración y ejercicio de recursos apegado a la legalidad</p> <p>Rendición de cuentas sobre sus funciones</p>	<p>válidos de alumnos</p> <p>Extraviar, alterar o destruir exámenes</p> <p>Entregar informes falsos</p>
	Solo mostrar el producto final	<p>Transparencia en el uso de la información y de los recursos públicos de la Universidad</p> <p>Integridad y honestidad académica: No falsificar, alterar, manipular, fabricar, inventar o fingir la autenticidad de datos, resultados, imágenes o información en los trabajos académicos...</p> <p>Resguardo de documentación</p>	<p>Negarse a entregar la revisión de una prueba y solo dar el resultado</p> <p>No citar fuentes de información utilizadas</p>
	Ocultamiento de tareas degradantes	-	-
	Mantenimiento de estándares ideales públicos a expensas de privados	<p>Cooperación con autoridades</p> <p>Rendición de cuentas</p>	Llegar a acuerdos con alumnos o administrativos no oficialmente permitidos

		<p>Denuncia de superiores</p> <p>No evitar o inhibir quejas sobre actos violatorios de la legislación universitaria</p> <p>Integridad y honestidad académica: No falsificar, alterar, manipular, fabricar, inventar o fingir la autenticidad de datos, resultados, imágenes o información en los trabajos académicos...</p>	<p>Gozar de buena fama como docentes a expensas de la calidad académica de los alumnos</p>
	Impresión de capacidad ideal para el rol	<p>Rendición de cuentas</p> <p>Manejo, administración y ejercicio de recursos apegado a la legalidad</p>	<p>Escudarse en la opinión del alumnado</p> <p>Ocultar la utilización de los recursos del aula para tareas ajenas a la formación profesional</p>

Fuente: Elaboración propia con datos de Goffman (1997), Universidad Nacional Autónoma de México (1970), (2015) y (2018).

Este cuadro es muy parecido al del papel administrativo, por supuesto sus diferencias radican en las formas en que debe mantener el papel y lo que se podría considerar fuera de él (gracias a las diferentes dinámicas), sin embargo este también tiene otros dos elementos que no fue posible visibilizar en el administrativo y a continuación se enuncian de manera resumida:

1) Realización Dramática.

Actos que confirman el papel que se está tomando, para el Docente estos son en su mayoría concretos, por mencionar algunos:

- Dar la palabra a un alumno.
- Utilizar el pizarrón.
- Utilizar la silla y escritorio del profesor.
- Estar delante de los alumnos.
- Responder preguntas sobre el tema.
- Tomar lista.
- Hacer exámenes.
- Comenzar y finalizar la clase.
- Peticionar algo a algún alumno.
- Requerir tareas, trabajos y actividades.
- Llamar a silencio y orden.
- Moderar participaciones.

2) Mantenimiento del control expresivo.

En el Docente podrían ser algunos de los siguientes:

- | | |
|--|--|
| • Lenguaje inadecuado. | • Aparentar estar distraído |
| • Incapacidad para despejar dudas. | • Manejo erróneo del contenido de la materia. |
| • Tratar con desprecio o irrespetuosamente al discente. | • No mostrar interés en las dudas y aportaciones del alumno. |
| • Interrumpir las participaciones. | • Mobiliario en mal estado. |
| • Dejar que la ideología propia marque la pauta de la actuación. | • Limpieza del aula. |
| | • Estado de ánimo del grupo. |
| | • Falta de control del grupo. |

Al llegar al punto de la Tergiversación, Realidad y Artificio nos encontramos con el mismo problema que en el administrativo, dado que los actores están poco inclinados a auto sabotearse o aceptar errores que pongan en peligro su estatus

social o posición laboral será solo a través del alumno que estas partes se puedan descubrir utilizando las mencionadas normatividades y el apego de la clase al programa aprobado permitirán ver las desviaciones o encaminamiento en su papel.

Este es pues el dibujo a grandes rasgos del papel docente esperado, como se puede ver, lo que se busca es formar profesionales de lo social coadyuvantes de las políticas públicas, o lo que es lo mismo, participantes de una parte del gobierno del Estado, del cual se desconoce si realmente existe una exigencia, es decir que no hay análisis de cuánto o qué uso hace el Estado o la sociedad de los egresados y licenciados de sociología.

Estos papeles docentes son buena muestra de lo que se espera de cualquier otro papel docente de la carrera al ser de una estructura símil, lo que permite las siguientes conclusiones:

- El papel docente de vertiente planificadora (deber-ser) está en línea con el modelo pedagógico y casi alcanza al modelo organizativo de la escuela.
- El papel docente, al ser preponderantemente socorrido por el curriculum de vertiente planificadora, descuida enormemente el curriculum de vertiente operativa y erosiona su intento de seguir con el modelo pedagógico constructivista.

En resumen el papel docente es un papel tradicional en lo operativo y constructivo simuladamente a través de sus aspiraciones, lo cual no es culpa de sus actores puesto que es la administración quien requiere y avala los cambios a los planes de estudio, así como los análisis de currículo (para los cuales solo tiene un delimitado número de recursos asignados).

3.5. El papel y ethos profesional del alumno

Es innecesario establecer un papel desde el curriculum planificador para el alumno dado que se compone solamente de dos partes: la primera es la que comparte por normatividad con el papel docente y administrativo en cuanto a sus modales y que ya se ha reiterado, la segunda es el hecho de que no viene a producir ni a ejemplificar nada más allá de lo esperado en sus perfiles y por lo tanto se presenta a la universidad a absorber todo lo que se espera de él (por su cualidad de agente también adquiere cuestiones que no se esperan tal como lo trabaja el curriculum oculto), por lo anterior ver directamente lo que han generado los alumnos resulta más útil para el análisis.

La única cuestión necesaria para averiguar el papel que están aprendiendo a poner en escena los alumnos es lo que compone su ethos profesional y en esto la mejor guía son los perfiles y actitudes que se espera generen, sin embargo para comenzar a entender la relación entre papeles en su construcción también se requiere averiguar qué tanto se apegaron los actores que asumen papeles administrativos y docentes a sus actuaciones para cada actor que asume el papel de alumno. Las tres cuestiones necesarias a recabar serán entonces 1) el ethos generado hasta el momento por el alumno, 2) la actuación que presentó el docente y 3) la actuación que presentó el administrativo.

El instrumento elegido para recabar los datos que permitan estudiar las tres cuestiones es el cuestionario mixto, con preguntas tanto abiertas como cerradas, los cuadros de operacionalización en *el Anexo 9 Cuadros de Operacionalización* harán uso de los elementos de los papeles revisados y el curriculum a fin de crear una herramienta válida, así mismo dado que el peso de lo esperado se encuentra en la ciencia social las preguntas serán enfocadas hacia las áreas de Investigación, Metodología de la Investigación Social y Pensamiento Socio-Político desde la fase formativa en adelante (tercer semestre) ya que al menos han estado expuestos a la carrera durante un año.

Gracias a los cuadros de operacionalización es posible ver dos cuestiones:

- 1) Existen muchos elementos que si se convirtieran en preguntas atiborrarían el cuestionario.
- 2) Muchos de los elementos se pueden amalgamar entre sí por la relación de ítems o categorías existentes.

Por estas dos cuestiones una selección de elementos, claramente numerada en los cuadros, es procedente recalando que no todos los elementos serán utilizados tanto por sentido técnico (un cuestionario no debería tantas entradas como para cansar a quien se cuestiona) como por su sentido práctico (hay dimensiones que no es posible visibilizar desde la mirada del alumno, que requieren de un examen de conocimiento o que directamente son acciones concretas que el alumno podría o no haber realizado); el siguiente recuadro da cuenta de la pregunta que ayudará a recabar los elementos acompañado de su sección.

Tabla 7: Cuestionario y Elementos

Sección a la que pertenece	Ítem propuesto	Elementos que involucra
Ethos del alumno	¿Tú elegiste entrar o permanecer en la carrera de sociología? ¿Por qué?	Perfil de Ingreso

	<p>Elige la importancia (Muy importante, Importante, Poco Importante, Sin Importancia) que tienen para ti las siguientes cuestiones:</p> <p>Teoría del Estructural Funcionalismo Teoría del Interaccionismo Simbólico Teoría del Conflicto Investigación Cuantitativa Investigación Cualitativa Análisis Estadístico Etnografía Cuestionarios Estudios Longitudinales Historia de Vida Grupo Focal</p> <p>Explica tu selección aquí:</p>	1, 9 y 2
	<p>¿Cuántos protocolos de investigación has realizado?</p> <p>¿Cómo describirías tu habilidad de hacer protocolos?</p>	8, 2
	<p>De las siguientes actividades, cuales has desarrollado o a cuáles te has unido por convicción propia y no porque te hayan mandado:</p> <p>Congresos Proyectos Talleres Foros Seminarios Mesas de discusión Mesas de debate Eventos del Estado de participación ciudadana Eventos de asociaciones civiles de participación ciudadana Investigaciones Otro(s):</p>	13
	Desde tu perspectiva ¿Qué es y para qué sirve la sociología?	14,15, 2
	Desde tu experiencia ¿Qué actividades estás capacitado(a) para desarrollar como sociólogo(a)?	16 y 17, 2 – indirectamente: 4,5,7,10,11 y 12
Actuación Docente	De entre las siguientes asignaturas [Análisis Social, Investigación, Metodología] elige una y describe la clase promedio que tuviste al cursarla y si la aprobaste o no (Si por algún motivo no has cursado ningún nivel de cualquiera de las tres descríbelo).	1.1 y 4.1

	<p>De los siguientes hechos marca él o los que eran comunes, SOLO SI ERA COMÚN, con tu docente o durante la materia que elegiste en el inciso anterior, de lo contrario no lo marques:</p> <p>Utilizo mal el lenguaje. Trato irrespetuoso o despreciativo hacia algún alumno. Interrumpió la participación de algún alumno de manera que no permitió terminar su idea. Mostró su ideología y eso marcaba la forma en que enseñaba. Se mostró distraído en clase. No mostró interés en las dudas o aportaciones del algún alumno. El mobiliario del salón estaba en mal estado. El salón estaba sucio.</p>	12.1
	Si alguna vez ese(a) mismo(a) docente hizo algo que no respetara el plan de estudios o fuera de ética dudosa escribe que fue aquí (puedes escribir todos los ejemplos que recuerdes).	3.1, 8.1 y 2
	¿Ese docente se conducía con respeto e integridad académica? En caso de que no o que estés dudando tu respuesta indica por qué	2.1 y 2
	¿Alguna vez ese docente extravió listas de asistencia, exámenes, trabajo o calificaciones?	5.1 y 2
	¿Alguna vez tu docente evito pasar lista, evaluar, entregar calificación o dar clase sin tener una razón? Describe el evento	6.1, 7.1 y 2
	¿Alguna vez tu docente utilizó el salón para algo que no fuera dar la clase?	10.1 y 2
Actuación Administrativa	Describe como fue (de existir) tu interacción con el Jefe(a) de Carrera , las cuestiones que lograste observar, los aciertos y desaciertos que ubicaste, su trato a hacia ti.	1.2 a 11.2 y 2
	Describe como fue (de existir) tu interacción con el/la Secretario(a) Técnico(a) de la carrera, las cuestiones que lograste observar, los aciertos y desaciertos que ubicaste, su trato a hacia ti.	
	Describe como fue (de existir) tu interacción con los Auxiliares de jefatura , las cuestiones que lograste observar, los aciertos y desaciertos que ubicaste, su trato a hacia ti.	

Fuente: Elaboración propia.

En el *Anexo 10* se puede encontrar una copia del cuestionario tal y como fue entregado a los 27 alumnos de los que se compone el análisis presentado a continuación, para una exposición expedita se presentaran los resultados generales conforme el orden que sigue la anterior tabla.

¿Tú elegiste entrar o permanecer en la carrera de sociología? ¿Por qué?

De los 27 alumnos cuestionados 19 aseveran que decidieron entrar a la carrera, sin embargo solo 13 de esos 19 mencionan directamente cuestiones apegadas al perfil de ingreso tales como el interés por lo social, la cultura, las problemáticas y la investigación, de los seis restantes cuatro la eligieron por razones que si bien no se alejan del perfil de ingreso tampoco empatan directamente con él, tales como un acercamiento previo a la carrera, recomendación de un docente, un interés sin especificar o lo inhabitual que es oír hablar de los sociólogos, los últimos dos mencionan cuestiones que se alejan del perfil estipulado por la facultad.

Los ocho alumnos restantes de esos 27 no eligieron entrar a la carrera, sin embargo sí eligieron permanecer en ella, ninguno de los ocho presenta apego al perfil requerido, la mitad de ellos querían otra carrera y cada uno tiene razones personales para quedarse entre lo que destaca para varios un gusto adquirido hacia la disciplina.

De lo anterior podemos concluir que el perfil de ingreso apenas llega a empatar con la mitad de los alumnos de los cuales ninguno se cuenta entre los que no querían entrar a sociología, aunque estos últimos han desarrollado algún gusto particular a su persona por la carrera.

Elige la importancia (Muy importante, Importante, Poco Importante, Sin Importancia) que tienen para ti las siguientes cuestiones...

Esta entrada responde a los elementos 1, 9 y 2 de la operacionalización del Ethos, lo que se buscaba observar viene por partida triple en los siguientes puntos:

- 1) El punto 1 y 9 dan cuenta de la formación teórica y metodológica de los alumnos, una formación que no debe priorizar entre ellas y esto explica la

oportunidad de calificar cada uno de los elementos de la entrada, cualquiera que sea la elección de las cuatro debe ser uniforme a lo largo de todos los elementos.

- 2) La petición de explicar su selección responde al mismo esfuerzo, de esta forma se refuerza o desarticula su elección de los elementos.
- 3) La explicación da cuenta de su capacidad para sustentar su evaluación, una habilidad de redacción que debe tener una argumentación consistente y referente a su selección.

De los 27 alumnos cuestionados siete atendieron al punto 1 al darle la misma prioridad (si bien en diferente rango) a los elementos, seis de esos mismos con el punto 1 y 2 (dado que uno no quiso explicar su selección), esos mismos seis en cuanto al punto 3 es de notar que la argumentación es sencilla, pero concisa, la mayoría de ellos falla en utilizar signos de puntuación claves (como el punto final) y que aparte de algunos errores de género y número su redacción es clara y evidencia un pensamiento de equidad entre la importancia que tienen las teorías, técnicas y métodos presentados. Todos estos alumnos son de 7° semestre a excepción de quien no quiso explicar su selección que es de 5°.

Los otros 20 alumnos provienen en su mayoría de 7° semestre y en el punto 1 decidieron establecer como mayor o menormente importantes los elementos en vez de asignarles el mismo nivel, nueve de ellos no respondieron al punto 3 al preferir no explicar su selección de ninguna manera, tres de los once restantes establecieron que era importante cada elemento en su explicación para el punto 2, pero aun así clasificaron distinto algunos elementos, de estos mismos tres, uno (de 7° semestre) explicó que todos los elementos eran importantes, pero que los que ponía con menos en la selección eran elementos que desconocía (Teoría del conflicto y Estudios Longitudinales). El resto de alumnos (ocho) que decidieron brindar una explicación demostraron alguna preferencia personal entre los elementos o eran escuetas al grado de no tener ningún argumento para su elección. En cuanto al punto 3 de estos 20 alumnos se puede decir que pocos hicieron el

esfuerzo por explicarse, lo que se pueden apreciar más es la falta de uso de signos de puntuación (punto final) sobre todo en las respuestas más cortas.

De todo lo anterior se puede concluir que de los alumnos cuestionados muy pocos (ocho) asignan la misma importancia (fuese está Muy Importante o Importante) a las distintas técnicas, teorías y métodos evidenciando así que su papel y su ethos se inclina por la predilección personal entre estas, así mismo sus habilidades para sustentar consistentemente sus argumentos varía sin importar el semestre en que se encuentren.

¿Cuántos protocolos de investigación has realizado? ¿Cómo describirías tu habilidad de hacer protocolos?

Existe un interesante fenómeno en esta cuestión con los 27 alumnos, el promedio de protocolos que dicen haber elaborado está entre dos y tres, sin embargo la apreciación que tienen de sí mismos para con su habilidad para desarrollarlos no parece estar relacionada en lo absoluto con el número de protocolos elaborados, así por ejemplo los alumnos del cuestionario con identificación “11” y “21” han elaborado un protocolo y se describen como “medianamente bueno”, la descripción la comparten con el cuestionario “13”, pero no el número elaborado (dos), mucho más contrastante es el cuestionario con identificación “6” que dice ha realizado siete protocolos y se describe como: “Regular, realmente he tenido muchas dudas en su realización pero con la práctica he mejorado”, los cuestionarios “9”, “14” y “16” que han elaborado dos protocolos, pero identifican su habilidad como regular (el cuestionario “14” es incluso más interesante porque establece en dos su número de diseños de investigación elaborados (que no cuenta como protocolos), pero después califica que “A pesar de no tener alguno hecho hasta el día de hoy, considero que es regular (estoy aprendiendo en el seminario)”) o para terminar los cuestionarios “5” (con tres protocolos), “19” (con dos) y “24” (con tres) que consideran les falta habilidad.

Al mismo tiempo que lo anterior, la apreciación de su habilidad para elaborar protocolos parece no tener relación con el semestre al que pertenecen o sí son

regulares; lo que sí se puede decir es que los cuestionarios identificados con el sexo femenino (14) tienen mejor apreciación de su habilidad con respecto de los masculinos (12) y se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 8: Apreciación de habilidad

Apreciación	Femenino (14)	Masculino (12)	Indeterminado (1)
Buena	6	2	0
Regular	4	5	0
Falta	1	3	1
Mala	0	1	0
Indefinido	3	1	0

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los adjetivos de apreciación fueron tomados directamente de las respuestas de los alumnos en los cuestionarios, se separó a quien marcaba directamente Falta de habilidad por la distinción directa de su carencia sin ser precisamente Mala; los Indefinidos no respondieron nada o no atendieron a la pregunta.

La anterior tabla es meramente ilustrativa, puesto que no se cuentan con los números para asegurar que el sexo sea determinante para la apreciación de la habilidad, pero sí deja ver una de las muchas disparidades en este aspecto que debería responder al **elemento 8 de la operacionalización del ethos**; quizá la vaguedad con la que está enunciado el elemento “Aportará propuestas de investigación en asignaturas...” tenga que ver con el número de protocolos que los estudiantes han elaborado puesto que el plan de estudios solo parece contemplar uno: un protocolo para Metodología 3 que se extiende hasta Investigación 1 y debería culminar en el trabajo de titulación por tesis o tesina en Investigación 3.

De cualquier forma lo que se puede concluir es que la apreciación de su habilidad para la realización de propuestas de investigación (donde la evidencia es el protocolo) es de ocho que creen ser buenos (cinco de 7°, dos de 5° y uno de 3°), 15 de ellos creen tener una habilidad regular o menor (doce de 7° y tres de 5°) y cuatro por algún motivo no han desarrollado o no entienden lo que es un protocolo de investigación (uno de 8°, dos de 7° y uno de 3°), muchos de los alumnos habiendo realizado no más de tres protocolos. El ethos se presenta discrepante a lo esperado

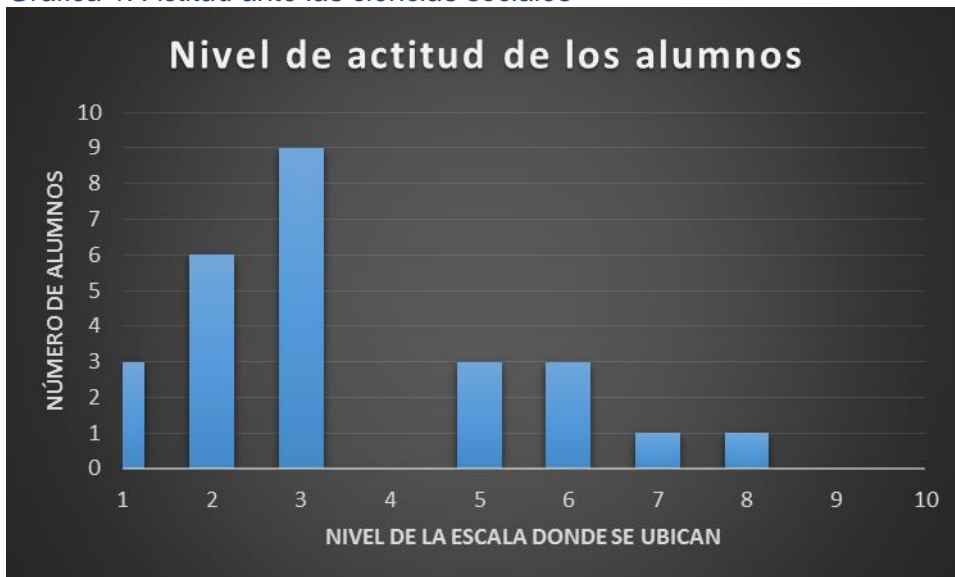
por su papel sobre todo tomando en cuenta que 20 de ellos se encuentran a un semestre de egresar.

De las siguientes actividades, cuales has desarrollado o a cuáles te has unido por convicción propia y no porque te hayan mandado...

Esta entrada responde al elemento 13 de la operacionalización del ethos y corresponde a la actitud adoptada por los alumnos frente a las ciencias sociales y cambios del mundo contemporáneo, se proporcionaron 10 actividades y la posibilidad de escribir las propias y se estima que mientras más aspectos hayan realizado mayor será el empate con la actitud esperada para los alumnos. A decir de los resultados todos menos uno de los alumnos han realizado al menos alguna actividad de las presentadas o bien han escrito sus propias actividades, sin embargo no parece haber relación alguna entre si querían o no la carrera, su edad, su semestre o su sexo en el número de actividades que han llevado a cabo, incluso para los alumnos de 7° semestre lo común es haber realizado entre 2 y 3 actividades por lo que el tiempo dentro de la carrera no aparenta ser un factor.

Sí estableciéramos una escala entre 0 y 10 siendo "0" una falta total de la receptividad esperada por el ethos que se está generando y "10" una posición altamente receptiva esperada por el ethos la siguiente gráfica mostraría los resultados de todos los cuestionados.

Gráfica 1: Actitud ante las ciencias sociales



Fuente: Elaboración propia.

Nota: El rango se estableció con las once actividades que podrían haber realizado, de ahí que vaya de cero (una actividad) a diez (once actividades); no se está tomando en cuenta el número de veces a las que se asistió sino la variedad.

La actitud sería en el caso de la tabla encabeza por los alumnos con un nivel de 3 (de 10), seguidos por los de nivel 2 y en tercer lugar empatados por los niveles 1,5 y 6. Lo que denotaría que el 55.56% de cuestionados tienen un nivel bajo de empate en la actitud requerida por el ethos deseado, que solo 7.41% de ellos se acercan a lo esperado y no hay ni uno que lo cumpla totalmente.

Por supuesto las anteriores cifras, al provenir de una investigación cualitativa, son solo indicativas⁴¹ y la única conclusión posible es que al respecto de la actitud que deberían generar los alumnos está “muestra” se queda lejos en los términos aquí presentados, pero lo que realmente y sin lugar a dudas revela esta entrada es la dificultad de observar algo tan genérico como una “actitud” cuando se habla del curriculum y el plan de estudios de una institución, sobre todo cuando se toman en cuenta conceptos como la Realidad y Artificio que nos presta Goffman y que dan cuenta de instancias que pudieron hacer querer a los alumnos asistir a alguna de las actividades presentadas y que nada tenían que ver realmente con la actividad

⁴¹ De hecho incluso se podría tomar la participación en este cuestionario como indicativo de su disposición.

misma (sus compañeros estarían ahí, le gusta la voz de algún ponente, no tenía nada mejor que hacer ese día).

Desde tu perspectiva ¿Qué es y para qué sirve la sociología?

La entrada responde a los elementos de la operacionalización 2,14 y 15 que dan cuenta de la definición por objetivos de la carrera y la definición del profesional, los cuales en resumen tienen dos puntos en orden:

- 1) Proporcionar conocimiento científico y racional haciéndose valer de la aplicación de métodos, teorías e instrumental técnico.
- 2) Profesional analítico y propositivo.

Las respuestas de los alumnos para esta entrada fueron bastante unánimes, si bien algunos con mayor profundización en su argumento que otros, en general se detectaron 5 grupos de respuestas.

El primer grupo (que consta de ocho alumnos) demostró pensar acorde con los dos puntos antes mencionados, muchos de ellos mencionando la cualidad propositiva o analítica esperada para los profesionales de la disciplina.

El segundo grupo (que consta de diez alumnos) demostró acercarse al menos al punto 1, muchos de ellos mencionando indirectamente a la ciencia al aludir al estudio de la sociedad o la investigación social.

El tercer grupo (que solo consta de dos alumnos) logró puntualizar elementos pertenecientes a lo que el perfil de egreso marca para esta entrada, sin embargo las ideas no fueron desarrolladas y estaban desarticuladas.

El cuarto grupo (que consta de cuatro alumnos) se desviaron ampliamente de lo esperado para su ethos-papel al aludir a cuestiones particulares, cuestiones que no competen a la sociología (como dar sentido y dirección a las sociedades) o simplemente al no ser congruentes con sus ideas, lo que destaca de este grupo es que con todo y desviación aún se pudieron encontrar elementos generales entre sus argumentos, tales como: la investigación, el estudio o la ciencia.

El quinto y último grupo (que consta de tres alumnos) proporcionaron tecnicismos o divagues como respuesta que no atendía en lo absoluto a la entrada.

Con todo lo anterior es posible asegurar que la gran mayoría (grupos 1 y 2 con 18 alumnos) de los cuestionados pueden explicar el objetivo de su carrera y su papel como profesionales, con variante grado de especificidad y elocuencia, así mismo se puede notar que aunque algunos de ellos se desvían de lo exacto establecido por el perfil (grupos 3 y 4) no están completamente alejados y conceptos clave, si bien se quedan en concepto, hacen su aparición en la descripción propia que tienen de la carrera; hay que hacer la mención de que el último grupo requeriría de atención puesto que dos de los tres cuestionados pertenecen al 7° semestre y su incapacidad para definir su carrera y su profesión con claridad, e incluso su habilidad para entender y responder preguntas, podría estar marcado una deficiencia en la traducción del plan o en su motivación para con la disciplina. Como tal, la descripción del papel de los cuestionados está siendo bien asimilada en su Éthos.

Desde tu experiencia ¿Qué actividades estás capacitado(a) para desarrollar como sociólogo(a)?

Esta entrada responde a los elementos de la operacionalización 2, 16 y 17 que dan cuenta de las actividades para las que el perfil (y por ende el curriculum) está preparando a los alumnos a ser capaces de realizar entre las que destacan las siguientes al ser paralelas con las materias planteadas para esta tesis:

- A. Está capacitado para impartir cursos de especialización y actualización de su disciplina.
- B. Elabora material didáctico en apoyo a la enseñanza de la sociología.
- C. Brinda asesoría especializada acerca de tópicos de actualidad a todos los grupos sociales.
- D. Aporta propuestas de investigación en materia de metodología, teoría y técnica.
- E. La intervención en el diagnóstico, diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de políticas públicas.

F. La intervención en el diagnóstico, diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos de desarrollo en los diferentes ámbitos: municipal, estatal y federal.

La siguiente tabla muestra cuantos de los **incisos anteriores** creen que están capacitados para llevar acabo cada uno de los 27 alumnos, las entradas que cuentan con una **R** dan cuenta de los alumnos que mencionaron cuestiones que no aparecen en los incisos, pero que en efecto son parte del currículo y los que tienen **N** son aquellos que mencionan capacidades que no contempla en currículo.

Tabla 9 y 9.1: Alumnos y Capacidades

Alumno	Capacitado en:	Capacidad	Alumnos que creen tenerla
1	R		
2	D,R		
3	C,D,F		
4	D		
5	D,E		
6	D		
7	R		
8	C,D		
9	C,D		
10	D		
11	D,N		
12	C		
13	R		
14	D		
15	D,F		
16	R		
17	C,D,E,F		
18	A,R		
19	D		
20	C,D		
21	A,B,D		
22	A,B,D		
23	A,B,D		
24	C,E		
25	D		
26	D,N		
27	R		
		A	4
		B	3
		C	7
		D	19
		E	3
		F	3
		R	7
		N	2

Nota: Los incisos A-F son indicativos del curriculum, R para cuestiones paralelas al curriculum y N para cuestiones fuera de él.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar hay una mayoría de alumnos (19) que mencionan a la investigación como componente de sus capacidades y una segunda y tercera

mayoría (con siete cada una) de alumnos que mencionan la asesoría o cuestiones pertinentes al curriculum desarrollado por la carrera, que de los seis incisos sea la investigación la que aparece constantemente confirma el enfoque que se percibe en el plan de estudios y denota una ausencia de orientación al desarrollo de material didáctico para la enseñanza, el papel en las políticas públicas y el involucramiento en los proyectos de desarrollo, lo cual es curioso cuando se toma en cuenta que la cualidad propositiva de la profesión está demarcada en sus perfiles y que estos mismos alumnos lo mencionaban como parte de su tarea profesional.

3.5.1. Principios del ethos de los alumnos de sociología de FES Aragón.

Con todo lo anterior es posible describir el ethos que la muestra demostró poseer en su generalidad y romper en su heterogeneidad. Los alumnos cuestionados para esta tesis se alejan en distintos grados de lo que se espera generar en ellos comparativamente, comenzando por sus intereses previos a la carrera el papel que se les pide asumir es uno laxo en requerimientos y efectivamente apenas la mitad de los alumnos empatan con lo aparentemente requerido por el curriculum, la ligereza que hay para admitir alumnos viene desde dos frentes: el primero es un frente estructural y administrativo en el que es imposible rechazar a los alumnos que se alejen determinadamente de los intereses e inquietudes planteados y tiene todo que ver con la forma de admisión de la Universidad Nacional Autónoma de México y las formas en que se conduce, este es un aspecto que no se cambia de la noche a la mañana (no sin generar una movilización estudiantil al menos), el segundo frente tiene que ver con la realidad y la matrícula, una carrera de baja demanda (por principio de supervivencia) no se puede dar el lujo de rechazar a los pocos alumnos que se encaminan o redirigen a sus inmediaciones, en términos artesanales los materiales que se disponen para la disciplina no son exactamente los mejores y sin embargo son mejores que no tener ningún material, así los alumnos se exponen y son expuestos a un Éthos que clama “este no es enteramente tu lugar, pero eres bienvenido” y generan un Éthos profesional que en

consecuencia se sostiene por el gusto desarrollado por la disciplina, los temas tocados en ella y se explica por la casualidad.

Estos gustos desarrollados son ampliamente visibles cuando se empieza a empatar lo que compone a los alumnos con lo que se esperaba que desplegaran y el ejemplo de la posición ante los diferentes métodos, técnicas, enfoques y teorías está a la par demostrando que es una minoría quien les asigna el mismo nivel a todas como se plantea en el perfil, incluso varios de quienes establecieron argumentativamente que todas son importantes marcaron con mayor o menor importancia alguna opción; lo que es más interesante en esta parte es el claro desconocimiento de la Teoría del Conflicto, el cual se explica en parte puesto que no está incluida en el plan de estudios, no obstante hay cuestiones que no se explican como el desconocimiento de lo que es un Estudio Longitudinal o de la Etnografía y aunque estos casos son mínimos dan cuenta de que el Éthos con el que se instruye tiene de por sí variabilidad. De mano de los gustos están las actitudes, que el plan de estudios solo marca manifiestamente en una entrada (aunque tiene varias latentes) y son visibilizados cuando se les cuestiona sobre las actividades a las que asisten por su voluntad, es en esta entrada unida a las ya revisadas cuando la fragmentación del Ethos es innegable puesto que aun cuando algunos eligieron la carrera y otros la aceptaron: la gran mayoría denota una falta de receptividad hacia las ciencias sociales y el compromiso que el Éthos esperaba generarles para con los cambios de nuestros tiempos no llega a lo mínimo.

Para matizar el anterior bloque se puede observar en los grupos detectados para la definición de la carrera y el profesional en Sociología que la mayoría de alumnos cuestionados en efecto entiende y reproduce el carácter al que se apega el currículo, donde el estudio y la ciencia (tal como se visualizaba en el análisis por modelos educativos de los perfiles) es preponderante y la posición propositiva acompañante, pero justamente es esta cualidad la que denota el matiz mencionado al inicio de este enunciado, si entienden su posición como profesión conceptualmente no la ejercen prácticamente en los distintos eventos en los que pueden participar por volición; lo anterior establecería que su idea de Éthos

profesional se encuentra en desapego con el Éthos profesional que viven, un deber ser aceptado, pero no ejemplificado.

La dislocación entre el nosotros y el yo (y también entre la exigencia social que requiere profesionales con habilidades amplias) se puede terminar de ver en los puntos prácticos que la disciplina estableció para generar, el protocolo de investigación es una muestra clara y real de la capacidad de investigación que muchos mencionaron poder desarrollar como sociólogos e iguala perfectamente con el enfoque que todo el curriculum exuda, donde empieza la discrepancia exactamente es el plan de estudios puesto que directamente solo pide el desarrollo de un protocolo de investigación que se extiende hasta las asignaturas más avanzadas de la misma manera en que la discrepancia se extiende a los alumnos dado que el número de protocolos realizados en promedio esta entre dos y tres, con amplias variaciones en número dependiendo del alumno y diferenciaciones dilatadas en estimaciones de habilidad para desarrollarlos, hay quien cree ser considerablemente bueno para el desarrollo de protocolos habiendo elaborado uno y quien cree requerir más práctica con seis. Lo anterior podría dar cuenta de un sesgo por parte de los alumnos para con su propia persona o una brecha en la preparación que recibieron, lo que inevitablemente demuestra es que si bien estiman que la investigación es una parte importante de lo que pueden hacer no hay un instrumento sistemático que nos diga cuan realmente buenos se han vuelto en ello y deja, tanto a quien les investiga como a ellos mismos, con apreciaciones distintas de lo que son en conjunto y pueden hacer por separado. Para puntualizar, el hecho de que el carácter propositivo que se espera de los sociólogos en la Facultad esté perdido para 20 de los 27 alumnos también vaticina una desconexión al interior del Ethos con respecto de su curriculum.

En resumen, el Ethos que se puede comenzar a dibujar de los estudiantes de la FES Aragón es uno de fragmentación entre la teoría y la práctica, entre lo que debería haberse alcanzado a generar y lo que realmente se está generando, entre lo que saben que corresponde a su grupo profesional y lo que creen que pueden ellos desarrollar, también es claro que su comprensión de algunas de las entradas

del cuestionario no respondían a lo cuestionado faltando así a la parte analítica esperada, a pesar de ello cualidades del enfoque científico y el carácter como investigadores que promulga el curriculum dado por la Facultad (tanto su historia como escuela, el contexto de instauración de la disciplina y el plan de estudios propuesto) están presentes en la gran mayoría de los cuestionados y erigen un papel dicotómico en sus estudiantes, que saben que es lo que se requiere y a lo que se intenta ir, pero no lo alcanzan ellos mismos por completo. Sin las habilidades para valerse como profesionales y ejercer la profesión habría que preguntarse exactamente qué es lo que la escuela (gremio) está avalando realmente.

Para finalizar este capítulo es necesario intentar relacionar los papeles docente y administrativo con el ethos generado de los alumnos, como ya se mencionó esta mirada se hace desde el propio alumnado y cuidado debería ponerse en su aceptación como cualquier explicación causal.

3.6. Papeles docentes y administrativos en la mirada de los discentes

En este apartado la presentación de los papeles será general puesto que en los apartados del cuestionario que responden a ellos es donde más llegaron los alumnos a interpretar a su medida las entradas, responder cuestiones descriptivas con evaluaciones calificativas, hacer énfasis en lo que más extrajeron de los papeles (en ocasiones lo más importante de los papeles parecer ser la calificación que lograron tener en las distintas materias) y en general una reinterpretación asistida de un mecanismo que conocemos no es el mejor para establecer los hechos (la memoria).

Como tal, hay solo algunas cuestiones de mención para los papeles y empezaremos con el docente representado en la siguiente tabla.

Tabla 10: Papel Docente General

Elemento de la actuación	Descripción general
Descripción de clase	De entre los tres conjuntos de materias metodológica es la más mencionada por los alumnos. El papel docente general se percibió como uno bueno salvo excepciones donde los profesores no asistían a dar la clase. Con los pocos alumnos que sí describieron una clase promedio no es posible observar si estas fueron constructivistas o tradicionales en general.
Mantenimiento del control expresivo	La mayoría de incidencias registradas y en primer lugar son cuestiones ajenas al docente, pero que repercuten en su actuación, estas son la limpieza del aula y el estado del mobiliario. En un segundo lugar se encuentra la ideología que marca la pauta de enseñanza y el tercero es la interrupción a la participación del alumno.
Ejecución del plan de estudios	Salvo contadas excepciones los alumnos no percibieron mayores desviaciones del plan de estudios y una mínima parte de ellos se encontró sin clase o con actitudes anti-pedagógicas.
Integridad académica	Los alumnos consideraron que los docentes en general se conducían con respeto e integridad.
Resguardo de documentación	En general los docentes cuidaron la documentación a su cargo en conocimiento de los alumnos cuestionados.

Funciones y transparencia	En su mayoría los docentes realizaron sus funciones conforme lo establecido.
Ejercicio de recursos	Todos salvo uno de los docentes utilizaron el salón a su disposición para dar clase. A juicio de un único entrevistado lo que el o la docente hacia no era dar clase sino perder su tiempo.

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma el papel docente experimentado por los alumnos que se está desarrollando en la Facultad con respecto de las áreas elegidas se presenta para la mayoría como uno aceptable: las actuaciones docentes son interrumpidas por cuestiones operacionales que no les competen como profesoras y profesores, el mantenimiento de control expresivo de parte del escenario corresponde a los trabajadores y administrativos de la UNAM que con su labor y con la asignación de recursos influyen totalmente en esos aspectos, pero también en unos pocos casos los docentes presentan fallas pedagógicas que los ponen como antagonistas de la actuación educativa (actitudes egocéntricas e ideologías dominantes de la clase). En general los discentes creen que los planes de estudio están siendo respetados; que se hace el resguardo debido de exámenes, listas y documentos; que la función de los docentes de enseñar se está cumpliendo y el recurso que es el aula se ocupa para su destinado fin, pero aquella parte que no lo cree ha identificado claramente los elementos y los profesores o profesoras que a su juicio (y en varios casos a juicio del papel esperado por la universidad) se desvían, lo reiterativo en estos casos suele ser la ausencia del profesor o el total y muy específico esfuerzo por desbarrancar la tarea docente a favor de la persecución de fines propios, lo que pone en evidencia la artificialidad manifiesta con la que algunos actores guían su papel y más importante aún la posibilidad estructural e institucional de seguir haciéndolo.

Este papel, generalmente evaluado como aceptable, no es completamente paralelo a lo demostrado por el Ethos de los alumnos, si se establece la premisa que la

actuación apegada al papel debería llevar a la generación de lo esperado por el curriculum entonces existe algo que está haciendo divergir a los discentes en cierto grado, por supuesto es una obligación repetir que la presentación del papel docente solo se hace a través de la mirada del alumno y que sin desentramar y desenmascarar a conciencia las actuaciones no se podrá entender claramente que está sucediendo.

Si bien el papel docente es generalmente aceptado por los alumnos eso no significa que realmente sea lo esperado o que los alumnos sean el único filtro posible en la búsqueda de la generación de excelencia e integridad académica buscado por la universidad, cualquier esfuerzo por verles detenidamente tendría que ser uno desde la organización y la administración de la universidad, las cuales podrían justamente apoyarse de la percepción del alumnado para encontrar deficiencias y triangular actores falsos. Hablando de la organización a continuación también se presenta una tabla general de la actuación del papel administrativo tal como fue experimentado por los alumnos.

Tabla 11: Papel Administrativo General

Descripción general de la actuación del Papel del Jefe de Carrera	Descripción general de la actuación del Papel de la Secretaria Técnica de Carrera	Descripción general la actuación del Papel de Auxiliares de Jefatura
<p>La mayoría de cuestionados califican o describen negativamente al actor de este papel y no mencionan a previos ocupantes del mismo, el calificativo más encontrado es el de "ineficiente", aquellos que no lo califican de esta forma lo dibujan como alguien amable y respetuoso. La actuación que se describe es una de aparente deferencia,</p>	<p>La mayoría de cuestionados califican o describen a la actriz de este papel como una persona amable, dispuesta y respetuosa, pero casi ninguno menciona su desempeño laboral, el segundo grupo importante de cuestionados yace entre aquellos que no tienen idea de quien sea o que nunca han tenido una interacción con ella.</p>	<p>De entre los papeles administrativos aquí presentados los auxiliares son los que mayor variedad de calificativos o descripciones presentan, esto probablemente por su rotación constante, generalmente son percibidos como buenos, pero suelen presentar cuestiones de ineficiencia (no estar en su lugar o negar el equipo) o</p>

pero operativa ineficiencia con reiteradas menciones a favoritismos o tratos diferenciados, lo cual como se recordara de su papel esperado es inaceptable bajo el Código de Ética y el resto de normatividades.	La actuación que se describe es una de respeto y cordialidad, más inclinada a suscitar emociones positivas que recuerdos objetivos de sus labores, y sin embargo en lo general demuestra un acto que respeta la normatividad y favorece al objetivo de la universidad.	modales (soberbia y ligera falta de respeto), el otro grupo obvio de cuestionados es aquel que no ha tenido interacción con ellos. Las actuaciones que se describen son variadas, tanto de apego a la norma como de desviación de ella.
---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma la actuación del papel administrativo en lo general es uno de apariencia positiva, pero oculto en lo operativo, los que interactúan con estos diferentes papeles suelen solo prestar atención a los modales de la actuación o solo pueden poner atención a eso puesto que no están todo el tiempo observándoles, las instancias en que es aparente lo operativo suelen ser casos particulares de ineficiencia del papel en el cual resalta gravemente el papel de Jefe de Carrera, que al ser un papel administrativo primordial como representante de la disciplina (tanto dentro como fuera de la Facultad) se presenta como un papel político, artificial y de apariencias, cuyo ejemplo podría terminar instaurándose en el Ethos del alumnado como el papel genérico de los altos mandos o mínimamente como un posible papel que aparenta ser intocable. En cuanto a estos papeles y el Ethos de los discentes quizá su único y apreciable paralelismo sea la aparente funcionalidad y apego a lo esperado, pero su oculta operatividad y resultados. Un escrutinio profundo de las actuaciones y los papeles administrativos requeriría una transparencia y acceso que no permiten la estructura actual de la universidad y que se suma a la aparente falta de control interno de la institución y los medios de comunicación que dispone entre diferentes actores.

Estos son sencillos, pero no simples, dibujos cualitativos de los papeles y los actos que presenta la carrera de Sociología impartida en la Facultad de Estudios Superiores sede Aragón y todo lo que resta a esta tesis es presentar unificadamente cada aspecto expuesto a lo largo de sus tres capítulos.

Conclusiones

La Sociología de México ha realizado un largo éxodo desde su primera aparición entre juristas, antropólogos e historiadores, una marcha que probablemente nunca termine mientras la sociedad exista, pero en la que sin duda ha recogido una vasta variedad de herramientas, enfoques, objetivos y corrientes provenientes de las diferentes instituciones, organizaciones, revistas y mentes que la han definido como lo que es hoy y en este mismo momento la redefinen. De esta forma no es extraño que los individuos que se forman en una de las tribus de los muchos pueblos de la Sociología, asentada en la Facultad de Estudios Superiores sede Aragón, muestre tener variedad de desarrollo en su Ethos profesional, una parte proveniente directamente de la diversidad histórica, otra parte inevitablemente de los variados Ethos que influyen sobre y dentro del Ethos profesional del individuo y una tercera parte, en la que abunda esta investigación, deriva directamente de la diversidad del Ethos de esta tribu, este gremio.

Esta concepción de gremio es importante de utilizar al hablar de una disciplina porque justamente da cuenta del grupo que avala y en este caso enseña, las formas en que se transmite la Sociología permea en las nuevas generaciones de esa tribu. El gremio profesional es a fin de cuentas el grupo que acredita a los titulados como profesionales entrenados y para nuestro siglo esto ha significado la concentración de los jóvenes en las escuelas superiores mejor conocidas como universidades; todos aquellos y aquellas que acuden a la universidad forman parte de un sistema que comienza y termina en la sociedad, cuya exigencia se plasma oficialmente en los planes y programas del gobierno, pero que vivencialmente se experimenta día a día. El aprendizaje está compenetrado con el ámbito laboral y en supra estructura con el ámbito económico del país, es por esto que la desarticulación entre lo que se espera generar en los jóvenes y lo que se está logrando generar es igual o más peligrosa que la distorsión entre lo que espera la exigencia social que la escuela

enseñe, no solo pelagra la forma de vida de todo un gremio, sino la poca estabilidad y el enfoque de la propia disciplina.

Por lo anterior las herramientas utilizadas para esta tesis, todos los conceptos tomados y contextualizados del Interaccionismo Simbólico, así como de la Pedagogía y las disciplinas que faltan por mencionar, han sido de utilidad para analizar localmente lo que se espera de los alumnos, una suerte de actitudes, habilidades, conocimientos y prácticas que son aprehendidos de la comunidad e interpretados por los agentes, todo esto se concentró en el término de Êthos que privado de su misticismo y ambigüedad no es otra cosa que esa suerte mencionada.

Como se esperaba, este Êthos que apenas se comienza a dibujar de los estudiantes de Sociología de la Facultad se presenta divergente en su Proceso Formativo en cuanto a los objetivos programáticos y curriculares establecidos por la UNAM para este específico gremio, sin embargo nociones básicas, nociones primordiales, como el apego a la ciencia o el profesional como personaje analítico sí llegan a entreverse y suscitan preguntas encaminadas a averiguar a qué se debe que unas partes se planten y otras se deslaven con la lluvia; en un efímero (hay que reconocerlo) intento de estudio del papel desarrollado por los actores docentes y administrativos encontramos que, a juicio de los alumnos, en su generalidad los profesores y profesoras de la carrera cumplen con sus funciones de forma cabal, aunque hay que recordar que Erving Goffman ya nos está hablando de la realidad y artificialidad con la que los actores pueden presentar la actuaciones de sus papeles, el juicio de los alumnos (como audiencia) podría haberse llevado a las conclusiones erróneas con ayuda de los marcos referenciales previos que tienen (marcos que provienen de la educación tradicional y su papel pasivo como toallas absorbentes), no es posible visualizar dicha realidad o artificio con el mero estudio de la percepción de la audiencia.

Lo anterior lleva a la luz, cual escenario de teatro, el lugar vital que ocupa la organización de la institución educativa en los procesos de control y seguimiento que se hace a la enseñanza prestada por sus elementos, es esta la única que realmente tiene autoridad y recursos para hacer escrutinio sobre los diferentes

actores y cerciorarse de que lo que ella misma estableció para sus papeles se está interpretando y en caso de que las actuaciones se encuentren al nivel deseado para su obra es la misma organización la que permitirá entonces encontrar las secciones en sus curriculum u operatividad que están permitiendo las divergencias para con sus acreditados y su identidad como institución. Todo esto no puede lograrse con el mero trabajo sobre el curriculum de vertiente estructural toda vez que se iguala al guion de la obra de teatro, si los guiones desnudos pudieran ponerse en escena solos no requerirían actores, no: es necesario que la revisión de la educación y el enfoque del trabajo se ponga en el curriculum de vertiente operativa de una forma holística, involucrando a la institución, sus agentes, la exigencia social y la demarcación disciplinar.

Existen herramientas tanto cuantitativas como cualitativas que se pueden poner en marcha para lograr lo descrito en el anterior párrafo:

- Control y seguimiento de los procesos de enseñanza, que no se limitan a la creación de documentos sino comprende la presencia de analistas *in situ* a la hora de la escenificación de clase, la comparación de los resultados con el plan de estudios, la revisión de las dinámicas pedagógicas y la adecuación de todo esto a la exigencia social hacia los profesionales de la Sociología.
- Evaluación intermedia y terminal de lo aprendido, que no es más que el examen de conocimiento sobre los temas adquiridos y que debería aplicarse a mitad de la carrera para poder redirigir a la actualización a los alumnos que lo necesiten y aplicarse al finalizar la carrera para poder recomendar/exigir una capacitación extra (ambos preferentemente sin previo aviso), este recurso no solo aseguraría la comprensión y asimilación del conocimiento y habilidades requeridas sino que señalaría áreas donde algo o alguien está fallando.
- Capacitación y control docente, que implicaría el cambio en la forma organizativa de la institución a fin de no solapar elementos perjudiciales, adecuaciones al contrato de trabajo con objetivo de poder rotar a los docentes que no cumplen con lo esperado y sobre todo la regularización y

actualización de formas de enseñanza encaminadas a generar clases que pasen de ser una exposición oral (el estilo de enseñanza para lenguas extranjeras del *Communicative Language Teaching* que enfatiza la interacción del conocimiento de la lengua con la práctica de esa lengua tanto en clase como contextos reales).

- Restructuración de la producción discente, que en esencia mediría el impacto que la actual producción tiene en su formación y buscaría formas en que los alumnos produzcan mucho más en términos reales a fin de brindarles una preparación conforme los objetivos establecidos.

Es muy importante señalar que nada de esto será posible mientras cualquier adecuación o cambio sea de apariencia, mientras que los planes de estudio se dediquen solo a hacer eficiente la forma de graduarse (que es algo que se detectó durante el desarrollo de este trabajo) el curriculum y el *Êthos* se oxidarán a la intemperie, esta es una tendencia común para diferentes campos de la sociedad mexicana: la simulación. Aunque Goffman solo da cuenta de las actividades ocultas que los individuos pueden tener para con su papel, es una gran posibilidad que dichas actividades puedan observarse en las instituciones, las organizaciones o la sociedad misma toda vez que existen marcos de referencia para ellas, modales con las que se conducen, idealización de sus actividades y en general lo que podría llamarse la actuación y el papel de las agrupaciones.

La Facultad de Estudios Superiores Aragón y la Universidad Nacional Autónoma de México, como agrupaciones de individuos, tienen una actuación y un papel que fungir, delimitado por sus estatutos y lo que el gobierno ha plasmado para su *Autonomía* de modo que si el objetivo último es la preparación de los jóvenes con una excelencia e integridad académica a la par del contexto histórico y global para servir al Estado cualquier desviación u omisión de este estándar es simulación ante su razón de existir y ante el mundo entero.

Los estudios, análisis y propuestas tienen que venir desde el ámbito administrativo-organizacional de la propia escuela y no de las tesis presentadas por sus alumnos que entre poco y nada pueden hacer para mejorar su gremio (y que representa

mucho de lo que pueden hacer para mejorar solos su país), tienen que ser apoyados por los excelentes (y contados) elementos profesionales que se cuentan entre sus docentes, empleados y burócratas, pero negarse determinadamente a permanecer en los proceso de los últimos.

Los cambios, como cualquier observador ávido o estudiante de cualquier disciplina social podría constatar, se dan con o sin el consentimiento de a quienes cambian; y mientras los esfuerzos reducidos desde los individuos se mantienen presentando ideas en sus publicaciones, libros, artículos, revistas, tesis, tesinas y demás trabajos académicos y las agrupaciones se mantienen lentas en responder introspectivamente: el mundo persiste en su carrera de transformaciones caóticas. Las agrupaciones pueden hacer todo lo posible para controlar su destino final o bien puede esperar tal como se encuentran a que los cambios las alcancen.

Del resto de cuestiones que se podrían hablar el propio trabajo a lo largo de sus tres capítulos ya presenta y representa.

Referencias

- Alarcón, L. (2003). De una a Otra Sociología Final y Comienzo. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 13(37), 260-283. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/705/70503703.pdf>
- Alfa Tuning América Latina. (2007). *Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Obtenido de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Apaza, M. (2007). *Configuraciones y Características Actuales de la Universidad en Relación a los Modelos Tradicionales*. Obtenido de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area1/Políticas%20de%20educación%20de%20evaluación%20y%20evaluación%20de%20la%20política/221%20-%20Apaza%20-%20FEEyE.pdf>
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y Perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Arcos, E., Molina, I., Fecci, E., Zúñiga, Y., Marquez, M., Ramírez, M., . . . Poblete, J. (2006). Descubriendo el género en el currículo explícito (Currículo Formal) de la educación de tercer ciclo, Universidad Austral de Chile 2003-2004. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 33-47. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173514132003.pdf>
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomaquea*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Arizmendi, Z., & Luna, V. (2014). Espacios vividos de la práctica en el currículum del licenciado en enfermería de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia-Universidad Nacional Autónoma de México. *Enfermería universitaria*, 11(4). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632014000400003
- Arredondo, D. (Mayo de 2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odiseo Revista electrónica de pedagogía*. Obtenido de <https://odiseo.com.mx/articulos/los-modelos-clasicos-de-universidad-publica/>

- Arrieta de Meza, B., & Meza, R. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *Revista Iberoamericana De Educación*, 25(1).
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona, España: Hora, S.A.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Distrito Federal, México: Editorial Grijalbo, S.A.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distrito Federal: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Cabrera, J., & Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(1), 1-10.
- Camacho, M. (Abril de 2011). El Proyecto de Modernización Educativa y su Impacto en la Conformación de la Licenciatura en Sociología de la FES Aragón. *Planeación y Evaluación Educativa*, 18(52), 10-22.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (19 de 01 de 2018). *Ley General de Educación*. México. Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (09 de octubre de 2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Camarena, B., & Velarde, D. (enero de 2010). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿Por qué? y ¿para qué? *Estudios Sociales*(1), 106-125. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/417/41712087005.pdf>
- Chapela, M. d., & Cerda, A. (2010). Ethos, conocimiento y sociedad. *Reencuentro*(57), 18-24. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34012514003.pdf>
- Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la teoría general de la administración*. Esado de México: Impresores Encuadernadores, S.A. de C.V.
- Condette, J.-F. (28 de Abril de 2017). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Obtenido de French University

Traditions, Napoleonic to Contemporary Transformation: http://springer.iq-technikum.de/referenceworkentry/10.1007/978-94-017-9553-1_2-2

Correa, F. (2009). *Administración*. El Cid Editor.

De Zubiría, S. (1998). Filosofías de nuestro ethos cultural. *Revista de Estudios Sociales*, 1. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81511376008>

Diario Oficial de la Federación. (30 de mayo de 2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. México. Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>

Diario Oficial de la Federación. (12 de julio de 2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. México. Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>

Díaz, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 81-93. Recuperado el 2019, de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15550205.pdf>

Díaz, Á. (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. D.F., México: Grupo Ideograma Editores.

Díaz, Á. (2006). La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15508101.pdf>

Durkheim, E. (1958). *Professional ethics and civic morals*. Glencoe, Illinois: The Free Press.

Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.

Durkheim, E. (1993). *La división del trabajo social*. México: Editorial Colofón.

EFA Global Monitoring Report team. (2015). *Investing in teachers is investing in learning*. Oslo, Noruega: The Global Education Monitoring Report. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233897e.pdf>

Facultad de Estudios Superiores Aragón. (2005). *Proyecto de modificación del plan y programas de estudio de la licenciatura en: Sociología - Tomo II*. (Proyecto de modificación de planes y programas), Universidad Nacional Autónoma de México.

- Facultad de Estudios Superiores Aragón. (2005). *Proyecto de modificación del plan y programas de estudio de la licenciatura en: sociología Tomo I.* (Proyecto de modificación de planes y programas), Universidad Nacional Autónoma de México, México. Obtenido de https://www.aragon.unam.mx/fes-aragon/public_html/documents/licenciaturas/sociologia/plan-de-estudios-sociologia.pdf
- Falla de Güich, M. (2017). Pathos y Éthos en el contexto de la bioética. *Persona y Familia*(06), 59-80.
- Faulconbridge, J. (2012). The rescaling of the professions: towards a transnational sociology of the professions. *International Sociology*, 27(1), 109-125. Obtenido de https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/52103/1/Professions_in_a_globalizing_world_for_web.pdf
- Ferraris, S., & Martínez, M. (mayo-agosto de 2015). Entre la escuela y el trabajo. El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires y el Distrito Federal. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 30(2), 405-431. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/312/31242739005.pdf>
- Ferreirós, J. (2008). *PennState*. Obtenido de The Crisis in the Foundations of Mathematics: <https://personal.us.es/josef/pcmCrisis.pdf>
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones. Estado del Arte. *Perfiles Educativos*, 23(93), 28-43. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v23n93/v23n93a3.pdf>
- Freud, S. (1991). *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- García, J., & Pulgar, N. (2010). Globalización: aspectos políticos, económicos y sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 16(4), 721-726. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28016613014>
- Girola, L. (2008). Del desarrollo y la modernización a la modernidad. De la posmodernidad a la globalización. Notas para el estudio acerca de la construcción y el cambio conceptual, continuidades y rupturas en la sociología latinoamericana. *Sociológica*, 23(67), 13-32.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores. Obtenido de <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia* (Primera ed.). Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas en coedición con Siglo XXI de España Editores, S.A.
- González, M. (2011). Estilos de Aprendizaje: Su influencia para Aprender a Aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(4), 207-216.
- Gouldner, A. W. (1979). *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Guzmán, D. (Enero-Junio de 2007). El Ethos filosófico. *Praxis Filosófica*, (24), 137-145.
- Ibarra, E. (abril-junio de 2006). Educación superior, entre el mercado y la sociedad: apuntes para imaginar su función social. *Revista de la Educación Superior*, XXXV(2)(138), 123-133. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/604/60413808.pdf>
- Ibarra, G. (1993). La situación de las Ciencias Sociales y sus tendencias generales en la formación profesional. *Perfiles Educativos*, (59). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13205903.pdf>
- Jones, G., & George, J. (2010). *Administración Contemporánea* (6ta ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Lago, B., Colvin, L., & Cacheiro, M. (2008). Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas: Modelo EAAP. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2(2), 2-22.
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, 22(187), 51-75.
- Marín, Á., & Morales, J. (2010). Modernidad y Modernización en América Latina: Una Aventura Inacabada. *Nómadas*(26).
- Marx, K. (2014). *El capital : crítica de la economía política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mead, G. (1937). *Mind, Self & Society*. Chicago, Illinois: University of Chicago.

- Mead, G. (1982). *Espíritu, Persona y Sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Mendieta, L. (1980). Origen y desarrollo de la sociología académica de México. En F. E. Rodríguez García, *Estudios en honor del doctor Luis Recaséns Siches* (págs. 651-671). México, D.F.: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- Mexicanos Primero. (09 de junio de 2014). *Mexicanos Primero - Educación en México*. Obtenido de La desconexión entre competencias laborales y educación superior :
<https://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/la-desconexion-entre-competencias-laborales-y-educacion-superior>
- Montero, A. (2012). Los usos del Ethos. Abordajes discursivos, sociológicos y políticos. *RÉTOR*, 2(2), 223-242. Obtenido de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4751486>
- Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*(9), 19-37.
- Moreno, P. (Agosto de 2002). Curso de Formación de Formadores de Usuarios. *Diseño y planificación del aprendizaje*. Ciudad de México, México: Biblioteca Daniel Cosío Villegas. Obtenido de
http://biblio.colmex.mx/curso_formacion_formadores/NdC%20de%20Fdf.pdf
- Navarro, J. (21 de octubre de 2015). Nexos - Blog de Educación. *La relación entre el sistema educativo y el mercado laboral ¿simbiosis imposible?* México. Obtenido de https://www.nexos.com.mx/?page_id=6
- Nexos. (01 de Junio de 2007). *La universidad mexicana Exequias para el modelo napoleónico*. Obtenido de <https://nexos.com.mx/?p=12268>
- Olvera, M. (1999). La primera socialización intelectual de Lucio Mendieta y Núñez. *Sociológica*, 14(39), 91-112.
- Olvera, M. (2016). Los aportes de Lucio Mendieta y Núñez a la institucionalización de la sociología en México (1939-1951). *Tempo Social*, 28(3), 77-94.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI Visión y Acción*. Informe de Conferencia, UNESCO,

París. Obtenido de UNESDOC:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

- Palacín, G. (3 y 4 de Mayo de 2007). *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa*. Obtenido de 3. Didáctica, Currículo y Áreas de Formación: [www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Didactica de la educacion superior/area3-4.htm](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Didactica%20de%20la%20educacion%20superior/area3-4.htm)
- Parsons, T. (1954). *Essays in Sociological Theory*. Glencoe, Illinois, United States of America: The Free Press.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.
- Pérez, P. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar*, 5(10), 39-76. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101003>
- Puga, C. (2012). Las ciencias sociales mexicanas en la primera década del siglo XXI. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 8(2), 19-39.
- Rangel, H. (Enero de 2015). Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. *REDIE*, 17(1). Obtenido de www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000100001
- Reyes, G. (Julio-Diciembre de 2001). Principales Teorías Sobre el Desarrollo Económico y Social. *Nómadas*(4).
- Robredo, J. (Junio-Septiembre de 1984). El currículum como proceso. *Revista de la Educación Superior*, 13(51).
- Rodríguez, Á. (2009). *Philosophica - enciclopedia filosófica online*. Obtenido de Ética: <http://www.philosophica.info/archivo/2009/voces/etica/Etica.html>
- Rodríguez, N. (15 de 12 de 2008). *Manual de Sociología de las Profesiones*. Obtenido de Publicaciones - Universidad de Barcelona: https://books.google.com.mx/books?id=n6Pr8Wd5hZMC&pg=PA25&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Romero, C., & Yurén, M. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *Reencuentro*(49), 22-29.

- Ruiz, E. (2001). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. D.F., México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México. Obtenido de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/propuesta-de-un-modelo-de-evaluacion-curricular-para-el-nivel-superior-una-orientacion-cualitativa.pdf>
- Salas, F. (2003). La administración educativa y su fundamentación epistemológica. *Educación*, 27(1), 9-16. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44027102.pdf>
- Sánchez Cerón, M. (2001). Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 31(4), 55-97. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031403>
- Sánchez, R. (., Bardán, C. (., Ramos, A., & García, A. (2002). *Aspectos Generales de la Descentralización Educativa (Estudios de caso)*. Estudio de caso, Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, México.
- Secretaría de Educación Pública. (13 de noviembre de 2015). *Historia de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 01 de agosto de 2019, de Creación de la Secretaría de Educación Pública: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. SEP, Ciudad de México.
- Snapper, E. (Septiembre de 1979). *PennState*. Obtenido de The Three Crises in Mathematics: Logicism, Intuitionism and Formalism : http://www.personal.psu.edu/faculty/e/c/ecb5/Courses/M475W/WeeklyReadings/Week%202014/Three_Crises_in_Mathematics.pdf
- Subsecretaría de Educación Superior. (s.f.). *¿Qué hacemos?* Recuperado el 01 de agosto de 2019, de <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/hacemos.html>
- Szelenyi, I. (20 de Abril de 2015). Contexts. *The triple crisis of sociology*. Obtenido de <https://contexts.org/blog/the-triple-crisis-of-sociology/>
- Taylor, I. (15 de Junio de 1987). *TheScientist*. Obtenido de 'A Profound Crisis of Purpose in Social Science': <https://www.the-scientist.com/opinion-old/a-profound-crisis-of-purpose-in-social-science-63700>

- Tejeda, A., & Eréndira, M. (2009). Cuadernos para formación de profesores editado por la ENP. *Algunas consideraciones teóricas acerca del currículo*. Obtenido de http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/ALGUNAS%20CONSIDERACIONES%20TEORICAS%20ACERCA%20DEL%20CURRICULO.pdf
- Theresia, B. (Febrero de 2017). *ResearchGate*. Obtenido de The Prominence of the Napoleonic Model of Higher Education in the Knowledge Economy: https://www.researchgate.net/publication/313870520_The_Prominence_of_the_Napoleonic_Model_of_Higher_Education_in_the_Knowledge_Economy
- Tünnermann, C. (2008). *Modelos Educativos y Academicos*. Nicaragua: Hispamer.
- Universidad Interamericana para el Desarrollo. (s.f.). Paradigmas de mediación pedagógica. *SESIÓN # 9 Mediación con el currículum. Parte I*. Recuperado el 2019, de https://mimateriaenlinea.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/EEL/PMP/S09/PM P09_Visual.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de México . (31 de enero de 2018). *Reglamento de Responsabilidades Administrativas de las y los Funcionarios y Empleados de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Obtenido de Oficina de la Abogacía General de la UNAM: http://abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=97
- Universidad Nacional Autónoma de México. (16 de diciembre de 1970). *Estatuto del Personal Docente al Servicio de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Recuperado el 2019, de Oficina de la Abogacía General de la UNAM: <http://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/2018-05/171.pdf#0,{%22name%22:%22FitH%22},738>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1 de julio de 2015). *Oficina de la Abogacía General de la UNAM*. Recuperado el 2019, de Código de Ética de la Universidad Nacional Autónoma de México: http://abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=84
- Vargas, J. (2010). Misión de la universidad, Ethos y política universitaria. *Ideas y Valores*, 59(142), 67-91.
- Weber, M. (1991). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Tlahuapan, Puebla: Premiá editora de libros, S. A.

Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*. España: Fondo de Cultura Económica de España.

Zavala, A., Contreras, E., & García, L. (2009). X Congreso Nacional de Investigación Educativa. *El currículum oficial y vivido de la BECENE. Una valoración desde la opinión de los estudiantes de octavo semestre*. Veracruz.

Anexos

Anexo 1. Análisis de Tipos de Curriculum

Tabla 12: Tipos de Curriculum

Vertiente Planificadora	
Nombre asignado por otros	Definiciones
Currículo Formal	<p>El currículo explícito (formal u oficial) hace referencia al documento escrito que establece el enfoque y estrategias pedagógicas, sus objetivos, contenidos, metodología, recursos y criterios de evaluación. (Arcos, y otros, 2006, p. 35)</p> <p>La expresión formal del currículo la constituyen el plan de estudios o mapa curricular, los programas de estudio y el modelo pedagógico, elementos con los cuales se propone alcanzar las finalidades educativas. (Tejeda & Eréndira, 2009, p. 4)</p> <p>El currículum formal, o propuesto, concibe la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque teórico determinado, establece su estructuración metodológica en cuanto a fines, recursos, técnicas y condiciones contextuales académicas, administrativas e institucionales. (Arizmendi & Luna, 2014)</p> <p>...fue reiterada la detección de incongruencias entre el currículo formal y el vivido o entre lo que la institución plantea y lo que los estudiantes demandan. (Díaz, La investigación curricular en México. La década de los noventa, 2003, p. 222)</p>

Currículo como producto	se observa que el concepto dominante del currículo es aquel que alude al conjunto de asignaturas y cursos que se ofrecen en una determinada institución educativa. Aún en la actualidad persiste la idea de que el currículo es sinónimo de plan de estudios, especialmente entre los administradores y perneadores educativos (Ruiz, 2001, p. 20)
Currículo oficial	<p>con el objetivo de definir el objeto de esta investigación, se especifica los conceptos de currículum oficial y currículum vivido. Para el primero, se retoma la definición de Coll (1992): el currículum formal es un proyecto de actividades educativas escolares que precisa sus intenciones y proporciona guías de acciones adecuadas y útiles para los responsables de su aplicación, los docentes. Coll señala que los elementos del currículum se refieren a: a) qué enseñar (contenidos y propósitos); b) cuándo enseñar (orden y secuencia de los contenidos y propósitos); c) cómo enseñar (estructura de las actividades de enseñanza y aprendizaje) y; d) qué, cómo y cuándo evaluar (formas de obtener información para, asegurar que la acción pedagógica es consistente con las intenciones e, introducir las correcciones oportunas). (Zavala, Contreras, & García, 2009, pp. 4-5).</p> <p>Currículum Oficial: Descrito en forma documental, a través de planes y programas, materiales didácticos sugeridos, guías curriculares y los objetivos que el sistema educativo vigente aspire alcanzar mediante la aplicación de esos planes. (Arrieta de Meza & Meza, 2001, p. 1)</p>

Vertiente Operativa	
Nombre asignado por otros	Definiciones
Curriculum Nulo	Curriculum Nulo: Tema de estudio no enseñado (Eisner, 1994), o que siendo parte del currículum no tienen aplicabilidad ni utilidad aparente, llegando a considerarse como materias y contenidos superfluos.). (Arrieta de Meza & Meza, 2001, p. 1)
Curriculum Operacional	Curriculum Operacional: Currículum incorporado en las prácticas y pruebas de enseñanza reales; también denominado currículum pertinente (Arrieta y Meza: 2000), concebido como el resultado de la aplicabilidad y utilidad del currículum, cuando se pasa de la

	<p>teoría (como estudiantes universitarios) a la práctica (en el desenvolvimiento como profesionales). (Arrieta de Meza & Meza, 2001, p. 1)</p>
<p style="text-align: center;">Currículo Vivido</p>	<p>En su concepción de proceso se refiere a la puesta en práctica curricular, es el “vivido” o “real” (Díaz, La investigación curricular en México. La década de los noventa, 2003, p. 226).</p> <p>...quedó de manifiesto la distancia existente entre el currículo formal o pensado y el real o vivido (Díaz, La investigación curricular en México. La década de los noventa, 2003, p. 101)</p> <p>Esparza optó por describir al currículo vivido como todo lo que ocurre en una escuela, a través de la interacción de los sujetos y mediante determinados factores que llevan a cada sujeto a ese espacio, se ve en la vida cotidiana y puede no estar sucediendo en lo que el currículo formal plantea. (Díaz, La investigación curricular en México. La década de los noventa, 2003, p. 188)</p> <p>La parte complementaria a este currículum formal, y que surge a consecuencia de las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula, es el currículum real, vivido o en acción, que encuentra su razón de ser en la práctica educativa. El currículum en acción es un “conjunto de experiencias vividas, en una situación, compuesta de personas, objetos y conocimientos que interactúan entre sí de acuerdo con ciertos procesos” (Connelly y Clandinin, 1988, en Bolívar, 1999:32 (Zavala, Contreras, & García, 2009)).</p> <p>El <i>currículum real, vivido o en acción</i> corresponde a la puesta en práctica del currículo formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula, de tal forma que el currículum real encuentra su razón de ser en la práctica educativa, donde se conjugan el capital cultural de docentes y alumnos, y los requerimientos del currículum formal, que se expresan en formas diversas de apropiación de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas, teniendo</p>

	<p>como punto de partida la exposición del individuo al proceso educativo⁵. Este se vive dentro del centro escolar, el cual tiene una organización peculiar con una cultura moral propia, en el sentido de que provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar y actuar, como conjunto de significados compartidos por los miembros, que va a determinar los valores cívicos y morales que aprenden los alumnos y alumnas. Este conjunto de normas, supuestos tácitos, creencias y valores se manifiestan en diversos rituales regularizados, reflejados normalmente en la cara informal de la organización del centro, contribuyendo a socializar a los sujetos (Arizmendi & Luna, 2014).</p> <p>El currículo vivido, es el proceso mediante el cual se logra llevar a la vida real y por ende a la práctica el currículo formal (conformado por planes y programas de estudio), para lo cual se requiere del trabajo del docente como mediador, mismo que debe considerar las diversas realidades, emergentes y cambiantes bombardeadas por las diversas culturas, estilos de vida e historias. (Universidad Interamericana para el Desarrollo, p. 7)</p> <p>Precisamente estas manifestaciones de la acción de los sujetos sociales que conforman la comunidad escolar, alumnos, profesores, autoridades educativas, trabajadores administrativos, determinan una manera especial del quehacer institucional que se conoce como currículo vivido. Son las conductas y normas que se dan y reconocen en el desarrollo curricular, aunque no estén escritas en ningún documento normativo y que pueden ser cercanas o alejadas del proyecto o currículo pensado que si se encuentra explícito en los documentos normativos o currículo formal. (Tejeda & Eréndira, 2009, p. 5)</p>
<p style="text-align: center;">Currículo Oculto</p>	<p>La puesta en marcha del plan curricular en su combinación con la vida cotidiana del salón de clases favorece la aparición de un currículo oculto que, al parecer, ejerce mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos que el que presenta el currículo formal. Phillips Jackson (1975), educador norteamericano, acuñó el término de currículo oculto para referirse a aquellos aspectos que se enseñan y se aprenden de modo incidental, y que a su vez no se encuentran expresados formalmente en el currículo escrito, es decir el plan de estudios.</p>

	<p>Trabajos posteriores de Giroux, Penna, Lundgren (1979), etc. refuerzan el estudio del currículo oculto al señalar que a través de él se transmiten los valores, formas de comportamiento y visiones del mundo que promueve la clase social dominante para el mantenimiento del statu quo social. (Ruiz, 2001, p. 25)</p> <p>El currículum oculto, o todo lo que existe detrás y en paralelo al proceso pedagógico, aparece como la contraposición de la noción del currículum formal, en razón de que no está contemplado en los planes de estudios ni en la normativa importante del sistema institucional; por el contrario, deriva de ciertas prácticas institucionales que, sin embargo, pueden ser tal vez más que efectivas para la reproducción de conductas y actitudes. (Arizmendi & Luna, 2014)</p> <p>Lo anterior resume lo que expresábamos acerca de la intencionalidad y el currículo oculto. La intencionalidad oculta que define el carácter conservador o transformador de la educación y la escuela, se encuentra implícita en las políticas educativas, en el discurso político-académico, pero también en la acción de los elementos de la comunidad escolar durante el quehacer educativo cotidiano. (Tejeda & Eréndira, 2009)</p> <p>Currículo oculto de género (COG) es el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales entre hombres y mujeres. (Arcos, y otros, 2006, p. 35)</p> <p>Su origen data de finales de los años sesenta, cuando Phillip Jackson publicó La vida en las aulas (1992). Este texto constituyó un significativo aporte al debate curricular, al mostrar que en la interacción escolar que acontece en el aula se promueven una serie de resultados no intencionados. Pero estos resultados no fueron previstos por la institución o el docente y tampoco había una conciencia de lo que se estaba formando en los alumnos. A tales aprendizajes, que guardan una estrecha relación con la esfera de lo valoral y actitudinal, se les llamó currículo oculto. Para Jackson este tipo de currículo es una forma de socialización y adaptación a la</p>
--	---

	<p>escuela y a la sociedad. (Díaz, La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales, 2006, p. 8)</p> <p>Currículum Oculto: Representado por las normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares; su profundidad e impacto a veces llegan a resultar mayores que los del currículum oficial. (Arrieta de Meza & Meza, 2001, p. 1)</p>
<p>Currículo como proceso</p>	<p>Se establece que el currículo no puede continuar reduciéndose al plan y sus componentes estructurales, sino que debe trascender a su aplicación en la realidad escolar. Se plantea que el currículo debe ser un proceso dinámico, continuo y participativo y que no se acaba en el diseño del plan, sino que abarca su puesta en marcha. En este sentido, el estudio del currículo incluye los procesos que se gestan durante la ejecución del plan curricular, como son las acciones docentes, comportamientos de alumnos, métodos de enseñanza, formas de interacción entre profesores y alumnos y, en general, la relación que existe entre lo que sucede en el aula y las normas y lineamientos del plan curricular. (Ruiz, 2001, p. 23)</p> <p>...el curriculum se concibe, de manera amplia, como el proceso que ordena las acciones educativas que dan una personalidad particular a la escuela, inserta en una situación social concreta. La palabra curriculum designa la orientación y la organización de los esfuerzos que despliega una institución educativa para la realización de sus fines. (Robredo, 1984)</p> <p>El desarrollo curricular va dando lugar a un proceso constructivo en donde intervienen los actores de la práctica. Ahora bien esos actores en interacción, determinarán tanto la dimensión sustantiva como la procesual. (Palacín, 2007)</p>

Vertiente Unificadora	
<p>Currículo como práctica social y educativa</p>	<p>El currículo es concebido entonces como práctica pensada y vivida. Práctica pensada en tanto que recoge los intereses, aspiraciones y percepciones sobre la formación profesional, la profesión y la educación que expresan los sujetos que ostentan la toma de decisiones y se encargan de la planeación del currículo; y vivida, toda vez que la interpretación de las especificaciones formales por parte de maestros y alumnos, se ven mediadas por las</p>

	formas de pensamiento, aspiraciones, expectativas, etc. que sostienen acerca de la formación profesional, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros aspectos. (Ruiz, 2001, p. 25)
Currículo vivo	<p>se plantea una propuesta para desarrollar un currículo anclado en los procesos sociales y educativos (currículo vivo) que se conciba y adopte de manera deliberativa y democrática para dar respuesta a los problemas y desafíos educativos actuales. (Rangel, 2015, p. 2)</p> <p>Esencialmente nuestra propuesta estriba en vincular lo que Eisner llama currículo intencional (“intended”) que es el que se planifica, con el “operativo”, que sucede en las aulas entre docentes y alumnos. (Rangel, 2015, p. 4)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2. Plan de Desarrollo

Tabla 13: Análisis del Plan de Desarrollo

Citas del apartado “2.2. El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006”.	Página	Conceptos relacionados a lo económico dentro de la cita
Las estrategias contenidas en este Plan están encaminadas a facultar a los actores sociales y económicos para que participen de manera activa en las reformas que se promoverán. Considera como palancas de cambio en el país la educación, el empleo, la democratización de la economía y el federalismo y el desarrollo regional.	6	Actores económicos. Empleo. Democratización de la economía.
Citas del apartado “3.2. La transición demográfica”.	Página	Conceptos relacionados a lo económico dentro de la cita
El crecimiento económico en épocas recientes no ha permitido asimilar la realidad de nuestro crecimiento demográfico. En el país persisten la economía informal, el subempleo y la pobreza; también rezagos en alimentación, educación, servicios de salud, vivienda e infraestructura.	10	Crecimiento económico. Economía informal. Subempleo. Pobreza.
Citas del apartado “El papel de la mujer”.	Página	Conceptos relacionados a lo económico dentro de la cita
La mayor parte de la diferencia de ingresos se debe a que una alta proporción de las mujeres se desempeña actualmente en categorías ocupacionales bajas. Esto tiene que ver con que las mujeres han recibido menos educación y tenido menos experiencia laboral que los hombres, pero también a mecanismos discriminatorios propios del mercado.	15	Ingresos. Desempeño. Categoría ocupacional. Experiencia laboral. Mercado.
Citas del apartado “La etnicidad del México contemporáneo”.	Página	Conceptos relacionados a lo económico dentro de la cita

...es imperativo reconocer que la educación es la mejor manera de propiciar y fortalecer los cambios sociales que creen más y mejores oportunidades e incrementen las potencialidades de los mexicanos para alcanzar mejores niveles de vida.	17	Oportunidades. Nivel de vida.
Citas del apartado “Nueva economía: cambio en la tecnología de la información”.	Página	Conceptos relacionados a lo económico dentro de la cita
Cada día convergen nuevas tecnologías, servicios y contenidos, que ofrecen oportunidades hasta hace poco inimaginables. Éste es el cuarto motor de la globalización. Asimismo, esa convergencia permite tener acceso a servicios de salud, educación, comercio y gobierno de manera oportuna, ágil y transparente...	20	Servicios. Oportunidades. Globalización. Comercio.
...es necesario tomar conciencia de que sólo mediante la educación y la capacitación seremos capaces de aprovechar de manera sustentable las oportunidades...	20	Capacitación. Sustentable. Oportunidades.
Citas del apartado “3.6. Las transiciones y el Plan Nacional de Desarrollo”.	Página	Conceptos relacionados a lo económico dentro de la cita
No podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida, si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia...	22	Oportunidades. Nivel de vida. Competitividad.
No podemos aspirar a una sociedad más justa y equitativa si los individuos no mejoran económicamente y si no avanzan en su educación; sólo así podrán valorar y tener acceso a los satisfactores que cultivan el espíritu y el sano esparcimiento.	22	Mejora económica.
Citas del apartado “La educación, estrategia central para el desarrollo nacional”.	Página	Conceptos relacionados a lo económico dentro de la cita
La educación es el instrumento más importante...para lograr la emancipación de las personas y de la sociedad.... la educación es el mecanismo determinante de la robustez y velocidad con la que la emancipación podrá alcanzarse, el factor determinante del nivel de la inteligencia nacional y la punta de lanza del esfuerzo nacional contra la pobreza e inequidad.	34	Pobreza. Inequidad.
Un elemento central de la acción del gobierno de la República en educación será el énfasis en la participación social -los padres de familia, el sector productivo, las organizaciones y asociaciones- en el logro y consolidación de la transformación educativa	35	Sector Productivo. Organizaciones. Asociaciones.
Citas del apartado “Los ejes de la Política”.	Página	Conceptos relacionadas a lo económico dentro de la cita
<i>El tercer eje, capacidad e iniciativa pretende fomentar la actitud emprendedora e independiente de los ciudadanos, dotándolos de una educación de vanguardia y una preparación de avanzada, para lo cual se promoverán y crearán proyectos que mejoren la preparación, escolaridad y los conocimientos de la población, conduzcan al desarrollo de sus habilidades y destrezas, fomenten la</i>	37	Emprendedora. Preparación. Innovación. Adiestramiento. Actualización. Dinámica Productiva.

<i>innovación y el avance tecnológico, induzcan el interés por la ciencia y apoyen la difusión cultural, aseguren el manejo efectivo de la información y propicien la educación continua, el adiestramiento constante y la actualización permanente. Con esta dinámica se abrirán nuevas perspectivas para un verdadero cambio en el potencial de superación y en la dinámica productiva de la nación</i>		
Citas del apartado “El compromiso con la salud”.	Página	Conceptos relacionadas a lo económico dentro de la cita
2. La salud es, junto con la educación, componente central del capital humano, que es el capital más importante de las naciones.	38	Capital humano. Capital.
Citas del apartado “4.12. La revolución educativa”.	Página	Conceptos relacionadas a lo económico dentro de la cita
La educación es factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar individual y colectivo; repercute en la calidad de vida, en la equidad social, en las normas y prácticas de la convivencia humana, en la vitalidad de los sistemas democráticos y en los estándares del bienestar material de las naciones...	53	Progreso. Oportunidades. Bienestar material.
...abrir oportunidades en la educación media superior y superior para alcanzar coberturas más próximas a las de nuestros principales socios comerciales.	54	Socios comerciales.
A pesar del progreso que se alcance con estas acciones, el número de mexicanos sin educación básica es y continuará muy alto. La mayoría de estos mexicanos está, por otro lado, en edad laboral y con necesidades de empleo. En conjunto, representan la parte más numerosa de la población económicamente activa. Proporcionarles educación resulta, por tanto, no sólo un acto de justicia sino de beneficio para el desarrollo nacional.	54	Edad laboral. Empleo. Población económicamente activa. Beneficio. Desarrollo.
La educación debe vincularse con la producción, proporcionando a los futuros trabajadores y profesionistas una cultura laboral básica que les permita ver el trabajo como un medio de realización humana, de convivencia solidaria y de servicio a la comunidad, a la vez que introducir visiones críticas, constructivas y responsables que transformen los empleos en oportunidades de crecimiento personal. Una educación de calidad, por tanto, demanda que la estructura, orientación, organización y gestión de los programas educativos, al igual que la naturaleza de sus contenidos, procesos y tecnologías respondan a una combinación explícita y expresa de los aspectos mencionados.	55	Producción. Trabajadores. Profesionistas. Cultura laboral. Empleo.
La fuerza de la economía, el comercio y las comunicaciones globales impulsan también la globalización de los sistemas educativos de las naciones que aspiran a participar activamente en los foros y los intercambios internacionales. La explosión del conocimiento y el acelerado paso hacia una sociedad y una economía basadas y estructuradas en torno a él, obligan a repensar los propósitos del sistema educativo y a reconsiderar la organización social con miras al	55	Economía. Comercio. Globalización. Economía del conocimiento. Aprovechamiento.

aprendizaje y al aprovechamiento del conocimiento por toda la sociedad.

Fuente: Elaboración propia con información del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (Diario Oficial de la Federación, 2001).

Anexo 3. Competencias Genéricas

Tabla 14: Competencias Genéricas Tuning

Competencias Genéricas establecidas por el Proyecto Tuning América Latina
1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3) Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4) Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5) Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6) Capacidad de comunicación oral y escrita.
7) Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8) Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9) Capacidad de investigación.
10) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11) Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12) Capacidad crítica y autocrítica.
13) Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14) Capacidad creativa.
15) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16) Capacidad para tomar decisiones.
17) Capacidad de trabajo en equipo.
18) Habilidades interpersonales.
19) Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20) Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21) Compromiso con su medio socio-cultural.
22) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23) Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24) Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25) Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26) Compromiso ético.
27) Compromiso con la calidad

Fuente: Lista de competencias genéricas (Alfa Tuning América Latina, 2007).

Anexo 4. Catálogo de Modelos

Tabla 15: Modelo Tradicional y Constructivista

Catálogo de los indicadores del Modelo Tradicional (Amarillo) y Modelo Constructivista (Verde)			
Catálogo	Característica	Catálogo	Característica
1	Centrada en el docente.	a	Centrada en el alumno.
2	Estudiante como sujeto a rellenar.	b	Estudiante como coyuntura de la construcción de conocimiento.
3	Memorización sobre entendimiento.	c	Significación para el estudiante sobre memorización de información.
4	Conocimientos acrílicos.	d	Conocimiento estructurado desde el yo.
5	Conocimientos que catalogan, separan y califican.	e	Conocimientos que integran e interactúan.

Fuente: Elaboración propia con datos de Moreno (2002).

Anexo 5. Modelos de la FES Aragón

5.1. Modelos de los objetivos

Tabla 16: Objetivos de la carrera

Frase o palabra	Elementos a los que responde de los modelos pedagógicos	Modelo pedagógico al que más se apega	Elementos a los que responde de los modelos organizativos	Modelo organizativo al que se apega
Formar profesionales	2	Tradicional	Profesionalización	Napoleónico

capaces de explicar con un enfoque interdisciplinario	d-e	Constructivista	-	-
los procesos y estructuras socio-políticas de México y su entorno	b-e	Constructivista	Servicio al Estado	Napoleónico
que con sus conocimientos puedan construir	a-b-c-d-e	Constructivista	-	-
...sugerir alternativas para la toma de decisiones y ejecución de políticas públicas.	b	Constructivista	Servicio al Estado	Napoleónico
Formar egresados con el potencial para iniciarse en la investigación, capacitados en teoría y metodología sociológica	2	Tradicional	Énfasis Científico	Alemán

que puedan contribuir con su labor a evaluar científicamente las repercusiones que tendrán los actuales acontecimientos modernizadores y de integración mundial en la estructura socio-política de la sociedad mexicana	b-e	Constructivista	Énfasis Científico Servicio al Estado Profesionalización	Napoleónico
---	-----	-----------------	--	-------------

Fuente: Elaboración propia con información del Tomo I (Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2005).

5.2. Modelos de los perfiles

Tabla 17: Perfil de Ingreso

Frase o palabra	Elementos a los que responde de los modelos pedagógicos	Modelo pedagógico al que más se apeg	Elementos a los que responde de los modelos organizativos	Modelo organizativo al que se apeg
...deberá reunir los siguientes requisitos	2	Tradicional	-	-

académicos mínimos				
inquietud por conocer y analizar los problemas de la sociedad, así como creatividad para proponer alternativas viables de solución	2, a-b-d-e	Constructivista	Servicio al Estado	Napoleónico
interés por la lectura y el análisis de textos así como capacidad para expresarse en forma oral y escrita	a-c-d-e	Constructivista	-	-
interés para estudiar otros idiomas y conocer otros pueblos y culturas	a-c-d-e	Constructivista	-	-
Interés por la investigación de campo y bibliohemerográfica	a-c-d-e	Constructivista	Énfasis Científico	Alemán

Fuente: Elaboración propia con información del Tomo I (Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2005).

Tabla 18: Perfil de Egreso

Frase o palabra	Elementos a los que responde de los modelos pedagógicos	Modelo pedagógico al que más se apegas	Elementos a los que responde de los modelos organizativos	Modelo organizativo al que se apegas
obtendrá diversos conocimientos, y desarrollará habilidades, aptitudes y actitudes que le permitan comprender, analizar, explicar y proponer alternativas en cuanto a lo social	2,a-b-e	Constructivista	Servicio al Estado	Napoleónico
...tendrá una formación teórico metodológica consistente, actual e interdisciplinaria	2,a-b-e	Constructivista	Énfasis Científico	Alemán
conocimientos adecuados para sustentar consistentemente sus evaluaciones analíticas	2-5,d	Tradicional	Énfasis Científico	Alemán
Contará con los elementos suficientes para evaluar procesos de reestructuración social	2-5,a-e	Empate tradicional-constructivista	Servicio al Estado Énfasis Científico	Empate Napoleónico-Alemán

Manejará los sistemas informáticos relacionados con la estadística y análisis de datos cuantitativos y cualitativos	2-4-5,a-b	Tradicional	Énfasis Científico	Alemán
capaz de identificar temáticas de investigación desde la perspectiva sociológica	2, a-b-d-e	Constructivista	Énfasis Científico	Alemán
Habilidad para el ejercicio de la investigación (teórico y técnico) a fin de explicar cualitativa y cuantitativamente el surgimiento y desarrollo de los nuevos fenómenos sociales	2,a-b-d-e	Constructivista	Énfasis Científico	Alemán
Habilidad para contribuir por medio de sus conocimientos profesionales a evaluar las tendencias de los procesos políticos y sociales	2, a-b-e	Constructivista	Énfasis Científico Servicio al Estado Profesionalización	Napoleónico
Capacidad para formular modelos analíticos	2-5, b	Tradicional	Énfasis Científico	Alemán

Contribuirá por medio de sus conocimientos profesionales	a-b-d-e	Constructivista	Servicio al Estado Profesionalización	Napoleónico
Aportará propuestas de investigación en asignaturas de metodología, teoría y técnicas	4-5, a-b-d-e	Constructivista	Énfasis Científico	Alemán
Identificará categorías, conceptos y nociones básicas para el trabajo de interpretación social	5, a-b-d-e	Constructivista	Énfasis Científico	Alemán
Interrelacionará el conocimiento sociológico con otras disciplinas para enriquecer sus ejercicios de análisis	a-b-c-d-e	Constructivista	Énfasis Científico	Alemán
capacitado en las técnicas modernas de procesamientos de datos y manejo de información	2-4	Tradicional	Énfasis Científico	Alemán
capaz de relacionar políticas institucionales con las necesidades sociales	a-b-d-e	Constructivista	Servicio al Estado	Napoleónico

Estará en posibilidades de formular modelos analíticos...	5, a-b-d-e	Constructivista	Énfasis Científico	Alemán
...tendrá una posición receptiva y crítica frente al avance de las ciencias sociales, misma que refleje un compromiso ante los cambios en los ámbitos social, económico y político del mundo contemporáneo.	a-b-c-d-e	Constructivista	Servicio al Estado Énfasis Científico	Empate Napoleónico- Alemán

Fuente: Elaboración propia con información del Tomo I (Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2005).

Anexo 6. Lista de Asignaturas del Plan

Tabla 19: Asignaturas de Licenciatura

FASE	ÁREA DE CONOCIMIENTO/ ÁREA DE CONCENTRACIÓN	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	MODALIDAD	CARÁCTER	HORAS/SEMANA/SEMESTRE		CRÉDITOS
					TEÓRICAS	PRÁCTICAS	
PRIMER SEMESTRE							
Básica	Pensamiento Socio-Político	Pensamiento Social I	Curso	Obligatorio	4	0	8
Básica	Metodología de la Investigación Social	Epistemología I	Curso	Obligatorio	4	0	8
Básica	Historia y Sociedad en México	Estructura Social, Económica y Política de México I	Curso	Obligatorio	4	0	8
Básica	Instituciones y Procesos Sociales	Economía y Política de la Sociedad Moderna I	Curso	Obligatorio	4	0	8

Básica	Técnico Instrumental	Taller de Redacción	Curso	Obligatorio	4	0	8
SEGUNDO SEMESTRE							
Básica	Pensamiento Socio-Político	Pensamiento Social II	Curso	Obligatorio	4	0	8
Básica	Metodología de la Investigación Social	Epistemología II	Curso	Obligatorio	4	0	8
Básica	Historia y Sociedad en México	Estructura Social, Económica y Política de México II	Curso	Obligatorio	4	0	8
Básica	Instituciones y Procesos Sociales	Economía y Política de la Sociedad Moderna II	Curso	Obligatorio	4	0	8
Básica	Técnico Instrumental	Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales I	Curso	Obligatorio	4	0	8
TERCER SEMESTRE							
Formativa	Pensamiento Socio-Político	Teoría Social I	Curso	Obligatorio	4	0	8
Formativa	Metodología de la Investigación Social	Metodología I	Curso	Obligatorio	4	0	8
Formativa	Historia y Sociedad en México	Industrialización y Desarrollo del México Actual	Curso	Obligatorio	4	0	8
Formativa	Instituciones y Procesos Sociales	Economía y Estado en América Latina	Curso	Obligatorio	4	0	8
Formativa	Técnico Instrumental	Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales II	Curso	Obligatorio	4	0	8
CUARTO SEMESTRE							
Formativa	Pensamiento Socio-Político	Teoría Social II	Curso	Obligatorio	4	0	8
Formativa	Metodología de la Investigación Social	Metodología II	Curso	Obligatorio	4	0	8
Formativa	Historia y Sociedad en México	Sistema Político Mexicano	Curso	Obligatorio	4	0	8

Formativa	Instituciones y Procesos Sociales	Política y Gobierno	Curso	Obligatorio	4	0	8
Formativa	Técnico Instrumental	Informática I	Curso-taller	Obligatorio	2	3	7
QUINTO SEMESTRE							
Formativa	Pensamiento Socio-Político	Teoría Social III	Curso	Obligatorio	4	2	10
Formativa	Metodología de la Investigación Social	Metodología III	Curso	Obligatorio	4	2	10
Formativa	Historia y Sociedad en México	Sociedad y Cultura	Curso	Obligatorio	4	0	8
Formativa	Instituciones y Procesos Sociales	Partidos Políticos y Movimientos Sociales	Curso	Obligatorio	4	0	8
Formativa	Técnico Instrumental	Informática II	Curso-taller	Obligatorio	4	0	8
SEXTO SEMESTRE							
Concentración	Investigación	Seminario de Investigación I	Seminario	Obligatorio	4	2	10
Concentración	Investigación	Seminario de Análisis Social I	Seminario	Obligatorio	4	2	10
Concentración	Según elección	Asignatura de área de concentración elegida	Seminario	Optativo	4	0	8
Concentración	Según elección	Asignatura de área de concentración elegida	Seminario	Optativo	4	0	8
SÉPTIMO SEMESTRE							
Concentración	Investigación	Seminario de Investigación II	Seminario	Obligatorio	4	2	10
Concentración	Investigación	Seminario de Análisis Social II	Seminario	Obligatorio	4	2	10
Concentración	Según elección	Asignatura de área de concentración elegida	Seminario	Optativo	4	0	8
Concentración	Según elección	Asignatura de área de concentración elegida	Seminario	Optativo	4	0	8

OCTAVO SEMESTRE							
Concentración	Investigación	Seminario de Investigación III	Seminario	Obligatorio	4	2	10
Concentración	Investigación	Seminario de Análisis Social III	Seminario	Obligatorio	4	2	10
Concentración	Según elección	Asignatura de área de concentración elegida	Seminario	Optativo	4	0	8
Concentración	Según elección	Asignatura de área de concentración elegida	Seminario	Optativo	4	0	8

Fuente: Lista de Asignaturas (Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2005).

Anexo 7. Modelo del Papel Docente de Investigación

Tabla 20: Papel Docente Investigación

Materia	Objetivo	Clasificación	Modelo
Investigación I	Definir los temas de investigación, dimensiones de análisis e hipótesis de trabajo, con el propósito de apoyar al alumno en la elaboración formal del documento terminal de investigación. De igual forma conocer diversos diseños de investigación, así como la forma de complementarlos y de adecuarlos a los problemas sociológicos de forma pertinente antes de proceder a la recopilación de datos.	1,2,a,b,d	Mayoritariamente Constructivista
Investigación II	Establecer los principios de medición y cuantificación de información, así como el carácter y el tipo de técnicas a utilizar, asimismo se dará inicio al trabajo de recopilación, organización, codificación e interpretación de su información.	5,c,d,e	Mayoritariamente Constructivista
Investigación III	Lograr que los alumnos puedan llevar a buen fin los resultados de sus investigaciones, plasmándolos en un documento completo que exprese correctamente el conjunto de apartados con los argumentos necesarios, en un estilo de redacción aceptable. Así como conectar tales informes de investigación con la construcción de teorías, dado que las aportaciones teóricas constituyen un fin fundamental de las ciencias, entre ellas las ciencias sociales.	1,2,a,e	Empate de Modelos

Fuente: Elaboración propia con información del Tomo II (Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2005).

Materia	Modalidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje	Clasificación	Modelo
Investigación I, II y III	Elaboración de ensayos	b,d,e	Mayoritariamente Constructivista
	Trabajos en equipo	-	-
	Discusión temática en clase	b,d,e	Mayoritariamente Constructivista
	Exposición oral del maestro	1,2	Mayoritariamente Tradicional
	Exposición oral de alumnos	a	Mayoritariamente Constructivista
	Exposición audiovisual	2	Mayoritariamente Tradicional
	Ejercicios dentro de clase	-	-
	Lectura obligatoria	2	Mayoritariamente Tradicional
Investigación I	Revisión continua del diseño de investigación (tesis o tesina)	1,a	Empate de Modelos
Investigación II y III	Revisión continua del trabajo de investigación (tesis o tesina)	1,a	Empate de Modelos

Fuente: Elaboración propia con información del Tomo II (Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2005).

Materia	Modalidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje	Clasificación	Modelo
Investigación I, II y III	Asistencia a clase	2	Mayoritariamente Tradicional
	Participación en clase	a	Mayoritariamente Constructivista
	Tareas y trabajos fuera del aula	-	-
	Exámenes parciales	-	-
	Exámenes finales	-	-
Investigación I	Otros: entrega del diseño de investigación	a	Mayoritariamente Constructivista
Investigación II y III	Entrega de avances del trabajo de investigación (tesis, tesina)	a	Mayoritariamente Constructivista

Fuente: Elaboración propia con información del Tomo II (Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2005).

Anexo 8. Modelo del Papel Docente de Análisis Social

Tabla 21: Papel Docente Análisis Social

Materia	Objetivo	Clasificación	Modelo
Análisis Social I	Iniciar al estudiante en el manejo práctico de las categorías básicas del análisis socio-demográfico, así como en la aplicación de los fundamentos para el manejo cuantitativo de los instrumentos utilizados.	1,2,3,5,a,b,e	Mayoritariamente Tradicional
Análisis Social II	Iniciar al estudiante en el manejo teórico-práctico de métodos y técnicas empleados en el análisis de coyuntura con el propósito de identificarlo como un procedimiento de análisis social para el diagnóstico de la realidad histórico-presente.	1,2,3,5,a,b,e	Mayoritariamente Tradicional
Análisis Social III	Conocer las categorías básicas del Análisis de contenido y del discurso, para que el alumno sea capaz de realizar una lectura crítica y analítica de la comunicación. Asimismo, se revisarán los fundamentos de la propaganda política y sus implicaciones valorativas e ideológicas en la opinión pública de las sociedades contemporáneas.	1,2,3,5,a,b,c,d,e	Mayoritariamente Constructivista

Fuente: Elaboración propia con información del Tomo II (Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2005).

Materia	Modalidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje	Clasificación	Modelo
Análisis Social I, II y III	Trabajos en equipo	-	-
	Discusión temática en clase	b,d,e	Mayoritariamente Constructivista
	Exposición oral del maestro	1,2	Mayoritariamente Tradicional
	Exposición oral de alumnos	a	Mayoritariamente Constructivista
	Exposición audiovisual	2	Mayoritariamente Tradicional
	Prácticas de Campo	-	-
	Ejercicios dentro de clase	-	-
	Lectura obligatoria	2	Mayoritariamente Tradicional

Asistencia a clase

1,2

Mayoritariamente Tradicional

Fuente: Elaboración propia con información del Tomo II (Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2005).

Materia	Modalidades de evaluación	Clasificación	Modelo
Análisis Social I, II y III	Participación en clase	a	Mayoritariamente Constructivista
	Tareas y trabajos fuera del aula	-	-
	Exámenes parciales	-	-
	Exámenes finales	-	-
Análisis Social I y III	Otros	-	-

Fuente: Elaboración propia con información del Tomo II (Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2005)

Anexo 9. Cuadros de Operacionalización

9.1. Operacionalización del Ethos Esperado

Tabla 22: Operacionalización del Ethos

Variable	#	Dimensiones del Perfil de Egreso enfocado a las áreas delimitadas	Categorías	Indicadores	Ítems		
Ethos	1	formación teórico metodológica consistente, actual e interdisciplinaria, sin priorizar el manejo o uso de una sola propuesta	Conocimiento, Habilidad y Actitud	Manejo de teorías y metodologías variadas	Estructural Funcionalismo o Interaccionismo Simbólico	Cualitativo, Cuantitativo y Mixto	Teoría de Conflictos
	2	sustentar consistentemente sus evaluaciones analíticas sobre temas de actualidad en los medios impresos	Habilidad	Argumentación y redacción	Lógica y retórica	Ortografía, semántica, sintaxis	
	3	Contará con los elementos suficientes para evaluar procesos de reestructuración social	Conocimiento y Habilidad	Análisis crítico e instrumental de medición	Cuestionario, entrevista, historia de vida, censo, etc.	Triangulación, Análisis Histórico	
	4	capaz de identificar temáticas de investigación desde la perspectiva sociológica	Habilidad	Enfoque sociológico	El problema aquí es que la sociología pide prestado de todos así que quien sabe que sea solo suyo		

5	Contribuirá por medio de sus conocimientos profesionales a evaluar las tendencias de los procesos políticos y sociales	Conocimiento, Habilidad -Acción	Evaluación	Diseño de instrumentos de evaluación	Trabajos donde siga las tendencias	
6	Capacidad para formular modelos analíticos acerca de los procesos sociales	Habilidad	Modelación de procesos sociales	Formular modelos		
7	En función de su formación interdisciplinaria, será capaz de analizar las estructuras y procesos políticos y sociales tanto de México, como de su contexto contemporáneo	Habilidad	Análisis Crítico	Triangulación, Análisis Histórico		
8	Aportará propuestas de investigación en asignaturas de metodología, teoría y técnicas	Habilidad -Acción	Elaboración de propuestas de investigación	Protocolos		
9	Identificará categorías, conceptos y nociones básicas para el trabajo de interpretación social	Habilidad -Acción	Identificación de elementos	Saber distinguir en concepto, categoría, ítem, enfoque, noción, etc.		
10	Analizará histórica y estructuralmente las transformaciones de las instituciones sociopolíticas	Acción	Análisis Crítico de Instituciones	Definición de Institución	Instituciones Conocidas	Acceso a la historia de la institución
11	Ponderará los impactos políticos y sociales de la modernización de la sociedad mexicana	Acción	Análisis Crítico de la modernización mexicana	Gobierno democrático	Corriente económica (Estado benefactor, liberalismo, neoliberalismo)	
12	Será capaz de relacionar políticas institucionales con las necesidades sociales	Habilidad	Relación de elementos	Relación de políticas públicas		
13	tendrá una posición receptiva y crítica frente al avance de las ciencias sociales, misma que refleje un compromiso ante los cambios en los ámbitos social, económico y político del mundo contemporáneo	Actitud	Posicionamiento ante el mundo	Cooperar y/o generar investigaciones	Unirse o asistir a seminarios, congresos, proyectos, talleres de índole extracurricular	
#	Dimensiones del Perfil Profesional	Categorías	Indicadores	Ítems		

14	...de la sociología...su responsabilidad es proporcionar un conocimiento científico y racional de los cambios sociales y políticos contemporáneos, descansando este objetivo en una aplicación sistemática de métodos, teorías e instrumental técnico.	Objetivo de la carrera	Objetivos de la sociología y formas de cumplirlos	Ciencia como primordial	Instrumentos, métodos y teoría como base	Acercamiento del conocimiento generado al público
	El sociólogo es un profesional analítico, propositivo y consciente de su circunstancia histórica	Definición profesional	Forma del deber-ser	Busca lugares para proponer investigaciones y asesorías de investigaciones previas	Percepción contextual de los fenómenos sociológicos	
	<ul style="list-style-type: none"> - Está capacitado para impartir cursos de especialización y actualización de su disciplina. - Elabora material didáctico en apoyo a la enseñanza de la sociología. - Participa en diversos espacios de opinión pública (congresos, conferencias, cursos y simposia). - Brinda asesoría especializada acerca de tópicos de actualidad a todos los grupos sociales. - Aporta propuestas de investigación en materia de metodología, teoría y técnica. 	Actividades profesionales	Actividades académicas relacionadas a la carrera	Impartir cursos, elaborar material didáctico	Dar asesorías	Participa en eventos

	17	<p>La generación, capacitación y fortalecimiento de la participación y organización ciudadana y de la sociedad civil.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La intervención en el diagnóstico, diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de políticas públicas. - El impulso de acciones para el fortalecimiento de la cultura empresarial en los diferentes sectores sociales. - La participación en la percepción y formación de opinión pública. - La intervención en el diagnóstico, diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos de desarrollo en los diferentes ámbitos: municipal, estatal y federal. 	Actividades de servicio	Actividades profesionales encausadas al Estado	Se une a algún proyecto público o institución de gobierno donde ejerce las habilidades sociológicas adquiridas	Se une a una empresa en el área administrativa o de recursos humanos donde atiende la cultura de la organización	Se une a sociedades civiles en capacidad de manejo, diagnóstico, diseño (etc.) de proyectos
--	----	---	-------------------------	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia con información del Tomo I (Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2005).

9.2. Operacionalización del Papel Docente

Tabla 23: Operacionalización Docente

Variable	#	Dimensiones del papel docente	Categorías	Indicadores	Ítems	
Puesta en escena del papel docente	1.1	Formar profesionistas de excelencia e integridad académica, útiles a la sociedad con conciencia crítica, ética, social y ambiental	Objetivo-Valores	Código de ética	Proporcionar las fuentes de sus trabajo y no evitar el plagio	Seguir un esquema constructivista de clase
	2.1	Convivencia Pacífica, Respeto, Tolerancia, Integridad y Honestidad	Valores	Código de ética	Ser respetuosos con cualquier actor, admitir la variedad de estados e ideologías, trato igualitario, transparencia en calificaciones	

	Académica, Igualdad, Respeto a la libertad de expresión, Transparencia						
3.1	Formulación y ejecución de planes y programas con apego a la legalidad	Responsabilidad	Normatividad	Seguimiento del plan de la materia	Uso legal de su autoridad en el aula	Mantener cada materia separada conforme el plan a efectos de calificaciones	
4.1	Racionalidad, Objetividad y Veracidad en la generación y transmisión del conocimiento científico y humanístico	Actuación-Valores	Código de ética	Aceptar argumentos válidos de los alumnos	Aceptar cuando se desconoce el tema		
5.1	Resguardo de documentación	Responsabilidad	Normatividad	Extraviar, alterar o destruir listas de asistencia, exámenes o trabajos de los alumnos			
6	Cumplir con las funciones que tenga asignadas	Responsabilidad	Normatividad	Dar clase	Pasar lista	Evaluar	
7.1	Transparencia en el uso de la información y de los recursos públicos de la Universidad	Responsabilidad	Normatividad	Negarse a entregar la revisión de una prueba y solo dar el resultado			
8.1	Integridad y honestidad académica	Valores	Código de ética	No falsificar, alterar, manipular, fabricar, inventar o fingir la autenticidad de datos, resultados, imágenes o información en los trabajos académicos			
9.1	No evitar o inhibir quejas sobre actos violatorios de la legislación universitaria	Responsabilidad	Normatividad	Llegar a acuerdos con alumnos o administrativos no oficialmente permitidos			
10.1	Manejo, administración y ejercicio de recursos apegado a la legalidad	Responsabilidad	Normatividad	Utilizar los recursos del aula para taras ajenas a la formación profesional			
11.1	Rendición de cuentas sobre sus funciones	Responsabilidad	Normatividad	Entregar informes de clases falsos			

Mantenimiento del control expresivo	12.1	Forma en que el actor intenta mantener al mínimo los actos involuntarios que no se busca tengan significado, de manera que no se tome su actuación como falsa o se malinterprete	Actuación	Actos involuntarios	Lenguaje inadecuado. Tratar con desprecio o irrespetuosamente al discente. Interrumpir las participaciones. Dejar que la ideología propia marque la pauta de la actuación. Aparentar estar distraído No mostrar interés en las dudas y aportaciones del alumno. Mobiliario en mal estado. Limpieza del aula.
Realización Dramática	13.1	Actos que confirman el papel que se está tomando	Actuación	Actos voluntarios	Dar la palabra a un alumno. Utilizar el pizarrón. Utilizar la silla y escritorio del profesor. Estar delante de los alumnos. Responder preguntas sobre el tema. Tomar lista. Hacer exámenes. Comenzar y finalizar la clase. Requerir tareas, trabajos y actividades. Llamar a silencio y orden. Moderar participaciones.

Fuente: Elaboración propia con información del Tomo I (Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2005).

9.3. Operacionalización del Papel Administrativo

Tabla 24: Operacionalización Administrativos

Variable	#	Dimensiones del papel administrativo	Categorías	Indicadores	Ítems		
Puesta en escena del papel administrativo	1.2	...principios de legalidad, honradez, lealtad, imparcialidad, eficiencia, objetividad y congruencia que deben ser observados en el desempeño de su empleo o cargo...	Responsabilidad	Normatividad aplicable a administrativos	Ser eficientes y rápidos con su trabajo	Tener la información requerida que le compete por los distintos actores	No retener los procesos administrativos sino por capricho
	2.2	Convivencia Pacífica, Respeto, Tolerancia, Integridad y	Valores	Código de ética	Ser respetuosos con cualquier actor, admitir la variedad de estados e ideologías, trato igualitario, transparencia en tramites tanto para superiores como actores externos		

	Honestidad Académica, Igualdad, Respeto a la libertad de expresión, Transparencia				
3.2	Formulación y ejecución de planes y programas con apego a la legalidad	Actuación-Valores	Normatividad	Seguimiento y apoyo al papel docente conforme normas	Uso legal de su autoridad
4.2	Contribuir con racionalidad, Objetividad y Veracidad en la generación y transmisión del conocimiento científico y humanístico	Actuación-Valores	Código de ética	No poner trabas a alumnos y docentes	No simular que se atienden requerimientos de alumnos ni docentes
5.2	Resguardo de documentación	Responsabilidad	Normatividad	Extraviar, alterar o destruir documentación administrativa o documentos escolares del alumnado o documentos de requerimientos docentes	
6.2	Cumplir con las funciones que tenga asignadas	Actuación-Responsabilidad	Normatividad	Apoyar a docentes	Servir de enlace con los varios departamentos de la Facultad
7.2	Transparencia en el uso de la información y de los recursos públicos de la Universidad	Actuación-Responsabilidad	Normatividad	Negarse a entregar cuentas sobre el uso o estado de información, documentos, requerimientos, proyectos del alumnado o docentes	
8.2	Integridad y honestidad académica	Valores	Código de ética	No falsificar, alterar, manipular, fabricar, inventar o fingir la autenticidad de datos, resultados, imágenes o información en los trabajos académicos	
9.2	No evitar o inhibir quejas sobre actos violatorios de la legislación universitaria	Actuación-Responsabilidad	Normatividad	Llegar a acuerdos secretos con cualquier actor	Amedrentar o amenazar a cualquier actor
10.2	Manejo, administración y ejercicio de recursos apegado a la legalidad	Responsabilidad	Normatividad	No desviar recursos para uso personal	Agilizar procesos

	11.2	Rendición de cuentas sobre sus funciones	Actuación-Responsabilidad	Normatividad	Entregar informes administrativos falsos
--	------	--	---------------------------	--------------	--

Fuente: Elaboración propia con información del Tomo I (Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2005).

Anexo 10. Copia del Cuestionario

Cuestionario sobre Ethos Profesional

Este cuestionario consta de 17 cuestionamientos divididos en 4 apartados que permitirán comenzar a construir un dibujo sobre el ethos de los estudiantes de Licenciatura en Sociología de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Se puede aplicar a cualquier alumno que haya cursado materias de Metodología, Análisis Social e Investigación, pero no se recomienda para alumnos regulares del primer año de la carrera.

Todos los datos aquí recabados serán usados para beneficio de la investigación de tesis a la que este cuestionario se adscribe por lo que su colaboración será anónima, si necesitas más espacio para tus ideas puedes usar la hoja en blanco.

Gracias por tomarte el tiempo para responder.

Apartado 1: Datos Personales.

¿Cuál es tu sexo? Femenino | Masculino

¿Cuál es tu edad? _____

¿Qué semestre cursas? _____

¿Eres alumno regular? (El alumno regular no debe materias de semestres anteriores al que cursa y ese mismo se cursa conforme a los tiempos establecidos).

1. ¿Tú elegiste entrar a la carrera de sociología? ¿Por qué?

Apartado 2: Sobre ti.

2. Elige la importancia (Muy importante, Importante, Poco Importante, Sin Importancia) que tienen para ti las siguientes cuestiones:

	Muy Importante	Importante	Poco Importante	Sin Importancia
Teoría del Estructural Funcionalismo				
Teoría del Interaccionismo Simbólico				
Teoría del Conflicto				
Investigación Cuantitativa				
Investigación Cualitativa				
Análisis Estadístico				
Etnografía				
Cuestionarios				
Estudios Longitudinales				
Historia de Vida				
Grupo Focal				

Explica tu selección aquí:

3. ¿Cuántos protocolos de investigación has realizado? _____

4. ¿Cómo describirías tu habilidad para hacer protocolos?

5. De las siguientes actividades, cuales has desarrollado o a cuáles te has unido por convicción propia y no porque te hayan mandado:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Congresos | Mesas de debate <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Proyectos | Eventos del Estado de participación ciudadana <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Talleres | Eventos de asociaciones civiles de participación ciudadana <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Foros | Investigaciones <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Seminarios | Otro(s):

_____ |
| <input type="checkbox"/> Mesas de discusión | _____ |

6. Desde tu perspectiva ¿Qué es y para qué sirve la sociología?

7. Desde tu experiencia ¿Qué actividades estás capacitado(a) para desarrollar como sociólogo(a)?

Apartado 3: Papel Docente.

8. De entre las siguientes asignaturas (Análisis Social, Investigación, Metodología) **elige una** y describe la clase promedio que tuviste al cursarla y si la aprobaste o no (Si por algún motivo no has cursado ningún nivel de cualquiera de las tres descríbelo).

9. De los siguientes hechos marca él o los que eran comunes, **SOLO SI ERA COMÚN**, con tu docente o durante la materia que elegiste en el inciso anterior, de lo contrario **no lo marques**:

- Utilizó mal el lenguaje.
- Trato irrespetuoso o despreciativo hacia algún alumno.
- Interrumpió la participación de algún alumno de manera que no permitió terminar su idea.
- Mostró su ideología y eso marcaba la forma en que enseñaba.
- Se mostró distraído en clase.
- No mostró interés en las dudas o aportaciones del algún alumno.
- El mobiliario del salón estaba en mal estado.
- El salón estaba sucio.

10. Si alguna vez ese(a) mismo(a) docente hizo algo que no respetara el plan de estudios o fuera de ética dudosa escribe que fue aquí (puedes escribir todos los ejemplos que recuerdes).

11. ¿Ese docente se conducía con respeto e integridad académica? En caso de que no o que estés dudando tu respuesta indica por qué

12. ¿Alguna vez ese docente extravió listas de asistencia, exámenes, trabajo o calificaciones?

13. ¿Alguna vez tu docente evito pasar lista, evaluar, entregar calificación o dar clase sin tener una razón? Describe el evento

14. ¿Alguna vez tu docente utilizó el salón para algo que no fuera dar la clase?

Apartado 4: Papel Administrativo.

15. Describe como fue (de existir) tu interacción con el/la Secretario(a) Técnico(a) de la carrera, las cuestiones que lograste observar, los aciertos y desaciertos que ubicaste, su trato a hacia ti.

16. Describe como fue (de existir) tu interacción con el/la Secretario(a) Técnico(a) de la carrera, las cuestiones que lograste observar, los aciertos y desaciertos que ubicaste, su trato a hacia ti.

17. Describe como fue (de existir) tu interacción con los Auxiliares de jefatura, las cuestiones que lograste observar, los aciertos y desaciertos que ubicaste, su trato a hacia ti.

¡Gracias por colaborar!

Anexo 11. Listado de tablas y anexos.

11.1. Tablas.

- Tabla 1: Matriz de Profesiones
- Tabla 2: Incidencias de elementos conceptuales
- Tabla 3: Principio de Analogía
- Tabla 4: Continuación de Analogía.
- Tabla 5: Administrativos
- Tabla 6: Docentes
- Tabla 7: Cuestionario y Elementos
- Tabla 8: Apreciación de habilidad
- Tabla 9 y 9.1: Alumnos y Capacidades
- Tabla 10: Papel Docente General
- Tabla 11: Papel Administrativo General
- Tabla 12: Tipos de Curriculum
- Tabla 13: Análisis del Plan de Desarrollo
- Tabla 14: Competencias Genéricas Tuning
- Tabla 15: Modelo Tradicional y Constructivista
- Tabla 16: Objetivos de la carrera
- Tabla 17: Perfil de Ingreso
- Tabla 18: Perfil de Egreso
- Tabla 19: Asignaturas de Licenciatura
- Tabla 20: Papel Docente Investigación
- Tabla 21: Papel Docente Análisis Social
- Tabla 22: Operacionalización del Ethos
- Tabla 23: Operacionalización Docente
- Tabla 24: Operacionalización Administrativos

11.2. Anexos

- Anexo 1. Análisis de Tipos de Curriculum
- Anexo 2. Plan de Desarrollo

- Anexo 3. Competencias Genéricas
- Anexo 4. Catálogo de Modelos
- Anexo 5. Modelos de la FES Aragón
- Anexo 6. Lista de Asignaturas del Plan
- Anexo 7. Modelo del Papel Docente de Investigación
- Anexo 8. Modelo del Papel Docente de Análisis Social
- Anexo 9. Cuadros de Operacionalización
- Anexo 10. Copia del Cuestionario
- Anexo 11. Listado de tablas y anexos.