

41061



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

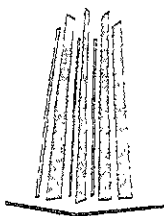
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

LA DOCENCIA, ENTRE LA MODERNIDAD Y LA POSTMODERNIDAD.
(Una reflexión desde la formación propiciada
por la Maestría en Enseñanza Superior)

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Enseñanza Superior
presenta:

MODESTO LUJANO CASTILLO

ASESOR: MTRO. ANTONIO CARRILLO AVELAR.



Abril del 2000



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.

AGRADECIMIENTOS

Al Maestro Antonio Carrillo, por su invaluable asesoría profesional, su permanente apoyo para la realización de esta tesis y por compartir sus conocimientos y experiencia docente.

A la Doctora María Esther Aguirre, por sus valiosas correcciones y amables comentarios, pero sobre todo por su calidad humana.

Al Doctor Emilio Aguilar, por el apoyo recibido en el transcurso de mi estancia en la Maestría en Enseñanza Superior.

A la Maestra Guadalupe Becerra y al Maestro Alberto Rodríguez, ejemplos de superación y perseverancia académica.

A los docentes universitarios, especialmente a los compañeros y amigos que hicieron posible concluir la maestría y este trabajo de tesis. Por sus enseñanzas, por su tiempo, por su amistad y por el esfuerzo y el gusto de dedicarse a la docencia.

Í N D I C E

INTRODUCCIÓN	1
I. Antecedentes.....	1
II. Acerca de la metodología.....	4
III. Del proceso de investigación y la teoría.....	6
IV. Sobre la postura epistemológica.....	8
V. Algunos otros supuestos.....	9
VI. Los capítulos.....	10
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS SOBRE EL CURRÍCULUM, LA EVALUACIÓN, LA FORMACIÓN Y LA DOCENCIA.....	13
1.1 Consideraciones teóricas sobre el currículum.....	14
1.2 La evaluación curricular como proceso.....	19
1.3 La formación: un concepto polisémico y multidimensional.....	25
1.4 La labor docente ¿profesión, semiprofesión u oficio?.....	28
1.5 Las dimensiones de la práctica docente.....	38
1.6 Tradiciones y tendencias académicas en la formación de docentes.....	45
CAPÍTULO II. EL DOCENTE Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA ¿UN RETO PARA LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN?.....	57
2.1 Surgimiento y desarrollo histórico de los posgrados en educación.....	58
2.2 El proyecto de formación docente de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón.....	61
2.3 La formación de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP Aragón. Encuentros y desencuentros con la docencia.....	73
2.4 Masificación y calidad educativa ¿crítica indirecta al docente?.....	84
2.5 La transformación de la planta docente en las universidades públicas.....	88
CAPÍTULO III. LA DOCENCIA EN EL UMBRAL DE LA POSTMODERNIDAD.....	91
3.1 Los nuevos escenarios de la docencia: El proceso de la globalización y la nueva sociedad postindustrial y postcapitalista.....	92
3.2 Globalización de la economía, neoliberalismo, educación y los impactos de la revolución tecnológica en los países latinoamericanos... ..	96
3.3 El debate sobre la modernidad y la postmodernidad.....	99
3.4 El horizonte postmoderno y el ejercicio de la docencia.....	108
3.5 La docencia en la transición de la modernidad a la postmodernidad.....	117
REFLEXIONES FINALES DE UNA INDAGACIÓN INCONCLUSA.....	124
BIBLIOGRAFÍA.....	128

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es parte de un proceso de indagación cualitativa, que pretende acercarse a la docencia universitaria, como un campo problemático que necesita ser revisado y replanteado, no sólo a partir de nuevas posturas y planteamientos pedagógicos, sino también a partir de las nuevas necesidades y demandas del amplio contexto social y cultural en que el docente desarrolla su trabajo.

En ese sentido, se plantean algunas reflexiones sobre el significado y el ejercicio de la docencia en un contexto histórico que, además de cerrar un siglo e inaugurar otro, destaca un periodo de transición que viene a cuestionar nuestros saberes y significados, nuestros paradigmas de conocimiento y nuestras utopías, nuestros modelos educativos y nuestro quehacer docente. Un mundo envuelto en un proceso de transformación que muchas de las veces no logramos comprender

En este orden de ideas se plantea este trabajo de tesis, que más que una investigación exhaustiva sobre el tema, tiende a ser una reflexión general que sea la puerta de entrada para profundizar posteriormente en problemáticas específicas, de hecho viene a ser producto de una serie de inquietudes no sólo personales, sino probablemente de un conjunto de universitarios que, ejerciendo la docencia como parte de su actividad profesional, nos preguntamos qué significa ser docente en un país como el nuestro, en donde las condiciones para desarrollar las tareas no son siempre valoradas como sería el deseo de los que ejercemos esta profesión, o mínimamente de acuerdo a la importancia que institucionalmente se pregona.

I. Antecedentes

Para entender la lógica de presentación de este trabajo de investigación, así como de las reflexiones que en él se plantean, si bien es necesario destacar algunos antecedentes generales que permitan aclarar el camino metodológico y teórico por el cual se transitó, también lo es señalar algunos avatares personales que, en el transcurso de éste propició que la inquietud y el propósito general inicial que le dio origen y configuró esta tesis tuviera transformaciones importantes en el proceso mismo de indagación.

En un principio el objetivo del proyecto de investigación fue evaluar a la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón, a partir de un acercamiento a la relación existente entre la formación por ella propiciada y la práctica docente de los alumnos, intentando conocer qué tanta congruencia existía entre los objetivos planteados en ella y los procesos de formación al interior del aula (analizando contenidos y prácticas educativas), es decir, se intentaba entender como se articulaba dicha formación académica recibida con la práctica docente de los alumnos que estaban cursando o habían cursado dicha maestría.

Este objetivo de evaluarlo, formaba parte de un proyecto general de evaluación y reestructuración de los diversos planes de estudio de la Escuela, tanto de las licenciaturas como de los diversos posgrados. Esta tarea se insertaba en el marco de la reforma general que, a principios de la década de los noventa, la Universidad Nacional Autónoma de México se planteaba con respecto a todos sus planes de estudio.

Sin embargo, el propósito inicial de investigación planteado en el proyecto de tesis se transformó con el paso del tiempo, y entre los motivos que influyeron en ello fue tener la oportunidad de colaborar en la coordinación de las actividades académicas y administrativas de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón, que si bien por una parte, permitió ampliar el punto de vista de la problemática educativa originalmente planteada, por otra volvió más complejo el problema de investigación, debido a que al asumir este cargo me involucré directamente en la dinámica del objeto de estudio¹

Entre estas circunstancias, por mencionar un ejemplo, es necesario destacar la participación que tuve en el proceso de evaluación del posgrado, pues al formar parte del Comité Académico de Evaluación de la Maestría en Enseñanza Superior, si bien permitió compartir y escuchar puntos de vista que dieron cuenta de la complejidad de un proceso de evaluación curricular,² también al estar enfrentando

¹ Para entender esto es justo mencionar que en muchas de las ocasiones, la modificación de un proyecto de investigación inicial, cuando la tarea central de quien indaga no necesariamente es la investigación de tiempo completo, tiene que ver en mucho con las circunstancias personales y laborales en los que se ve involucrado para continuar o no con el propósito proyectado, ello sin contar con la dificultad metodológica y teórica que implica un objeto de estudio ya por demás complejo. En el sentido señalado, este trabajo de investigación se modificó paralelamente a las circunstancias personales y laborales por las cuales transcurre el investigador. Desde la aprobación del proyecto de investigación hasta la posibilidad de concluir éste, fueron muchas y variadas las actividades administrativas y académicas que se desarrollaron en la ENEP-Aragón, sin embargo la oportunidad de colaborar directamente como Secretario Técnico en la Maestría en Enseñanza Superior por dos años (1997-1998), marcó definitivamente el derrotero por el cual transitara esta tesis, pues al colaborar directamente en la coordinación de las actividades académicas y administrativas del posgrado, si bien permitió contar con información de primera mano para entender la dinámica interna del posgrado, también implicó la necesidad del manejo ético y confidencial de la misma, de acuerdo a los compromisos establecidos como funcionario de la institución y de la propia maestría.

² Algunas de las primeras dificultades que se le presentaron a este cuerpo colegiado, conformado por estudiante, docentes y autoridades, fue lograr consensos sobre la perspectiva teórica y metodológica para realizar dicha evaluación, decidir sobre el perfil académico de ingreso a los aspirantes al posgrado, tomar una postura sobre la formación académica que se privilegiaría en el nuevo plan de estudios, plantear los

y resolviendo los problemas académicos y administrativos cotidianos de los estudiantes del posgrado. De esta forma la actividad de investigación se enfrentó a las siguientes interrogantes: ¿Cómo mantener una distancia sana entre la problemática educativa a investigar y la necesaria responsabilidad que había que asumir como funcionario de la maestría? ¿Cómo ser juez y parte de un problema educativo que merecía una visión y, por lo tanto, un análisis más equilibrado del mismo?

A pesar de dichas cuestiones, continué avanzando en el proceso de investigación, sin dejar de lado la necesidad de destacar las posibles contradicciones entre la formación académica recibida en el posgrado y las tareas cotidianas que se le demandaban a los docentes fuera de ésta, sin embargo, el proyecto original se fue transformando paulatinamente, y es que reflexionar sobre el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior y participar en el proceso de evaluación de la misma, en el que el debate al interior del cuerpo colegiado no sólo se centraba en la estructura formal de un nuevo plan de estudios sino en la necesidad de transformar de manera profunda el posgrado, generó la necesidad de replantear la pregunta inicial de la tesis e hizo surgir otras que le darían un giro a la problemática planteada; entre ellas podemos destacar las siguientes: ¿En qué nuevos escenarios sociales se desenvuelve el docente universitario? ¿Cuáles son las responsabilidades que se le exigen al docente universitario en el nuevo contexto social?

Dichas interrogantes, si bien fueron sugeridas en el proceso mismo de evaluación de la maestría, dejó planteada la necesidad de responder a una cuestión central que desvió el propósito inicial mencionado, es decir, aquella que sugirió la necesidad de esclarecer, hasta cierto punto, la situación del docente universitario, particularmente en un contexto actual de cambio vertiginoso (DRUCKER, 1995) en donde las estructuras sociales, la economía, el Estado (APONTE, 1997, CASTRO, 1996), el conocimiento científico y las necesidades educativas de los hombres y mujeres, entre otros aspectos de la realidad social, se van transformando constantemente.

Lo anterior necesariamente tuvo que partir de un proceso de revisión del docente (GHILARDI, 1993) y del papel que hasta hace pocos años ha venido desempeñando en un proceso educativo del nivel superior (ESQUIVEL y CHEHAIBAR, 1991). De ahí que, si bien en un proceso de evaluación y

contenidos necesarios y pertinentes de acuerdo al nuevo escenario en el cual se encontraba el docente universitario, sin dejar de lado muchos otros aspectos y problemas a considerar en un proceso de reestructuración curricular, además de la toma de decisiones correspondientes que dicho cuerpo colegiado realizó para elaborar una propuesta curricular coherente y fundamentada.

De esta forma, y como parte de la colaboración directa en dicho cuerpo colegiado, y como parte de las actividades de apoyo al mismo, se sistematizaron datos que no solo dieron cuenta del crecimiento cuantitativo de la población de la maestría a través de los años, sino a referencias directas sobre los procesos de formación académica desarrolladas en el interior del aula por los estudiantes y maestros involucrados en los mismos, posibilitando una visión más cualitativa de la vida académica del posgrado y encontrando nuevas aristas a partir de las cuales acercarse a éste.

transformación curricular era necesario plantear un proyecto de formación novedoso para el docente universitario, este proceso me demandó empezar a revisar el contexto en que el docente ejerce la enseñanza (ESTEVE 1994), y por lo tanto acercarse a la complejidad de su actividad educativa desde las diversas dimensiones (FIERRO, 1999) y a los procesos identitarios de la docencia, sin olvidar las nuevas demandas sociales que el docente enfrenta como profesional de la educación.

De esta manera el campo problemático inicial sobre la formación teórica propiciada por el plan de estudios y sus implicaciones sobre la práctica docente, a partir de una evaluación previa de la maestría, se fue desplazando paulatinamente a tratar de comprender cómo la profesión docente se ha transformado (GHILARDI, 1993, ESTEVE, 1994; IMBERNON, 1994; KENT, 1989, AGUIRRE, 1989), a que nuevas demandas educativas se enfrenta (GARCIA, 1993) y cuál es el contexto social en el que dichas nuevas demandas se realizan. Todo lo anterior sugirió volver la mirada a una pregunta elemental pero imprescindible: ¿Qué significa ser docente universitario en este fin de siglo? Responder a esta cuestión desplazó inquietudes e intereses de investigación hacia otros horizontes.³

Un lector cuidadoso encontrará que existen dos grandes apartados temáticos que atraviesan el trabajo (producto de dos ejes de análisis), uno que se refiere al ámbito curricular, en el cual se realiza una evaluación curricular general de la Maestría en Enseñanza Superior, que a su vez viene a ser el puente teórico a partir del cual se problematiza el proceso de formación docente vivido por los alumnos entrevistados, y otro a partir del cual, desde un ámbito más apegado a la subjetividad, se intenta comprender el significado de ser un profesor universitario en la actualidad y destacar a que problemáticas educativas generales se enfrenta como docente (ESTEVE, 1994; ROGER, 1986) en un contexto de cambio vertiginoso que hemos caracterizado en transición, es decir, entre la modernidad y la postmodernidad (BUENFIL, 1995, BUENFIL, 1996, CASTELLS, FLECHA, FREIRE, 1997; CHOMSKY, 1996; HANGREAVES, 1996).

II. Acerca de la metodología.

Intentar explicar y comprender el significado que tiene la docencia en esta época, implica necesariamente tomar una posición respecto a cuestiones teóricas y metodológicas generales importantes a destacar en todo proceso de investigación. Desde el entorno social y laboral inmediato en el que nos ubiquemos, así como de las demandas históricas y actuales que se plantean al docente y a la Pedagogía, nos podemos dar cuenta de que en toda investigación educativa está presente la búsqueda de la objetividad, pero que a la vez también se encuentra presente ineludiblemente la subjetividad del que indaga.

³ Ello sin dejar de lado por supuesto que un plan de estudios como la Maestría en Enseñanza Superior, si bien no tuvo cambios a nivel formal en casi tres décadas, se fue transformando en sus contenidos, tanto como se fueron transformando los docentes, los alumnos y prácticas educativas al interior del mismo, así como también se han ido transformando el contexto y las necesidades sociales a las cuales respondía la docencia hace más de treinta años

Todo ello percibido, a partir de la propia delimitación del objeto de estudio, la vertiente teórica y epistemológica asumida frente al conocimiento, la formación académica recibida, y la familiaridad que se tenga con la problemática a abordar; entre otros aspectos que rodean, influyen y forman parte de un proceso complejo de indagación, complejidad que es característica de la mayor parte de los problemas abordados en el campo de las ciencias humanas.

Para dar cuenta de nuestro objeto de estudio, partimos del supuesto de que estudiar una problemática pedagógica es parte de un proceso dinámico complejo, y paralelo a la conformación de una estrategia metodológica particular de investigación que no necesariamente se deriva de un método universal y preliminar. Esta noción dista mucho de aquella concepción normativa que asume un solo método para atrapar la realidad, así como también de aquella que pretende adecuar "a priori" una propuesta metodológica sin tener una referencia concreta a la realidad educativa que se pretende estudiar.⁴

De esta manera todo investigador que aborde el campo educativo, en primera instancia y de acuerdo a sus preferencias paradigmáticas, tiene la posibilidad de construir un objeto de estudio propio a partir de una forma metodológica que se concretiza en una explicación teórica particular del mismo⁵, todo ello a partir del reconocimiento de su propia subjetividad, como individuo pero a la vez como ser social; y en segunda instancia, a partir de reconocerse como sujeto histórico con una posición ante la vida y que participa en la construcción de la sociedad en la cual se desenvuelve y que le dota al conjunto de las acciones que lleva a cabo en ella un carácter político, incluyendo, en esta misma dinámica, al propio proceso de investigación en que participa.

En este sentido nos deslindamos de una concepción epistemológica positivista del "Método", que lo concibe como un procedimiento general que tiene que ser aplicado al ciclo entero de la investigación, como un intento de normativizar el proceso de conocimiento y cuyos pasos ordenados son reglas que necesitan llenarse de

⁴ Esto implica que todo intento de acercarse a la realidad educativa tendrá que tener en cuenta que la construcción de un objeto de estudio particular en el terreno de la Pedagogía tiene que hacer referencia a una concepción de mundo, de sociedad, de hombre, de educación, de escuela, de docente, de alumno, de enseñanza, de aprendizaje, etc., que tendrá, desde un primer momento, que estar pensado y reflexionado desde una matriz teórica-conceptual amplia que abarcará desde una postura filosófica general que lo determina, pasando por el tamiz de una concepción teórica social que la puntualice en términos más particulares, hasta aquel nivel que lo precise igualmente en el campo de lo metodológico y lo técnico; actividad compleja y difícil tomando en cuenta la propia naturaleza de la Pedagogía, pero que sin embargo necesaria a partir de ejercer una vigilancia epistemológica de nuestro propio proceso de investigación.

⁵ Con relación a la teoría es importante considerar que ésta no puede concebirse únicamente como el conjunto de enunciados ordenados, coherentemente fundados y de alguna forma contrastable, (ideal positivista de teoría como teoría axiomatizada), sino como una teoría que dentro de un proceso de investigación pedagógica, tiene que pensarse como una explicación tentativa de la realidad educativa que la cual se pretende dar cuenta. De esta forma la teoría está sujeta a cambios y redefiniciones según la propia dinámica y proceso de investigación del sujeto cognoscente en relación íntima con la realidad.

contenido y que aparecen independientes del problema a investigar. De esta forma se plantea una postura epistemológica que, derivada de una filosofía subjetiva, mantiene una postura crítica frente a la realidad y al proceso de conocimiento, que si bien no desdeña lo objetivo, tampoco lo privilegia más allá del significado que este pueda tener en un espacio y en un tiempo histórico determinado. En el sentido planteado, se enfatizan enfoques epistémicos que provean postulados teóricos flexibles que, además de invitarnos a la crítica y al debate, nos permitan tener mayor capacidad argumentativa para recuperar y comprender la vida humana en sus diferentes aspectos o niveles, tanto en sus procesos generales y particulares como en las distintas dimensiones que la conforman.

Es así como podemos plantear que: a) La metodología de la presente investigación se definió junto con la problemática particular de estudio que abordó y a las propias exigencias que implicaba acercarse a una realidad cambiante; b) igualmente dicha metodología se fue transformando, de acuerdo al enfoque o mirada analítica que se fue privilegiando en el acercamiento a la docencia, como antes lo señalé.

En dicho sentido, se pasó de una visión que en cierta forma privilegió la búsqueda de la objetividad a un segundo momento de énfasis en lo subjetivo, sin dejar de lado la construcción conceptual conforme a uno o varios cuerpos teóricos que operaron como una explicación provisional de la profesión docente, dando la posibilidad de redescubrir y transformar conceptualmente lo que hasta antes de este trabajo de investigación se consideraba como docencia, es decir, en función de un acercamiento paulatino y a la vez de un trabajo más fuerte y detallado en el terreno teórico-metodológico, que nos permitió su comprensión.⁶

III. Del proceso de investigación y la teoría...

En este proceso de acercamiento al objeto de estudio, se conjugó la investigación documental de categorías claves como las de currículum (GIMENO, 1994; DIAZ BARRIGA, 1995; DIAZ BARRIGA, 1996), evaluación (ANGULO, 1994; HOUSE, 1994) y formación (FERRY, 1990), que se convirtieron en las primeras categorías del andamiaje conceptual que nos permitió, en primer lugar, guiar el proceso de evaluación del plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior y en segundo lugar ir reconstruyendo nuestra propia percepción de la misma en el proceso de recabación de información empírica.

Categorías que se derivan, y a la vez forman parte, de la constelación conceptual que hemos recuperado de los diversos autores (GIMENO, 1989; BRAVO, 1991; RUIZ, 1998; FIERRO, 1999; DAVINI, 1995) que se revisaron en la trayectoria y ejercicio constante de interrogación de la problemática docente, sustentando

⁶ De esta manera es necesario entender que la posibilidad de definir un método de investigación como conjunto de etapas por las cuales transcurre una investigación varía de acuerdo al proceso mismo, y que definido de antemano en términos generales si bien es necesario y elemental plantearlo en un proyecto de investigación, en el desarrollo de la investigación concreta éste va tomando características que lo hacen único y original, a pesar de compartir rasgos comunes a una postura teórica-epistemológica.

teóricamente las reflexiones presentadas; de hecho dichos conceptos intermediarios nos permitieron, en un segundo momento del trabajo armar, nuestra indagación y argumentación teórico-conceptual, acerca de los múltiples elementos que intervienen en la problemática de los posgrados en educación (EZCURRA y DE LELLA, 1994) y de la docencia en el ámbito superior, (AGUIRRE, 1989; KENT, 1990; KENT, 1993; centrándonos por supuesto en casos específicos de experiencia docente en un tiempo amplio (un proceso de transición entre la modernidad y la postmodernidad) y un espacio particular (la Maestría en Enseñanza Superior como un posgrado en educación con características propias).

Estas nociones nos permitieron acercarnos al proyecto académico de formación, planteado formalmente en el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior, conjugado con los procesos de formación, derivados de contenidos y procesos de enseñanza específicos por materia y docente, que se entrecruzan y conjugan con los proyectos, trayectorias, circunstancias y experiencias académicas de los alumnos que formaron parte de un proceso de formación único y particular de dicho posgrado, tanto como colectividad (perteneciente a un generación, a un grupo, al equipo de trabajo al interior del aula) como individualidad (historia de vida y trayectoria académica, ideales e intereses particulares, expectativas y compromisos sociales e ideológicos, entre otros).

En una segunda etapa del trabajo se inicio la reflexión sobre los alcances y concepción docente derivada de la formación recibida en ella, a partir de identificar la tradición de formación docente involucrada en el plan de estudios, (DAVINI, 1995), y todo ello complementado con las entrevistas hechas a diversos egresados de la misma. Lo anterior, a la par de que se planteaban las diversas dimensiones de la docencia (FIERRO, 1999) que ayudaron a comprender al ejercicio de la docencia desde su complejidad social, laboral e individual.

De esta forma, como ya se planteó anteriormente, la presente tesis tiene dos ejes de reflexión que se entrecruzan y complementan, el primero que tiene que ver con el análisis del plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior, su proyecto de formación docente, sus problemas y posibilidades como una alternativa viable dentro de su contexto particular, las necesidades educativas y de formación docente a las cuales intenta responder, y otro eje que se desprende de la crítica velada o explícita a la docencia universitaria y sus prácticas educativas, y que viene a plantear la necesidad de reflexionar sobre la docencia, tanto en su función social, como en su dimensión particular, a partir de los nuevos escenarios y de las nuevas demandas sociales que se la hacen como profesional de la educación.

Por lo anterior, esta investigación es producto de un proceso dinámico de construcción y deconstrucción teórica, donde el autor de estas líneas estuvo fuertemente implicado, proceso en el cual la propia metodología se fue construyendo y articulándose paulatinamente, con los planteamientos teóricos iniciales, así como en la delimitación misma de las técnicas de investigación documental y de campo utilizadas que posibilitaron allegarse de la información pertinente; por lo anterior, se

puede afirmar que esta investigación tendió a desarrollar una metodología de corte interpretativa-cualitativa (ERIKSON, 1989; EISNER, 1998).⁷

De hecho, asumimos la investigación cualitativa como aquella postura que nos facilitó acercarnos al ámbito de la subjetividad del docente y entender el ejercicio de la docencia como parte de una realidad educativa que, por formar parte de ella, se nos presenta compleja y dinámica. En ese sentido sin ponderar la cualidad sobre el dato cuantitativo, pues ambos se complementan como parte de un proceso de conocimiento de interpretación más amplio, coincido con Eisner (1998) cuando afirma que el pensamiento cualitativo se ubica preferentemente para estudiar y reflexionar sobre los asuntos humanos⁸.

IV. Sobre la postura epistemológica...

De alguna forma, y estando consciente de las limitaciones de esta indagación, intento ubicar mi trabajo en algún resquicio de la tradición hermenéutica crítica del conocimiento humano, a partir de plantear que lo que determina al conocimiento social y pedagógico es producto de un enfoque interpretativo, con esto quiero afirmar que es necesario tener presente que todo conocimiento social o humano es producto de una reflexión y comprensión del hombre sobre sí mismo, entendiendo que todo intento interpretativo, como lo señala Geertz (1994), centra su atención en el significado que tienen las instituciones, acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos y costumbres de aquellos que las poseen, viven o las desarrollan y que evidentemente dichas interpretaciones no pueden ser expresadas mediante leyes sino a partir de construcciones conceptuales.⁹ Planteamiento que, en otras palabras, ya Dilthey (1980) a finales del siglo XIX,

⁷ Erickson (1989) señala con relación a esta perspectiva metodológica que " . el significado primordial de los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido, más que de procedimiento. (en ese sentido) El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido" (pág. 197).

⁸ Eisner (1998) plantea tres razones básicas para argumentar la pertinencia del término cualitativo, como postura epistemológica de investigación social, una de ellas nos señala claramente la intensión que nosotros queremos destacar: " En primer lugar, cualitativo es suficientemente general para abarcar no sólo la enseñanza y otras formas de la actividad humana, sino también objetos tales como edificios o libros. Las consideraciones cualitativas se tienen en cuenta para componer sonetos, canciones y guiones. Se emplean en enseñanza, en dirigir ejércitos y en la construcción de teorías. Las consideraciones cualitativas se utilizan para contar una historia y para hacer el amor, para mantener una amistad y vender un coche. Resumiendo, el pensamiento cualitativo está ubicado en los asuntos humanos. No es alguna forma exótica de hacer o realizar, sino un aspecto dominante de la vida cotidiana " La segunda se refiere a la importancia que ésta tiene para la investigación en el campo de la educación y la tercera está relacionada con el arte. Eisner W Elliot 'El ojo ilustrado Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa'"(pág 20)

⁹ Es elocuente el señalamiento de Geertz (1994) cuando afirma que la investigación que asume un enfoque interpretativo " . se centra en los casos o en conjunto de casos, y en las características particulares que los distinguen; sin embargo, sus propósitos son de tanta envergadura como los de la mecánica o la fisiología: distinguir los materiales de la experiencia humana" (pág 34).

señalaba como necesidad apremiante para fundamentar el conocimiento de las ciencias del espíritu, al afirmar que:

"Las situaciones en la sociedad nos son comprensibles desde dentro; podemos reproducirlas, hasta cierto punto, en nosotros, en virtud de la percepción de nuestros propios estados, y acompañamos con amor y odio, con apasionada alegría, con todo el juego de nuestros afectos, la contemplación de la imagen del mundo histórico. (...) La sociedad es nuestro mundo. Presenciamos con toda la energía de nuestro ser entero el juego de las interacciones dentro de ella, pues advertimos en nosotros mismos desde dentro, con la más viva inquietud, las situaciones y energías con que ella construye su sistema." (pág.82)

De esta manera, tratar de entender un asunto educativo a partir de estos planteamientos iniciales, me coloca en una posición epistemológica del conocimiento que no puede dejar de obviar los juicios de valor que están presentes en toda investigación pedagógica, sin olvidar, por ende, el contexto sociocultural que los rodea, pues si bien tiende a determinarlos, no los condiciona de manera total.¹⁰ De ahí que sea evidente que en un proceso de reflexión sobre lo humano, siempre estará presente la subjetividad y los intereses de quien indaga.

En este sentido es interesante rescatar la afirmación de Stenhouse (1993), cuando señala que es usual que una investigación sea atacada por haber permitido que los valores del realizador de la misma estén presentes, sin embargo dichos valores están igualmente determinados por el interés del investigador; interés que puede partir de "sentirse preocupado o afectado respecto de una ventaja o detrimento" y "sentimiento de preocupación o de curiosidad de una persona o cosa". Interés que si bien pudiera ser claro y destacado en las ciencias aplicadas, no lo es tanto en el caso de las ciencias humanas, mientras no se haga explícito éste. El problema, parece ser, dependerá de la fuerza del proceso crítico, proceso que es esencialmente social y metodológico. De ahí que se pueda afirmar junto con Eisner (1998), que existen tantos mundos como maneras de describirlos, y estos mundos que conocemos son los mundos que construimos.

V. Algunos otros supuestos...

A partir de considerar que en todo proceso de indagación se parte de conocimientos comunes y conceptos teóricos previos como los mencionados, que orientan al sujeto con posibilidad de conocer un objeto de investigación (ubicado éste en una realidad sociohistórica determinada) y que dichos artificios

¹⁰ Por supuesto me estoy refiriendo al debate entre la objetividad y la subjetividad, siempre presente en todo proceso de conocimiento, sin embargo para el que se acerque a este trabajo, hay que dejar claro desde un principio que todo acto de investigación pedagógica, entendiéndolo como parte de una conducta compleja que responde a un contexto cultural amplio, se encuentra limitado en su aspiración de ordenar la totalidad de las experiencias educativas de los sujetos y sólo, a partir de ciertos límites establecidos y condicionados por su propia postura teórica y conceptual, puede acercarse a comprender una parte de la complejidad de su objeto de estudio

intelectuales, en interrelación con esquemas metodológicos contruidos en dicho proceso, influyen y orientan en cierta forma el camino a través del cual se intenta comprender cierta problemática humana, es que planteo algunos otros supuestos teórico-metodológicos generales básicos (Eisner, 1998) bajo los cuales se desarrolló el este trabajo:

- a) En todo proceso de indagación, el investigador es influido por las diversas condiciones psicosociales y concepciones que posibilitan múltiples maneras de conocer los procesos humanos del mundo, en un proceso constante y continuo de articulación con el contexto y la cultura de una época, donde el producto de esta reflexión tiende a influir en ésta.¹¹
- b) Toda indagación pedagógica que pretenda acercarse a la comprensión de un problema educativo, tiene que tener en cuenta las múltiples dimensiones y niveles de la realidad que intervienen en éste, para obtener así una descripción, evaluación e interpretación más completa del mismo y
- c) La validez de un conocimiento, ante la comunidad académica que se presente, no depende únicamente de la elección y defensa epistemológica de éste, sino de una cuestión política e ideológica inherente a toda actividad humana. Sin embargo todo saber reclama la oportunidad de ser valorado, cuestionado y defendido.

VI. Los capítulos...

Una vez que he dado cuenta de los antecedentes generales del presente trabajo, así como de los fundamentos teórico-metodológicos en los cuales se apoya la presente investigación, el lector se encontrará con el primer capítulo que contiene las categorías generales de nuestro trabajo y que forman parte del entramado conceptual que se configura en el transcurso en el mismo. Dichas categorías como Curriculum, (GIMENO, 1994; DIAZ BARRIGA, 1995; DIAZ BARRIGA, 1996), evaluación (ANGULO, 1994; HOUSE, 1994) y formación (FERRY, 1990) así como las dimensiones de la docencia (FIERRO, 1999) y la revisión general de las tradiciones y tendencias académicas en la formación de docentes (DAVINI, 1995), me proveen del soporte teórico para aventurarme a evaluar en el segundo capítulo la Maestría en Enseñanza Superior, procurando en dicho proceso no perder de vista el encuadre histórico en el que se ubica ésta, como parte de un proyecto de reforma educativa nacional tendiente a la formación de docentes en función de las necesidades educativas de la época.

A esa fase de evaluación general de la Maestría en Enseñanza Superior de la ZNEP-Aragón, le antecede la revisión general del origen de los posgrados en

¹¹ Desde esta perspectiva no sólo aquellos considerados científicos, sean éstos del área de las ciencias naturales o humanas, tienen algo pertinente que decir, sino todos los individuos que participan del mundo, como son los artistas, los escritores o los docentes, por ejemplificar este supuesto

educación (AGUIRRE, 1989; ESCURRA y DE LELLA, 1994), que en nuestros días son parte de un proyecto político de formación pedagógica y didáctica para los nuevos docentes que se incorporan a las tareas educativas en el nivel superior. Este capítulo trata también de destacar el proceso que, en los últimos cuarenta años, empieza a reconfigurar la imagen social del docente, a la par de su replanteamiento como profesional, ante los nuevos retos sociales y pedagógicos que enfrenta en sus tareas cotidianas de enseñanza. De hecho, se plantean los antecedentes históricos que ayude a entender la problemática de la docencia universitaria en nuestro entorno inmediato.

En función de lo desarrollado con anterioridad, en el tercer capítulo, se plantea el proceso de transformación global del mundo capitalista, donde se plantean las características generales de la nueva sociedad postindustrial y postcapitalista (IANNI, 1998; DRUCKER, 1995; GARRIDO, 1996; DIETERERICH, 1996; CHOMSKY, 1996).

En este último capítulo se intenta dar cuenta del nacimiento de una nueva situación social en la que la vida económica, política y de organización, e incluso personal, se reorganiza en torno a principios muy diferentes a los planteados en la modernidad (FREY, 1991); es una reflexión general de los procesos de cambio social amplios, que desde una perspectiva holística plantea también la pertinencia de pensar a la docencia a partir de los nuevos escenarios por los cuales transita la sociedad en general, es decir, en el marco de la transición modernidad-postmodernidad en que se encuentra el mundo (FOSTER, HABERMAS, BAUDRILLARD, J. et. al., 1988; JAMESON, 1988; WELSCH, 1997), de ahí que se destaque la necesidad de reflexionar sobre las nuevas formas de pensar la economía, la política, la sociedad, el Estado, la ciencia, la familia, y el proceso de conocimiento, entre otros muchos aspectos de la vida humana y cuya influencia tiene implicaciones que se reflejan en la vida cotidiana de los individuos, particularmente en los procesos educativos en la escuela y de los actores que los promueven: Los docentes

Junto a las diversas condiciones históricas concretas y concepciones teóricas y filosóficas que vienen a replantear el papel del hombre en general, se continúa con el planteamiento de la necesaria revisión pedagógica del papel del docente en el ámbito universitario, los problemas y cuestionamientos que empieza a enfrentar de manera más frecuente en el aula y su entorno social, como nuevos retos en un entorno de crisis producto de las nuevas condiciones sociales en las cuales tiene que desarrollar su práctica educativa. Al final se plantean algunas inquietudes a modo de apertura a nuevas interrogantes.

En el sentido expresado, es que esta tesis, más que un intento de análisis sistemático de un problema educativo particular y focalizado, es un acercamiento general a un proyecto de formación docente en el nivel superior, que trajo consigo la necesidad de reflexionar sobre la docencia universitaria, a partir del cual se intenta dar un panorama general de su nuevo entorno, señalando las características generales que la distinguen como profesión.

Abusando de la esperanza, como horizonte de posibilidad, se espera que este intento de exploración conceptual se sume a un cúmulo de reflexiones, que desde diferentes perspectivas y miradas analíticas, puedan desarrollarse alrededor de la docencia y de los posgrados en educación, como parte del intento de comprender el conjunto de procesos que articulan la realidad educativa en la cual se sumerge la práctica docente universitaria.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS SOBRE EL CURRÍCULUM, LA EVALUACIÓN, LA FORMACIÓN Y LA DOCENCIA

Responder la interrogante que posibilitó este trabajo de investigación, invitó no sólo a indagar sobre las diversas conceptualizaciones que de docencia existen actualmente, sino acercarse a una conceptualización que diera cuenta de la particularidad que implica ejercer la profesión docente en un nivel universitario determinado o mejor dicho en una práctica docente influenciada por un proceso de formación derivado de una maestría en educación, como es en este caso la Maestría en enseñanza Superior de la ENEP-Aragón.

Centrar la atención en la docencia desde una perspectiva amplia, a partir de las diversas conceptualizaciones que de ella se han realizado como profesión, de la revisión histórica de su constitución como tal, así como de los diversos procesos a nivel macrosocial que inciden actualmente en su imagen social y escolar; derivó en una serie de interrogantes que a la vez fueron sugiriendo la importancia de revisar e ir conformando las categoriales más amplias de este trabajo, como son las nociones de *currículum*, *evaluación* y *formación*, éstas a la vez dieron pie para la configuración de aquellas que dieran cuenta de *modernidad* y *postmodernidad* entre otras no menos importantes en el propio discurso presentado, dichos conceptos amplios tratan de dar cuenta de la *docencia* como categoría central de nuestra reflexión en un proceso amplio de transformación social.

De esta forma las categorías centrales que a continuación se desarrollan, proporcionaron las primeras líneas de luz teórica a partir de las cuales se posibilitó, en primer lugar, acercarse a la evaluación curricular de la Maestría en Enseñanza Superior y posteriormente las que fueron guiando las interrogantes más específicas respecto a la docencia, permitiéndome más adelante plantear

otras en el trayecto discursivo, de carácter *intermedio* y de menor alcance, pero con importantes implicaciones para el conjunto de nuestras reflexiones.¹²

En este capítulo abordo las categorías iniciales de este trabajo de indagación, para posteriormente articularlas en capítulos posteriores con el acercamiento a las condiciones históricas generales que promovieron los posgrados en educación, así como de algunas impresiones que los alumnos egresados tuvieron a bien plantear, sobre la base de su experiencia de formación docente en el posgrado de la Maestría en Enseñanza Superior, como parte de la evaluación general que se hace de la misma.

De hecho son los primeros planteamientos, en un primer nivel de reflexión, que más adelante posibilitarán entender a la docencia en un mundo más globalizado, así como los procesos sociales, económicos y culturales que se desencadenan en nuestro entorno nacional, y que se objetivan en las nuevas políticas educativas en el ámbito superior, teniendo su repercusión en proyectos de formación docente específicos y que han generado ciertas condiciones singulares a partir de las cuales se piensa, y ejerce la docencia universitaria.

1.1 Consideraciones teóricas sobre el curriculum.

El origen del término curriculum esta ligada a la problemática del qué enseñar y cómo enseñar, y está presente desde los orígenes del pensamiento educativo occidental, tomando características muy particulares en los albores de la modernidad, que aún se encuentran presentes en la actualidad.

Si bien la noción de curriculum como ahora se conceptualiza forma parte de un proyecto educativo desde los orígenes del hombre, su planteamiento más cercano a nuestra época puede considerarse en el proceso de sustitución de una educación militar-caballeresca, religiosa y artesanal, característica de la Edad Media, por una con un carácter más laico y literario que se viene a configurar en la fase temprana de las nuevas relaciones culturales, de producción y de intercambio comercial entre los hombres del renacimiento europeo. De ahí que sea posible afirmar con Díaz Barriga (1996), que el actual sistema educativo occidental ha

¹² Categorías intermedias como *trayectoria docente, formación docente, práctica docente*, entre otras, que se fueron conformando en el transcurso de la reflexión, como una red conceptual que me permitió hacer una lectura de la docencia y por ende acercarme a una comprensión de ésta en el proceso de transición de la modernidad a la posmodernidad. De alguna forma, dichas categorías centrales e intermedias, recuperadas de los autores revisados, son construcciones conceptuales, a partir de la reflexión empírica y teórica en la que me ví inmerso en el proceso mismo de indagación, en palabras de Shulman (1989) éstas son invenciones conceptuales que "... no derivan directamente de los resultados, de un modo simple. Son actos de imaginación en los que la comprensión teórica, la sabiduría práctica y las generalizaciones empíricas tienden a combinarse en una formulación más general" (pág.29)

estado ligado al surgimiento del capitalismo, y donde la escuela (como institución social) fue evolucionando de acuerdo a la conformación de las nuevas estructuras sociales que propició la época de la modernidad.

En este sentido, en la primera etapa del capitalismo se empieza a gestar la formulación de un "saber específicamente educativo", a partir de los primeros tratados que sobre la institución escolar fueron escritos, y en el cual Juan Amos Comenio, a partir de la *Didáctica Magna*, ya planteaba una organización tanto de la escuela como de los contenidos que habría que desarrollar dentro de ésta (Aguirre, 1993).¹³

Si bien en primera instancia puede confundirse el origen del término currículo en los planteamientos educativos de Platón y Aristóteles, ya que éstos sugieren toda una propuesta educativa (que no curricular) para su tiempo, Díaz Barriga (1996) nos señala que la génesis del curriculum se ubica a fines del siglo pasado en el contexto norteamericano, como consecuencia de la crisis educativa que propició la industrialización de ésta nación.¹⁴

La transformación de la escuela estadounidense, señala Díaz Barriga (1996), se fundamentó en una teoría educativa bajo el cobijo de una filosofía de corte pragmática, una sociología de la educación de corte funcionalista, apuntalada por una teoría del capital humano, de una psicología conductista que funda su carácter científico en el uso del método experimental siguiendo la pauta de las ciencias naturales, así como de una teoría de la administración que había comprobado su eficacia en el desarrollo de la industria y que gracias a dichos méritos, fue recuperada para su aplicación en la escuela. Esta confluencia de elementos conceptuales filosóficos, sociológicos, psicológicos, económicos y administrativos dieron origen a tres vertientes de la pedagogía industrial: *La tecnología educativa, la teoría curricular y la evaluación*.

Si bien estos tres discursos educativos hacen referencia a una reconceptualización de la didáctica, fundamentándola en principios de la administración empresarial, la escuela hace suyos los objetivos de toda empresa:

¹³ María Esther Aguirre señala que "Sí, en el temprano siglo XVII se inicia la "modernidad" como proyecto que atraviesa todos estos siglos hasta nuestros días, con las preocupaciones de "racionalidad", esto es, previsión de objetivos - medios ad hoc = resultados; la preocupación por la eficiencia: mejores resultados + control de tiempos, etc. El portavoz que exprese y sintetice la época en lo educativo será Juan Amos Comenio (Checoslovaquia, 1592-Holanda 1670), que por medio de su *didáctica magna* nos presenta uno de los discursos más logrados de este momento en torno a la escolarización." (pág. 72)

¹⁴ Angel Díaz Barriga, igualmente afirma que "... la teoría curricular surge y se desarrolla en las líneas conceptuales de la pedagogía estadounidense. En realidad, ésta es una pedagogía de una sociedad industrial, y en particular es resultado del proceso de industrialización de la sociedad norteamericana. La transformación de ésta, de una sociedad agraria en otra industrial, no solamente modificó las formas de vida y - como efecto de la migración del campo a la ciudad- repercutió en la organización de la población, sino que, además, modificó las estructuras internas de sus escuelas y requirió una revisión de las prácticas pedagógicas vigentes" (Díaz, 1996, pág. 17).

Incrementar los niveles de "eficiencia" mediante prácticas de "control", cual si fuera una fábrica.

En su caso nos dice Díaz Barriga (1996) que:

" La teoría curricular intenta resolver un problema más estructural: la educación para la industria. La renovación educativa que exigía el proceso de industrialización no se podía apoyar en la concepción ética del hombre que se había conservado del mundo feudal ni en su renovación a través del humanismo liberal de la Revolución Francesa expresado en el pensamiento de Rousseau " (pág. 19).

En el transcurso de su desarrollo la teoría curricular tuvo que construir una serie de conceptos a partir de los cuales se conformarían los programas y planes de estudio como los conocemos actualmente hasta nuestros días, con elementos tan comunes como son el perfil de ingreso, egreso, objetivos, diagnóstico de necesidades, etcétera y que fundamentarían la pedagogía industrial estadounidense; en ese sentido Díaz Barriga (1996) afirma que:

" La lógica interna de "lo curricular" se preocupó por el desarrollo de habilidades técnico-profesionales que se requieren para la incorporación del sujeto al mercado laboral, en detrimento de una formación más amplia. El "control", como determinación exacta del contenido que se ha de enseñar, del comportamiento (conductual) que se desea obtener, de la "necesidad" por satisfacer, se convierte en el eje de esta problemática. La eficiencia en la institución y en la adquisición de habilidades, así como la internalización de actitudes de orden, obediencia y sumisión, constituyen el proyecto de "formación" del individuo de esta sociedad " (pág. 26).

Estos señalamientos generales acerca de los fundamentos y del contexto en el cual surgió el currículum nos permite entender que éste tuvo sus orígenes al amparo de una teoría que se construyó con el propósito de establecer la relación entre la escuela y el empleo requerido fuera de ésta.

Con relación al concepto del currículum y la postura teórica de la cual parto para realizar el acercamiento al proceso formativo del plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior (MES), con el propósito de entender a la docencia en sus nuevos escenarios, particularmente con relación al necesario fortalecimiento y transformación de la práctica docente del estudiante egresado del posgrado, se puede señalar que partimos de la idea planteada por Gimeno (1994) de que todo estudio del currículum y por tanto de la acción educativa ejercida a través de la docencia, necesariamente se tiene que ocupar de "... temas relacionados con la justificación, articulación, realización y comprobación del proyecto educativo al que sirven la actividad y los contenidos de la enseñanza." (pág.144), que como se comprenderá tienen que ver con el conjunto de problemáticas derivadas de un proceso educativo escolarizado.

De esta manera se parte de la idea central de que intentar comprender la problemática docente universitaria, implica acercarse a una realidad curricular de

la cual el profesor-estudiante forma, es decir, en un proceso de formación docente. En ese sentido, el objeto de estudio: la docencia y las nuevas condiciones sociales para ejercer esta práctica profesional, no podrían entenderse si se dejan de lado los procesos formativos que han influido o han formado como parte de su constitución, y que a la vez que han transformado la docencia también la han reafirmado con una identidad profesional propia, cuyo propósito reconocido es la enseñanza de un saber socialmente válido.

Por ello, en una reflexión que intente acercarse analíticamente a la problemática de la docencia en el contexto actual, no puede dejar de lado considerar en primer lugar como referente inmediato el entorno social, económico, político y cultural en el cual éste se desarrolla, y en segundo lugar las modificaciones que un curriculum tiene, al implementarse en un medio escolar concreto.

En el primer caso nos enfrentamos a lo que se ha denominado por Gimeno (1994) como el *contexto práctico externo*, en el segundo por el proceso de modificación de la cultura contenida en el curriculum, es decir, por el conjunto de influencias internas que pueden considerarse como el *contexto interno* o el *contexto de realización*. De ahí que se pueda afirmar que para conocer realmente lo que ocurre al interior de un curriculum, comprender el por qué de determinados aprendizajes y enseñanzas, así como de la falta de correspondencia entre la cultura exterior, lo planteado formalmente por el curriculum y lo que realmente se imparte y se aprende en una institución educativa, es necesario revisar críticamente dichos contextos.

En este sentido, se recupera la siguiente conceptualización que Gimeno (1994) hace del curriculum, al definirlo como:

"... un ámbito de interacción donde se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos que, en un verdadero y complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo. Sólo en el marco de todas esas interacciones podemos llegar a captar su valor real, por lo que es imprescindible un *enfoque procesual* para entender la dinámica que presta significado y valores específicos a un *curriculum* en concreto..." (pág. 150)

A partir de lo anterior es que se puede afirmar que un curriculum no existe al margen de las condiciones contextuales que le dan forma y que revisar éstas, en sus diversas interacciones, posibilitará construir un marco conceptual para comprender al curriculum en su dimensión real, y como una realidad educativa que forma parte a su vez de una dinámica social y cultural más amplia.

A partir de esta idea, Gimeno (1994) señala los diversos ámbitos o contextos que modelan el curriculum y que se proyectan en diversas actividades relacionada con el curriculum, es decir en las diversas prácticas de enseñanza, como son: a) el contexto didáctico, b) el contexto psicosocial, c) el contexto organizativo, d) el contexto del sistema educativo y d) el contexto exterior. Con relación a estos contextos y siguiendo a Gimeno (1994) señalaré de manera general en que

consiste cada uno de ellos:

- a) El *contexto didáctico*, tiene que ver con el ambiente pedagógico más inmediato para el alumno y el maestro, es decir por la estructura de tareas que desarrollan en las actividades de enseñanza-aprendizaje;
- b) El *contexto psicosocial*, es aquel ambiente que se crea en los grupos escolares y que su formación puede apreciarse en otros espacios donde se desarrolle un trabajo colectivo, y donde transitan y se transmiten diversas influencias y motivaciones para el alumno y el maestro que hacen del proceso de enseñanza-aprendizaje un proceso único;
- c) El *contexto organizativo* tiene que ver con la estructura del centro, sus relaciones internas, las formas de organización del profesorado, su coordinación, las actividades culturales que se realizan, la disposición del espacio y la ordenación del tiempo, entre otras actividades que dan soporte a la gestión escolar;
- d) El *contexto del sistema educativo* en su conjunto se refiere por supuesto a que los centros escolares o el aula escolar no son entidades aisladas de una realidad educativa más amplia, que dependiendo del nivel educativo, sean éstos anteriores o posteriores, será su importancia social, así como la selección de los alumnos, los tipos de enseñanza, contenidos, entre otros aspectos, los que determinarán el carácter de la educación impartida en un centro educativo. Tal es el caso por ejemplo de las necesidades de formación que tienen los estudiantes a nivel bachillerato y la diferenciación que denota un conocimiento más especializado al transitar por en el nivel de licenciatura hasta llegar al posgrado; y por último
- e) El *contexto exterior* al medio pedagógico, cuyo peso tiene una importancia fundamental en lo que se enseña y cómo se enseña en el aula; dicho contexto se conforma de las demandas económicas y políticas que al sistema educativo se le hacen, así como de los diversos valores que se privilegian o impulsan, las culturas dominantes sobre las subculturas marginadas, la influencia de la familia en la determinación de las experiencias de aprendizaje de los alumnos, los medios de comunicación e información que presentan saberes complementarios o contradictorios a los presentados por el currículum y/o del docente, entre otros muchos aspectos.

Este planteamiento de Gimeno (1994, págs. 150-151), que tiende a clarificar, al tiempo que sistematizar los problemas y prácticas relacionadas con todos aquellos elementos que afectan a los *currícula*, permite ubicar de manera clara los procesos de formación de los posgrados en educación, y dentro de ellos el proyecto formativo de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón y el replanteamiento de la práctica docente en los nuevos escenarios de la

educación.¹⁵

Si bien se ha señalado que la cultura del curriculum es mediatizada por los diferentes niveles de la realidad por los cuales transita éste, y que se convierte en una fuerte influencia en los objetivos originales de un plan de estudios, no hay que olvidar lo importante de considerar la dimensión no manifiesta de éste o lo que algunos teóricos han dado por llamar el *curriculum oculto* y que evidentemente también se encuentra presente como una mediación importante a considerar en un análisis curricular.¹⁶ Es a partir de considerar la dimensión formal de un curriculum, mediatizada por los diversos niveles de la realidad, y su dimensión oculta, como podemos acercarnos a lo que Gimeno (1994) considera como un *curriculum real*.

Lo señalado hasta ahora, además de ubicarnos en un enfoque procesual para analizar la problemática curricular, en la que se va configurando un docente en su proceso de formación, permitirá más adelante y desde una perspectiva crítica, valorar la importancia del estudio de la docencia, a partir de las nuevas condiciones de cambio social, para lo cual trataré de evidenciar las incongruencias de un discurso educativo sobre la profesión docente, lleno de buenas intenciones, pero que deja de lado, en muchas de las ocasiones, la complejidad de la realidad a la cual hacen referencia. Desde esta perspectiva para acercarse a la docencia como al curriculum, "... es preciso ir bastante más allá de las declaraciones, de la retórica, de los documentos, o mejor dicho, quedarse mucho más cerca de la realidad." (Gimeno, 1994, pág. 158).

1.2 La evaluación curricular como proceso.

Prender acercarse a un proceso de formación docente de un posgrado como la Maestría en la Enseñanza Superior, como vehículo para entender a la docencia en este fin de siglo, implica necesariamente emitir un juicio acerca de un proyecto educativo expresado a partir de un plan de estudios, analizar críticamente su

¹⁵ Esto me llevará incluso a destacar más adelante, como los docentes al haber cursado un posgrado en enseñanza superior se vieron involucrados en situaciones contradictorias con su propia práctica docente, donde los propósitos de formación de un plan de estudios eran negados en la práctica educativa de la cual formaban parte como alumnos y que, en no pocas ocasiones, el discurso mismo de un seminario era negado al interior de la propia aula donde éste se revisaba. Todo ello como parte de la problemática por la cual transita la docencia en sus diferentes procesos de constitución histórica

¹⁶ Gimeno (1994) señala al respecto: "Considerar que la enseñanza se reduce a lo que los programas oficiales o los mismos profesores dicen que quieren transmitir es una ingenuidad. Una cosa es lo que a los profesores se les dice que tienen que enseñar, otra es lo que ellos creen o dicen que enseñan y otra distinta lo que los alumnos aprenden. ¿En cual de los dos espejos encontramos una imagen más precisa de lo que es la realidad? Los tres aportan algo, pero unas imágenes son más ficticias que otras. El resultado que obtengamos de las dos primeras imágenes - lo que se dice que se enseña- forma el *curriculum* manifiesto. Pero la experiencia de aprendizaje del alumno ni se reduce, ni se ajusta, a la suma de ambas versiones. Al lado del *curriculum* que se dice estar desarrollando, expresando ideales e intenciones, existe otro que funciona soterradamente, al que se denomina *oculto*. En la experiencia práctica que tienen los alumnos se mezclan o interaccionan ambos; es en esa experiencia donde encontraremos el *curriculum real*" (pág. 152)

estructura, sus objetivos, sus contenidos, las intenciones formativas expresadas y el contexto en el cual fue elaborado e implementado, entre otros elementos no menos importantes. Lo anterior plantea como necesario dejar en claro que todo análisis curricular, trae consigo una noción de evaluación educativa que hay que hacer explícita, y que como tal, implica emitir un juicio.

Sobre todo cuando hay que dejar claro de entrada que nuestro acercamiento a la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón, desde una perspectiva evaluadora es evidentemente personal y no institucional, como es característico de la evaluación de los proyectos educativos, ya que generalmente, como señala Popkewitz (1992) quienes ostentan el poder son los que encargan las evaluaciones. Ello por supuesto no implica olvidar las relaciones de poder y el debate que un procedimiento de evaluación y sus resultados pueda suscitar, si ello fuera el caso.

En nuestro contexto universitario, se puede señalar de principio que la evaluación casi siempre ha tenido un carácter institucional, donde una de las posturas dominantes en el campo de la evaluación curricular tiene como propósito fundamental realizar sólo una comparación entre los elementos formales de un plan de estudios, así como medir sus alcances en términos cuantitativos después de un período de tiempo de haberse implementado un plan de estudios.

Dicha postura de la evaluación centra su atención en detectar un distanciamiento entre los lineamientos formales establecidos en el plan de estudios y el rendimiento escolar que presentan los estudiantes o egresados del mismo; el plan de estudios se convierte en el objeto de estudio de la evaluación y la mirada del evaluador se centra únicamente en los componentes formales del plan de estudios como son: los objetivos, el perfil de ingreso, el perfil de egreso, entre otros, pero sobre todo en el conjunto de programas o asignaturas que lo conforman.

En este tipo de evaluación "Una vez realizado el estudio, las soluciones que generalmente se deciden, se resuelven en anulación y/o creación de materias, actualización de contenidos, formulación clara de los objetivos, modificación de cargas de horarios y de créditos, y en casos excepcionales, se propone la construcción de nuevas carreras.." (Ruiz, 1998, pág. 13). A partir de lo señalado los procesos de evaluación se apoyan básicamente en la comparación de los resultados con lo planeado, y en las aportaciones teóricas y metodológicas de la tecnología educativa, cuyo parámetro de comparación particular lo constituyeron los objetivos de aprendizaje.

Ruiz (1998), afirma que en nuestro país a predominado un segundo enfoque metodológico característico de los años ochenta hasta nuestros días y es "... aquel que busca caracterizar el grado de congruencia interna y externa que presenta el plan de estudios." (pág. 16) En dicha propuesta metodológica se procede a un análisis interno del plan de estudios y las articulaciones o desvinculación con el contexto en el cual se encuentra inserto.

“Esto significa que es necesario considerar diferentes ámbitos, que van desde el conocimiento de los requerimientos de la profesión, configuración del perfil profesional, los adelantos de la ciencia y la tecnología, rendimiento escolar, entre otros, hasta la revisión de la forma como están ordenados los contenidos y su relación con los objetivos educativos.” (Ruiz, 1998, pág. 14)¹⁷

También actualmente si bien se ha abandonado la idea de los objetivos como criterios de evaluación, característicos de la propuesta metodológica de la tecnología educativa, persiste una línea de evaluación curricular que aún es dominante en el nivel superior, que insiste en comparar las especificaciones del plan de estudio y sus programas con respecto a la problemática profesional y social y económica en el cual se contextualiza éste; es decir, determinar la congruencia y coherencia interna y externa del mismo (Ruiz, 1998).

Por otro lado, también abundan las propuestas de evaluación curricular apoyadas en la cuantificación del rendimiento escolar, es decir, aquellas que consideran en alta estima para sus análisis los índices de reprobación y deserción o los promedios de calificación detallados en el historial académico. Si bien ello es lo más común en muchos de los casos, y es parte inmanente de los propósitos de todo proceso de evaluación, pocas veces existe un acercamiento a los procesos reales de formación académica de los posgrados a partir de los actores mismos de dichos procesos, esto último señalado me parece particularmente importante de realizarse al nivel de un posgrado, particularmente de la Maestría en Enseñanza Superior que ahora me ocupa y que forma parte del objeto de estudio de este trabajo.¹⁸

¹⁷ Ruiz (1998) plantea que la década de los ochenta se puede caracterizar por ser la década de la evaluación académica y afirma: “A mediados de los ochenta y en plena crisis económica, el estado, a través de las instancias oficiales encargadas de regular las políticas de educación superior: SEP y ANUIES, obligaron a las IES a evaluarse a sí mismas, de manera que los resultados justificarian la asignación de recursos, principalmente financieros” (pág. 14) De esta manera, señala, la evaluación institucional, además de tener como propósito elevar la calidad educativa, a través de la valoración de los planes y programas de estudios, cuyo fin es adecuarlos a las necesidades de la sociedad, particularmente del sector productivo, la evaluación educativa surge a la par como un instrumento de control a partir del cual se determinarán las partidas presupuestales para las universidades públicas. La autora identificó características comunes de las diversas experiencias de evaluación curricular, como son el mismo enfoque y procedimientos empleados, mencionando las siguientes:

- “ 1. Cuantificación del aprovechamiento escolar del estudiante
2. Diagnóstico de los requerimientos sociales para los profesionistas
3. Seguimiento de egresados
4. Determinación de la congruencia y coherencia interna y externa
5. Revisión y actualización de los planes y programas de estudios” (pág. 16)

¹⁸ Si bien Ruiz (1998) señala que existen estudios que conciben a la evaluación como un proceso integral, sistemático y participativo, que van más allá de la búsqueda del dato cuantitativo o la congruencia interna y externa del plan, involucrando tanto a profesores, alumnos, como a especialistas de la profesión, conformando “...comisiones formales integradas por autoridades, profesores y otros miembros de la comunidad académica de la institución cuya misión es diseñar las estrategias, dirigir y vigilar el proceso curricular” (pág. 17)

Si bien han existido propuestas y procesos de evaluación con un alto grado de sofisticación metodológica o apoyados en una concepción compleja y globalizadora de la evaluación, Ruiz (1998) señala que las decisiones que finalmente se toman, una vez concluido el estudio, va dirigido únicamente a la estructura del plan de estudios, presentando como limitación (a pesar de estas características de sofisticación metodológica y conceptual) de que no permiten tener la seguridad de saber si lo que realmente genera los diversos problemas académicos es la estructura formal del plan de estudios, de ahí que me parezca pertinente señalar la importancia de explorar otras posibilidades, a partir de las cuales los interesados en el campo de la evaluación curricular nos podamos acercar a comprender los procesos de formación al interior de los posgrados, y recuperar la formación académica en la práctica docente cotidiana.

Si bien lo anterior no es un propósito central de este trabajo, acercarnos estos procesos de formación a partir de la propia voz del docente, posibilitará entender como influye este contexto de cambio social que empieza a manifestarse en las aulas universitarias, particularmente con relación a una realidad educativa que le pudiera demandar al profesor universitario cambios en el desarrollo de su práctica docente o un replanteamiento del papel que hasta ahora había desempeñado en el aula escolar.

De esta forma la postura metodológica a partir de la cual se abordará el análisis curricular del la Maestría en Enseñanza Superior, difiere de la evaluación institucional, como postura dominante en el campo de la evaluación curricular, que considera a ésta como una práctica comparativa entre las especificaciones formales del plan de estudios y sus resultados, cuyo objetivo se circunscribe a determinar (únicamente en términos cuantitativos) en que medida el currículo y la enseñanza generada al interior de él alcanzaron realmente los objetivos propuestos por éste.

Si bien evaluó de manera general el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior, como punto de partida para analizar a la docencia universitaria en un contexto social que le demanda cambios en su práctica educativa, me parece pertinente rescatar algunos de los planteamientos de Felix Angulo (1994), para plantear mi posición acerca de la evaluación en este trabajo.

En principio, señala Angulo (1994), existe un enfoque *procesual* de lo que puede ser considerado por evaluación, en el que "... evaluar es formular un juicio sobre la actuación de un individuo o grupo de individuos o un curso de acción, un programa o una realidad educativa y no sólo de evaluación a secas..." (pág. 284) Así como otro enfoque denominado *estructural* que diferencia el concepto de evaluación con relación a su sentido y su objeto, en el que "El sentido de *evaluación* hace referencia a todo proceso orientado al conocimiento de la calidad del servicio educativo prestado (...). Teniendo en cuenta el objeto, la evaluación se ocupa de la influencia en la calidad educativa que puedan tener los distintos y diversos componentes de los procesos de enseñanza/aprendizaje (currículum, metodología, experiencias de aprendizaje, organización de los centros de

enseñanza, administración educativa - provincial, autonómica, estatal- los docentes, etc.)..." (Angulo, 1994, pág. 284).

Si bien de principio los dos enfoques son complementarios, el peligro que se corre al fundamentar la tarea de la evaluación con el enfoque procesual, es que si bien toda evaluación implica elaborar un juicio, éste deja de lado el sentido y el objeto de dicho proceso, lo cual conlleva el riesgo de propiciar la reducción del término o concepto, o su equiparación errónea, a otros conceptos más discutibles y limitados como es el de calificación, examen, prueba o test, ello a partir de no establecer de manera clara la diferencia entre el instrumento y el juicio. No puntualizar esta diferencia básica desde un principio implica olvidar que todo proceso de evaluación es algo más que recoger datos e información sobre una realidad educativa para elaborar un juicio.¹⁹

De esta manera y de acuerdo a las posibilidades y límites que pueda tener el análisis realizado del curriculum de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón, me permitió acercarme a una reflexión sobre el proceso de formación de éste posgrado, y lo más importante, partir de ésta para hacer una valoración de la docencia en este fin de siglo a partir de las reflexiones que hacen los egresados de su formación académica recibida, de su práctica docente, así como de la imagen que como docentes tienen de si mismos en este contexto social de transición.

Dicho acercamiento se pretende realizar desde una *acepción amplia* de lo que puede considerarse la evaluación y que implica conocer y valorar la calidad del servicio y el papel de los diversos componentes en el mismo, sin olvidar que existe una *acepción estrecha* o reducida que, mediante parámetros o procedimientos establecidos previamente, se orienta a establecer la "calidad" del servicio a través de buscar o esclarecer la repercusión que tuvo este servicio en el individuo o grupo de individuos que fueron receptores del mismo, y que centra su atención en forma especial en los alumnos, cuando de evaluar la calidad de la educación recibida por una institución formal a través de un programa o un plan de estudios se trate, como es el caso de la formación académica propiciada por la Maestría en Enseñanza Superior.

Si parto de esta diferencia y complemento a la vez, parecería que el acercamiento al posgrado desde mi objeto de análisis, se ubica en una *acepción estrecha* del término evaluación, que implica formular un juicio sobre la formación que posibilitó la Maestría en Enseñanza Superior sobre sus egresados, centrándonos en las

¹⁹ Creo importante destacar en las propias palabras de Angulo (1994) al señalar la diferencia entre ambos enfoques. "Por lo tanto, el primer enfoque -procesual- introduce un elemento muy importante. Lo que aquí podemos denominar genéricamente evaluación, supone siempre la formulación de un juicio, formulación que se sostiene y justifica en razón de cierta información obtenida sobre la entidad o el ámbito, sea cual fuere, que evaluamos. Pero si utilizamos lo especificado por el segundo enfoque, tenemos que en el primer caso el juicio se realiza sobre la calidad del servicio y el segundo sobre el aprovechamiento o impacto de los receptores del mismo. En este caso los parámetros del juicio son distintos: considerablemente amplio en el primero, particularmente reducido y estrecho en el segundo." (Pág. 285)

actividades realizadas o experiencias de aprendizaje que propiciaron un acercamiento a su práctica docente concreta. Sin embargo ésta acepción restringida de evaluación no daría cuenta del conjunto de factores que alrededor de estas actividades o experiencias, hacen que éstas cobren sentido, y den cuenta así de un proceso de formación docente que tiene que ver, como señala Angulo (1994), con "... una actividad social o una institución compleja, incluyendo acciones, decisiones, propuestas, experiencias, circunstancias, opiniones, y juicios tanto individuales como colectivos." (pág. 286)

De esta manera, la noción de evaluación curricular en la cual se sustenta la revisión general del plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior, como punto de partida para una reflexión general de la docencia, pasa por el tamiz de la propia reflexión que hagan los egresados de sí mismos y de su papel en esta sociedad cambiante, como sujetos con la capacidad de realizar un ejercicio propio de autoevaluación, como parte de considerar a la evaluación como un acto amplio y a la vez complejo, producto de un proceso de análisis en el cual se involucran a los diversos actores de una realidad educativa y su contexto escolar y social del cual forman parte.

En este caso se toma en cuenta a los receptores de una formación: los estudiantes o egresados de un posgrado en educación. En ese sentido considero que *la evaluación es un juicio derivado de un proceso social de construcción, producto de un diálogo articulado, de la reflexión y la discusión, entre aquellos que directamente se encuentran implicados con la realidad educativa evaluada.*²⁰

Lo anterior me ubica en un *enfoque teórico-metodológico de la evaluación* que ha sido relevante en los últimos años: El estudio de casos. Este enfoque o paradigma de evaluación se centra en el estudio de los procesos de un programa o plan de estudios, a partir de recuperar la visión y experiencias que las personas participantes en éste quieran compartir con el investigador. Lo anterior a partir de conocer de manera directa (a través de entrevistas y observaciones *in situ*) las impresiones y opiniones que dichos participantes puedan emitir sobre el programa educativo en el que participaron, sobre el cumplimiento de sus expectativas, así como del conjunto de opiniones o reflexiones que consideren importantes de destacar para conocer los aspectos débiles o relevantes del programa.²¹

²⁰ Siendo congruentes con mi postura general de investigación, ubico este acercamiento al plan de estudios de la MES dentro de un quehacer evaluador cualitativo, sin dejar de lado los aspectos cuantitativos que desde mi perspectiva siempre estarán presentes en un proceso de evaluación curricular. Lo anterior en contraposición de una tendencia enraizada en la gestión empresarial y en el positivismo en el que los evaluadores actúan como científicos "neutrales" que depositan su confianza en métodos experimentales, cuasiexperimentales, donde la utilización del muestreo y la medición cuantitativa tienen un lugar privilegiado, como parte de la búsqueda de la objetividad. House. (1992, págs 43-55).

²¹ Este enfoque, desde mi perspectiva, es congruente con los fundamentos (teóricos-metodológicos) y propósitos generales de la investigación y tienen que ver con la comprensión y no sólo con la explicación y la búsqueda del dato, característico de los enfoques dominantes en el campo de la evaluación, como son los casos de: Análisis de Sistemas; el enfoque de objetivos conductuales (o basado en metas) y el enfoque de decisión, entre otros, y que tienen en común un fundamento metodológico hipotético-deductivo, y por tanto en

Al respecto House (1994) señala que:

"Un aspecto positivo del estudio de casos consiste en que permite la representación de distintos puntos de vista y de intereses diferentes. En este sentido, puede que sea uno de los enfoques más democráticos, y dependiendo de la destreza y del esfuerzo del evaluador, la evaluación puede ser extremadamente democrática en cuanto a la representación de los intereses de las partes implicadas, en contraste con el enfoque del análisis de sistemas, que tiende a excluir los distintos puntos de vista e intereses." (pág. 228)

1.3 La formación: un concepto polisémico y multidimensional.

En los últimos 30 años ha sido constante la presencia de un docente universitario que, a partir de la conclusión de los estudios del nivel de licenciatura se ha convertido en un agente educativo cuya actividad de enseñanza en el ámbito superior, si bien parte de poseer un conocimiento disciplinario proveniente de un proceso educativo académico escolarizado, en no pocas ocasiones desarrolla su labor sin una relación previa con su campo laboral o con una limitada experiencia profesional.

Si bien éste fenómeno se generó como parte de las necesidades de un sistema educativo superior que necesitaba con urgencia la incorporación de docentes noveles a las actividades de enseñanza por la excesiva demanda de educación de nuevos sectores de la sociedad en la década de los sesenta y setenta, esta incorporación no fue del todo organizada a partir de una lógica de planeación educativa (Kent, 1990). Sin embargo paralelamente se fue configurando una política educativa dentro de la propia universidad nacional para que esta tarea docente -a la cual se habían incorporado muchos recién egresados de la propia universidad- fuera apoyada con cursos, tanto de formación docente como de actualización académica.

Así la tarea de formar a las nuevas generaciones de profesionales en nuestro país en buena parte de este siglo, estuvo a cargo de jóvenes egresados (y ahora no tan jóvenes) que si bien tuvieron en un principio poca relación con el campo profesional para el cuál fueron formados, fueron desempeñando tareas de enseñanza, a la par que formándose como docentes y de alguna manera fortaleciendo sus conocimientos disciplinarios.

Dentro de la nueva política educativa del Estado Mexicano, en la búsqueda de adecuarse a las nuevas exigencias económicas y sociales de la globalización, los docentes mal preparados ha sido planteada como un obstáculo para la formación de la nueva generación de profesionales que requiere la sociedad, en ese sentido una de las políticas permanentes de la propia universidad para alcanzar la calidad académica y la excelencia, ha sido la capacitación constante y el impulso de la formación académica y pedagógica de sus docentes

una epistemología objetivista y liberal, basada en el positivismo. House (1994, Capítulos II, III, X, XI)

Dentro de este proceso, el papel que han tenido los posgrados en educación a sido fundamental para alcanzar mejores niveles de desarrollo académico de las instituciones educativas a las que se incorporan los egresados de los posgrados, de ahí que acercarnos a la comprensión un análisis de los procesos de formación que un posgrado en educación ha propiciado en sus egresados, para realizar una reflexión sobre los retos que se le presentan al docente a las puertas del siglo XXI, obligue a delimitar conceptualmente lo que entenderemos por *formación*, término que por su amplitud y carácter polivalente en muchas de las ocasiones se convierte en un concepto escurridizo.

Entender como el concepto de formación se objetiva en una realidad educativa concreta, así como las características que asume en un proceso de formación académica y docente (como el desarrollado por la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón), posibilitará comprender la influencia que dicho posgrado tuvo en la reafirmación o transformación de la noción de docencia que los egresados construyeron en el transcurso de su experiencia educativa, así como de su práctica docente.

Actualmente existe un uso indiscriminado del término formación, dependiendo de la situación, sujeto o circunstancia en la cual dicho término se maneje y que de acuerdo al discurso en que se encuentre inmerso tendrá una connotación particular. De esta forma la intención será diferente si se le encuentra utilizado por un político en campaña, como por el capacitador de personal de una empresa, y por supuesto tendrá una intención diferente al ser utilizado por un director de una escuela en el ámbito superior, como por un docente que lo utiliza como parte de su cátedra, y seguramente este concepto tendrá diversos sentidos incluso con profesores participantes en un mismo proyecto educativo como un posgrado; en el proceso educativo queda claro que, de acuerdo a las circunstancias y a los fines que se persigan en cada uno de los niveles educativos, la formación buscada en los sujetos involucrados tendrá sentidos y características particulares.

Para acercarse a delimitar el propio concepto y el sentido que tendrá para este trabajo, será necesario partir de la identificación del mito de la formación, que afirma que la formación será adecuada para un sujeto siempre y cuando pueda propiciar, el dominio de las acciones y situaciones nuevas a las cuales se enfrentará en un futuro, el cambio social y personal del sujeto que la vive, así como el logro de la comunicación y cooperación con los otros seres humanos con el propósito de coadyuvar a la democratización y transformación de la sociedad, en fin, el nacimiento a la 'vida verdadera' (Ferry, 1995).

Si bien es cierto que lo anterior puede plantearse como un mito, tampoco podrá dejar de pensarse como un ideal, sin embargo lograr dicho propósito no dependerá únicamente de la formación de un individuo sino de un conjunto amplio de sujetos. Con relación a este mito Ferry (1990) identifica tres tipos de formación imbricados que nos plantean a la vez diversos sentidos que la formación puede tener, entre los cuales destacan los siguientes:

El primer tipo de formación es aquel que se refiere a "... la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente, de la cultura dominante" (pág. 50). Este saber, como indica Ferry (1990), generalmente es planteado en beneficio de un sistema socioeconómico, teniendo como respaldo, y beneficiando igualmente, a la cultura dominante. Sin embargo, la antinomia misma de la función social de la formación posibilita ser utilizada desde una perspectiva cultural alterna que sirva para promover cambios al interior de una situación dada.

Un segundo tipo de formación es aquella que se refiere a un proceso individual y subjetivo, en donde a través de su historia el sujeto va estructurando su propia personalidad, es decir "... se puede contemplar la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias." (pág. 50)

En relación a un tercer tipo se puede considerar que "La formación puede verse también como institución. Una institución es un dispositivo organizacional que, por ejemplo, está hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de construcciones." (pág. 51)²²

Queda claro, a partir de lo anterior, que estos tipos de formación no pueden en algunos casos separarse, dado que constituyen parte de un mismo proceso por el cual transita buena parte de la humanidad. En este sentido nos encontramos ante un término complejo, de naturaleza polisémica y multidimensional, que dependiendo del discurso en el cual se encuentre inmerso se cubrirá de un ropaje ideológico particular, donde incluso las intenciones formadoras bajo la bandera de la ciencia y la tecnología, son portadoras de ideología.

Tomando en cuenta que la noción de formación tiene diferentes dimensiones que hay que considerar al analizar una problemática educativa, es decir, entendida como un proceso social, individual e institucional; estas dimensiones tienen que ser consideradas en el análisis de la dinámica formativa del posgrado que me ocupa.

Así la noción de formación toma todo su sentido cuando el sujeto alcanza una acción reflexiva para sí, para un trabajo sobre sí mismo y sobre situaciones, sucesos o ideas. Pero también, a partir de considerar al ser humano como un ser social por naturaleza, debe de quedar claro que este proceso se desarrolla a través de interacciones e integraciones con grupos, de pertenencia a clases sociales, y que de

²² Para entender esta idea Ferry (1990) señala que "Una institución es también el lugar de una práctica, con sus normas, sus modelos, su propia tecnicidad, su lenguaje fácilmente trivializable (las demandas, los objetivos, las estrategias, la evaluación, el control ...) y sus practicantes, los formadores. Los formadores que desarrollan una acción en este espacio transicional y transaccional entre los conjuntos sociales y los individuos, y que se perciben ya sea como agentes de cambio social o como incitadores de deseos o de proyectos personales" (pág. 51).

alguna manera se regula socialmente a través de modelos, sanciones, normas, que independientemente que se comprendan o no (por sujetos externos o el propio sujeto formándose), orientan y estructuran dicho proceso, es decir, hay diversos *medios o dispositivos* de formación, que se entrecruzan y contraponen (Ferry, 1990).

Este acercamiento teórico de la formación, parte de una concepción que dentro de la problemática del campo de los posgrados en educación es necesario debatir, pero sobre todo de tomarla en cuenta para entender que el proceso educativo de un individuo tiene diversas influencias sociales y culturales que le estructuran, lo hacen formar parte de un *proyecto de formación* que trasciende al sujeto como entidad individual y que hacen, al sujeto *en formación*, ponderar los rasgos más distintivos de un accionar educativo para hacerlos suyos y privilegiarlos en la constelación de saberes, conocimientos y experiencias recibidos en el tránsito de su vida escolar o social.

A partir de lo señalado es que se puede es que se puede plantear la idea de que toda formación escolar, como es el caso de un posgrado en educación, tiene la posibilidad de lograr que el sujeto reconozca:

"...la estructuración de un pensamiento propio y fundamentado en el ámbito de lo social. Esto es, (...) no sólo reproducir las opciones de diversos autores, sino entenderlas en la estructura conceptual en las que son formulas, debatir con ellas desde su propia lógica o desde una teoría diferente y, finalmente, integrar la propia conformación conceptual que a la larga se traduzca en una producción original" (Díaz Barriga, 1990, pág. 42).

Esto significa darle al sujeto en formación posibilidades intelectuales propias de un productor potencial de conocimientos nuevos y sistemáticos.

Esta caracterización de formación como posibilidad de trascender un aprendizaje limitado de la realidad educativa, me permite entender a la formación docente de los posgrados en educación como parte de un proceso de formación todavía más amplio en el cual transitan los profesores universitarios, concepto que sin embargo torna más complejo entender la noción de docencia que cada uno de ellos ha construido, como parte de un proceso de encuentro o desencuentro entre los discursos escolares de un posgrado en educación y una práctica educativa concreta, sin olvidar que ello va articulándose con una noción de una docencia construida desde un *deber ser*, y que como plantearé más adelante, cada vez con mayor frecuencia dicha noción de docencia se confronta con una nueva realidad educativa, tan diversa como diversa y cambiante es el nuevo escenario social que demanda día a día transformar su práctica docente.

1.4 La labor docente ¿profesión, semiprofesión u oficio?

Acercarse a revisar la docencia en el contexto actual, a partir de una reflexión general de los retos que le toca enfrentar en una sociedad cambiante, plantea la

necesidad de revisar el estatus profesional del docente en función de las características que todo profesional tiene en el mundo del trabajo.²³

Preguntarse sobre la identidad del docente como profesional implica realizar, además de revisar someramente las dimensiones y aspectos que definen el trabajo docente, una valoración menos arbitraria de su desempeño en la sociedad actual, sobre todo cuando en los últimos años se han multiplicado los apelativos que tienden a considerar al docente como un experto en la enseñanza de un conocimiento o saber disciplinario, que sin embargo, y esta es la paradoja, hay que formar, capacitar o actualizarlo para que mejore o incremente sus recursos pedagógicos, sea a través de cursos aislados, diplomados o maestrías.

Con relación a algunos rasgos históricos que permitan entender el surgimiento de la docencia como profesión, Gómez y Tenti (1989) afirman que ésta forma parte del proceso en el cual fue naciendo el conjunto de profesiones que actualmente se encuentran vigentes en nuestra sociedad capitalista, es decir, en el contexto de las nuevas necesidades, procesos y relaciones económicas, sociales y políticas que se fueron desarrollando en el transcurso de la propia conformación de ésta.

Fundamentándose en Weber señalan que el desarrollo del capitalismo se funda en un proceso general de "racionalización" de las prácticas y de la vida social en todos sus niveles e instituciones, racionalización que desde el sentido weberiano, consiste en la "consecución metódica de un fin determinado de manera concreta y de carácter práctico mediante el empleo de un cálculo cada vez más preciso de los medios adecuados" (Gómez y Tenti, 1989, pág. 13).

La racionalización capitalista, de este modo expresado, es la búsqueda constante del logro de objetivos, a través de la organización metódica y controlada, que tenga que ver con encontrar soluciones prácticas a problemas reales o concretos. Ya sea que éstos tengan que ver con optimizar los procesos productivos para obtener ganancias, o detallar un curriculum para optimizar los procesos de formación de profesionales según necesidades de la industria, por señalar dos ejemplos.

De ahí que la constitución de las profesiones modernas, tienen que ver con un proceso de *racionalización de un saber tradicional*²⁴. Este conocimiento por

²³ Tratar de dar respuesta a la interrogante de este apartado implica preguntarse también qué se busca con la profesionalización del docente ¿Hacer de él un trabajador más capacitado para desarrollar mejor sus tareas y con ello además solucionar los problemas de enseñanza y por lo tanto coadyuvar a la solución de las diversas problemáticas escolares, entre ellas la baja calidad educativa?, O bien, desde el punto de vista de las teorías marxistas de la educación, sólo es parte de la estrategia para que los docentes colaboren de buen grado en su propia explotación. Tratar de dar respuesta a estos cuestionamientos también implicaría pensar y reflexionar sobre las siguientes interrogantes. ¿Qué es un docente?, ¿Es un profesional o un técnico de la enseñanza? ¿Un individuo que al cabo del tiempo se convierte en un artesano de la enseñanza? ¿Un artista que nace con las facultades para transmitir un conocimiento, sea de la naturaleza que este fuere? ¿Acaso no será un trabajador más, explotado y utilizado por una élite en el poder?

²⁴ Este saber genérico que Gómez y Fanfani (1989) denominan como tradicional, es aquel saber espontáneo,

supuesto, a pesar de que no exista en libros, máquinas o artefactos, se manifiesta comúnmente en dichos, refranes, costumbres o "recetas" que transmitidas oralmente (finalmente saber popular) prescriben como se deben de "hacer las cosas", sin dar cuenta del porque de ello. Este saber tradicional fue detentado por mucho tiempo en las civilizaciones antiguas (o premodernas), por el hombre sabio (brujo, mago o sacerdote) que por su carácter poseía una amplia información, que le permitía dentro del contexto de su comunidad saber distinguir lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo, lo falso de lo verdadero, etcétera.

Por supuesto este amplio saber ético, del cual era poseedor una clase social ya sea por su origen mágico, carismático o por herencia, se encontraba complementado por aquél que cada individuo de una comunidad "llevaba adentro" y que le permitía desempeñarse dentro de su comunidad y resolver problemas prácticos cotidianos. De esta manera como señala por otro lado Carlo Ginzburg (1989), existieron disciplinas que, incrustadas en la práctica cotidiana, fueron desarrollándose tanto como gente que se especializaba en ellas, disciplinas que nunca fueron reconocidas como un saber digno de pagarse, como otro tipo de saberes o conocimientos de la época que si lo fueron. Caminos que también otras disciplinas han recorrido, no sin pocos altibajos, para lograr su aceptación o reconocimiento.

Si bien la docencia no puede ser considerada como una profesión que surge de una disciplina indiciaria, como lo plantea Ginzburg (1989), si puede señalarse que participó de la problemática en las que se vieron éstas para su reconocimiento; al respecto señala que:

"... no todas las disciplinas indiciarias gozaron de un prestigio similar en esa época (...) incrustadas en la práctica cotidiana, nunca fueron reconocidas. La capacidad de reconocer un caballo enfermo por el estado de sus cascos, la aproximación de una tormenta por el cambio del viento, o las intenciones hostiles en un rostro que se ensombrece no se podía aprender, por supuesto, en ningún tratado sobre el cuidado de caballos, o sobre meteorología, o sobre psicología. En todo caso, estos tipos de saber eran más ricos que lo escritos por cualquier autoridad sobre el tema; no se aprendían en libros, sino de oídas, en la práctica, observando; apenas si podía darse una expresión formal a sus sutilezas, y no podían reducirse a palabras; eran el legado - en parte común, en parte diversificado- de hombres y mujeres de toda clase. Estaban enhebrados en un hilo común: todos nacían de la experiencia, de lo concreto e individual. Y esa cualidad de concreto era a la vez la fuerza de esa clase de conocimiento y su limitación; no le permitía hacer uso del poderosos y terrible instrumento de abstracción." (pág. 141)

A partir de lo anterior se puede afirmar que la docencia como profesión participa de un sujeto que aprende sobre la marcha, sobre su experiencia cotidiana y en el proceso mismo de enseñanza, de tal manera que los detalles e indicios que van

empírico o práctico que permite al portador del mismo resolver problemas vitales, pero que sin embargo el sujeto que lo porta no es consciente de su contenido y de su estructura, es decir, "sabe solucionar problemas prácticos sin ser capaz de rendir cuentas en forma acabada de la racionalidad propia de las soluciones alcanzadas" (pág 14)

conformando ese saber aún están pendientes de rescatar, y que seguramente serán de utilidad para mejorar en mucho los procesos educativos de aquellos profesionales que se dediquen a la docencia, y por supuesto a los jóvenes profesores que recién egresados se integran a tareas de enseñanza y que confrontan los saberes pedagógicos, (actualmente con una carga normativa muy fuerte) con la riqueza y complejidad del proceso educativo.

Por lo pronto se puede señalar, que en el transcurso de la historia de la profesión docente, la importancia de su saber fue dándose a partir de conformarse con un carácter más especializado, al irse formalizando en un discurso explícito y sistemático, ya que si bien el profesor conservaba un saber total, no especializado, ello iba en detrimento de su valoración social (esto puede afirmarse por supuesto del docente de nivel básico, y ubicado en una clase social desfavorecida, pues otra figura social proyectaba el maestro a cargo de los hijos de los privilegiados). Gómez y Tenti (1989) lo destacan así:

"Esto es importante, porque el estado del saber, en parte determina las prácticas e instituciones de reproducción, es decir de transmisión. Cuando el saber está en estado práctico, la enseñanza no constituye una práctica especializada que se realiza en un tiempo y un espacio específicamente organizados para ese fin, y tampoco es un asunto que compete a funcionarios especializados (los maestros)" (...) "En otras palabras, cuando el saber o la cultura de una sociedad, es decir el conjunto de las formas de hacer las cosas y "el sentido de la vida", no se ha objetivado en textos o discursos sistemáticos, la enseñanza o la educación no es una institución que se destaque dentro del conjunto de la sociedad." (pág. 15)²⁵

Es evidente a partir de lo anterior, que en los primeros tiempos no existió un reconocimiento importante de la figura del docente, como tampoco existieron los especialistas o profesionales de disciplinas que ahora conocemos en sentido amplio. La objetivación del saber social a través de la aparición de la escritura, de la aparición del libro con la imprenta, fue posible gracias a la acumulación de un saber así como de su posibilidad de circulación, confrontación y superación a través del flujo e intercambio incesante de los mismos. Es claro que a partir de ello la producción y reproducción del conocimiento se transforma radicalmente, de esta manera el saber se produce a partir de un nuevo paradigma cuyo representante clásico se puede afirmar es Galileo, en el que la inferencia científica y el uso del método experimental son esenciales.

De esta forma, así como las formas de producción del saber cambian, también las formas de transmisión se transforman.

²⁵ Los autores por supuesto se ubican en aquel saber especializado que tiene que ver con una profesión especializada, un químico enseña química, un físico física, éstos a la vez despliegan otro tipo de conocimiento o saber que se encuentra en la "conciencia práctica del individuo" y que forma parte de un saber pedagógico especializado perteneciente a una disciplina en particular, que se encuentra en la frontera de la no conciencia y la conciencia, como señala Guidens (1993)

"El aprendizaje del saber formalizado no transcurre en forma espontánea, sino que es materia de cálculo y planeamiento. La enseñanza se transforma en una práctica específica, que pone en funcionamiento medios adecuados a la finalidad de inculcación. Enseñar es tarea de especialistas-profesionales. Nace entonces la profesión de maestro, y junto con ella un saber muy específico: el saber enseñar, esto es, la pedagogía." (Gómez y Tenti, 1989, pág.17).

A partir de lo anterior se puede plantear que el desarrollo de las profesiones es paralelo a la formalización y especialización del saber, volviéndose este saber más exclusivo y solo es transmitido de manera organizada en instituciones especializadas como son las escuela, de ahí que Gómez y Tenti, (1989) planteen que "... a diferencia del saber práctico que se acredita con su propio ejercicio o por los resultados obtenidos, el saber racionalizado se garantiza mediante un título o certificación, cuyo valor, en cierta medida es independiente del conocimiento real que el sujeto posee " (pág.17).

Esta racionalización general capitalista trajo consigo también la racionalización de la formación a partir del desarrollo de una ciencia y una tecnología de la educación (la pedagogía) que señala muchas veces de manera prescriptiva los métodos y procedimientos más racionales para lograr un aprendizaje eficaz, de ahí que la propuesta de la Didáctica Magna de Juan Amos Comenio en el siglo XVIII responda al proyecto de la modernidad y del capitalismo incipiente que se inaugurará en todo su esplendor y crueldad en los dos siglos venideros.

Actualmente el debate que trata de definir el trabajo docente como profesional o no, tiene ya algunas décadas de antigüedad, en ese sentido Ghilardi (1993) señala que ya Lieberman en la década de los cincuenta planteó una serie de características que debía cumplir una actividad para ser considerada como profesión, y que como se notará, a través de comparar las actividades de enseñanza desarrolladas por un docente con otros profesionistas (piénsese, por ejemplo en un médico o un abogado) éstas solo se cumplen parcialmente los siguientes requisitos:

- " - ser un servicio social esencial, definido y único;
- poner el énfasis en las técnicas intelectuales necesarias para desarrollar tal servicio;
- exigir un largo período de formación especializada;
- asignar un amplio espacio de autonomía, sea el individuo o a toda la comunidad dedicada a esa ocupación;
- exigir a quien entra en la actividad que acepte amplias responsabilidades personales, tanto por los juicios que emita cuanto por las acciones que emprenda en el ámbito de la propia autonomía profesional;
- poner el énfasis en los servicios prestados antes que en el grado de provecho económico;
- tener un órgano de autogobierno para aquellos que practican la actividad"²⁶ (pág. 24).

²⁶ Por su parte Gómez y Tenti (1989) plantean desde un enfoque diferente, pero a la vez complementario, las características fundamentales del tipo ideal de las profesiones, sin embargo, como lo señalan los autores en los estudios empíricos desarrollados, el docente no se cumple totalmente con este perfil

- Necesidad de formarse en establecimientos especializados.

En este mismo sentido, señala Ghilardi (1993), Musgrave en 1965 propuso un análisis concentrado particularmente en la dimensión docente, señalando siete criterios básicos: Conocimientos, Control del Ingreso en la Profesión, Códigos de Conducta Profesional, Libertad de Ejercicio de la Profesión, Organización Profesional, Condiciones de Trabajo y Reconocimiento Social.

Con relación a los conocimientos al docente se le pide que maneje no sólo los conocimientos a transmitir sino aquellos que entran en el orden pedagógico y didáctico que le permita transmitirlos, sin embargo aún si dominara ambos tipos de conocimientos, aún persiste la resistencia de negarle a su actividad la connotación de profesional dado que dichos conocimientos como afirma Ghilardi (1993) "pueden no ser muy diferentes - particularmente en los países más desarrollados- de los que poseen otros sectores de la población adulta con instrucción superior" (pág. 25), además de que la propia capacidad desarrollada por el docente para transmitir dichos contenidos en la mayoría de las ocasiones es difícil de identificar y evaluar.

Lo anterior si bien ha sido una dificultad constante a través de la historia de la labor docente, es importante señalar que existe una acumulación de capital pedagógico y didáctico (técnicas de evaluación, introducción de tecnologías informáticas en la actividad didáctica, por señalar algunos ejemplos), que descalifica dichos argumentos.

Con relación al control de ingreso en la profesión, en la mayor parte de los casos existe una organización burocrática gubernamental que controla (formación académica previa) la entrada al mercado laboral educativo a la mayoría de los profesores de niveles básicos, sin embargo todavía no existen mecanismos que hagan pasar por un mecanismo similar a docentes de los niveles medio superior y superior, sean del sector privado o público.²⁷

-
- Su actividad es regulada por los propios colegas a través de asociaciones o corporaciones para tal caso.
 - La regulación está acordada con las autoridades legales del caso
 - Se constituyen a través de comunidades que comparten identidades e intereses específicos comunes
 - Tienen una "actitud de servicio" a la comunidad en general, sin tomar en cuenta intereses personales.
 - Tienen un ingreso, prestigio y poder elevado en la sociedad, pertenecientes a las clases más altas de ésta

²⁷ Para hacer una lectura diferente de las profesiones sería interesante rescatar los planteamientos que al respecto plantean Gómez y Tentu (1989), que señalan la necesidad de establecer, desde una posición teórica diferente, una lectura de la profesionalización y sus orígenes, retomando la Teoría de los Campos de Bourdieu, pues si bien las profesiones producen servicios, que no son otra cosa que "bienes simbólicos" que se producen en espacios objetivos autónomos de una sociedad, denominados campos "Estos campos, ya sean artísticos, religiosos, científicos o profesionales, se desarrollan en relación con las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales que están en la base de la urbanización y la emergencia de una "civilización urbana" De esta manera la estructuración de un campo profesional no se constituye como un espacio homogéneo, sino en un espacio dinámico en el que las luchas por el prestigio y el poder, determinan su propia trayectoria histórica. Como campo también establece límites para el que ingresa, así como el control de aquellos que detentan el poder de dicho espacio, particularmente de los no profesionales. En este sentido " la constitución de un campo profesional conlleva un primer proceso de delimitación-exclusión, el que distingue a los profesionales de los no profesionales. Los primeros reivindican para sí el monopolio de ciertas competencias contra los no-profesionales que de esta manera son desposeídos no sólo de sus competencias,

La deontología de la docencia queda establecida en parámetros de flexibilidad, que distan mucho de un caudal de aptitudes plenamente identificadas en otro profesional, por lo que los códigos de su conducta profesional no han sido establecidos como parte de una conducta estándar y necesaria así como indiscutibles para el ejercicio de su actividad. De esta forma ¿cómo podemos exigir que el docente enseñe siempre la verdad, cuando esta depende del concepto de verdad que maneje la institución o el conocimiento socialmente validado?

Si bien debe existir un nivel de control por parte de instancias gubernamentales y ciertas limitaciones establecidas por un código de conducta establecido por las asociaciones profesionales, el docente debe tener cierto grado de libertad para escoger la modalidad educativa donde quiera desarrollar su actividad, sin embargo existe un control legislativo que en muchos países limita el tránsito de un nivel educativo a otro, particularmente del nivel superior a niveles inferiores o viceversa.

En nuestro país esta situación se hace patente cuando un profesional de cualquier disciplina científica egresado de la universidad quiere trabajar como docente en el nivel elemental, se le exige el título de profesor de educación básica, aún siendo en algunos casos de formación pedagógica. Lo anterior permite afirmar que la libertad de ejercicio de la profesión está supeditada a un control del trabajo docente a ciertos niveles, la cual se encuentra normada por las autoridades educativas centrales o locales, sin embargo en el nivel superior este control desaparece.

Por otro lado también es pertinente señalar que si bien los docentes están organizados, las características que tienen sus organizaciones profesionales quedan circunscritas a la organización sindical y en la cual se privilegia la revisión contractual de los salarios o la defensa de las condiciones de trabajo. Por otro lado, es necesario decirlo, a la par de ir dejando de lado otras funciones de organización profesional que tuvieran que ver con el desarrollo e impulso de la profesión en ámbitos académicos o de actualización científica ha traído consigo la desvalorización real del trabajo docente, pues el poder adquisitivo de éste ha venido disminuyendo en países latinoamericanos como el nuestro, conjuntamente con un detrimento de sus condiciones de trabajo. A pesar de ello es necesario señalar que actualmente existe un replanteamiento paulatino de la función tradicional del sindicato en nuestra sociedad, al impulsar en los últimos años la formación y actualización académico-pedagógica de los docentes.

sino también de todos los beneficios asociados con las mismas " Así los profesionales como "comunidad" que se apropia de saberes, (o un campo simbólico) excluye, desvaloriza y desautoriza a otros, es decir a quienes detentan el saber y culturas anteriores (saber "popular", "mágico", "irracional", "práctico", etcétera) De ahí que a través de la historia veamos surgir agentes de producción de saberes que desplazarán a los agentes tradicionales, proponiendo nuevas reglas, principios, métodos, teorías; imponiéndose un saber objetivado y monopolizado por un saber práctico o común (págs 29-31).

De esta manera para que haya un reconocimiento social de una profesión,²⁸ dicen Campos y Tenti (1989), es necesario que:

"...haya coherencia con la percepción social que se tiene de ella, es decir, que no basta con que el enseñante se considere un profesional, si la comunidad no legitima tal connotación. Podemos determinar tres razones que se oponen a que se fortalezca esa percepción en el nivel social: a) el gran número de enseñantes; b) la pluralidad de "clientes" con los cuales el docente trabaja simultáneamente; c) el escaso control que puede ejercer el docente sobre su propia actividad, en virtud de los rígidos procedimientos de funcionamiento del sistema formativo impuestos por el Estado" (Pág. 28)

Es en los dos primeros puntos señalados y tomando en cuenta el nivel educativo en el que se ubican los planteamientos de esta tesis y las condiciones en que actualmente trabaja un docente universitario en las universidades públicas, se puede afirmar que debido a la explosión demográfica estudiantil en el ámbito superior, el docente se ha visto precisado a trabajar en algunos casos con más de sesenta alumnos en una clase, cuyas expectativas son variadas y contradictorias; es ahí donde el docente, en la dinámica misma de su actividad, puede tener poco control sobre problemáticas particulares o individuales de su clase.

Lo anterior por supuesto acarrea un constante riesgo para que se presente un deterioro del reconocimiento de las capacidades de cualquier profesor, cuando se le plantea que pone poca atención a las necesidades educativas de cada uno de los alumnos. Lo anterior por supuesto es planteado como falta de atención y profesionalismo por parte del docente.

Es evidente a partir de lo señalado que la docencia dista todavía de ser considerada plenamente como una profesión, sin embargo hay que reconocer que existe un avance importante en los últimos años que tienden a su consolidación, tomando en cuenta que se han creado universidades cuyo uno de los objetivos es impulsar y fortalecer la formación docente, como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, para el nivel básico o medio básico, y que también se han elevado los estudios de otras instituciones educativas al rango de licenciaturas, como ocurrió con los estudios impartidos en las escuelas normales y tendientes a lograr la plena profesionalización del docente.

En el ámbito universitario se han incrementado los esfuerzos de actualización del docente con la apertura de diplomados tendientes a especializar a profesores en estrategias de enseñanza en el ámbito superior, así como en la apertura o

²⁸ "La misma etimología del término profesión encierra la idea del desinterés. Profesar no sólo significa ejercer un saber o una habilidad, sino también creer o confesar públicamente una creencia. En la tradición religiosa cristiana el acto de profesar está relacionado con la voluntad de consagrarse a Dios y a obedecer tanto a las autoridades competentes como a las reglas y preceptos que regulan la vida religiosa. No se profesa en función de la búsqueda de beneficios o ventajas materiales, sino en función de un ideal que trasciende los intereses particulares." Los autores identifican que hasta ahora el estudio de las profesiones se ha realizado desde una perspectiva funcionalista, que si bien ha generado importantes referencias empíricas, la interpretación en algunos casos deja mucho que desear (Gómez y Fanfani, 1989, pág. 23)

actualización de maestrías o doctorados en educación o en el área de docencias especializadas. Para algunos críticos este proceso de "profesionalización" no implica necesariamente el desarrollo de la capacidad profesional del docente, derivado de un mayor tiempo de preparación (para lo cual se plantea la necesidad de estudios de posgrado), como tampoco existe en el mayor de los casos una modificación o mejoramiento de su posición ocupacional o salarial; sin embargo el docente parece encontrarse en la paradoja de un proceso de profesionalización que no le reditúa en un mayor reconocimiento social, y por supuesto tampoco en un incremento significativo de sus ingresos.²⁹

Dichos rasgos parecen ser los más frecuentes en la docencia, si a estos rasgos se suman que los docentes desarrollan su labor a partir de esquemas prácticos de acción de base empírica, producto de su formación académica y experiencia escolar como alumno y como docente, siguiendo comportamientos basados en la tradición y los rituales escolares, todo ellos que los coloca en desventaja con otras profesiones ya consolidadas.

Si bien la profesión docente es definida social e institucionalmente, como una semi-profesión, desde un punto de vista sociológico, por una dependencia fuerte de lo institucional, el propio ejercicio de la docencia no se ajusta a los patrones reguladores de las profesiones, en el sentido liberal que éstas han tenido en el transcurso de la historia.

El profesional de la docencia, señala Gimeno (1994), no puede compararse a otras profesiones liberales, como el médico, el ingeniero civil, el odontólogo, entre otros, pues no es el profesional que pueda disponer de un bagaje de técnicas instrumentales terminadas, rutinizadas y apoyadas en pretendidos conocimientos científicos a imagen y semejanza de un tecnólogo científico.³⁰ Como tampoco puede ser aplicable a otros profesionales como los arquitectos, urbanistas, planificadores, psicólogos, etcétera, cuya actividad podría parecer caerían en este esquema. De hecho, afirma Gimeno (1989), existen profesionales, y dentro de ellos los docentes, que por la característica de los conocimientos que manejan se comportan como:

²⁹ En este mismo sentido es que Davini (1995) plantea que la docencia es en mucho considerada socialmente hasta ahora como una *semiprofesión*, dado que no ha alcanzado a desarrollar los rasgos básicos de las profesiones, que consisten en "... un cuerpo de conocimientos consistente, (con) fuertes lazos entre sus miembros, autoorganizados en asociaciones profesionales, (con) autonomía y control de su propio trabajo aun dentro de las regulaciones legales vigentes y una ética compartida" (pág. 68) A lo anterior se suma el hecho de que los docentes, no se han constituido como grupo profesional por carecer de un cuerpo de conocimientos consistente, como en el caso de otros profesionales y sus disciplinas, amén de que su constitución ha estado atravesada por una problemática más compleja, que tiene que ver con la dependencia pública de su labor y el entramado burocrático en el que queda atada su acción

³⁰ "Una semiprofesión no dispone de *corpus* concreto de conocimientos básicos pretendidamente fundamentales, pues obedece a planteamientos muy diversos, se apoya en conocimientos muy dispares, donde quedan amalgamados aspectos científicos, técnicos y administrativos, transmitidos muchas veces como "sabiduría artesanal" entre profesionales más que como procedimientos formalizados" (Terhart, 1987, pág. 153-158)

"...diseñadores reflexivos cuya acción no es una mera realización de una acción tecnológicamente estructurada, sino que implica problemas de selección, ponderación, valoración y acomodación artística del conocimiento a las situaciones donde se pretende utilizarlo. Se enfrentan a situaciones únicas en las que pueden aprovechar conocimientos y experiencias, sin descuidar las particularidades de la situación. El profesor también se enfrenta con una situación compleja e incierta donde "es un problema encontrar el problema". Al tratarse de casos únicos no puede aplicar teorías o técnicas estandarizadas, sino un proceso de reflexión y de elecciones en las condiciones concretas de la situación práctica." (pág.201)

Por lo anterior es claro que las condiciones en que el docente desempeña su labor, son diferentes a la mayoría de los profesionistas, pues hay un proceso de elaboración de estrategias de enseñanza con un tiempo de preparación corto, y la mayoría de ellas se elabora en el desarrollo mismo de las actividades de enseñanza, generalmente aplicables de forma inmediata y en condiciones reales.

Ser docente actualmente implica no sólo la actividad de enseñar, como imagen común e inmediata de aquel profesional que en el aula escolar solo se dedica a transmitir un conocimiento del cual es experto o relacionado con su disciplina, sino que la trama de la docencia va mucho más allá y encierra otros muchos aspectos invisibles a simple vista o que no forman parte de las actividades comunes a una profesión, sea ésta técnica o científica y que tienen que ver con aspectos del trabajo docente cada vez más complejos, numerosos y significativos.

En un contexto social, o lo que para algunos serían los nuevos retos planteados a las propuestas de formación docente en los límites iniciales de la postmodernidad, existe la necesidad de formar a los docentes para mejorar su tarea principal, que es enseñar, pero dicha formación no necesariamente debe enfocarse única y exclusivamente al ámbito de la didáctica, sino también a conocer y reconocer los factores tanto sociales como personales que limitan o potencian su labor docente.

Tal es el caso por ejemplo, de romper con los "mitos académicos inconscientes" de que la ineficacia escolar se debe en "mayor medida" a la mala preparación académica, profesional o disciplinaria de los docentes, a su falta de compromiso con las tareas de enseñanza, por la poca o nula participación en las actividades académicas coordinadas por los directivos, por la falta de participación en actividades colegiadas en los términos y porcentajes planteados como necesarios por éstos, o en el peor de los casos, argumentando que ello se debe a su individualismo, falta de interés por las labores académicas, etcétera. Lo anterior sin pretender, por supuesto, justificar las limitaciones personales, académicas o de formación pedagógica que pueda tener cualquier docente para impartir adecuadamente sus conocimientos.

Aceptar estas argumentaciones respecto de la conducta y el desempeño del docente como verdades incuestionables, es caer en el error de aceptar lo inmediato como verdad única y absoluta, sin intentar ir más allá para explicarlo desde las distintas dimensiones que hacen que dichas conductas o desempeños

se manifiesten de una manera y no de otra.³¹

Por lo anterior planteo la necesidad que tiene el docente de conocer, y por lo tanto formarse, en los elementos teóricos que le permitan entender a la docencia como un problema social-cultural complejo del cual forma parte, tanto de su problemática individual y social. Actualmente es cada vez más difícil negar que, consciente o inconscientemente, existe actualmente un descontento o malestar del docente universitario por las condiciones en las que desarrolla su trabajo, sin embargo me aventuro a pensar que además, este malestar es generado por el poco reconocimiento social de su quehacer docente como profesión, y de la imagen que de él tiene la sociedad.

A partir de lo anterior es necesario revisar el contexto general, en el que se desarrolla la práctica docente universitaria, en sus diversas dimensiones, tanto política, social, económica, individual, etcétera, como parte de un análisis global del rol que le toca desempeñar al docente y que tienda a dar cuenta de las demandas implícitas o explícitas que actualmente se le hacen a éste, tomando en cuenta los cambios en el contexto social y cultural que le rodea, posibilitando más adelante entender y justificar la importancia de una formación pedagógica del docente que no deje de lado su praxis educativa.

1.5 Las dimensiones de la práctica docente.

Si se toma en cuenta que la tarea docente es más compleja de lo que a simple vista pudiera parecer; si partimos del supuesto de considerar que todo acto de enseñanza, lejos de ser un acto mecánico, es parte de un proceso educativo complejo y dinámico; si nos preguntamos sobre el quehacer docente o se inicia un trabajo de investigación sobre las posibilidades de replantear la práctica docente, a partir de un proceso de formación posibilitado por un posgrado en educación, necesariamente deberá tener en cuenta, para su análisis, las diversas dimensiones de la realidad en la cual se encuentra involucrada la docencia, con el propósito de comprender en su complejidad el significado y la importancia del ser docente así como los procesos de valorización, en diversos grados, de la docencia en la sociedad actual.

En principio y antes de pasar a revisar de manera general las dimensiones del quehacer docente, para los objetivos de este trabajo recuperamos la noción de práctica docente planteada por Fierro (1999) y que considera a ésta como:

³¹ Una de los ejemplos que podemos manejar para aclarar esta idea arriba señalada es la idea común, por cierto mal visto, de que la actitud individualista del trabajo docente propicia el aislamiento y la falta de cooperación e intercambio de ideas entre los compañeros docentes para solucionar los problemas de enseñanza. Si bien esto puede tener su peso de verdad, también es cierto que tiene su contraparte falsa, como toda verdad que pretenda ser absoluta, pues deja de lado aspectos positivos del trabajo individual del docente, pues este posibilita organizar y preparar sus clases, así como también se constituye como el espacio personal que permite la reflexión individual para generar sus propias ideas y estrategias que le posibiliten un mejor desempeño docente (Hargreaves, 1996, cap VIII).

"... una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso - maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia -, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro " (pág. 21).

En el sentido expresado, y de acuerdo a la riqueza conceptual que permita acercarse a la complejidad de la problemática de la docencia, es que pienso en la pertinencia de recuperar la noción de práctica docente que, como es evidente, va más allá de la simple concepción técnica del docente que pretende encajonar su imagen como un técnico de la enseñanza, un especialista de la enseñanza neutro y aséptico del cúmulo de problemas sociales y necesidades individuales, tanto del educando y de sí mismo, como del entorno que le rodea, de ahí que se pueda afirmar que el docente es un agente social cuya práctica educativa esta expuesta a diversas influencias y contradicciones que en cierta medida condicionan su tarea de enseñanza.

Es importante, a partir de puntualizar en que consiste la práctica docente, descomponer los diversos elementos que la conforman, lo cual facilitará posteriormente acercarse analíticamente a la problemática de la docencia en general, así como de las particularidades a revisar, como es el caso de la formación y la tendencia particular que tuvo la Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP-Aragón en la formación de docentes.

En el caso del profesor universitario, por poner un ejemplo del área de humanidades, éste resiente las contradicciones del sistema educativo, ya que a la par de enseñar ciertos contenidos específicos, como parte de un programa o plan de estudios, tiene que emitir opiniones personales que no necesariamente corresponden con un proyecto educativo del Estado. De ahí que se afirme acertadamente por Fierro (1999) que:

"Por ser un agente social que desarrolla su labor cara a cara con los alumnos, el trabajo del maestro está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora. Todo ello hace de su quehacer una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza" (pág. 21)

Tenemos así que esta labor cotidiana que desarrolla el docente implica un conjunto de relaciones con diversos actores de la sociedad, autoridades, instituciones, saberes y valores, que forman parte de todo el conjunto de aspectos de la vida humana en la que se encuentra inmerso y que van conformando el rumbo por el cual transita la sociedad. Tener presente lo anterior es evitar caer en el sentido común de afirmar que la práctica educativa del docente se circunscribe al aula escolar.

De hecho este conjunto de relaciones del docente tienen que ver con *personas* (alumnos, compañeros maestros, autoridades, padres de familia y la comunidad),

con el *conocimiento*, con la *institución*, con la *cultura*, entendiendo por esta última todos los aspectos de la vida humana que conforman la marcha de la sociedad, así como del conjunto de *valores personales e institucionales* que en ésta se recrean. Tomando en cuenta todos estos elementos que influyen y dotan de sentido a la docencia, separándolos para su análisis pero sin dejar de reconocer su interrelación como parte de una totalidad en movimiento, es como se facilitará comprender la docencia y su práctica en la actualidad.

Fierro (1999) y colaboradoras, distinguen los elementos del entorno social e institucional del espacio privado del aula, donde el docente desarrolla su actividad educativa con mayor libertad, y para ello los organiza en seis dimensiones para su análisis: *personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral*, donde cada una de ellas destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente.

En términos generales y puntualizando a que tipo de relaciones hacen referencia cada una de las dimensiones destaco lo siguiente:

La *dimensión personal* hace referencia al docente como un individuo con cualidades, características y dificultades que le son propias, es decir, "... un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación." (pág. 29). Esta dimensión tiende a destacar la práctica docente como esencialmente una práctica humana histórica, en la que ella conforma a un individuo capaz de "... analizar su presente y de construir su futuro, a recuperar, la forma en que se enlazan su historia personal y su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo en la escuela: Quién es él fuera del salón de clases, qué representa su trabajo en su vida privada y de qué manera ésta se hace presente en el aula." (pág. 29)

Tener presente dicha dimensión es fundamental para las circunstancias personales que llevan a un individuo elegir el magisterio como actividad profesional, así como los ideales y los proyectos que como docente se traza en el transcurso de su labor y cómo estos cambios cambian con el transcurrir del tiempo y de la historia personal. Ello es importante, desde la perspectiva planteada, dado que a partir de tener en cuenta esta dimensión de la docencia, nos podemos acercar al aprecio y valoración que el profesor universitario tiene de su práctica docente pasada y presente, así como de las expectativas que éste pueda tener de su labor en un futuro.

La *dimensión Institucional* por su parte implica tener presente, que la práctica docente se desarrolla en un entorno organizacional que se objetiva en la institución escolar. Espacio privilegiado de socialización profesional en donde el docente entra en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas tácitas propias de la cultura docente; la dimensión institucional, señala Fierro (1999) y colaboradoras, destaca a la institución escolar como un "organismo vivo" en el cual los docentes con sus acciones (sin dejar de lado los demás sujetos que intervienen en el funcionamiento de una escuela) participan con sus acciones, intereses habilidades, proyectos personales y

saberes en una acción educativa común y que explica el hecho de que la escuela es una construcción cultural, de ahí que:

" La dimensión institucional reconoce, en suma que las decisiones y las prácticas de cada maestro están tamizadas por esa experiencia y pertenencia institucional y, a su vez, que la escuela ofrece las coordenadas materiales, normativas, y profesionales del puesto de trabajo, frente a las cuales cada maestro toma sus propias decisiones como individuo" (pág. 30).

Esta dimensión es básica para acercarse y entender a la docencia universitaria, dado que permite poner de manifiesto la importancia del ámbito institucional que influye de manera muy importante en la práctica docente y que a la vez permite pensar que dicha práctica no sólo tiene un carácter individual (pensando en un maestro y el aula donde enseña) sino colectivo: intercambio de experiencias, saberes y prácticas de enseñanza con compañeros de asignaturas similares, modelos de gestión administrativa y académica que determina la pauta de organización de los docentes al interior de una licenciatura, modelos de gestión directiva que establecen determinadas pautas de organización en las escuelas o facultades, estilos de relación con los compañeros de distintas o afines áreas académicas, establecimiento de incentivos para la labor docente; todas ellas, entre otras situaciones, influyen en la manera en que cada docente trabaja en el aula escolar y en los criterios de trabajo predominantes en la institución educativa

La *dimensión interpersonal* es importante dado que permite tener presente que la práctica educativa del docente está cimentada en la relación con los otros (alumnos, maestros, directores, padres de familia) que participan de una u otra forma en el proceso educativo, Fierro (1999) señala que:

"Estas relaciones interpersonales que ocurren dentro de la escuela son siempre complejas, pues se construyen sobre la base de las diferencias individuales en un marco institucional; estas diferencias no solamente atañen a la edad, el sexo, la escolaridad, sino a cuestiones menos evidentes a primera vista pero de igual o mayor importancia: la diversidad de metas, los intereses, las ideologías frente a la enseñanza y las preferencias políticas por ejemplo." (pág.31)

Tener en cuenta esta dimensión, implica reconocer que los individuos y grupos que intervienen en las tareas de enseñanza institucional tienen diversas perspectivas y propósitos respecto a esta última, y su importancia para comprender la práctica educativa concreta es fundamental cuando sobre la base de ésta, se revisa críticamente como se entretajan las relaciones interpersonales de una escuela o institución educativa, y como las preferencias políticas, intereses personales e ideologías, generan un determinado "clima institucional" que (estable u hostil), influye en el desempeño de las tareas educativas de los docentes

La *dimensión social* tiende a destacar el entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, que le imprime determinadas exigencias a la práctica docente, este entorno no sólo tiene que ver con el encuadre macrosocial de la docencia sino con el espacio más inmediato de su

labor como es el aula escolar. Si bien pudiera pensarse que estos elementos señalados tienen que ver con un conjunto de condiciones y demandas para el sistema educativo nacional, y en particular para las universidades o escuelas en nuestro caso, representa para el docente una realidad específica que tiene que tomar en cuenta en su práctica educativa cotidiana. Fierro (1999) y colaboradoras señalan al respecto:

"La dimensión social de la práctica docente intenta recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales; asimismo, procura analizar la forma en que parece configurarse una demanda social determinada para el quehacer docente, en un momento histórico dado y en contextos geográficos y culturales particulares, la cual no necesariamente corresponde con lo que el maestro considera su aportación a la sociedad" (pág. 33).

La recuperación de esta dimensión, permitirá más adelante revisar a la reflexión que hacen los docentes del sentido de su quehacer en el momento histórico en el que viven, así como de la posibilidad o no de "sentir" el conjunto de demandas sociales que se le hacen como profesional, así como aquellas que en su entorno inmediato le exigen las nuevas generaciones de jóvenes en nuestra sociedad, así como de las expectativas que de transformación del quehacer docente, sobre todo cuando dichas expectativas y demandas tienen que ver con la transformación de su práctica educativa tradicional. Acercarnos y comprender en qué consisten éstas demandas, que retos se le presentan al docente universitario en el contexto actual, con el propósito de que las conozca y reflexione en torno a ellas para enfrentarlas de manera más exitosa, forma parte de las intenciones generales de este trabajo de indagación.

La *dimensión didáctica* por su parte, posibilita conocer al docente como un agente cuyo papel es orientar, dirigir, facilitar y guiar, a través del proceso de enseñanza, tanto la interacción como el aprendizaje de los alumnos, con el propósito de que ellos construyan su propio conocimiento. Esta dimensión tiene que ver con el conjunto de decisiones y prácticas de cada docente, y de ello dependerá que en el proceso educativo por el coordinado no se quede en la transmisión y repetición mecánica de información, sino que la enseñanza y el aprendizaje se constituyan en una experiencia constructiva y enriquecedora.

Desde la intención pedagógica ideal planteada por Fierro (1999), y a partir de una perspectiva constructivista, se plantea la necesidad del docente de buscar constantemente en el educando un aprendizaje auténtico, a partir de facilitarle descubrir un conocimiento que, aunque éste ya sea parte de la historia de la ciencia y del avance del saber de la humanidad, le dé posibilidades de recrearlo y recrearse como sujeto frente al mundo.

"Lo anterior será de gran importancia para determinar la naturaleza y la profundidad de los aprendizajes que los alumnos adquieran, no solamente en términos de conocimientos e información adquirida, sino también de habilidades y competencias

para: allegarse información, analizar, sintetizar, formular juicios estructurar de manera lógica su pensamiento y expresarlo de manera oral o escrita; para trasladar lo aprendido a otras esferas, aplicarlo, y recuperar y evaluar su propio proceso de aprendizaje" (pág. 34).

Acercarnos a esta dimensión, no sólo desde un *deber ser* sino a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje reales de los alumnos y estudiantes, nos dará la posibilidad de identificar las diferentes formas del quehacer docente, influenciadas por un proceso de formación: derivado del proceso de formación tanto personal o experiencial, como de un proceso académico escolarizado, en el que la formación derivada de cursos aislados o de un posgrado en educación jugará un papel importante en la búsqueda de aprendizajes significativos para el estudiante.

Por último la *dimensión valoral* hace referencia a la intención teleológica de la práctica docente, entrelazada con la axiología, es decir con el conjunto de valores que siempre estarán presentes en todo acto educativo. Esta dimensión se puede manifestar en distintos niveles de la realidad educativa en la cual el docente desarrolla su práctica docente; recuperar esta dimensión en el análisis de la docencia posibilita comprender que toda acción educativa nunca es neutral, pues siempre está orientada a la consecución de ciertos valores, y permitirá dar cuenta de los *valores personales* (preferencias conscientes o inconscientes, juicios de valor, actitudes, etc.) de un docente que comunica su forma de ver y entender al mundo, de valorar y entender las relaciones humanas, de apreciar el conocimiento y dentro de ello destacar algunos saberes sobre otros, de conducir el proceso de enseñanza apegado a la docencia tradicional o en la búsqueda constante del replanteamiento de los procesos educativos al interior del aula, todo ello, y más, necesariamente tiene y tendrá un impacto en los alumnos, y un peso significativo para algunos y para otros no tanto, pero que sin embargo será parte de la experiencia formativa de éstos.

Si bien un primer nivel de esta dimensión valoral es el docente como individuo, no puede uno dejar de lado que estos cobran significatividad en un entorno escolar, que se convierte en otro nivel de análisis a partir del cual se establecen ciertas normas, explícitas o implícitas:

" Las normas que rigen la convivencia escolar - lo que está permitido hacer, lo que se prohíbe, lo que se considera "adecuado" o "inadecuado", valioso o deseable, y el tipo de relaciones que se establecen entre los distintos agentes que en ella participan- son espacios de formación de valores, aunque muchas veces ésta no es intencionada. La actuación de cada maestro está también tamizada por este marco valoral particular de la escuela en que labora." (Fierro, 1999, pág. 36)

Normas o "reglas de juego" que tienen que ver con valores institucionales más amplios expresados en el marco jurídico-político del sistema educativo nacional y que definen las directrices de cada subsistema educativo, y que se expresa en cada una de las normas generales bajo las cuales se rigen cada uno de estos

subsistemas, tal es el caso de la política educativa nacional y su objetivación en los planes de estudios.

Después de señalar de forma general estas dimensiones de la docencia, es posible afirmar con Gimeno (1989) que la profesión docente "... no sólo es algo eminentemente personal y creativo, sujeto a las posibilidades de la formación y al desarrollo del pensamiento profesional autónomo de los profesores, sino que se ejerce en un marco que predetermina en buena parte el sentido, dirección e instrumentación técnica de su contenido" (pág. 198).

En este sentido es importante señalar que las competencias y posibilidades autónomas para la enseñanza del profesor, interaccionan de manera dialéctica con las condiciones de la realidad social y escolar en la que desarrolla su práctica docente, así el docente se encuentra con unos alumnos seleccionados previamente por la administración escolar, un horario, un espacio para impartir su clase, un plan de estudios ya elaborado, etcétera. Todo ello considerado y asimilado como el "medio natural" de la práctica educativa.

De esta manera es claro que el docente no elige las condiciones en las que realiza su trabajo, y en algunos de los casos tampoco elige el cómo desarrollarlos, sin embargo siempre hay un margen de acción importante en que la responsabilidad del maestro es fundamental para decidir situaciones inmediatas en el aula escolar, lo anterior sin caer en los discursos idealistas de la educación, que plantean a un docente libre, autónomo, creativo, dueño de su acción profesional y olvidando todo condicionamiento social e institucional (entre otros aspectos).

Gimeno (1989) señala que el análisis social de la práctica de la enseñanza pone en evidencia que la docencia al ser una profesión cuya práctica es institucionalizada, se encuentra definida históricamente (al menos en sus coordenadas básicas) por condicionamiento políticos, sociales, organizativos, tradición de desarrollo curricular, etcétera y "la originalidad del profesor, lo que éste decide realmente, se refiere más bien al "cierre" y concreción de las características que tendrá su práctica dentro de unos parámetros que le vienen dados y dentro de los que él mismo ha sido socializado y formado profesionalmente" (pág.199).

De ahí que todo profesor que pretenda renovar su práctica fuera del control institucional o de una tradición curricular adversa, en muchos de los casos se convierta en una acción de "resistencia", una acción de desaire a las políticas adaptativas en las que se le pretende encajonar. Sin embargo, y particularmente en el nivel de la enseñanza superior, en algunos espacios donde puede afirmarse existe una mayor autonomía, ésta tiene sus límites y estos límites los determina el marco histórico, social, administrativo de dicha práctica, así como el nivel de capacitación (formación teórica y técnica) del docente.

Los límites establecidos por dicho marco tienen diversas formas de vivirse por los docentes, para algunos estos límites son evidentes y buscan transgredirlos de

alguna forma para desarrollar prácticas educativas innovadoras, pero otros conviven con ellos por un proceso de interiorización "natural"; el profesor considerado como servidor público, cuya actuación está administrativamente controlada, señala Sacristán, es una *configuración política* del papel profesional del docente, que desafortunadamente se encuentra sobrepuesta a una forma de entender la docencia como aquel profesional que es el diseñador del contenido de su propia actividad.

De ahí que la acepción común de "ejecutor" del docente, según Gimeno (1989), venga a ser reforzada por un punto de vista "científico", "al concebir las competencias docentes como una agregación de destrezas sometibles a control de patrones específicos de comportamiento. Planteamientos como la programación por objetivos, formación de destrezas conductuales, etcétera, que sirven a un modelo en el que los profesores tienen que precisar lo que pretenden, porque esa es la forma de confrontar su práctica con las exigencias curriculares exteriores, y con las políticas educativas y que, como veremos, en nuestro contexto forman parte de una tradición de formación docente que permea el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior.

1.6 Tradiciones y tendencias académicas en la formación de docentes.

Este apartado, intenta presentar de manera general las diversas tradiciones y tendencias de formación docente que se han destacado en los últimos años dentro de nuestro contexto, siendo evidente la coincidencia del contexto mexicano con el latinoamericano en general, sin dejar de lado, por supuesto sus matices particulares que cada una pueda tener en el ámbito de la educación superior de acuerdo a las condiciones concretas de cada institución educativa.

Revisar dichas tradiciones y tendencias dará la posibilidad de entender en términos generales la forma en que se ha promovido, al interior de la universidad pública, la formación de docentes y establecerá puntos de referencia para ubicar a la propia Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón en dicho proceso, así como el docente que se ha promovido a través de su plan de estudios formal y de los procesos educativos generados a partir de ella.

Si bien entender la línea de formación docente de un programa de estudios de posgrado en educación pareciera se puede realizar de manera inmediata, a través del análisis del documento formal que expresa su plan de estudios, es importante desde mi perspectiva realizar un ejercicio previo de revisión del contexto institucional y social amplio de dichas tendencias formativas generadas a mediados de los años setenta hasta nuestros días, que como se verá tienen que ver con un conjunto de intereses desde donde hacer girar la formación docente en general, particularmente universitaria. Lo anterior sin olvidar que acercarse al curriculum vivido a través de los actores del mismo es imprescindible para comprender la tendencia con la cual fue permeada la Maestría en Enseñanza Superior con mayor objetividad y saber como su curriculum se transformó a través de los años.

Como es común observar, todo intento de cambio, reforma o modernización de la escuela pretende implementar propuestas innovadoras en la formación de docentes, pieza clave, según el discurso político-educativo, para evitar errores pasados y cumplir los objetivos del nuevo período político de que se trate. Davini (1995) plantea que:

"Los debates y propuestas en torno a la formación de docentes y a su perfeccionamiento tienden a emerger con fuerza en los momentos más críticos, sea por la insatisfacción respecto de los logros de la escuela, sea por procesos de cambio político" (pág. 19).

Independientemente de los discursos políticos que les cobije, continua Davini (1995) todo proyecto de reforma o cambio educativo que incluya la formación del docente opera sobre tradiciones pasadas, que se encuentran "encarnadas en los sujetos y en las instituciones" (pág. 20) y lo que es el caso, en muchas de las ocasiones, estas reformas terminan reforzando las tradiciones más arraigadas en los profesores y las escuelas.

Bajo este argumento Davini (1995) plantea que es importante comprender las *tradiciones en la formación de docentes*³², sus conflictos y reformulaciones, que permita conocer en su complejidad el problema de la formación docente en el presente, tomando como referencia su historia, aún cuando algunas de ellas han sido características de un determinado nivel de enseñanza (profesores de nivel básico generalmente) los rasgos centrales están presentes en la formación para otros niveles, particularmente del nivel universitario.

Junto a estas tradiciones se encuentran otras tendencias, que si bien no han llegado a consolidarse en tradiciones, ni se han materializado en formas institucionales de capacitación docente o propuestas curriculares con un espectro de formación generalizado, están presentes sin embargo en el discurso de la formación docente, ello a pesar de que dichas tendencias tienen muchas dificultades para orientar las prácticas educativas, pues finalmente son absorbidas por la fuerza de las tradiciones.³³

³² Seguiré a Davini (1995) en este apartado, entendiéndolo "... por *tradiciones* en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuño, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando todo una gama de acciones." (pág. 20).

³³ Algunos otros teóricos de la educación, Pasillas y Serrano (1992) plantean que la formación docente ha respondido a diversos intereses de formación pedagógica. para ello proponen una tipología como la siguiente: A) un interés técnico; B) interés de profesionalizar al docente, C) interés por la investigación y D) interés por el docente como intelectual. Esta tipología nos permitirá más adelante ubicar las inclinaciones que en términos de formación ha tenido la Maestría en Enseñanza Superior

Siguiendo a Davini (1995) se pueden plantear esencialmente tres tradiciones: a) la tradición normalizadora-disciplinadora: el buen maestro; b) la tradición académica: el docente enseñante y c) la tradición eficientista: El docente técnico. Daremos cuenta de estas tradiciones en términos generales, y donde se intentará un acercamiento al contexto del docente universitario, así como del grupo de propuestas formativas identificadas como tendencias que aún no se han consolidado como tales en la formación docente.

a) La tradición normalizadora-disciplinadora.

Respecto a esta tradición se puede afirmar que se caracteriza por el papel moralizador y socializador que se le asigna al maestro, con una base filosófica positivista ésta tradición posibilitó al Estado Liberal (como "Estado Educador") la conformación de un sistema educativo normalista tendiente a formar al "buen maestro", que como propuesta central de su discurso posibilitaría educar al pueblo "iletrado". Davini (1995) al respecto plantea que la "... empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento." ³⁴

Esta tradición de formación de docentes, ha tenido un carácter *prescriptivo* que se denota en su discurso y en la determinación de la práctica educativa, a partir del como "debe ser" el docente, pensando en él como modelo, como ejemplo, como símbolo a seguir, dado el trascendente papel que tiene en la sociedad. Esta tradición normalizadora-disciplinadora sigue presente en la actualidad, sobre todo en el espíritu de las Escuelas Normales, que son las instituciones que tienen como tarea formar a los profesores en el ámbito de la educación básica (Davini, 1995).

Dentro de los remanentes históricos que se pueden encontrar en la actualidad de esta tradición, se pueden mencionar los siguientes rasgos básicos: "...una oferta de formación docente de carácter instrumental, ligada al "saber hacer", al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria; predomina una visión utilitarista de la formación: un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses." (Davini, 1995, 26).

³⁴ En apoyo a lo anterior la Davini (1995) igualmente señala que "Si bien el origen de esta tradición se asentó en una utopía comprometida con un cambio social, su marcado *carácter civilizador* reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela. La escuela fue, así, concebida como el ámbito del saber, restringiéndose a sus espacios la noción de cultura" (pág. 22). En el contexto mexicano es interesante el trabajo desarrollado en la SEP (1987) al recuperar testimonios de docentes cuya experiencia educativa se desarrolló en la época posrevolucionaria y que vienen a ejemplificar esta tradición en la formación de profesores en nuestro país. Este proyecto educativo tuvo su fundamento en la filosofía positivista, cuyas nociones de "orden y progreso" impermeabilizaron el discurso de la laicización de la enseñanza y de la organización del sistema de instrucción pública del país.

Davini (1995) señala que las características del pensamiento normalista, si bien han perdido vigencia histórica (la utopía civilizadora a perdido validez, ya que el Estado se ha afianzado políticamente y los objetivos se han replanteado de acuerdo a las nuevas necesidades económicas y sociales) aún siguen circulando discursos nostálgicos, ya que se piensa que existe una correlación entre la pérdida de *status* social del docente (deterioro de las condiciones laborales y descenso en la valoración de la profesión de docente) y el olvido de esta tradición de formación docente. Para algunos:

"Hoy el docente se encuentra desprotegido respecto de aquella paternidad del Estado originario, enfrentado a profundas problemáticas sociales en las escuelas donde actúa y es permanentemente cuestionado. Con escasas herramientas materiales y técnicas para atender los desafíos de la escuela, se ha ido minando su autoestima, cuestión ésta muy peligrosa pues como el efecto Pigmalión, la autodesvalorización determina en gran medida el nivel de los logros personales." (pág. 26)

b) La Tradición Académica: El docente enseñante.

Esta tradición académica que se ha ido perfilando a partir de la existencia de instituciones escolares y los programas de formación docente; se diferencia de la tradición anterior por plantear que lo más importante en la formación de los docentes, es propiciar que conozcan sólidamente la materia que enseñan, dejando en un segundo nivel la formación pedagógica, considerada débil, superficial e innecesaria y que incluso obstaculiza la formación de los docentes³⁵, dicha tradición que tiene sus orígenes en el pensamiento estadounidense, plantea la necesidad de que el docente sea un experto en los conocimientos disciplinarios que enseña, sean estos de materias diversas como la química, física, matemáticas, etcétera.

Es importante señalar que la influencia del pensamiento positivista está presente en esta posición, sobre todo al considerar a las ciencias en las cuales se forma el docente bajo el enfoque cuantitativo y experimental del conocimiento; paradigma bajo el cual se han formado, en los ámbitos académicos universitarios, los docentes de Estados Unidos y Europa.³⁶

³⁵ Es así como los representantes de esta tradición se han dedicado a cuestionar los cursos de formación pedagógica, calificándolos de triviales, sin rigor científico, argumentando que cualquier persona con buena formación académica y sentido común, al paso del tiempo y a través de la práctica, se convierte en un experto enseñante, sin la pérdida de tiempo en cursos de pedagogía, que poco o nada aportan al profesor para su práctica docente. Si bien es cierto que algo hay de razón en lo anterior, desafortunadamente por el "academicismo" con la que algunos pedagogos han trabajado los cursos de didáctica, (delimitando más un papel normativo de ésta en la enseñanza, así como en la explicación de la didáctica, dejando de lado la comprensión de los procesos educativos y recuperando la práctica docente), a lo que puede sumársele la baja calidad de no pocos cursos pedagógicos impartidos, esto, hay que aclarar no puede plantearse como una problemática exclusiva de la disciplina pedagógica, sino de la misma formación disciplinaria específica recibida con anterioridad por el docente

³⁶ Davini (1995) sostiene - y no con poca razón- que dicha tradición académica, producto de la racionalidad positivista "... continúa sosteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia. De hecho, el conocimiento pedagógico -por someterse durante décadas a dicha

Si bien es cierto que un componente básico del proceso educativo, es que el docente tenga un dominio claro del contenido que enseña, independientemente del currículum escolar en que éste se organice (disciplinaria, modular, por ejes problemáticos, etcétera), la formación de los docentes desde esta tradición no puede enfocarse solamente a la puesta en práctica de un instrumental didáctico propio de las disciplinas, impartida "bajo la genérica denominación de "transposición didáctica", como si toda la problemática de la acción docente se "encerrase" en el trabajo instructivo, "bajando" el contenido de las disciplinas a los sujetos concretos." (Davini, 1995, pág. 34)

Si a lo anterior se le suma que el docente tendrá que estar permanentemente actualizándose en conocimientos legitimados y generados por otros, es decir por las comunidades de expertos o investigadores del campo educativo, ello trae consigo nuevas problemas para la formación de docentes, sobre todo cuando se hace hincapié en que el docente solo puede ser el reproductor de un conocimiento generado por especialistas, negándose implícita y explícitamente la posibilidad de ser generador de conocimiento, saber que necesariamente no tendrá que ser disciplinario necesariamente, sino el propio de su campo de acción, como es el de la docencia.

Desestimar el conocimiento pedagógico por parte de esta tradición, así como plantear al docente como sólo reproductor de un conocimiento disciplinario, que se le impone, y que se pretende neutro por sí mismo, señala Davini (1995), tiene consecuencias importantes, de tal manera que más "... allá de ello, existe el conocimiento del sentido común, el emergente de las particularidades de los contextos sociales y culturales, de la experiencia de los alumnos y de los docentes. Estas cuestiones aparecen intocadas en el enfoque de la tradición académica. La escuela no sólo es el espacio de instrucción, y los docentes son portadores de supuestos que merecen ser considerados en el ámbito de la formación inicial y en servicio" (pág. 35).

Esta tradición, a fines de los setenta, tendiente a buscar la eficiencia, tiene como interés académico en nuestro país, profesionalizar al docente, interés que en el transcurso de su implementación se contrapondrá (por un paralelismo en tiempo y espacio de aplicación de ambas tradiciones) directamente a la tradición permeada por la tecnología educativa (Davini, 1995).

racionalidad- se ha ido constituyendo mucho más como un cúmulo de teorías aisladas, con baja producción en la constitución de su objeto" (pág. 31). De ahí que no resulte extraño que además, por mucho tiempo atrás y todavía en nuestro país, se encuentre el conflicto corporativo entre los grupos de expertos o pedagogos universitarios y especialistas o pedagogos egresados de escuelas normales, para tener el control de la enseñanza considerada como válida para formar profesores. Los primeros reivindicando como atributos del buen docente, la ilustración y el talento propios de la cultura universitaria y los segundos sosteniendo la importancia de la formación profesional disciplinaria específica para la docencia

Dentro de esta propuesta formativa cuyo interés es la profesionalización se distinguen tres niveles: 1) ampliación de la formación disciplinaria, 2) generación de una propuesta denominada didáctica crítica y 3) análisis de la práctica docente.

Con relación al *primer nivel*, en la que se identifica como el interés característico de la tradición que busca fundamentar al docente enseñante, se puede destacar, junto con Davini (1995), que:

"En la formación del docente y de profesionales de la educación se ofrecen una amplia gama de perspectivas disciplinarias, a partir de las cuales se propone reflexionar sobre la acción educativa; así, se enfatiza una actitud multidisciplinaria para analizar la formación. Al plantear que la docencia es una práctica profesional, se aboga porque los docentes se apropien de los contenidos propios de su profesión y de otros referidos al campo educativo" (pág. 28) ³⁷

Con relación al *segundo nivel* de esta propuesta de profesionalización, existe una evidente relación con propuestas de formación que pueden ser ubicadas en el rubro de las tendencias no consolidadas, pues fundamentadas en la didáctica crítica tratan de constituirse en alternativa a la didáctica tradicional y principalmente de aquella emanada de la tecnología educativa. Desde esta perspectiva, se prescribe la práctica docente a partir de fomentar el trabajo grupal y evitar el individualismo, así como evitar caer en los papeles tradicionalmente definidos del docente y el alumno, evitando en la mayor medida la ansiedad que conlleva transformar dichos roles, ello a partir de construir su propio proceso didáctico en el aula. Sin embargo, se le ha criticado su falta de propuestas concretas para resolver problemas escolares específicos.

Con relación al *tercer nivel* Davini (1995) éste puede ser ubicado en el rubro de tendencias que no se han consolidado como tradiciones, y el cual se propone el *análisis de la práctica docente*, cuya propuesta principal en algunas instituciones educativas fue la apertura de algunos posgrados y especializaciones cuyos propósitos académicos tenían esta intención, es decir, formar docentes cuya línea de trabajo y de reflexión fue, y ha sido, el análisis de la práctica docente.

"Inclinarse por esta tendencia implica considerar que la transformación de la acción educativa es posible a partir del examen de la práctica educativa que realizan los docentes. Se privilegia la reflexión sobre la práctica educativa existente, a la que se califica de tradicional, por lo tanto tiende a ser modificada en el proceso formativo-reflexivo" (pág. 29).

³⁷ Igualmente Davini (1995) "... sostiene que con el dominio de ambos tipos de saberes, que se podrían superar los problemas que se heredaron de la tecnología educativa, por ejemplo la dicotomía contenido-método" (pág. 28).

c) La tradición eficientista: El docente técnico.

Esta tradición que tiene sus orígenes en la década de los sesenta, principios de los setenta, es aquella que bajo el amparo del discurso ideológico desarrollista postuló a la educación como el motor del cambio y transformación socioeconómica de los países llamados subdesarrollados, como parte de las fórmulas económicas, políticas y sociales importadas de los países avanzados, donde aquellos tendrían que reproducirlas en su contexto para transitar exitosamente por el camino a la modernidad y el progreso como lo habrían hecho supuestamente los países de los cuales dichas fórmulas se importaban.

Dicha tradición vinculada con una filosofía social, cuyo objetivo es alcanzar el progreso, va de la mano con un planteamiento economicista de la educación, donde ésta es considerada una inversión que posibilitará formar "recursos humanos" para los nuevos empleos que el mundo de los negocios y la industria le solicitan.

Es una tradición que, fundamentada en una sociología de la educación, considera a la escuela como el instrumento que posibilitara el paso de una sociedad atrasada a una moderna y progresista; basada en los enfoques tayloristas que habían logrado un éxito en la productividad industrial, y que justificó aún más la "división técnica del trabajo escolar", donde (además de los supervisores y directores se sumaban los planificadores, especialistas, orientadores educativos, asesores académicos y demás categorías que la administración escolar consideró importante para la vida en la escuela) el docente quedó únicamente como el ejecutor de la enseñanza.

Dentro de una racionalidad técnica de la educación y basada igualmente en una psicología conductista, esta corriente de formación permeó los diversos niveles educativos de los profesionales de la educación, donde los temas de planificación, evaluación objetiva del rendimiento escolar, programación por objetivos, microenseñanza, técnicas grupales, etcétera, privilegió la necesidad de conocer y manejar los "medios" de la educación, olvidando o replanteando los fines de la educación a temas como educación y desarrollo, formación de recursos humanos, entre otros, que indudablemente coincidieran con el planteamiento de formar docentes calificados (léase capital humano) adiestrado en las nuevas técnicas pedagógico-didácticas.

Si bien el discurso y la práctica de la tradición eficientista cautivó a no pocos educadores y pedagogos, que vieron en ésta la fórmula para resolver los problemas de la enseñanza, por su planteamiento simple y aparentemente eficaz, pronto hubo que poner atención a la implicación que esto tuvo al olvidar la reflexión teórica e ideológica de los fundamentos de dicha corriente de formación, pues ésta, curiosamente, daba cuenta del proceso educativo únicamente desde una perspectiva técnica.

En el proceso de expansión de esta corriente, Davini (1995) señala que se consolidó la separación de la concepción de la enseñanza por un lado y el sistema de control burocrático sobre la escuela por otro, donde si bien en las tradiciones anteriores no

se le otorgaba al docente demasiada autonomía, fue durante la hegemonía de esta tradición cuando al docente fue perdiendo el control de las decisiones en la enseñanza.

Sin embargo lo anterior, ello no negó la posibilidad de que y aún a pesar del mayor control que de la enseñanza se tuviera por parte de las autoridades administrativas, o de la buena intención de parte de las autoridades académicas por implementar los lineamientos de la planeación educativa innovadora, el docente desarrollaría comportamientos de resistencia ante una serie de planteamientos técnicos y de planeación escolar que se alejaban de su realidad escolar cotidiana, convirtiéndolos en el transcurso del tiempo, en un requisito formal más que cumplir para iniciar el año o la semana escolar.

Finalmente esta tradición, nos dice Davini (1995), se mantiene tanto en la formación de docentes como en las prácticas escolares, dada la lógica eficientista de los organismos que conducen la educación así como de la creciente burocratización de la escuela y sobre todo que buscan alejar al docente de participar en los procesos de transformación escolar internos.

En el ámbito universitario esta tradición es la que muestra un interés técnico de formación de los docentes y que se articula a la demanda de organismos rectores de la educación superior en México (SEP, ANUIES) por establecer programas de formación docente, dada la urgencia de capacitar a un número significativo de docentes cuya contratación fue realizada de manera apresurada, pues la oferta educativa y el crecimiento de la matrícula, (resultado de la política de modernización educativa implementada por el Estado) hizo crecer la demanda de profesores para las diversas universidades y escuelas de nivel superior que se crearon en estas fechas.

Ello propició que la formación de docentes, según Ducoing (1993), haya sido "... concebida fundamentalmente como una estrategia de carácter práctico, es decir, como actividad de capacitación orientada al logro de los fines modernizadores o a la realización de proyectos académicos particulares" (pág. 14). Dicha formación de profesores fue fundamentada en lo que algunos autores han denominado la pedagogía de las sociedades industriales: la tecnología educativa; dicha teoría pedagógica, proveniente de Estados Unidos es aplicada en un contexto que de antemano afirmamos demandaba y demandaba un tipo de docente diferente.

Ducoing (1993), señala que:

"Los que se afiliaron a la tecnología educativa persiguen la modificación de una práctica que ellos mismos denominaron "práctica tradicional de la enseñanza". La caracterizan como centrada en el docente carente del uso de medios técnicos en un ambiente social eminentemente tecnologizado. La sistematización de la enseñanza se propone como el eje conductor del cambio o transformación de la actividad que el docente desempeña en la institución " (pág. 26).

Evidentemente esta tradición se encuentra permeada de un interés técnico con relación a la formación docente, y se plantea como la alternativa que vendría a dejar atrás la *tradición normalizadora-disciplinadora*, sin embargo vendría a formar parte y complemento de la *tradición academizante del docente*.

Particularmente en México, esta tradición docente se introdujo como un modelo "científico" de instrucción para hacer más racional y eficaz las tareas educativas del profesor. La característica más importante de esta tradición es que se basa en una racionalidad técnica que enfatiza la "acción instrumental" en todos los ámbitos, replanteando formas tradicionales de enseñanza.

Esta corriente que fundamentó en gran medida la formación docente en la década de los setenta y hasta mediados de los ochenta en el ámbito universitario, está inscrita en una concepción social funcionalista de la educación que pretende capacitar al individuo en diversos tipos de habilidades y conocimientos de acuerdo a las necesidades de producción. En este sentido la función de la escuela y por ende la del profesor es formar a los recursos humanos a partir de la acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico que requiere el sistema productivo, bajo el argumento (Hirsch, 1990) de que la desigualdad educativa es causa directa de la desigualdad económica y el subdesarrollo se explica en gran parte por el subdesarrollo educativo.³⁸

Esta corriente sociológica ha sido criticada por diversas vertientes del marxismo³⁹, incluso desde el propio funcionalismo autores insertos en esta corriente teórica, vieron la necesidad no sólo de reformularla sino de plantear otra más precisa para explicar este fenómeno, a partir de "Teoría de la Segmentación del Mercado"⁴⁰ Si

³⁸ Dicha concepción social funcionalista articulada con la teoría social del capital humano (que tiene sus orígenes a partir de los años cincuenta en Estados Unidos), plantea a la educación como factor primordial para formar profesionales con una marcadamente técnica, reconociendo a los individuos como recursos del capital. En este sentido Hirsch (1990) comenta que "La concepción del hombre subyacente a esta teoría es la del hombre racional que elige entre una ocupación retribuida y la asistencia a la escuela; si se decide por la educación, posteriormente podrá obtener ingresos más elevados. Esta es una decisión personal y el responsable de las consecuencias es el individuo" (pág 21). De ahí que un individuo con mayor nivel educativo será retribuido con mayores ingresos, puesto que cuenta con un mayor número de conocimientos útiles para el mercado de trabajo

³⁹ Hirsch (1995) plantea al respecto: "Las consideraciones generales acerca de la rentabilidad de la educación y los aumentos automáticos de ingreso al aumentar la educación, ignoran el funcionamiento real de distintas sociedades distintas y cuestiones políticas, socioeconómicas y culturales decisivas, como por ejemplo las diferencias de clases y grupos sociales, los problemas del poder y burocrático administrativos; las distinciones entre las esferas pública y privada, así como las que existen en cada una de ellas en particular, las remuneraciones disímiles entre distintas profesiones y entre lo que la empresa capitalista considera conocimientos "útiles" e "inútiles"; el desempleo y subempleo profesional, etcétera" (pág 22).

⁴⁰ Hirsch (1995) señala de esta forma que: "En esta teoría, a diferencia del capital humano, el mercado de trabajo no es homogéneo, objetivo y eficaz, sino que está fraccionado en varios mercados de trabajo desiguales y fragmentados, de acuerdo con determinadas ocupaciones que constituyen tres grandes niveles de jerarquía ocupacional a) de concepción y gestión de la producción, b) técnico-administrativo y c) de ejecución (generalmente trabajo manual) La diferencia entre los tres rangos es muy grande. Hay distinciones fuertes de salario, prestaciones, condiciones laborales, grado de autonomía y responsabilidad laboral y en los

bien esta explicación de las relaciones entre la economía y la educación es más amplia (para algunos inscrita en un marco funcionalista y para otros de corte marxista), deja de lado aspectos como la división social y técnica del trabajo, las relaciones sociales de producción, la autonomía relativa de la escuela, entre otros.

Después de haber destacado lo anterior, lo que se puede afirmar con mayor claridad, es que desde su introducción en México, la Tecnología Educativa, como corriente pedagógica, se convirtió en casi la única manera de abordar e intentar superar la problemática de la formación de profesores universitarios, debido a la influencia de universidades estadounidenses en la UNAM, así como de organismos educativos como la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza superior (ANUIES) y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CALTES), que hicieron suya los planteamientos de esta tradición pedagógica.

Esta corriente o tradición pedagógica de formación docente, si bien buscó mejorar los procedimientos educativos y aumentar la productividad en las actividades de enseñanza, únicamente privilegió lo técnico, no estimuló la reflexión del individuo e ignoró la comunicación grupal, aislando tanto a docentes como alumnos entre sí, así como del contexto institucional y social donde cada uno se inscribe, olvidando que el proceso educativo está múltiplemente determinado.⁴¹

Una de las situaciones que habría que resaltar es que, si bien la tecnología educativa ha tenido una aceptación importante en los Estados Unidos en las actividades de formación de docentes, el contexto y condiciones económicas en las cuales se pretendió implantar en nuestro país difieren notablemente, entre ellos, la falta de un consenso amplio por parte de los especialistas de la educación, así como de una incipiente infraestructura en las escuelas que no han permitido que un modelo educativo de esta naturaleza tengan un impacto importante las tareas de enseñanza.

d) Tendencias de formación docente no consolidadas.

A la par de las tradiciones mencionadas anteriormente han surgido tendencias de formación de docentes que alimentadas de diversos planteamientos pedagógicos emancipadores que a finales del siglo pasado y lo que va de éste se han construido

requisitos educativos y adscriptivos (edad, sexo, grupo étnico, etc) que se exigen para ocupar un empleo." (pág 23).

Esta teoría parte de identificar segmentos del mercado de trabajo generalmente cerrados, planteando con ello que la movilidad de los individuos depende de múltiples factores que determinan su jerarquía ocupacional, así como del tipo de trabajo manual e intelectual que desarrollen, a partir de este planteamiento teórico difícilmente pueda afirmarse que los ingresos económicos de un individuo en la sociedad están condicionados únicamente por la mayor o menor inversión que en educación haya hecho a lo largo de su vida, sino que éstos están condicionados no sólo por cuestiones económicas sino también políticas, sociales y culturales

⁴¹ Desde esta perspectiva pedagógica al docente se le caracteriza como agente pasivo que nada tiene que ver con los fines educativos de los procesos que él desarrolla, convirtiéndose en simple ejecutor de estrategias de aprendizaje planteadas por especialistas (en sistematización de la enseñanza) pero que poco o nada se relacionan con su realidad escolar inmediata

como parte de la búsqueda de caminos alternativos para la escuela, desde el planteamiento de la educación para la democracia de Dewey y Kilpatrick hasta los aportes de la pedagogía un institucional, pasando por supuesto por los planteamientos de la escuela activa, el constructivismo piagetiano, la crítica antiautoritaria de Neill, la pedagogía humanista, entre otros (Davini, 1995).⁴²

Uno de los ejemplos que nos pone a consideración Davini (1995) es el reconocimiento en los años treinta de los planteamientos de la Escuela Nueva como una propuesta que criticaba y se contraponía a la tradición pedagógica positivista de las escuelas normales de la época.

Particularmente en los últimos años de los ochenta, las tendencias de formación docente que se inscribieron en la óptica participativa y de transformación de la práctica docente planteaban la necesidad inmanente de transformar las relaciones de enseñanza, construir una nueva escuela, que dejara atrás su carácter reproductor, su tinte opresivo y su función de descalificación académico-social de los individuos.

Así a la par de discursos alternativos en pro de una escuela y educación más democrática, se fueron desarrollando dos tendencias de formación de docentes, que en alguna medida se polarizaron pero que a la vez se complementan. Una denominada "pedagogía crítico-social de los contenidos, centrada en la recuperación de los contenidos significativos de la enseñanza - dentro de un enfoque de crítica social e histórica- como instrumentos para la transformación social" y otra denominada "... hermenéutico-participativa, centrada en la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, tanto en la revisión crítica de la organización institucional escolar como en los rituales de la clase, las formas y las condiciones de trabajo, los dogmatismos y la estructura internalizada en los docentes como producto de toda una historia de formación" (Davini, 1995, pág. 46)

La primera considera al docente como mediador, entre los contenidos y los alumnos, buscando que en su tarea de enseñanza busque contextualizar críticamente los contenidos y la enseñanza así como la práctica social de la cual forma parte; la segunda busca hacer del docente un ser crítico de las relaciones sociales de la práctica escolar, del verticalismo, la pasividad y las formas latentes de discriminación, lo que posibilitaría por ende formar alumnos pensantes, libres y solidarios.

Tendencia alternativas de formación docente que tratan de superar las corrientes dominantes y fundamentadas en vertientes marxistas, que agrupan a todas aquellas propuestas de formación docente que intentan alejarse de los marcos funcionalistas, tratando de relacionar la formación con el análisis de los *currícula* y de los

⁴² Davini (1995) aclara que: "Realizando un análisis desde la lógica de las relaciones de poder, podría decirse que estas tendencias representan proyectos ideológico-pedagógicos de los docentes, como formas de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas" (pág. 42).

contenidos, la práctica de los profesores con la teorización, de las articulaciones entre los diversos campos profesionales de los docentes y el campo educativo, entre otros aspectos; tratando que en este proceso lograr mayores niveles teórico-metodológicos de formación docente.

Si bien en los noventa estas tendencias prácticamente han sido absorbidas por un discurso eficientista renovado, en un contexto de globalización de la economía y de restricción del empleo, éstas continúan presentes en las prácticas cotidianas de algunas instituciones. Desde mi perspectiva puedo señalar, que dichas tendencias alternativas han convivido dentro de mensajes y prácticas contradictorias particularmente en el posgrado de la MES, donde es práctica común por algunos docentes de éste la intención de enseñar a sus alumnos-profesores de otras disciplinas (y que no han tenido una formación pedagógica previa) propuestas y métodos de la Escuela Activa, a través de sistemas expositivos "tradicionales" que "llevan a una fragmentación entre el discurso y las prácticas, en la que la circulación entre lo real y lo imaginario tiene límites difusos" (Davini, 1995,pág. 43).

Después de revisar de manera general las diversas tradiciones y tendencias de formación arriba señaladas queda claro que cada una de ellas ha tendido a consolidarse como un paradigma de formación docente, (en el caso de las tradiciones) u orientadas a configurarse como tales (con relación a las tendencias señaladas), actualmente ambas tradiciones y tendencias, como a través de la historia en la búsqueda de la profesionalización docente, se mantienen en conflicto para asegurar su pertinencia y permanencia en el discurso pedagógico.

EL DOCENTE Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA ¿UN RETO PARA LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN?

Después de una revisión general de las principales categorías que enmarcan parte de las siguientes reflexiones, así como de las diversas tradiciones y tendencias en la formación de los docentes, planteado en la parte final del capítulo I, se plantea como necesario revisar de manera general el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón, sus propósitos fundantes, sus objetivos particulares, la infraestructura en que se ha apoyado, entre otros aspectos importantes, que nos sirvan de marco para realizar una evaluación curricular general de la misma⁴³, como parte del *contexto interno* o de *realización* señalado por Gimeno (1989), que nos permita no sólo comprender las intenciones formativas del plan de estudios de la maestría, a partir de señalar sus propósitos generales, sino cómo ha sido incorporada una noción y conceptualización del *ser docente*, y como esta imagen ha sido recuperada por los egresados en su práctica educativa. Lo anterior sólo es posible entenderlo si se articula con el *contexto práctico externo*, a partir de destacar el contexto histórico que dio origen a los posgrados en educación, a las políticas educativas de la educación superior y de formación docente que les dieron cobertura y validez social.

Revisar el contexto histórico en el que surgieron los posgrados en educación, las nuevas condiciones sociales y políticas que dieron origen a un nuevo docente, las implicaciones que estas nuevas condiciones generaron para el cuestionamiento de la figura del docente tradicional, me permitirá posteriormente establecer algunas reflexiones que pongan en duda la responsabilidad del docente en la crisis educativa, particularmente del ámbito superior, donde se sugiere de manera

⁴³ Pensando en la necesidad de un proceso de evaluación más amplio de la Maestría en Enseñanza Superior, pendiente aún por realizar, es que planteo algunos elementos para ello, de hecho la presente evaluación sólo puede ser considerada un ejercicio introductorio y parcial a partir de una *concepción amplia y estrecha* planteada por Angulo, pero que para el propósito de nuestra reflexión sobre la docencia en general, revisar el plan de estudios y la formación docente propiciada por el posgrado, nos permitirá ubicar temporal y espacialmente la noción de la docencia en el ámbito universitario

velada que la causa fundamental del bajo desempeño académico de las universidades públicas, se debe al bajo nivel de formación académica y didáctica del docente universitario. Todo ello, como plantearemos a continuación, derivó en una política de formación docente que intento e intenta todavía paliar dicha crisis.

Pero el pasado tampoco se entendería sin tener en cuenta los acontecimientos contemporáneos, derivados de un proceso de cambio acelerado de la sociedad actual, en sus esferas políticas, económicas, culturales, científicas y tecnológicas y que está replanteando a la docencia universitaria en su papel central: Educar y formar profesionales acorde a las necesidades propias de nuestro país. Todo lo anterior nos permitirá realizar, más adelante una reflexión sobre el quehacer docente en el contexto de transición de la modernidad a la postmodernidad.

2.1 Surgimiento y desarrollo histórico de los posgrados en educación.

El origen de los posgrados en educación en nuestro país pueden situarse en los inicios de la propia Universidad Nacional, con el establecimiento de la Escuela de Altos Estudios, que en su plan de estudios de 1916, ya establecía entre sus objetivos la búsqueda del perfeccionamiento didáctico de los docentes, otorgando grados universitarios que denotaban la formación que se buscaba alcanzar después de la conclusión de dichos estudios, entre ellos se encontraban el de Profesor Académico, Profesor Universitario, Maestro Universitario y Doctor Universitario (Ducoing, 1990).

Sin intentar profundizar en la historia de la formación docente a principios de siglo, me parece importante destacar que los actuales programas de posgrado en educación, particularmente el de Pedagogía de la UNAM, tiene su antecedente más formal en la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación creados en el año de 1935, después de que la Escuela Normal Superior dejara de formar parte de la UNAM y pasara al amparo de la Secretaría de Educación Pública.

En el documento que avala los antecedentes históricos del nuevo programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía de la UNAM, aprobado por el Consejo Académico de las Humanidades y las Artes el día 9 de febrero de 1999, se plantea que "Dicho doctorado desapareció en el año 1939 y su corta vida puede explicarse, en gran medida, porque su antecedente académico, - la Maestría en Ciencias de la Educación- funcionaba, de hecho, como un doctorado, ya que para inscribirse en ella era menester poseer el grado de maestro en otra especialidad. De la condición anterior no es difícil inferir que dicha maestría centraba sus esfuerzos fundamentalmente en la formación de docentes, específicamente de profesores en la enseñanza secundaria, preparatoria y normal de las diversas áreas del conocimiento que por aquella época se impartían en esta Facultad" (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. 1999, pág. 6).

Si bien estos posgrados no tuvieron el impacto esperado, dada la escasa matrícula de estudiantes y por tanto su baja graduación, dichos programas fueron sustituidos formalmente a partir de 1956 por la Maestría y Doctorado en

Pedagogía que después de algunos años de vigencia, fueron reformulados a partir de la aprobación del Primer Reglamento General de Estudios Superiores de la UNAM (1967) y aprobados en sesión de Consejo Universitario en enero de 1972. Desde esa época " Se pretendió que los egresados de la Maestría atendieran a un ámbito de acción profesional más allá del circunscrito al de la mera formación docente, buscando un equilibrio armónico entre la formación académica y profesional." ⁴⁴

A partir de lo anterior es imposible negar la importancia fundamental que ha tenido la UNAM, como formadora de los cuadros necesarios de profesionales, académicos e investigadores que ha necesitado el país, para hacer patente la importancia de comprender los fenómenos educativos de nuestra sociedad y encontrar soluciones a los problemas educativos derivados de la enseñanza, sin embargo y dada la importancia que a partir de los años setenta tuvo el impulso de la infraestructura y matrícula de la educación superior en todo el país, el crecimiento de los posgrados en educación fue en aumento con el transcurso de los años.

Es así como los años entre 1970 a 1990 pueden ser considerados como parte del período de mayor crecimiento de los posgrados en educación (Aguirre, 1989), consecuencia derivada del aumento de la matrícula universitaria iniciada a mediados de los sesenta y su incremento significativo en la década siguiente, que a la par fue uno de los períodos con mayores transformaciones en la sociedad mexicana y con importantes repercusiones en el ámbito educativo superior. De hecho el surgimiento de los posgrados en educación incrementó su importancia dado el proceso de modernización educativa impulsado por el régimen del presidente Luis Echeverría Álvarez.

Como es sabido a partir de 1970, y como consecuencia de la crisis política y social del país, cuya manifestación más importante fue el movimiento de 1968, la política populista de Echeverría Álvarez, tendió a recuperar la credibilidad del sistema de gobierno, tratando de articular las nuevas necesidades del Estado, con relación al crecimiento económico del país, con una política de modernización que apoyo en gran medida al sistema educativo superior, trayendo consigo el aumento de la infraestructura educativa y la puesta en marcha de nuevos modelos educativos, tendientes a fortalecer el desarrollo social y económico del país a través de la generación de profesionales que coadyuvaran a ello.

Todo esto como parte de una reforma educativa que no sólo apoyó el incremento de la infraestructura sino la puesta en marcha de nuevos modelos curriculares, como es el caso de los planes de estudio de la Universidad Autónoma Metropolitana y las innovaciones que en sus inicios planteaba el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, en el caso de la UNAM; todo como punta de lanza de un proyecto renovador a mediano plazo del sistema educativo

⁴⁴ Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía de la UNAM, aprobado por el Consejo Académico de las Humanidades y las Artes el día 9 de febrero de 1999 (pág. 7).

universitario.

En este período, nos señala Aguirre (1989), nuestro país se enfrentó un proceso de modernización de la universidad mexicana que tiende a su refuncionalización y que :

"... se expresará en una serie de reformas desiguales que van desde la creación de nuevas universidades con una concepción ideológica-política-académica diferente a la universidad tradicional, hasta la influencia ejercida por las modernas universidades sajonas altamente industrializadas, situación que propiciará en algunos casos la yuxtaposición de este modelo en la universidad mexicana, tradicionalmente de corte napoleónico. (pág.21).

Es importante señalar como en este período se pasa de una universidad de élite a una de masas, en el que sectores de la sociedad que tradicionalmente no tenían acceso a este nivel educativo se hacen presentes en las aulas universitarias, particularmente de las nuevas clases medias, comerciantes, hijos de obreros especializados y estudiantes de medio tiempo, que a la par de estudiar una carrera universitaria en su tiempo libre cubrían una jornada laboral.⁴⁵

Es así como la política del Estado mexicano a la par que buscaba modernizar la educación superior, intentaba dar solución a una crisis educativa que desde su perspectiva se expresaba en: la falta de profesores en cantidad y calidad suficientes, en falta de instalaciones adecuadas, en los altos índices de deserción estudiantil, en la escasa difusión de la cultura, en la falta de vinculación de la universidad con los sectores productivos, entre otros muchos aspectos, que en suma manifestaba una baja calidad académica.

Es importante hacer notar, que para resolver algunos de los problemas mencionados, se planteaba como prioritario la necesidad de elevar la calidad de la enseñanza a partir de incrementar las exigencias pedagógicas de los docentes universitarios, por lo que a partir de ello la formación de profesores se constituyó en una política académica interna importante para las universidades del país, de tal forma que se puede afirmar con Chehaibar (1991), que "... el incremento de la demanda de matrícula para el nivel medio superior y superior en la década de los setenta constituye, en el discurso de las autoridades y funcionarios universitarios, el eje explicativo tanto de las reformas realizadas en la máxima casa de estudios como de la necesidad de la formación de profesores " (pág.30).

Es así como paralelo a este contexto de masificación de la enseñanza superior, se puede también afirmar que en México, a partir de 1970, se da un impulso importante a la formación pedagógica de los docentes en el ámbito universitario, abalado por la ANUIES, la SEP y centros de impulso a la investigación como el

⁴⁵ Bravo (1991), señala que "Es durante el período sexenal de Gustavo Díaz Ordaz que se contempla el crecimiento de las universidades como un desfase y no como factor de contribución al desarrollo económico, se empieza hablar de masificación, en sentido de que las universidades habían crecido no con base en las necesidades del desarrollo económico, sino más bien por presiones sociales" (pág.14).

CONACYT; y en la UNAM, particularmente a través del Centro de Didáctica, que posteriormente se convertirá en el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE). Todo ello, como parte de los esfuerzos de formación docente que expresaban y formaban parte de las reformas que, bajo el signo de la modernización educativa, exaltaban al docente como pieza fundamental del cambio y la excelencia educativa.

En esa dinámica, la expansión de los posgrados en educación, se asocia al interés del Estado por modernizar a la universidad "napoleónica", "continental" o "liberal", vehiculizando influencias de los Estados Unidos de América y pretendiendo transformar a las universidades latinoamericanas, buscando en este proceso, la departamentalización, el planeamiento, la interdisciplina, la sistematización curricular, la investigación (y su articulación con la docencia) y la profesionalización docente (Ecurra y Cayetano, 1994).

Bajo esta intención es que se puede ubicar el impulso de los posgrados en educación, los cuales desde sus inicios fueron marcados por la influencia del discurso teórico de la pedagogía norteamericana (fundamentada en la tecnología educativa), que planteaba un modelo tecnocrático (didactista) en la educación, resaltando los saberes técnicos e instrumentales del quehacer docente.⁴⁶

2.2 El proyecto de formación docente de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón.

Si bien actualmente se ha cancelado la Maestría en Enseñanza Superior, tanto en la Escuela Nacional de estudios Profesionales Aragón como en la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria, cumpliendo un ciclo de vida de acuerdo a los tiempos expresados por el nuevo reglamento de posgrado y siendo ésta renovada o sustituida por otra propuesta curricular acorde a las necesidades formativas de los docentes en busca de la profundización de sus conocimientos en el campo educativo⁴⁷, este apartado tiene la intención de revisar, en términos

⁴⁶ Ecurra y Calletano (1994) señalan que el modelo "continental" o "napoleónico" ha "... estado vinculado en gran medida en las necesidades de un Estado como el post-revolucionario en Francia (que se planteó la renovación de sus propios cuadros de administración). En este modelo, el estado tiene una función esencial tanto en la formación de la élite como en la absorción de la misma, y el estado tiene una función esencial y el poder en esta estructura está concentrado por una lado en el Estado y por el otro en la cátedra". El modelo de universidad norteamericana esta centrado en instituciones independientes del Estado "... aparece más articulado hacia fuera, hacia los grupos de interés (económicos, confesionales, etc.) de la sociedad civil que intervienen en el gobierno de las instituciones, designando a los cuerpos de dirección; es en éstos donde se puede ubicar el núcleo de poder universitario. Por una parte, los departamentos, que son la unidad académica por excelencia, no tienen el mismo poder de decisión que tiene la cátedra en el modelo continental. Aquí el peso relativamente lejano del Estado redunda en beneficio de la capacidad de intervención del cuerpo docente. De este modo, el poder en el modelo continental esta concentrado en las dos puntas. el estado y los docentes; en cambio, el modelo norteamericano se concentra en la institución " (pág 42)

⁴⁷ Después de 18 años de vigencia del plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior (MES) en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, y de acuerdo a los cambios vertiginosos en el contexto social y del conocimiento planteados en los últimos años, se vió la necesidad de replantear el proyecto

retrospectivos y con un carácter general en nuestro caso, la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón como proyecto de formación docente, buscando resaltar o hacer evidentes las limitaciones y ventajas que esta propuesta curricular tuvo durante el período en que fue vigente y a la vez rescatar en el siguiente apartado el punto de vista de sus egresados, para destacar cual fue la noción de docencia que se propició al interior del mismo, tomando en cuenta que uno de sus objetivos fue fortalecer académicamente al docente para transformar y mejorar la enseñanza.⁴⁸

De esta forma la evaluación general de la Maestría en Enseñanza Superior, se constituye en el pre-texto a partir del cual se revisará la noción de docencia expresada por los egresados del posgrado, para posteriormente realizar una reflexión más general de la misma en el tránsito de la modernidad-postmodernidad.

Como antes se ha señalado, la mayoría de los posgrados en educación surgieron en el contexto de los años setenta y ochenta, como parte de la política educativa modernizadora iniciada por el régimen del presidente Luis Echeverría Álvarez, en dicho escenario nace la Maestría en Enseñanza Superior que se implementó en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón; aprobada por el H. Consejo Universitario el 2 de septiembre de 1980, e iniciando sus actividades académicas de manera ininterrumpida a partir del semestre 1981-II hasta el 2000-I.

Esta Maestría autorizada para su impartición en la ENEP-Aragón, tomó como modelo el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior existente desde 1974 en la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria, ésta tenía como propósito formar investigadores y docentes dedicados al estudio de la educación en el nivel superior, particularmente del ámbito de la enseñanza. El propósito fundamental de la maestría fue impulsar la formación de docentes e investigadores con una preparación rigurosa en teorías y métodos de carácter pedagógico, tendientes a dominar su disciplina en los aspectos conceptuales, metodológicos y de investigación y que fueran capaces de traducir su experiencia en la formación de nuevos y mejores profesionales (Medina, 1995).

educativo del posgrado en el marco de la transformación y actualización de los planes de estudio de la UNAM, si bien actualmente la MES fue integrada al posgrado en Pedagogía en general, dada la necesidad de incorporarla y articularla como una más de las líneas de formación en un campo pedagógico cada vez más interrelacionado y como parte de la estrategia general de la propia Universidad para adecuar sus posgrados a las nuevas exigencias de la realidad social y educativa en la cual se desenvuelven los diversos profesionales que desarrollan actividades docentes en el ámbito superior.

⁴⁸ Esta tarea que pudiera parecer ociosa y simplemente academicista tiene su razón de ser al plantear la necesidad de reflexionar sobre un proyecto académico que a la luz de los cambios acelerados de nuestro contexto replantean el papel que tiene ahora el docente en las universidades públicas; tiene la intención de revisar de manera general la experiencia que implicó cursar un posgrado que tenía como propósito formar a docentes de diferentes disciplinas en cuestiones didáctico-pedagógicas, y particularmente como esta formación apoyó, transformó o reforzó el pensamiento que los docentes tenían de sí mismos y si estos conocimientos revisados en la maestría en Enseñanza Superior fueron recuperados en su práctica educativa

De acuerdo a dicho propósito, se plantearon los siguientes objetivos expresados en el documento oficial del plan de estudios:

Objetivo General:

- "Contribuir a la formación docente del profesorado en las diferentes especialidades profesionales universitarias.
- Formar profesores aptos para el estudio de los problemas de educación superior dentro de cada una de las profesiones universitarias.
- Capacitar a los profesores universitarios para la colaboración en planes interdisciplinarios de investigación pedagógica.
- Promover en los profesores la permanente actualización de sus conocimientos pedagógicos y los propios de su disciplina y capacitarlos para que se conviertan en agentes de la transformación de la enseñanza superior mediante la formación de una actitud crítica. y
- Preparar a los profesores para las actividades de divulgación de la didáctica especializada".

Siguiendo el plan de estudios, los objetivos de las actividades académicas obligatorias en su conjunto fueron los siguientes:

- "Capacitar a los profesores en la metodología didáctica actual así como en las técnicas pedagógicas que coadyuvan en el proceso enseñanza aprendizaje.
- Proporcionar a los profesores los elementos indispensables para realizar investigaciones educativas que contribuyan a la transformación y mejoramiento de la enseñanza superior.
- Proporcionar a los profesores una formación pedagógica teórica que los ubique dentro del contexto educativo " .

Con relación a los objetivos de las actividades académicas optativas en su conjunto, se plantearon los siguientes:

- " Reforzar los contenidos de las actividades académicas obligatorias.
- Proporcionar al profesor la posibilidad de elegir el área de estudio que satisfaga gradualmente los contenidos de cada uno de los seminarios de inclinaciones " .

Recuperando el propósito general y tomando en cuenta las necesidades crecientes de la planta docente y el ritmo de desarrollo de la ENEP-Aragón, así como los propios requerimientos de formación de su profesorado, consistente fundamentalmente en una formación y capacitación en las áreas metodológica-técnica, teórica y de investigación, la Maestría en Enseñanza Superior se convirtió en una alternativa viable para que los profesores de las distintas áreas académicas del plantel se superaran pedagógicamente, buscando con ello tener una repercusión natural en la elevación constante del nivel académico de los alumnos y por lo tanto de la propia Escuela.

Si bien un número significativo de docentes de la ENEP-Aragón se interesaron en inicio por cursarla, como se señala en la fundamentación del plan de estudios, la presencia y el ingreso constante de estudiantes provenientes de diversas instituciones de nivel superior, del área metropolitana y de los estados aledaños al

plantel, posibilitó la heterogeneidad disciplinar, planteando desde un principio retos muy particulares en el proceso de enseñanza al interior del aula

De acuerdo a los requisitos de ingreso a la Maestría⁴⁹, la gran mayoría de los alumnos laboraban como profesores en diversas instituciones de nivel medio superior y superior del área metropolitana como fueron, por mencionar algunas, la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, la ENEP-Iztacala, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Tecnológica de Ecatepec, la ENEP-Iztacala, la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, el Colegio de Bachilleres, la S.E.P. (Normal Superior), el Instituto Politécnico Nacional y de diversas licenciaturas de las Escuelas Normales de la Zona Nororiente del Estado de México incluyendo a egresados, que actualmente son profesores, de la propia ENEP-Aragón. Incluso de universidades de estados aledaños, como Puebla, Hidalgo y Veracruz.

De acuerdo a la procedencia señalada los estudios académicos antecedentes de los estudiantes que ingresaron a la maestría fueron de una gran diversidad, ya que provenían de diversos campos disciplinarios, tanto de las ciencias sociales y de las humanidades como de las ciencias naturales y técnicas o de las consideradas "duras", entre las que se pueden señalar la Ingeniería Industrial, la Psicología, la Pedagogía, Archivonomía, Economía, Educación Indígena, Ingeniería Eléctrica, Sociología, Administración Pública, Comunicación y Periodismo, Administración Educativa, Derecho, Historia, Psicología Educativa, Arquitectura, Ciencias de la Comunicación, entre otras.

Teniendo en cuenta que el tiempo de dedicación de los alumnos a los estudios a la maestría fue de tiempo parcial, por tener como requisito de ingreso el ser profesor en ejercicio, los requisitos de permanencia fueron un tanto flexibles⁵⁰, ya que si bien el número de seminarios a cursar por semestre era de uno mínimo y cuatro máximo, se permitió que se cubrieran los créditos de los seminarios optativos según el criterio e interés formativo del alumno y en el semestre que así lo deseara, siempre y cuando cubriera los créditos señalados en el plan de estudios. Por otra parte es importante señalar que la no-acreditación de algunos de los seminarios no fue impedimento para inscribirse al siguiente semestre.

⁴⁹ Los requisitos de ingreso a la maestría para egresados de la UNAM y de otras instituciones, fueron: a) contar con una licenciatura o grado universitario superior, cumpliendo con lo establecido en el Reglamento General de Estudios de Posgrado, Artículo 23-II y 24 b) tener el promedio mínimo de 7, c) ser profesor en ejercicio en el ámbito superior y cursar previamente un semestre de prerrequisitos. En el caso de que los aspirantes tengan licenciatura o especialidad en el ámbito educativo pueden optar por presentar exámenes globales de los mismos.

⁵⁰ El tiempo de duración formal del Plan de Estudios era de tres semestres y el número mínimo de actividades académicas a cursar por semestre era una; el número máximo de actividades académicas por semestre fue de cinco seminarios, siempre y cuando contara con la autorización del Coordinador de Estudios de Posgrado Para efectos del artículo 25 del Reglamento General de Estudios de Posgrado, vigente hasta 1998, el límite para estar inscritos en la Maestría era de seis semestres, siendo el número máximo de inscripciones por actividad académica de dos

Para tener una idea general de la lógica planteada en plan de estudios se presenta el siguiente esquema:

PLAN DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

CURSO DE PRERREQUISITOS (UN SEMESTRE)	CREDITOS
PSICOLOGIA DE LA EDUCACION	0
FILOSOFIA DE LA EDUCACION	0
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	0
TEORIA PEDAGOGICA	0
INICIACION A LA INVESTIGACION PEDAGOGICA	0
DIDACTICA GENERAL Y ORGANIZACION	0
	0
	0

ASIGNATURAS	CREDITOS
PRIMER SEMESTRE	
SEMINARIO DE TEORIA PEDAGOGICA	6
SEMINARIO DE SISTEMATIZACION DE LA ENSEÑANZA	6
SEMINARIO DE SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	6
SEGUNDO SEMESTRE	
SEMINARIO DE DISEÑO DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	6
SEMINARIO DE INVESTIGACION PEDAGOGICA I	6
SEMINARIO DE FILOSOFIA DE LA EDUCACION	6
TERCER SEMESTRE	
SEMINARIO DE DIDACTICA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR	6
SEMINARIO DE INVESTIGACION PEDAGOGICA II	6
OPTATIVAS	
SEMINARIO DE TECNOLOGIA DE LA ENSEÑANZA	6
SEMINARIO DE PROBLEMAS UNIVERSITARIOS	6
SEMINARIO DE EVALUACION DE PROGRAMAS EDUCATIVOS	6
SEMINARIO DE PSICOPEDAGOGIA	6
SEMINARIO DE HISTORIA DE LA EDUCACION SUPERIOR	6

Créditos a cubrir en la Maestría en Enseñanza Superior:

Obligatorios	48
Optativos	12
Tesis	15
Total	75

Si bien se puede afirmar que la matrícula estudiantil estuvo conformada por alumnos de tiempo parcial, algunos tramitaron permisos especiales o fueron becados en las instituciones donde laboraban, permitiéndoles contar con descarga de horas para dedicarlos a los estudios del posgrado.

Con relación a los alumnos inscritos y la eficiencia terminal⁵¹ del posgrado se puede señalar que en los últimos 10 años, del semestre 1988-1 ingresaron 360 alumnos y egresaron un total de 241 con la totalidad de créditos cubiertos, representando el 71.7 % de los 336 alumnos que ingresaron. Dicho porcentaje, en su generalidad, adeuda la tesis y el examen de grado, y en algunos casos uno de los idiomas extranjeros que se pide como requisito de egreso, como se muestra en el cuadro estadístico N° 1.

Estas cifras se plantean sin considerar a la generación 1999-1 a 2000-1, que recién terminará el último semestre de la maestría. Desde el inicio de la maestría hasta principios de 1998 se habían graduado aproximadamente el 8% del total de egresados, 31 alumnos, (ver cuadro N° 2).⁵²

Como parte de este ejercicio de evaluación general del funcionamiento del Plan de Estudios, podemos considerar que una de los principales problemas que tuvo el posgrado fue la ausencia de investigación, dada la falta de profesores e investigadores de tiempo completo que se dedicaran a apoyar proyectos de los alumnos en el transcurso de su estancia en el mismo, si a esto le sumamos que la mayor parte de los alumnos fueron de tiempo parcial y dedicaron un espacio mínimo dentro de sus actividades cotidianas a la investigación, el resultado fue la dificultad para concluir sus proyectos de tesis, trayendo consigo un evidente bajo índice de graduación.⁵³

⁵¹ La noción de eficiencia, señala Esquível (1995), tiene sus orígenes en la antigüedad latina, con Aristóteles al plantear su Teoría de la Causalidad, sin embargo, su connotación moderna proviene de los planteamientos desde los albores de la industrialización (XVIII y XIX), y que cobijada en una ética liberal victoriana planteaba la búsqueda del mayor bien o felicidad al mayor número posible de individuos. Al respecto nos puntualiza: " El concepto pragmático de eficiencia aparece claramente cuando la *organización humana* se le da forma de *empresa racional* con fines productivos, pensando, primero, en el excedente como objeto de apropiación y, segundo, en la reinversión mínima del excedente en el aumento constante de la productividad. Este concepto de la economía política surge relacionado con el de "progreso", la tendencia positivista a alcanzar un estado teórico mejor. A partir de ese momento, que prepara filosóficamente la industrialización de Europa, se hace notoria la ruptura del pragmatismo con el humanismo" (pág. 117).

⁵² Con relación a los requisitos de egreso no existió examen global de conocimientos (al que se refiere el Artículo 44 del Reglamento General de Estudios de Posgrado) sin embargo fue necesario, como requisito de graduación, cumplir con la comprensión de lectura de dos idiomas extranjeros, entre los siguientes: Inglés, francés, italiano o alemán y aprobar una tesis, que consistía en un trabajo de investigación referido siempre a la especialidad del alumno, así como cumplir con el examen de grado correspondiente.

⁵³ Desafortunadamente la investigación se mantuvo en segundo término, dado el poco apoyo institucional y que como consecuencia de ello hasta la fecha haya una ausencia de profesores de carrera e investigadores de tiempo completo, que desarrollen tan importante actividad en un posgrado como la Maestría en Enseñanza Superior.

CUADRO 1

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR
INGRESO Y EGRESO DE ALUMNOS POR GENERACIÓN *

GENERACIÓN	INGRESO	EGRESO
1988-1 A 1989-1	0	0
1988-2 A 1989-2	11	8
1989-1 A 1990-1	4	4
1989-2 A 1990-2	8	8
1990-1 A 1991-1	1	0
1990-2 A 1991-2	6	5
1991-1 A 1992-1	0	0
1991-2 A 1992-2	9	9
1992-1 A 1993-1	25	25
1992-2 A 1993-2	9	8
1993-1 A 1994-1	19	12
1993-2 A 1994-2	11	10
1994-1 A 1995-1	28	25
1994-2 A 1995-2	0	0
1995-1 A 1996-1	22	18
1995-2 A 1996-2	53	51
1996-1 A 1997-1	41	38
1996-2 A 1997-2	0	0
1997-1 A 1998-1	31	30
1998-1 A 1999-1	58	?
TOTAL	336	241

* Fuente: Actas de calificación del posgrado.

CUADRO 2

ALUMNOS GRADUADOS EN
LA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR
DE LA ENEP-ARAGÓN*

ANO DE GRADUACIÓN	NUMERO DE GRADUADOS
1984	1
1985	1
1986	4
1987	1
1990	3
1992	3
1993	0
1994	4
1995	0
1996	2
1997	11
1998	1
TOTAL	31

Con relación a las áreas de investigación de la maestría podemos señalar que si bien se impulsó el trabajo académico al interior de las distintas áreas del plan de estudios, éste fue frenado por el poco apoyo presupuestal a actividades de investigación al interior de la misma, pues durante los años de vigencia del plan de estudios, la política académica de las diversas administraciones al interior de la ENEP-Aragón dejó de lado esta actividad fundamental dentro de todo posgrado.

Lo anterior se manifestó en la ausencia de seminarios de investigación pedagógica que articularan los diversos contenidos de los seminarios obligatorios y optativos, posibilitando el desarrollo de experiencias significativas de investigación para en un corto plazo generar productos de investigación que se

* Fuente: Registros de examen de grado (Sección Escolar del Posgrado)

objetivaran en trabajos de tesis de los estudiantes.

De hecho, los trabajos de investigación desarrollados por los alumnos fueron en torno a las temáticas que manejaban los docentes en sus respectivos seminarios o en proyectos de investigación propios, pero sin estar vinculados a ningún proyecto de investigación generado al interior de la maestría. Si bien las tesis de los graduados han girado alrededor de las áreas del plan de estudios, sus temas son aislados en sí mismos, de acuerdo a las inquietudes y problemas particulares de los estudiantes, por lo que no existe continuidad entre ellas, dado que la mayoría de los profesores han sido de asignatura y no tienen como actividad central el desarrollo o la coordinación de proyectos de investigación de los alumnos.

Teniendo como preocupación fundamental fomentar y desarrollar la investigación en el posgrado, el énfasis de algunos coordinadores en los últimos años, se planteó en fortalecer los seminarios de investigación pedagógica como pilares del proceso de formación, con el propósito de que articularan los contenidos de los seminarios y posibilitara en un corto plazo, la conclusión del trabajo de tesis para la graduación de los alumnos, en este sentido aún cuando se trabajó de manera fragmentada, de acuerdo a la especialidad del profesor, los resultados no fueron los esperados, manteniéndose la casi nula graduación de los egresados de las generaciones jóvenes.

Si bien cada profesor de la maestría tuvo la posibilidad de apoyar el desarrollo de tesis por parte de los alumnos, (que tuviera que ver con sus conocimientos e intereses de investigación acordes a las necesidades del campo de la enseñanza superior), dichos profesores se enfrentaron a la falta de apoyo básico para impulsarla, dada la falta de infraestructura y presupuesto para dedicar horas de asesoría a los alumnos. Lo anterior repercutió en la poca continuidad en los trabajos de tesis desarrollados por los alumnos, y en la ausencia de un número significativo de graduados, ello a pesar de que los alumnos contaron con la posibilidad de desarrollar sus proyectos de investigación en los dos seminarios de investigación pedagógica de la maestría, y con cualquiera de los docentes del posgrado para continuar y concluir con el trabajo de tesis.⁵⁴

Tomando en cuenta que esta propuesta curricular fue desarrollada en la década de los setenta, es posible afirmar que la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón, se encuentra ubicada desde sus inicios en la *tradición efficientista* de formación docente señalada por Davini (1995) y que formó parte de las acciones que pretendían resolver la crisis educativa de estos años y como parte de la política educativa tendiente a la formación pedagógica de un docente técnico, que se incorporaría a las nuevas instituciones de educación superior para la solución de sus problemas de enseñanza.

⁵⁴ Lo anterior ha impedido, a pesar de que buena parte de la planta de profesores cuenta con un alto reconocimiento académico en su disciplina, y con la experiencia necesaria en el campo pedagógico para alcanzar el grado de excelencia que en un posgrado de esta naturaleza es requerido, que se alcance los niveles de eficiencia que las autoridades académicas buscan en todo posgrado.

Es evidente, que los contenidos planteados por la MES, y que están presentes en los contenidos iniciales de su plan de estudios (así como lo denota la formulación y el diseño curricular general), tendían a una lógica que buscó hacer más eficiente la función de la escuela, a través de capacitar a los docentes en tareas educativas que respondieran a las necesidades de una sociedad que se encontraba en un proceso de auge y desarrollo económico e industrial. Estas intenciones se ven claramente reflejadas en los títulos y contenidos de los seminarios que conforman el plan de estudios; donde el número de materias que hacen referencia a aspectos de sistematización de la enseñanza y la tecnología educativa, es evidentemente mayor que aquellas que hacen referencia a cuestiones teóricas de la educación.

El hecho de que en su plan de estudios aparezcan asignaturas como el seminario de "Diseño de Planes y Programas de Estudio" o el de "Evaluación Educativa", posibilitaba formar al docente como un especialista con conocimientos no sólo para poder analizar la problemática curricular, sino para realizar los cambios pertinentes en el plan de estudios y programas de cualquier institución educativa en el ámbito superior, empezando por aquella de la cual procedía. De esta manera, el maestro en enseñanza superior, se convertirá en el experto del campo curricular que no sólo sabría como desempeñarse adecuadamente en el ámbito didáctico y saber conducir adecuadamente sus clases, sino que su función podría también incluir aquellas tareas que implicaran la planeación de un curso o de un plan de estudios.

Dentro de los seminarios con carácter obligatorio tenemos el de Diseño de Planes y Programa de Estudio, que es fundamental para entender la lógica de elaboración curricular, y que forma parte del conjunto de elementos teóricos que en la Maestría fue necesario revisar. De hecho nos atreveríamos a afirmar que la revisión la teoría curricular en la Maestría en Enseñanza Superior, es parte de la influencia innegable de la pedagogía industrial norteamericana.⁵⁵

Si bien estudiar sociología de la educación, filosofía de la educación y otras ciencias de la educación dieron la posibilidad de entender el complejo proceso de lo educativo en "todas" sus facetas, según fueran abordadas por los diversos seminarios en los cuales se encontraban organizados, existió un conjunto de seminarios con un carácter más técnico, con un peso importante en el plan de estudios, como son las materias de "Didáctica General", ubicada en los prerrequisitos así como los seminarios de "Didáctica de la Enseñanza Superior", "Sistematización de la Enseñanza", y "Tecnología Educativa".

De acuerdo al desarrollo teórico del campo de conocimiento de la Pedagogía y

⁵⁵ El campo de la formación docente no deja de estar influenciado por este contexto pedagógico tecnocrático, por lo que pensar y desarrollar una práctica docente que trate de romper con una pedagogía hegemónica no es sencillo, tenerlo presente, reflexionar sobre ella, posibilitará a los docentes estructurar o construir alternativas para sustraerse a ella y hacer del acto educativo una práctica de libertad, o asumirla como parte de su realidad pero con plena conciencia.

particularmente en el ámbito de la enseñanza superior, los contenidos de los programas del plan de estudios variaron en el transcurso de los últimos años, actualizándose constantemente, por lo que resultó evidente un desfase entre los contenidos de los seminarios desarrollados en clase y los presentados originalmente, para lo cual sería pertinente realizar un acercamiento a los contenidos de los programas actuales.

La determinación de qué enseñar tiene que ver con un bagaje teórico cultural, considerando la determinación de que enseñar para el docente tiene que ver con un contenido importante a transmitir en su asignatura, y que forma parte del conjunto de fuerzas o prácticas de intervención que condicionan los contenidos a transmitirse en el aula escolar y que, por supuesto, trascienden el proyecto educativo formal de un plan de estudios.

Este fenómeno a dado por llamarse *el contexto de realización del curriculum*. Al respecto nos señala Gimeno (1994) que:

“Olvidar esto en la formación de profesores supondría reducirlos a consumidores pasivos de algo dado, cuyos valores no se discuten. Este es el gran debate curricular por encima de cualquier otro problema: como ya lo dijimos, se trata del análisis de la cultura de la escuela.” (Pág. 149)

En ese sentido posible entender del por qué los profesores del posgrado a pesar de recibir el programa que formaba parte de un plan de estudios oficial, no necesariamente recuperaban los contenidos en ellos para sus actividades de enseñanza.

En el caso de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón, la libertad de cátedra de la cual gozan los docentes universitarios para establecer el contenido, no sólo a partir de los avances en el campo disciplinario sino de sus preferencias teórico-conceptuales e ideológicas juegan un papel importante para comprender este fenómeno, sin olvidar por supuesto que en muchos de los casos la incorporación a la actividad docente, de nuevos profesores, dejaba de lado la revisión de los objetivos y los programas originales del plan de estudios.

Si bien esto último no puede ser considerado como una falta capital para desarrollar su tarea docente y saber que enseñar y cómo enseñar, si constituye un factor importante a considerar en un proceso de evaluación curricular.

De acuerdo a lo apuntado arriba, se puede afirmar sin temor a equivocarme, que desde un inicio en el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior, estuvieron presentes las diversas tradiciones de formación docente planteadas por Davini (1995), teniendo un énfasis importante en los procesos formativos la *tradición eficientista*, pero que en los últimos años el mayor peso se desplazó hacia las tendencias no consolidadas. En un plan de estudios constituido bajo la lógica disciplinaria y el diseño, que implica una organización curricular por

asignaturas, donde cada materia se convierte en un espacio delimitado por un conocimiento compartimentado y aislado en sí mismo.

Además de estas características formales como parte de su organización curricular, en términos teórico-filosóficos, se puede afirmar que el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior se ubicó con influencias muy marcadas de la tendencia curricular dominante a mediados de los setenta, es decir, en los planteamientos pragmatistas norteamericanos de principios del siglo XX con Bobbit y su continuador Tayler, como sus representantes.⁵⁶

Lo anterior dado que - como ya se ha señalado- había una necesidad apremiante de resolver la problemática de formación docente, pues después de la expansión educativa en la década de los setenta, hubo una incorporación masiva de recién egresados de las universidades a tareas educativas con una total ausencia de conocimientos pedagógicos. La creación de centros de formación didáctica y maestrías que coadyuvaran en la solución de dicho problema fue una de las primeras acciones de una política educativa en el ámbito superior, de la cual la Maestría en Enseñanza Superior formó parte.

En los últimos años se ha tenido un aumento notable en el número de instituciones educativas de nivel superior, tanto públicas como privadas, que han implementado programas de posgrado en el campo de la educación, una de las pocas instituciones que presta este servicio en la zona nororiente de la ciudad, es la ENEP-Aragón. Desde la implementación de la Maestría en Enseñanza Superior en 1982, ésta se ha convertido en la alternativa para cursar estudios de posgrado fuera de Ciudad Universitaria, no sólo para los docentes que desarrollan sus actividades en la propia escuela, sino para aspirantes que provienen de diversas instituciones aledañas, y que se han interesado en acrecentar sus conocimientos en el ámbito pedagógico.

De esta manera la Maestría en Enseñanza Superior, en su sede en Aragón, se consolidó como una opción para la formación en el campo educativo, ya que la mayoría de sus docentes cuentan actualmente con el grado de maestría y algunos con doctorado en diversas disciplinas, requisito indispensable para los estudios de este nivel, con ello se ha intentado cubrir la necesidad de formación y actualización de los docentes que laboran en el ámbito medio superior y superior del entorno, dada la flexibilidad para que en ella ingresen interesados, de diversas instituciones educativas, siempre y cuando cumplan con los requisitos académicos de ingreso establecidos por el plan de estudios de la maestría.

Actualmente con el cambio a un programa de maestría y doctorado en Pedagogía

⁵⁶ Si bien el pensamiento pedagógico del siglo XVII al XIX está signado por una perspectiva humanista combinada con elementos mercantilistas y eficientistas de la primera fase del capitalismo, la pedagogía del siglo XX enfatiza los aspectos técnicos de la educación bajo la perspectiva inicial del pragmatismo que paulatinamente devino en pensamiento tecnocrático, donde éste entiende formación como la preparación para el empleo. (Díaz Barriga, 1996)

seguramente se posibilitará aún más fortalecer la presencia de la ENEP-Aragón en la zona, convirtiéndose muy probablemente en la única que ofrecerá este nivel de estudios en el entorno. Seguramente la demanda se acrecentará, permitiendo tener la posibilidad de elevar los niveles de aceptación al nuevo programa de maestría y doctorado y por ende elevar aún más, el nivel académico de los alumnos participantes en dicho programa.

Con relación a este apartado es necesario, desde el punto de vista de los egresados, recuperar su opinión sobre su práctica docente en el contexto actual (a partir de las entrevistas); lo anterior sin olvidar que la opinión de un egresado de la ENEP-Aragón tiene que ubicarse en un plan de estudios con características que le fueron propias, particularmente cuando existen tantas propuestas educativas, como tendencias y tradiciones de formación docente, que se hicieron presentes en la Maestría en Enseñanza Superior.

2.3 La formación de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP Aragón: Encuentros y desencuentros con la docencia.

Es evidente, a partir de los supuestos teóricos planteados en el capítulo I y de los antecedentes generales de los posgrados en educación, y de la evaluación parcial de la Maestría en Enseñanza Superior presentada, que si quisiéramos que dicha evaluación pudiera merecer este calificativo, tendría que tener en cuenta por lo menos a los sujetos que son o formaron parte del proceso educativo derivado de un proyecto académico formal y escolarizado; de esta manera la voz de los docentes, alumnos y autoridades fue fundamental para comprender no sólo como cada uno de ellos transitó (en el caso de los estudiantes) o encausó (desde la perspectiva de los administradores escolares o de los docentes), los *procesos de formación* al interior de un plan de estudios⁵⁷ o *curriculum formal* (y a la vez del *curriculum oculto*) y que vendrían a dar cuenta de lo que se ha dado por denominar el *curriculum real* como se ha destacado por Gimeno (1994).

Destacar el punto de vista de los actores que formaron parte de un proceso de formación docente, como es el caso de la Maestría en Enseñanza Superior, tampoco debe dejar de lado las demandas económicas, políticas y sociales que al sistema educativo se le hacen que, como parte del *contexto exterior* al medio pedagógico, se entrecruzan en el curriculum, formando parte de una realidad amplia y compleja a partir del cual es necesario revisar todo proyecto de formación, particularmente en el caso de la formación docente y la conceptualización de la docencia derivada de éste, en un contexto de transformación de los modelos educativos.⁵⁸

⁵⁷ El plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior se constituye, para objeto de nuestro acercamiento a la docencia, en el *medio o dispositivo de formación académica*, que forma parte del conjunto de influencias sociales y culturales que le estructuran y que lo hacen formar parte de un proyecto social más amplio, como ya se ha señalado a partir de los planteamientos de Ferry (1990), presentados en el apartado 1.3 del presente trabajo.

⁵⁸ Haciendo un recorte de la problemática ha revisar, el acercamiento a los procesos de formación derivados de la Maestría en enseñanza Superior se ubicará a partir del punto de vista de algunos actores que participaron

Reflexionar sobre la noción de docencia que existe en los profesores que desarrollan tareas de enseñanza superior, además de estar vinculada a procesos amplios de transformación histórica, como en la que nos encontramos, tiene que ver también con procesos de transformación y replanteamiento personales que sólo pueden destacarse a partir de indagar en *historias de vida* concretas (Thompson, 1993).⁵⁹

Tratando de recuperar dichas historias a partir de la experiencia de algunos egresados⁶⁰, se realizaron varias entrevistas permitiéndome acercarme no sólo a los procesos mismos de formación de la maestría, sino a la conceptualización de la docencia derivada de ésta, como parte de la revisión general del ser docente en los *límites* de la modernidad. En palabras de Thompson (1993):

, "La evidencia de cada historia de vida, sólo puede ser entendida plenamente como parte de toda la vida, pero para hacer generalizaciones acerca de un problema social en particular tenemos que desprender la evidencia al respecto de toda una serie de entrevistas, viéndola y rediseñándola desde un nuevo ángulo, como si fuese horizontal, más que verticalmente; y, al hacer esto, le asignamos un nuevo significado. Por lo tanto, debemos trabajar constantemente a contrapelo del material a partir del cual construimos nuestro análisis social global " (pág. 121).

en ella, sin olvidar que el punto de vista de los docentes queda pendiente de recuperar. Resulta innecesario mencionar que como parte de un proceso de investigación cualitativa, el punto de vista del sujeto que desarrolló la presente investigación forma parte ineludible del objeto de estudio; esto atendiendo a que, el que esto escribe, formó parte de la coordinación del programa durante dos años, sin olvidar, por supuesto, que egresó del mismo posgrado. Esta actividad analítica y de reflexión no se encuentra desvinculada de diversas inquietudes generadas al cabo de algún tiempo de desempeñar actividades tanto académicas como administrativas, y donde las funciones del puesto en turno obligaron a la realización de pequeños diagnósticos, entrevistas informales, tanto a alumnos como profesores compañeros de academia. Algunas de estas actividades nos acercaron a diversas opiniones sobre lo que es un docente en nuestro contexto social, como parte de la problemática educativa en el ámbito de la educación superior. Si a lo anterior le sumamos que existieron problemáticas particulares que tuvieron que ser atendidas en términos de generar propuestas tendientes a su resolución, tenemos que este trabajo es producto de una vinculación natural entre investigación teórica y rescate "empírico" de las experiencias que como docentes han tenido los profesores entrevistados, que a la vez son egresados del posgrado, objeto de nuestro estudio. El presente trabajo de alguna manera es producto del contacto cotidiano que se tuvo con el posgrado a lo largo de cinco años, tres de los cuales se vivieron como estudiante y dos años de ser responsable de la secretaría técnica de la maestría de Enseñanza Superior.

⁵⁹ Para este apartado del trabajo se rescata la perspectiva sociológica de la historia de vida, planteado por Thompson (1993) el cual se considera a ésta como un método de investigación basado "... en una combinación de exploración y preguntas dentro del contexto de un diálogo con el informante. Un supuesto básico de este diálogo es que el investigador viene a descubrir tanto lo inesperado como lo esperado, y también que el marco de referencia global dentro del cual se da la información no es determinado por el investigador, sino por la visión que tiene el informante de su propia vida" (pág. 123).

⁶⁰ Es necesario aclarar que para el acercamiento a la opinión de los egresados de la maestría, sólo se realizaron seis entrevistas, cuidando que en la selección de éstos hubiera la posibilidad de conocer el punto de vista de alumnos con varios años de haber egresado del posgrado como de aquellos que recién habían concluido sus estudios. Sin embargo, lo que influyó para la realización de las entrevistas, fue la disponibilidad y la confianza con el entrevistador para compartir una parte de la trayectoria académica y de formación vivida en sus estudios de la maestría.

En ese sentido se intenta evidenciar de alguna forma los encuentros y desencuentros entre el proyecto expresado en un plan de estudios y el curriculum vivido por los estudiantes de la Maestría en Enseñanza Superior, que posibilita otra perspectiva de análisis para entender, no sólo los procesos de formación de los posgrados en educación sino a la docencia misma en un contexto social amplio. Para ello me apoye en la entrevista informal (Goetz y LeCompte, 1998), como un instrumento de investigación básica que posibilitó acercarme a los sujetos que han transitado por la docencia (algunos con un cuarto de siglo de experiencia docente) como parte de un proyecto de vida más amplio.

Optar por recuperar parte de la historia de vida, a través de la entrevista informal, me permitió no sólo recuperar la opinión de los docentes respecto la docencia ejercida en el transcurso de los años, sino focalizar la reflexión de la docencia con relación a un *trayecto del proceso de formación pedagógica* de los docentes (ubicado en la Maestría en Enseñanza Superior), y enfrentar el propio cuestionamiento que desde su propia noción de docencia hacen de los "otros" en las aulas de la maestría en cuestión.

Lo anterior fue planteado en tres niveles: a) Frente a la formación pedagógica derivada de los contenidos revisados en el transcurso de la maestría y b) frente a la formación derivada de los procesos educativos desarrollados por sus profesores y c) de la experiencia derivada de su práctica docente.

Respecto a las entrevistas es importante señalar que estas tendieron a recuperar un *trayecto de formación académica y docente* de los profesores que cursaron el posgrado y que de alguna manera influyó en la conformación y/o reestructuración de su práctica y noción de docencia. De hecho es necesario destacar que las entrevistas, con un carácter biográfico⁶¹, fueron la herramienta que permitió recrear y acercarnos de alguna forma a un trayecto de la historia de vida de los docentes egresados de la Maestría en Enseñanza Superior, en función de acercarnos a las diversas *dimensiones de la práctica docente* destacadas por Fierro (1999), sin olvidar que ellas son parte ineludible de su existencia como profesionales de la enseñanza, histórica y culturalmente determinada; revisar este trayecto de formación docente y académica permitió acercarme a la imagen del docente universitario en el actual contexto transitorio de la modernidad.

Lo anterior a partir de la conformación de la interrogante central para este segundo apartado del presente trabajo y que se convirtió en el eje central de esta indagación: *¿Qué significa ser un ser un docente en la sociedad actual?* Partir de esta pregunta me posibilitó acercarme a lo que Fierro (1999) señala como la *dimensión social y valoral* del docente, pero a la vez también a la dimensión

⁶¹ Goetz y LeCompte (1998) señalan que " En la investigación educativa, las biografías no son necesarias la mayoría de las veces; sin embargo, las historias profesionales, o narraciones de las carreras profesionales de los individuos, pueden resultar instrumentos muy útiles para explicar la reacción de los participantes a determinados escenarios, acontecimientos o innovaciones " (pág. 135)

personal, interpersonal y didáctica de su quehacer, que por supuesto se encuentran imbricados. Todo ello me permitió reflexionar sobre la problemática actual del docente en el ámbito superior en los últimos años, y los nuevos retos que se le presentan de acuerdo a los cambios vertiginosos de nuestros días, tanto en el terreno del conocimiento como en las estructuras sociales, políticas y económicas del mundo contemporáneo.

Una de las primeras preguntas que se le plantearon al egresado de la Maestría en Enseñanza Superior, para intentar acercarnos a los procesos de formación docente, y derivar de ella su noción de docencia, es aquella que hace referencia a las intenciones que propiciaron el ingreso al posgrado. Si bien es importante destacar que existió una intención de formarse académicamente, en la mayoría de los casos, no se deja de lado la retribución económica o de movilidad laboral que, a corto o mediano plazo, les retribuiría el haber estudiado la maestría. Es importante destacar que la mayoría de las opiniones expresadas por los egresados giran en torno a la importancia de mejorar o replantear su práctica docente, sin embargo este proceso no dejó de estar signado por una serie de contradicciones vividas al interior de propio proceso de formación al interior de la maestría, es decir, de lo que significa ser un docente desde una posición discursiva y otra desde la práctica misma.

En ese sentido algunos egresados comentaron al respecto:

"Yo ingrese a maestría por necesidades de tipo laboral, dado que a partir de 1987 los salarios se fueron disparando uno del otro, todo ello en relación a la formación académica que poseía cada docente, al ver mi situación de técnico docente tenía la necesidad de elevar mi formación académica y una forma de hacerlo es a través de la obtención de un grado académico, empezando por la maestría y después por el doctorado."

Para otros la inquietud de saber si realmente se venían desempeñando de manera adecuada en la docencia, fue el motivo más relevante para ingresar al posgrado, el cuestionamiento de la *dimensión didáctica* de su práctica docente, se puede señalar, fue uno de los motivos por los cuales se ingresó a la maestría, destacándolo en los siguientes términos:

"Una cuestión muy importante que hay que aclarar es que mi aparente primera vocación ya titulada era litigar, pero después cuando tomo el sabor de la docencia a nivel bachillerato y que me involucro más cuando me invitan a formar parte de la planta docente de la ENEP-Aragón, yo me empecé a cuestionar muchas cosas, porque me gustó mucho dar clases, para mí es una experiencia mucho muy interesante e importante en mi vida, por que dar clases a partir de enseñar a otros me aclara a mí el pensamiento, sin embargo, siempre hubo muchas cuestiones de como dar la mejor clase, (...) si estoy enseñando o no estoy enseñando, y preguntas que empezaron a emerger, a partir de ellas yo me cuestiono aun más y veo la información de la Maestría en Enseñanza Superior, me genera más esa inquietud, y por lo mismo para tratar de saber hasta donde estaba yo funcionando bien como docente,..."

Para otro egresado si bien la *dimensión personal* es importante, ésta queda supeditada a la *dimensión institucional*, pues a partir de desarrollar sus actividades docentes en un entorno organizacional universitario, que se objetiva en la vida académica de la ENEP-Aragón, este entorno se convirtió en un espacio privilegiado de socialización profesional, en donde el docente entró en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas tácitas propias de la cultura docente universitaria que le hizo tomar la decisión de ingresar a la maestría. De esta forma se comenta lo siguiente:

"... estude la maestría en primer lugar por que ya tenía bastante tiempo de haber estudiado la licenciatura y pense que me hacia falta una actualización, además de haber estudiado pedagogía en otra universidad y estar de docente en Aragón, pues si creí yo que era muy necesario para ubicarme más, para conocer más la postura en la que estaban los alumnos, eh, ciertamente el estudiar pedagogía en diferentes universidades a veces contempla diferentes contenidos o diferentes enfoques, de estudiar las mismas corrientes incluso, entonces creí que era muy conveniente, para poder dirigir mejor el mensaje de las materias que estaba llevando y por otro lado, bueno, pues también siendo un requisito hacia corto plazo para los docentes de la universidad tener un grado más que sería la maestría, pues, bueno, serían tres factores que influyeron mucho, y el cuarto, bueno, pues que justamente tuve la oportunidad ¿no?, Bueno, pues estar trabajando en Aragón, tener la maestría en Aragón, pues facilitaba las cosas, y ahora sí, pues tenía muchos provechos, y se pudo hacer y que bueno ¿no?"

Teniendo en cuenta que al ingresar a la maestría los alumnos contaban con una noción de lo que era ser un docente, fue común afirmar, por parte de algunos egresados, el carácter casi altruista de su labor educativa y de la subvaloración que de ella hace el Estado, al pagar salarios por debajo del esfuerzo y dedicación que corresponde a las labores de enseñanza. El siguiente comentario de un egresado de la maestría, destaca la *dimensión social*, es decir, el entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico de la docencia imprimiéndole a ésta determinadas exigencias, sin embargo y en la voz de los docentes éstas no siempre tienen que ver con el encuadre macrosocial de su labor, sino con el espacio más inmediato de práctica en el aula escolar. Si bien tienen que ver con un conjunto de condiciones y demandas hechas por el sistema educativo nacional, representan para el docente una realidad específica que tiene que tomar en cuenta en su práctica educativa cotidiana. Al respecto se afirmó:

"... que hay una subvaloración educativa a nivel financiero (...) derivado de esa idea de que el maestro es abnegado y se entrega, pues no necesita que se le pague más porque él está obligado, o la sociedad espera que él lo sienta como una obligación de dar a la sociedad, y no se le ha dado su justa retribución con el crecimiento mercantil que ha tenido en el caso muy concreto de nuestro país. Yo creo que se da en todos los ámbitos desde primaria, secundaria, bachillerato, yo creo que hasta los niveles de posgrado, y creo que se vuelve más exigible en ocasiones ahí porque casi siempre quien da clases en posgrado es una persona que ya tiene una profesión hecha, entonces ya no necesita, entre comillas, un ingreso, entonces puede regalarle a la institución y a los alumnos su trabajo, eso es muy bonito en términos de una persona que tuviese resuelta su vida, financieramente hablando, pero debemos de hablar de realidades y la realidad es que este problema de cómo se ha visto el maestro, como el que debe entregar todo sin recibir casi nada a

cambio nos ha llevado a un detrimento no solamente de la calidad educativa sino de la imagen que nosotros, como docentes, tenemos de sí mismos, ya no hablemos de lo que piensa el otro docente sino como me valoro yo..."

Desde la perspectiva de algunos egresados, la situación planteada arriba ha generado determinados vicios al interior de la docencia universitaria, producto de actitudes de compañeros docentes que, frente a la poca valoración económica del trabajo docente, asumen diversos grados de compromiso y responsabilidad con sus tareas de enseñanza, en ese sentido se pueden encontrar docentes que independientemente del pago recibido se entregan en "cuerpo y alma" a las tareas educativas, no importando la valoración y retribución económica de su esfuerzo, sin embargo existen aquellos docentes que se esfuerzan de manera proporcional al pago recibido, no siendo conformes incluso con sus cargas académicas docentes, sin embargo continúan en la docencia mientras no encuentran otra actividad que sustituya a la docencia como labor profesional.

Es interesante observar que algunos egresados no cuestionan el conocimiento del docente, dada la importancia del contenido a enseñar y el compromiso que asume un buen docente en el proceso educativo, sin embargo existe un énfasis importante cuando expresan que la devaluación del conocimiento se hace al no haber la retribución pertinente del esfuerzo empeñado en transmitir dicho saber. Devaluación del trabajo docente que algunos consideran no es un problema regional o nacional sino mundial, situación derivado de una política estatal incongruente incluso con el sistema económico que éste impulsa, y que se manifiesta en una realidad cotidiana en que se paga por todo. Lo anterior sugiere que existen ciertos cambios que de alguna forma están influyendo en la noción que la sociedad tiene de la docencia, pero sin tener la claridad de ellos, de hecho la interrogante más inmediata para el docente tiene que ver con situaciones más inmediatas: ¿por qué no ser equitativo, en ese sentido, con el trabajo del docente? que tiene que ver por supuesto con la justa retribución a su labor profesional.

Lo anterior se hace patente cuando se expresa el siguiente comentario:

"... yo no quiero decir con esto que la educación se deba ver mercantilmente pero en un sistema que se paga por todo debemos darle su justa equivalencia y creo que la educación debe estar en esos términos, de sí das clases, si impartes clases valorarla también comercialmente, no como un servicio comercial sino valorarla en términos de todo el esfuerzo que tu invertiste en ello (...) lo chistoso es que viendo programas de otros países o películas de otros países parece que es el mismo fenómeno. Yo veía una película francesa (...) y se quejaban de eso los maestros, de que no les pagaban como es debido, que nos les alcanza para hacer un viaje como una persona que trabaja en un sistema bancario o alguien que tiene un negocio, entonces me doy cuenta que no es un problema de México, es un problema mundial..." (...) "... pero no es una devaluación educativa en cuanto contenido cualitativo sino la devaluación en cuanto a retribución de la labor, es algo muy interesante porque el maestro, el que sabe dar clase, yo creo que da todo, no le interesa realmente en el momento en que está leyendo, no le interesa su cheque, yo lo entiendo porque a mí me ha pasado. pero cuando llega el cheque obviamente es cuando se da cuenta de la cruel realidad, no le alcanza para pagar el alquiler, o para pagar la gasolina si tiene auto, porque es otro factor interesante, hay mucho

maestro que ni a auto llega..."

Con relación a la noción de docencia asumida por los alumnos egresados de la maestría, es importante destacar que existe una noción difusa de la misma, pero sin embargo se asume que el docente, además de ser profesional de la enseñanza y experto en el área disciplinaria respectiva, tiene que ser el portador de valores adecuados, imprescindibles, intemporales y por lo tanto universales, éstos *deben* de estar presentes en el proceso de enseñanza, la falta de ellos implica una falta de congruencia entre el discurso educativo enseñado en clase y las conductas del docente, ya no fuera, sino dentro del mismo proceso de enseñanza al interior del aula escolar:

"... para mí la docencia implica primero un ejercicio de trabajo que en lo personal me gusta, para mí la docencia ha sido un elemento formador de mi vida y un elemento que me ha obligado a crecer en muchos aspectos para tratar de ser, entre comillas, un docente ideal, ¿no? Un hombre que tenga un alto conocimiento de la cultura, un alto conocimiento de la materia que da, una actualización constante y rutinaria (...) de todo lo que se refiere a la materia estar al día, un crecimiento personal en todos los aspectos que complementen la actividad docente, incluso una formación personal que sirva un poco de guía a los alumnos, porque al final de cuentas uno termina siendo el buen ejemplo o el mal ejemplo para el alumno, ¿no? Pues siempre tiene uno, más bien estar buscando, el que yo sea un buen ejemplo para mis alumnos, el que sea yo un ideal para ellos, ¿no?"

Los señalamientos críticos anotados además de ubicarse dentro de una fuerte *dimensión valoral* de la docencia, pueden ser planteados como parte un proceso de formación docente en la maestría identificado con la *tradición normalizadora-disciplinadora*, a pesar de tratarse de una maestría pudiera pensarse con las características de la *tradición efficientista*.

La noción de que ser un buen docente es a partir del ejemplo que éste pueda brindar a sus alumnos y convertirse en un ideal a alcanzar por los mismos, da pie a la crítica de aquello que no debe de hacer un docente, particularmente cuando éste refleja una falta de valores; sin embargo y a partir de la experiencia formativa que tuvieron como estudiantes, algunos egresados de la maestría plantean los errores en los cuales incurrieron algunos de sus profesores de la maestría, particularmente cuando no se evidenciaron los valores que desde su perspectiva particular, se plantean como importantes e imprescindibles en un nivel educativo como el posgrado.

Por supuesto, se pensaba encontrar en todos sus profesores, particularmente pensando en un ideal docente, a un profesor que no sólo detentara un conocimiento pertinente e innovador, propio incluso de la *tradición académica del docente enseñante* sino que además de la validez intrínseca de éste, había que demostrar el manejo adecuado y la destreza didáctica para transmitirlo. Sin dejar de lado, por supuesto, los valores implícitos o explícitos de su conducta social, personal y escolar. Con relación a ello podemos destacar la siguiente opinión:

"Quiero referirme a una materia, (...) tal vez ahí en lugar de haber hablado de biografías, tal vez hubiera sido conveniente a ver hablado de aportaciones o pensamientos de cada uno de los autores, bien podría decir otra cita de otra compañera de la maestría, (...) que decía: "aprendí en la maestría lo que no debo de hacer cuando doy clase. El comentario anterior lo quiero ejemplificar de la siguiente forma; yo doy clase a las 7:00 de la mañana, qué pasaría si yo traslado lo que aprendí en la maestría donde el maestro llegaba media hora o una hora después, cuando yo llegue a las 8:00 al salón de clases ya no voy a tener alumnos y ¿qué pasaba en la maestría? Exactamente lo mismo".

En algunos casos, si bien existe un reconocimiento a la importancia de los saberes recibidos y lo valiosos que fueron estos en la formación académica recibida, propios de la *tradición academicista* que busca formar a un docente sólo con la capacidad didáctica adecuada para enseñar, y que incluso le dieron los elementos teóricos para replantear su práctica docente, se encuentra presente la crítica velada o explícita hacia algunas experiencias educativas dentro del aula escolar, derivadas de una pedagogía que distaría en mucho de un ideal educativo representativo de fin de siglo, sobre todo cuando éstas se desarrollan en una maestría que tiene como propósito formar a docentes con nuevas actitudes y formas de enseñanza en el nivel superior. Es el caso de algunos seminarios señalados:

"Desde mi punto de vista muy personal considero que los conocimientos que me arrojó el seminario de (...), me han sido de mucha utilidad, dado que en él, basado en la pedagogía del terror, he podido rescatar, en su mayoría, casi todo el contenido, ya que pudimos manejar la teoría y aterrizarla en cuestiones prácticas en donde por ejemplo, vimos que era la didáctica tradicional he hicimos un ejercicio, cuál era la didáctica apegada a la tecnología educativa, y también hicimos un ejercicio, y finalmente cuál era la didáctica crítica con su respectivo ejercicio, este tipo de conocimientos me ha servido mucho dado que para explicar un tema existen, por lo menos, tres grandes opciones, independientemente de las que cada uno de nosotros como docentes pueda implementar, ... (...) yo le denomino la pedagogía del terror porque ya no era miedo cuando yo sentía que ya iba ser la hora, cinco minutos antes que empezara el seminario, (...) esta pedagogía del terror para mí significaba el hecho de que no éramos libres de actuar y de pensar diferente de lo que dijera el docente, si el docente preguntaba algo nosotros teníamos que contestar en forma concreta lo que se nos estaba preguntando, es decir, no podíamos extendernos y dar una explicación, simplemente era concreto, dos palabras, tres palabras, una oración, una frase y suficiente, no era uno libre de cuestionar lo que se nos estaba dando, no éramos capaces de analizar y de interpretar lo que se nos estaba dando por que éramos objeto de un extrañamiento, de un regaño verbal y sobre todo de burla delante de los demás, en otros seminarios éramos libres de cuestionar, de platicar, de interpretar en forma personal y teórica a los autores y en este seminario no se podía dar, no éramos libres ni de ir al baño, no éramos libres ni de susurrar, comentar o mucho menos de hacer una broma dado que sería suficiente para que se nos invitara a salir... (...) ... una asignatura importantísima, básica para nuestro quehacer docente, sin embargo la forma en como se nos dio yo creo que era lo cuestionable para nosotros mismos, porque uno tenía que compararlo con los otros seminarios en donde éramos libres de abandonar el salón o de plano abandonar el seminario, era un seminario que a mí me estresaba mucho dado que el maestro cuando me preguntaba hasta tartamudeaba, me daba como una amnesia, como que decía una palabra por otra, y el maestro varias veces me cuestionó y yo tuve ese error, tuve problemas de

lenguaje y que corrigió y de muy mala onda, entonces para mí es una pedagogía del terror o del pánico."

Lo anterior, podemos afirmar, se deriva de la presencia de profesores en la maestría portadores de una *tradicción normalizadora-disciplinadora*, que se manifiesta en el fuerte carácter prescriptivo de la práctica educativa desarrollada. A pesar de las críticas hacia los contenidos revisados, y la forma poco adecuada de transmitirlos (con relación a la *dimensión didáctica* de la práctica docente) por parte de los profesores de la maestría, se acepta que, de alguna u otra forma, fueron formados:

"Así que bajo esa óptica cuando uno entra a la maestría, uno piensa que los maestros están en la misma frecuencia y dice uno bueno, pues pienso que mi maestro de sistematización de la enseñanza, que me va a enseñar desde como hacerlo hasta como llevarlo a cabo en el trabajo diario que estamos haciendo y desgraciadamente, en el caso de nosotros, al final de cuentas fallaron. (...) Ahora, yo creo que la maestría cumple con los requisitos, más bien con los objetivos que se propone, que es formar a un docente y al final de cuentas hasta las experiencias malas forman, así que yo puedo decir que me han formado."

Respecto a la imagen que perciben del docente en la sociedad contemporánea, la valoración, la alta o baja estima que la sociedad tiene de él, (como parte de la *dimensión social de la práctica docente*), alguno de los egresados lo expresó a partir del siguiente comentario:

" Considero que la profesión de ser docente en la actualidad tiene una baja estima, quiero comenzar diciendo lo siguiente; es una anécdota de una compañera secretaria (...) y la tomo yo a alusión personal; "mi madre me decía, estudia hijito, por que si no vas a acabar de maestro", ¿qué quiere decir esta anécdota? Que existe una baja estima hacia el docente, es una profesión poco remunerada a su vez devaluada y catalogada como burócrata que es una de las acepciones más difíciles que yo pienso que nos moverían a llevar a una reflexión crítica. Los medios publicitarios o de comunicación tienen mucho que ver en este aspecto, satanizan al profesor, cuando realmente busca una mejor forma de vida, yo estoy de acuerdo que no son los mejores medios para protestar, como cerrando calles, golpeando instituciones, pero es la única forma en la que se va hacer presente o se les va hacer caso a sus demandas laborales y sobre todo económicas, estoy de acuerdo que también falta mucha profesionalización,..." "

Con relación al mismo tema, otro compañero afirmó:

" Pues yo creo que el docente, como el sacerdote, como el político, como el médico. Son personajes dentro de la sociedad indispensables, respetados algunos de ellos muy admirados, yo creo en 27 años de docencia que tengo, yo creo que mucho de la idea que la gente tiene del docente varía de acuerdo a la posición dentro de la sociedad que desempeña. Pongo un ejemplo, para los padres de familia, los profesores de primaria son personas importantes en la formación de sus hijos, para los padres de familia en la universidad yo creo que todavía siguen conservando ese papel de guías, de líderes que ejercen un cierto poder dentro de la sociedad. Ahora como nos conceptualizan los alumnos, pues eso también varía del desempeño que nosotros tenemos, pero es muy curioso porque para mí, en la maestría yo encontraba muchos de mis compañeros docentes, ahora como mis maestros (...) y cuando uno entra al salón de clases y está como alumno de ellos la óptica cambia y

uno se siente que para que sean mis maestros tienen que ser gente que realmente me aporte o me enseñe algo (...). Yo creo que el maestro en nuestra sociedad sigue siendo un líder y sigue siendo importante y sigue siendo un formador de personas, de hábitos, de costumbres, de ideologías, hasta del aspecto profesional cómo actual dentro de un trabajo determinado, por ejemplo dentro de mis grandes maestros que tuve (...) está uno de ellos que fue mi primer jefe, pero que además desde que nos daba clase en los primeros semestres, nos enseñaba a ser responsables, nos enseñaba a ser cumplidos en nuestro trabajo y nos les decía en la mejor forma posible "muchachos, no, esto no se puede hacer en un trabajo, si ustedes no cumplen los van a comer, así que si ustedes se comprometen a algo por favor cumplan, y yo no soy el que da las fechas, son ustedes, así que hoy vamos a tener examen, hoy tenemos examen", o sea un hombre que nos enseñaba desde ese momento que no podemos estar jugando con aspecto serios y la enseñanza es un aspecto serio ¿no?."

Como ya se observó la *tradicción normalizadora-disciplinadora*, tiene una fuerte presencia en el discurso de los alumnos egresados, a partir de señalar en forma reiterada como "debe ser" el docente, pensándose ellos mismos como modelos y ejemplo a seguir, dado el papel trascendente que se le *debe* asignar al docente en la sociedad. Esto lo podemos percibir a partir del siguiente comentario:

" En los momentos actuales que nos a tocado vivir en una sociedad mexicana, donde se ha enfrentado a un proceso que ha sido dominado en el contexto económico por unas crisis que verdaderamente han sacudido sobre todo a las familias más vulnerables o de más bajos recursos, hemos visto también una sociedad que al parejo de esa crisis económica ha tenido una desvalorización o una baja en los esquemas éticos, en los esquemas morales, en las escalas de valores que tradicionalmente hemos manejado en nuestra sociedad, el papel de docente ha bajado yo creo que a uno de los niveles más críticos dado que ahora es preferible hacer cualquier cosa menos profesor, dado que la sociedad y los padres de familia de la clase baja ó mas desfavorecida se enfrenta, y dado que también los medios de comunicación han influido mucho en ese reflejo de la sociedad, en donde nos tienen como maestros faltistas, poco preparados, listos para las vacaciones de julio y agosto, muy diestros para los aumentos del salario y en reciprocidad muy poca preparación, muy poco deseo de superación por los docentes en su quehacer profesional. (...) El papel del docente ha tenido una merma y creo que en ello también hemos tomado un papel muy importante nosotros como docentes, la política, las crisis económicas que hemos sufrido, y sobre todo la escala de valores, que ha venido a menos en una sociedad que ahora el matar, el robar, el faltarle a alguien es, yo creo, algo de los más común y de lo mas cotidiano..."

Es evidente, a partir de las consideraciones planteadas, que acercarse a un proceso de formación académica curricular como es la Maestría en Enseñanza Superior, posibilita no sólo entender la problemática particular de un proceso educativo, sino acercarse a partir de ello, a una serie de consideraciones con relación a la problemática docente en general; pues si bien se puede afirmar de entrada, que el propósito de un posgrado en educación como la Maestría en Enseñanza Superior era formar a un docente en las nuevas propuestas pedagógicas, y coadyuvar a mejorar sus propios procesos de enseñanza, dicho proceso de formación académica enfrenta a los alumnos no sólo a nuevas concepciones educativas sino al conjunto de posibilidades que como docente puede tener dentro de ellas.

De ahí que al reflexionar sobre estas opiniones vertidas por los egresados, es posible entender que existen en el mismo proceso de formación, un continuo cuestionamiento de lo qué es ser un docente (*dimensión personal* de la docencia), de sus valores, de lo que *debe* de seguir siendo (*dimensión valoral* de la práctica docente), de sus responsabilidades y de sus obligaciones, de las nuevas exigencias que se le hacen (*dimensión social*), de la necesidad de hacer bien su trabajo (*dimensión didáctica*), de la necesidad de revalorarse como profesional (*dimensión institucional*) entre otros elementos posibles de destacar.

Por lo anterior es importante señalar ese incesante y continuo cuestionamiento sobre su propia práctica docente, confrontada no sólo a partir de los conocimientos pedagógicos y didácticos revisados en los diversos seminarios de la maestría, sino en relación también a la propia actitud que fueron desplegando los propios profesores del posgrado al revisar contenidos pedagógicos que, en algunos casos, entraban en contradicción con la propia práctica del docente que impartía la clase y que eran cuestionados por los propios alumnos al interior del aula.

Si bien se reconoce el profesionalismo de la mayoría de los profesores del posgrado, (en términos de destacar la *dimensión didáctica* de los mismos) y de los cuales se tiene una alta estima, no sólo por la alta calidad académica de los conocimientos adquiridos a partir de éstos, sino también por su calidad humana y profesional para impartirlos (destacando en este sentido la *dimensión personal* de la docencia y a partir de ello verse en la posibilidad de confrontar su propia quehacer frente a los que se convirtieron en el ejemplo o ideal a seguir), en otros casos también existieron los contraejemplos a partir de los cuales también se aprendía a "no ser", es decir, en aquellos profesores que a pesar del manejo de un discurso pedagógico innovador, éste se negaba en su propia práctica educativa.

Es importante destacar que si bien los docentes se encuentran conscientes de que se vive un proceso de cambio en todas las esferas y dimensiones de la realidad social, pocos parecen darse cuenta de la necesidad de transformar la propia docencia a partir de los cambios vividos, aún cuando se deja entrever que han resultado afectados, de alguna u otra forma en sus tareas docentes cotidianas en el aula o en su imagen social, pero sin llegar a plantear las condiciones sociales que las han alterado y mucho menos plantear cual sería el camino a seguir; sin embargo se tiene un cierto grado de conciencia de que al docente, día con día, se le presentan nuevos retos, y que si un docente se anquilosa en sus procedimientos didácticos se convierte en un obstáculo pedagógico que imposibilita aprendizajes significativos en sus alumnos.

Sirvan estas reflexiones, a modo de introducción, para plantear no sólo la complejidad de un proceso de formación en el cual, el ahora egresado de la maestría se plantea la constante y necesaria revisión de su proceder docente, y reconocer de alguna u otra forma las múltiples contradicciones que, en el trayecto de su práctica, puede caer un docente.

Tal vez hoy sea necesario para los egresados de la maestría, no sólo reflexionar sobre su propio proceso de formación docente, sino sobre su práctica docente, compartiendo su experiencia con la de compañeros docentes universitarios y lograr pensar y ejercer la docencia bajo otros paradigmas pedagógicos de acuerdo a las nuevas condiciones educativas que demandan las nuevas circunstancias históricas.

2.4 Masificación y calidad educativa ¿crítica indirecta al docente?

Continuando con la revisión de algunas de las circunstancias históricas que nos ayuden a destacar el *contexto práctico externo* del curriculum, y del *proceso de formación docente* en algunas de sus líneas generales, que permitan situar a la docencia en su *dimensión social*, además de destacar el entorno histórico, político, geográfico en el que ésta se desarrolla. Ello también posibilitará en siguientes apartados comprender como dicho entorno le está imprimiendo determinadas exigencias a los docentes en su práctica profesional cotidiana.

Desde finales de la década de los sesenta, se ha sugerido, a través de los diversos discursos de las autoridades académicas universitarias, de la sociedad civil y del sector político, del paulatino deterioro de la calidad académica de la educación superior como consecuencia del desfase entre los programas de estudios y el vertiginoso avance en el conocimiento en general; del distanciamiento entre la instrucción recibida en las universidades públicas y las actividades a desarrollar en el campo de trabajo; en el aumento constante del gasto público en educación en los setenta y que a últimas fechas ha ido decreciendo, particularmente cuando el Estado mexicano, enfrenta el reto de dotar de servicios educativos a grandes sectores de la población que anteriormente no los demandaban, desde una política económica que frena el gasto público y social (Castro, 1996).⁶²

Lo anterior no es casual, pues es el inicio de una crítica no sólo a la educación superior en general sino a la universidad pública en particular, desde diversos espacios socioeconómicos y políticos que cuestionan la poca vinculación que existía entre la labor académica de la universidad y los sectores productivos del país. De esta manera actualmente parece ser lugar común, para diferentes actores de nuestra sociedad, sean estos políticos, profesionales o estudiosos de la educación, afirmar que actualmente nuestro sistema educativo público universitario se encuentra en un período de baja calidad académica, asociada en ocasiones a una crisis educativa más amplia.

Este concepto de "crisis educativa" de la educación superior no es casual que sea

⁶² Castro (1996) señala que "Tal vez sea necesario señalar que la calidad del sistema educativo tiene un carácter histórico y social, o sea lo que se valora como de un nivel alto o bajo en cuanto a calidad, se encuentra determinado por el contexto histórico y los intereses de diversos sectores sociales." (pág. 37).

enmarcado en los años siguientes al movimiento de 1968 en nuestro país,⁶³ (movimiento social que como sabemos formó parte de un cúmulo de manifestaciones, políticas y sociales en diversas sociedades del mundo occidental e incluso fuera de éste), ya que a partir de ésta crisis política y social de nuestro país podemos afirmar, el Estado mexicano vio rebasada su capacidad para poder mantener las condiciones mínimas de atención educativa a una población que demandaba mayor apertura a la educación en superior. Quince años después de este hecho, críticos de nuestro país como Muñoz (1983) manifestaron que "... a raíz de los acontecimientos del 68 el Estado tomó conciencia de la crisis educativa (sin embargo) fue incapaz de diseñar un conjunto de políticas que permitieran realmente resolver los problemas que la originaron " (pág. 26).

De esta forma nos encontramos con un proceso continuo de cuestionamiento de la educación superior en nuestro entorno, particularmente del saber proveniente del campo de las humanidades, donde este constante cuestionamiento tiende a replantear el papel de la universidad como una entidad dedicada a la búsqueda desinteresada del saber, en que en muchas de las ocasiones este saber (para los que ejercen la crítica) no tiene una aplicación inmediata, a una universidad con un perfil claramente *profesionalizante*.

Este carácter profesionalizante, nos señala Castro (1996), es muy reciente y "surge en la década de los setenta estrechamente unida a un proyecto nacional de desarrollo que planteaba la necesidad de vincular las universidades con las demandas de formación de recursos humanos para el desarrollo productivo " (pág.32).⁶⁴

El lento proceso de adecuación a esta función por parte de las universidades, no

⁶³ Ante los argumentos que planteaban las autoridades educativas en 1978, con relación a que la masificación de la enseñanza era uno de los factores causales de la crisis educativa y su baja calidad académica, Muñoz Izquierdo (1983) afirmaba que era "... de primordial importancia reconocer que, en lugar del crecimiento demográfico, lo que efectivamente ha deteriorado la calidad de la educación superior - y saturado el mercado de trabajo para algunos profesionales- consiste, por una parte, en que se ha adoptado una expansión educativa sin haber tomado, al mismo tiempo, las medidas que son indispensables para desarrollar y asignar los recursos que permitirían impartir educación de buena calidad; y por la otra, dicha situación ha sido provocada por un modelo de desarrollo que nos ha hecho caer en el absurdo de considerar que sobran médicos, abogados, ingenieros y otros profesionales, en un país donde la mayoría de la población carece de los más elementales servicios de salud, de personal especializado para hacer valer sus derechos agrarios, laborales, civiles, etcétera y donde, en fin, el nivel de desarrollo alcanzado por una buena parte del territorio es todavía incipiente." (pág. 156).

En muchas sociedades industrializadas esta noción se presentó desde el inicio del periodo de posguerra, pues muchos países necesitaron revitalizar sus sistemas educativos acorde a los nuevos conocimientos y tecnologías desarrolladas bajo el pretexto de la guerra. Los sistemas educativos tuvieron que crecer y que tenían que demostrar que podían adaptarse a los nuevos retos que se les presentaran, sin embargo demostraron que esta capacidad no respondía a las expectativas que de ellos tenían los dirigentes de la época

⁶⁴ El Sustento teórico, como plantea acertadamente Castro (1996), se puede encontrar en la teoría del capital humano que plantea la necesaria relación, en ocasiones mecánica, entre inversión económica del sector educativo y desarrollo social y económico del país, poniendo mayor énfasis en la formación de profesionales en el ámbito técnico.

sólo trajo consigo la apertura creciente en los últimos años de tecnológicos de estudios superiores o universidades con una atención central en la enseñanza técnica, sino paralelo a ello el retiro paulatino de apoyo presupuestal a las universidades públicas; todo ello, a la par de un cuestionamiento sobre su papel dentro del desarrollo del país que a partir de los años noventa ha venido obligando a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y a la mayoría de las universidades públicas, intentar alcanzar las exigencias del Estado para vincularse con el desarrollo científico y tecnológico. Es importante resaltar como a partir de esta década, nos plantea Castro (1996), igualmente se pone un énfasis especial en los posgrados como espacios de excelencia para la formación de recursos humanos que respondieran a éste propósito.

De esta forma no es complicado ejemplificar como a través de los últimos veinte años ha sido constante el discurso que plantea la situación crítica por la que pasa el sistema de educación superior en general, y que tiene que ver con la falta de calidad académica, sin embargo y aún teniendo en cuenta la dificultad que se tiene para identificar ya no sólo las causas si también las soluciones de esta cuestión, afirmamos con Ghilardi (1993) que "... es inevitable que la atención termina por concentrarse en el elemento más "visible" del mecanismo de la instrucción: el docente " (pág. 11). Sobre todo si la crítica se centra en evaluar la calidad educativa, los aspectos internos que implica el *contexto interno o de realización* de la actividad de la universidad, es decir, en los aspectos propios de la transmisión y recreación de los conocimientos en sus aulas, como en el proceso de enseñanza.

Lo anterior dado que tradicionalmente el reconocimiento social de la universidad parece estar signada por su función docente de formar profesionales, imagen que identifica generalmente el quehacer universitario con el quehacer docente, y que refuerza el hecho de que la mayor parte del personal que forma parte de la estructura académico-administrativa que interviene en funciones esenciales para el desarrollo académico de la misma están conformadas por docentes, incluso puede afirmarse que el mayor presupuesto ejercido se ocupa en este rubro está por encima de las otras funciones sustanciales de la universidad, como es la investigación y difusión de la cultura.

De esta forma es lugar común en el ámbito académico superior, y fuera de éste, cuestionar o hacer referencia a la cada vez menor calidad en la formación profesional proporcionada por el sistema educativo superior, aludiendo con frecuencia a que ésta se debe a la falta de actualización de programas y contenidos escolares, a la falta de instalaciones adecuadas (laboratorios y talleres) y por sobre todo a la mala preparación o formación pedagógica de sus profesores, cuestionando no sólo los contenidos que enseña sino la forma en que los imparte.

En el caso del fracaso escolar de los alumnos, y no negando la parte de responsabilidad que le corresponde al docente en el proceso educativo, generalmente éste es señalado como único responsable de dicho resultado. Un ejemplo que hace evidente este hecho es rescatado por Esteve (1994), en la

siguiente opinión de un profesor cuando éste último afirma: "Si todo va bien, los padres piensan que sus hijos son buenos estudiantes. Pero si van mal, piensan que los profesores somos malos enseñantes." (Pág. 34).

En nuestro contexto inmediato, es común escuchar algo similar de los alumnos, cuando afirman, "soy muy inteligente, aprobé el examen de matemáticas," pero cuando no aprueban se les escucha decir, "me reprobó el maestro"... con unos cuantos improperios por delante por supuesto.

Lo anterior sin dejar de lado el enfoque eficientista utilizado para evaluar la calidad académica de la universidad, es decir, aquel que hace énfasis en los aspectos externos y cuantitativos, donde " .. la calidad es medida en términos de productos sociales, o sea por su correspondencia con el mercado laboral. De alguna manera, ambos aspectos han afectado a las universidades públicas." (Castro, 1996, pág 37)

Centrándome en la perspectiva de análisis que pone el énfasis en el deterioro académico de las universidades, a partir de destacar los aspectos cognoscitivos en los cuales se encuentra el profesor y el rol desempeñado, (además de las situaciones particulares que se puedan señalar del papel de los alumnos y la situación de la investigación y su relación de la docencia), puedo afirmar que esta vertiente de análisis enfatiza la atención sobre el papel del docente en los procesos de formar profesionales, como parte del fenómeno de la incorporación masiva de profesionales recién egresados de las propias universidades a las tareas de enseñanza, ante la urgencia de atender el gran número de alumnos que ingresaron al sistema universitario en los años setenta.⁶⁵

La problemática de la "masificación" de la enseñanza universitaria puede ser considerada como uno de los factores que influyó para que las transformaciones del rol docente se generaran en los últimos años y que trae consigo la necesidad de reencontrarse con los objetivos de un sistema educativo de elite.⁶⁶

⁶⁵ Como ejemplo cabe destacar lo que Kent (1990) señala respecto al desarrollo de un mercado ocupacional académico, paralelo a la incorporación masiva de estudiantes al sistema universitario de la propia UNAM y a otras universidades del área metropolitana en diversos ciclos: "Por el lado del abastecimiento podemos identificar los siguientes movimientos: entre 1971 y 1974 aproximadamente 1 600 egresados de la UNAM pasando a ocupar plazas en el CCH, mientras que a lo largo de la década las licenciaturas en Ciudad Universitaria y las ENEP (a partir de 1974) incorporaron alrededor de 15 000 egresados a sus nóminas. Ahora bien, en 1973 se crea el Colegio de Bachilleres, en 1974 abre sus puertas la Universidad Autónoma Metropolitana y en 1979 empieza a funcionar la Universidad Pedagógica Nacional, para mencionar sólo las instituciones de nueva creación más importantes. Es razonable suponer que la UNAM fue la principal proveedora de profesores para estas instituciones " (pág. 164).

⁶⁶ Para poder entender esta situación de nuestra realidad educativa, basta mostrar algunas cifras que nos ilustren esta transformación experimentada del sistema educativo nacional en el ámbito de la educación superior. Con relación a la matrícula nacional el número de alumnos en 1960 constaba de 80,643 para pasar en al inicios de la década de los 90 a 1,078,191, es decir, el estudiantado de nivel superior se multiplicó 13 veces en treinta años, ello producto del " .. impacto del crecimiento demográfico del periodo de la posguerra y la expansión de la escolaridad básica y media promovida por el gobierno federal a partir de los años 50. Así en los años 60, empiezan a egresar del nivel medio superior contingentes cada vez más numerosos de jóvenes

Acompañando a este proceso de "masificación", se ha cuestionado el valor de los conocimientos transmitidos por el docente y con ello fragmentado en cierta forma el viejo mito de que la universidad es la puerta de entrada a un nuevo horizonte de oportunidades y éxitos en el mundo del trabajo; de hecho la experiencia de los últimos años muestra que la movilidad social no existe o por lo menos para las nuevas generaciones de egresados, donde un título universitario no es garantía de un mejor nivel de ingreso y por ende tampoco de un nivel de vida elevado.

Este hecho, seguramente no se debe a la masificación del sistema de enseñanza superior, como uno de los factores determinantes, que algunos tratan de señalar reiteradamente, pues no hay que olvidar que, de telón de fondo, se encuentra un sistema de desarrollo económico-social que promueve la desigualdad social y económica de los individuos que en ella conviven. Si a lo anterior se le suma, que actualmente se vive en un contexto profesional mucho más competitivo que hace veinte años, la situación para la competencia y sobrevivencia profesional se complica aún más.⁶⁷

Sin embargo, en un principio, ello fue parte de las primeras explicaciones que se presentaron para tratar de entender la generación de un nuevo docente que se incorporó intempestivamente a las tareas educativas y que carecía de una formación formal en el área didáctica o pedagógica; postura que en los inicios de los setenta dio pie a una reforma universitaria que puso un énfasis importante en la capacitación didáctica de dichos profesores, a través de un Programa Nacional de Formación de Profesores en los que un número significativo de éstos fue atendido⁶⁸.

Ello generó la necesidad de crear centros y departamentos de formación de profesores, (que para 1979 llegan a 36 en todo el país) donde "Además del patrocinio de estos centros, persisten las políticas y acciones indirectamente ligadas a la formación docente: maestrías, programas de becas e impulso a la investigación educativa vinculada con los programas de formación y docencia" (Esquivel y Chehaibar, 1991, pág. 31).

2. 5 La transformación de la planta docente en las universidades públicas.

En este período histórico de los años ochenta y siguientes, las nociones de

encaminados a la educación superior. Esta "ola de demanda" durará hasta principios de la década de los 80 " (Kent, 1993, pág 352).

⁶⁷ Esta situación contradictoria ha derivado en el descontento de un número significativo de padres de familia, que todavía tienen la creencia que enviando a sus hijos a la universidad éstos tienen asegurado el "éxito", traducido en estatus social y con las consiguientes retribuciones económicas.

⁶⁸ Al respecto Esquivel y Chehaibar (1991) señalan que: "Dicho programa se desarrolla con el financiamiento y la participación de varias universidades. Para 1974 ya habían asistido 19 493 profesores de enseñanza media superior y superior a cursos de actualización y especialización en asuntos pedagógicos, didácticos y otros " (pág. 29).

"proyecto modernizador" y "universidad de masas" son nociones determinantes, en la conformación de la imagen del docente universitario, así como de su identidad profesional, en ese sentido Aguirre (1989), plantea que:

"...en los ochenta nos enfrentamos a la consolidación de una nueva profesión académica universitaria: la docencia, que encuentra su expresión en el profesor de carrera; y a la creación de un nuevo mercado ocupacional propio de las instituciones universitarias: el académico; ambas características han hecho que amplios sectores de trabajadores intelectuales, o que aspiran a serlo, recurran a la universidad como una fuente de trabajo privilegiada" (pág. 23).

Lo señalado es importante dado que nos encontramos frente a un proceso de transformación de la figura docente, que pasa de un catedrático de amplio prestigio profesional, conocedor de su campo y con una amplia cultura general, desarrollando su actividad educativa en la universidad como complemento de sus actividades profesionales (Aguirre, 1989), donde el pago de sus honorarios es simbólico, a un docente que produjo de la expansión de la matrícula universitaria, formó parte de una generación de profesionales que careció de experiencia profesional en su campo disciplinario y que, incorporado de manera intempestiva a tareas educativas, incurrió inevitablemente en muchos casos en una enseñanza abstracta, a la par de presentar carencias pedagógico-didácticas que le facilitara las tareas de enseñanza.⁶⁹

Nos encontramos así con un docente universitario que requirió en primera instancia una formación pedagógica, que le ayudara a resolver sus carencias en el terreno de la enseñanza, por lo que a lo largo de este período (principios de los setenta y finales de los ochenta), se estableció como prioritario la búsqueda de la profesionalización de la docencia, a partir del argumento de que la falta de eficiencia de la universidad derivaba de la falta de capacitación de sus docentes para impartir sus clases.

Como bien lo señala Aguirre (1989), tenemos así que el impulso a los posgrados en educación, se debió a la búsqueda de la profesionalización de la labor docente, que puede ubicarse en una tercera etapa (de 1976 a la fecha), precedida por la impartición de cursos y talleres de formación docente aislados (segunda etapa), así como por la conformación en una segunda etapa de programas estructurados que ya incluían una crítica a la tecnología educativa. Dichos posgrados en educación como ya revisamos, surgen como parte de las necesidades de generar especialistas para atender los problemas educativos derivados de la masificación de la enseñanza, como del proceso de devaluación de los títulos de estudio.

⁶⁹ "No obstante durante esa época nos señala Aguirre Lora (1989), "... al lado del catedrático profesional, también nos encontramos la figura del *catedrático-profesor*, que vive para la docencia de su campo disciplinario y que consagra la totalidad de su tiempo al estudio y difusión de una determinada área de conocimiento: son los "maestros por vocación", con gran tradición y excelencia en su propio campo, serán los *profesionales de la docencia de la academia*. Tal es el caso, entre otros de Adolfo Sánchez Vázquez, en Filosofía, Edmundo O Gorman, en historia; de Antonio Ballesteros y Domingo Tirado Benedi, ambos refugiados españoles, en educación" (pág. 23).

Lo que es importante señalar, es que buena parte de los posgrados en educación fueron permeados desde su diseño de la corriente pedagógica "industrial" que tuvo un auge importante en los años 70 y que, respaldada teóricamente en la psicología conductista, que fundamentó muchos de sus programas, entre los cuales se encuentra el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón.

LA DOCENCIA EN EL UMBRAL DE LA POSTMODERNIDAD

Reflexionar sobre el papel histórico que le correspondió vivir al profesor de nuestros días va de la mano con la comprensión del contexto sociohistórico actual en el que se desenvuelve, sobre todo cuando nos damos cuenta, a través de la historia de la educación, que el papel del maestro en muchos de los casos ha sido cuestionado y sus funciones pocas veces valoradas.

Actualmente la docencia se enfrenta a nuevos escenarios sociales, y éstos, en su complejidad, se manifiestan con su riqueza y dinamismo en la realidad cotidiana de los individuos que desarrollan esta práctica, con implicaciones especiales para aquellos individuos que desarrollan una actividad docente universitaria, viendo problematizada su tarea educativa diaria, sin embargo, y en muchos de los casos este conjunto de cambios en el entorno social, parecen pasar desapercibidos por muchos docentes; es por ello que creemos necesario intentar comprender en que consisten los nuevos tiempos por los cuales estamos transitando los que formamos parte de esta sociedad occidental cada vez más globalizada, y en la que, queramos o no, el profesor universitario desarrolla su proyecto de vida y su práctica docente.

Es así como que planteo que uno de los propósitos del presente capítulo, es precisar cuáles son las condiciones sociales y escolares a las que se enfrenta el docente universitario actual, para vislumbrar las posibilidades de cambio que éste pueda tener para replantear su papel frente a los procesos de enseñanza que le demandan las nuevas *curricula*, la sociedad, la acelerada transformación del conocimiento, así como la transformación de los propios educandos.

3.1 Los nuevos escenarios de la docencia: El proceso de la globalización y la nueva sociedad postindustrial y postcapitalista.

Las interrogantes a las que intento dar respuesta en este apartado son las siguientes: ¿En qué consiste el contexto de cambio y transformación que estamos viviendo en los últimos años? ¿Qué repercusiones tiene en lo educativo y en la práctica docente?

Apoyándome en Drucker (1995), para ir construyendo las respuestas se puede plantear la tesis de que estamos viviendo en un proceso de cambio, donde, la sociedad se reacomoda en sus múltiples facetas, es decir, tanto en su visión mundial como en sus valores básicos, en su estructura social y política, en sus artes y por supuesto en la educación de los hombres y mujeres, de nuestra sociedad.

Se vive en un proceso de cambio, que probablemente los hombres y mujeres que nacen en el presente, difícilmente podrán imaginar el mundo en el que nacieron y vivieron sus abuelos y probablemente en el que nacieron sus propios padres. Coincido con Drucker (1995) cuando plantea que nos encontramos en un proceso de transformación semejante a la que ocurrió en el siglo XIII cuando el mundo europeo, casi de la noche a la mañana, se centró en la ciudad como parte del proceso de la aparición de los gremios urbanos como nuevos grupos de la sociedad; en una época que sentaría las bases para el uso extensivo de idiomas propios de las regiones, en lugar del latín, para acercarse al conocimiento en los siglos posteriores.

Nos encontramos en un proceso de cambio y transformación que igualmente nos recuerda lo que ocurrió doscientos años después cuando se inventó la imprenta (1455) y con ello el libro impreso, que dio no sólo la posibilidad de hacer extensivos de otra forma los planteamientos de reforma protestante de Martín Lutero (1517) que se contrapusieron a la religión institucionalizada de la época, sino a la posibilidad de que los hombres se acercaran sin intermediarios al conocimiento aún cuando esto en sus inicios sólo fuera a la palabra de Dios. Drucker (1995) afirma:

"Estos fueron los decenios del florecimiento del Renacimiento, que culminó entre 1470 y 1500 en Florencia y Venecia; del redescubrimiento de la antigüedad; del descubrimiento europeo de América; de la infantería española, del primer ejército permanente desde las regiones romanas; del descubrimiento de la anatomía y con ella de la investigación científica, y de la adopción general de los números arábigos en el Occidente. Tampoco una persona que viviera en 1520 podría haber imaginado el mundo en que vivieron sus abuelos y en el cual nacieron sus propios padres"(pág. 2)

Nos encontramos en un proceso de transformación que recuerda igualmente los cambios políticos derivados de los movimientos de independencia influenciados por la revolución francesa (1789), el perfeccionamiento de la máquina de vapor y con ello el nacimiento de lo que posteriormente se denominaría la primera

revolución industrial, de la trascendencia de la creación de una de las primeras universidades modernas como la de Berlín en 1809, y lo que ello significó para el desarrollo del conocimiento y por otro lado la proclamación del derecho a una escolaridad universal, que dio la posibilidad de educar y recrear al nuevo hombre moderno que desde siglos atrás se venía perfilando.

Actualmente estamos en un periodo de transformación que no se limita a la sociedad occidental, pues ahora ya no hay siquiera una sociedad occidental, y por lo tanto una historia occidental, sólo hay una historia universal y civilización universal, sin embargo, ¡oh paradoja! Occidentalizadas, o por lo menos es lo que se pretende convencer a los que vivimos bajo la influencia de dicho discurso.

Para algunos teóricos como Castells (1997) nos encontramos en un momento en el cual incluso las sociedades avanzadas han rebasado los límites para caracterizarlas como postindustriales, y que nos encontramos en el umbral de una *sociedad informacional* como parte de un proceso de globalización en curso; para él, analizar la estructura social y entender a la sociedad contemporánea como *sociedad informacional* necesariamente, tendrá que ser a partir de revisar las posturas teóricas y análisis sociológicos de la sociedad postindustrial, pues si bien a partir de estos planteamientos se ha intentado entender el mundo capitalista, sin embargo sus planteamientos no son suficientes explicar la sociedad actual.

Es evidente, a partir de lo señalado, que como producto del proceso de transformación de las sociedades avanzadas, el resto del mundo nos enfrentamos por igual a un proceso amplio de transformación, que en la mayoría de los casos tenga que ver con los dictados de las políticas tanto económicas como sociales, de dichas sociedades. Incluso se puede afirmar que la "esencia de la transformación estructural actual en la que viven los habitantes de este planeta" se debe centralmente a la generación de conocimientos y al procesamiento de la información que han logrado los países avanzados, sobre la base de la revolución socio-técnica (basada en tecnologías de información/comunicación), situación parecida a la revolución tecnológica-social (basada en la producción y uso de energía) que dio origen a la sociedad industrial.

En este orden de ideas Castells (1997) plantea que hoy acontece la subordinación real del planeta al capital, cuando este extiende sus intereses productivos (extractivos y posteriormente, industriales) a todo el globo, integrándolo en un sistema internacional de división y apropiación del trabajo, cuyo corolario es la globalización de la sociedad burguesa en todas sus facetas. La subordinación real del mundo bajo el capital hace vislumbrar una sociedad global basada en la información y en los multimedia (*cyberspace*), que será tan diferente - en sus contenidos, formas y estilos de vida- de la sociedad industrial actual, como la sociedad actual se diferencia de las sociedades agrarias precapitalistas.

De esta manera se entiende que lo que ha impulsado el cambio de una sociedad industrial clásica a una sociedad postindustrial o postcapitalista, fue la constante innovación de la tecnología para la producción tomando como base la ciencia y la

tecnología, pasando la segunda guerra mundial, es evidente que el conocimiento y la información toman un papel fundamental para acrecentar la riqueza y el poder en la sociedad.⁷⁰ Incluso, se puede afirmar con Castells (1997) que el proceso de transformación de las sociedades avanzadas "... es consecuencia del impacto combinado de una revolución tecnológica basada en tecnologías de información/comunicación, la formación de la economía global y un proceso de cambio cultural cuyas principales manifestaciones son la transformación del rol de las mujeres en la sociedad y el aumento del desarrollo de una conciencia ecológica " (pág.15).

En realidad, desde una perspectiva crítica, se puede afirmar que vivimos en un proceso de transformación mucho más amplio del capitalismo contemporáneo a uno que se puede denominar: *capitalismo global*, generando una *sociedad global*, producto del entretrejo social que a partir de los últimos años ha venido desarrollando las economías industrializadas, por medio del *comercio global* y los *productos globales* y en las cuales se encuentran involucrados los países denominados periféricos, dependientes o en vías de desarrollo.

Si bien las determinaciones económicas tienen un papel fundamental para la conformación de una *sociedad mundial*, que implica la articulación de las sociedades contemporáneas de acuerdo a su desarrollo y papel en la economía mundial, ello implica también que sus efectos se dejen sentir indudablemente en los ámbitos sociales, políticos y culturales de cada país que forma parte de este proceso; un proceso amplio históricamente y que, como afirma Ianni (1998), ya empezaba a esbozarse a fines del siglo XIX con la aparición de los monopolios y las asociaciones financieras, pero que se desarrolla de manera más intensa a lo largo del siglo XX con la aparición de empresas, corporaciones, o conglomerados multinacionales, que determinan la vida de una nación.

"Una sociedad global que incluye relaciones, procesos y estructuras sociales, económicas, políticas y culturales, aunque operando de manera desigual y contradictoria. En este contexto las formas regionales y nacionales evidentemente continúan subsistiendo y actuando. Los nacionalismos y regionalismos sociales, económicos, políticos, culturales, étnicos, lingüísticos, religiosos y demás pueden incluso resurgir, recrudecerse. Pero lo que comienza a predominar, a presentarse como una determinación básica, constitutiva, es la sociedad global, la totalidad en la que poco a poco todo lo demás comienza a parecer parte, segmento, eslabón, momento. Son singularidades o particularidades cuya fisonomía posee al menos un rasgo fundamental conferido por el todo, por los movimientos de la sociedad global " (Ianni, 1998, pág. 23).

⁷⁰ No es mi intención realizar un detallado análisis de esta teoría, así como de los elementos económicos involucrados, sin embargo para entender este planteamiento, Castells (1997) nos dice que esta teoría se apoyó en análisis econométricos que dieron elementos para afirmar que "... el crecimiento de la productividad de las economías industrializadas no procede únicamente del crecimiento cuantitativo del capital o del trabajo en el proceso de producción, sino que se daba otro factor, reflejado en un residuo estadístico no identificado que apareció en las ecuaciones caracterizando la función de su producción global. Se planteó la hipótesis de que el residuo era la expresión empírica de la ciencia, la tecnología y la administración " (pág. 18, negrillas nuestras).

Esta nueva realidad social globalizada, a la que el ciudadano común se ha enfrentado en los últimos años, no es más que la expresión de la versatilidad que el capitalismo, como sistema de producción hegemónico, ha desarrollado para crear y recrear nuevas formas de vida y de trabajo, tanto en los ámbitos locales y regionales como de los nacionales e internacionales. De hecho la sociedad global es la expresión de un capitalismo que continua desarrollándose como un modo de producción material y espiritual que se hace aún más evidente a partir de la crisis del socialismo que, hasta antes de la caída de la Unión Soviética y los países de Europa del Este y otros bajo su influencia, se veía como el proyecto alternativo o contra hegemónico de desarrollo.

Después de este hecho, el mundo entero parece estar volviéndose capitalista, pero en realidad los cambios en el contexto mundial que ahora vemos es producto del propio recorrido histórico que ha tenido el capitalismo desde el siglo XVI y que desde sus orígenes ha tenido intenciones internacionales.⁷¹ Ianni (1995) señala con acierto que:

"En rigor, la historia del capitalismo puede ser vista como la historia de la mundialización, de la globalización del mundo. Un proceso histórico de amplia duración, con ciclos de expansión y retracción, ruptura y reordenación. Algunos de sus centros históricos y geográficos señalan épocas importantes: Venecia, Amsterdam, Madrid, Lisboa, Londres, París, Berlín, Nueva York, Tokio y Otros. De esta forma se avanza del siglo XVI al XX, pasando por el mercantilismo, la acumulación originaria, el absolutismo, el despotismo ilustrado, las revoluciones burguesas, los imperialistas, las revoluciones de independencia, las revoluciones socialistas, el tercermundismo y la globalización en marcha a esta altura de la historia " (pág. 34).

De esta manera la historia del capitalismo, en su fase postindustrial o informacional, que ahora vivimos como una sociedad mundial más interrelacionada, y de la cual formamos parte como nación, conforma una sociedad global con normas jurídicas propias que décadas antes pareciera sólo ostentaba una cultura nacional que se organizaba bajo ciertos parámetros políticos y éticos, de hecho es producto de mínimamente 500 años de historia en que el capitalismo ha venido desarrollándose, y que ahora es llamado postcapitalista. En otras palabras, somos producto de un proceso civilizador que a través de una visión etnocéntrica europea y capitalista se ha sustentado como universal (Dietererich, 1996).

⁷¹ Al respecto Santoni (1995) afirma que: "El XVI fue un siglo de grandes fermentos y contradicciones. El incremento de la población, la mayor demanda de un nivel de vida medio, la llegada de nuevos productos y valiosos metales en grandes cantidades y otros factores, habían impulsado la agricultura con el fin político-social de garantizar mejor alimentación a todos, (...) (y el) crecimiento de las ciudades de manera distinta a como lo habían venido haciendo en el medievo, convirtiéndose en grandes centros comerciales y manufactureros, así como administrativos, con la proliferación de oficinas y de un aparato monárquico y los municipios, agencias de negocios, bancos, tribunales, entre otros, antes desconocidos " (pág. 260).

3.2 Globalización de la economía, neoliberalismo, educación y los impactos de la revolución tecnológica en los países latinoamericanos.

Para intentar comprender en sus rasgos más generales la nueva dinámica económica y sociopolítica del mundo, como parte de un proyecto globalizador de la economía que ha subordinado el modo de vida de los pueblos a las necesidades del gran capital, nos atrevemos a plantear un apartado nos permita evidenciar, a través de un esbozo, como ésta nueva dinámica mundial capitalista se ha objetivado en el contexto latinoamericano, y particularmente en nuestro país, a partir de una política neoliberal mucho más depredadora de los satisfactores sociales de la mayoría de la población, y con efectos negativos en el ámbito de la educación superior.

¿En que consiste esta nueva sociedad global, en la cual los países como México se encuentran involucrados? ¿A que intereses está respondiendo? Aponte (1997) nos acerca, por medio de un balance general, a las condiciones económicas que propiciaron la revolución tecnológica e impulsaron la globalización de la economía.

Este proceso Aponte (1997) lo ubica a mediados de la década de los setenta, a la mitad de la guerra fría y durante la crisis mundial del petróleo, afirmando que la tensión estructural de la economía mundial que caracterizó estos años generó las condiciones para dinamizar la revolución tecnológica, y trajo consigo los procesos de reestructuración de las economías de mercado durante la década de los ochenta

De esta forma la revolución tecnológica en los países industrializados es una respuesta a la necesaria reestructuración y reforma de las economías de mercado para superar dicha crisis, a la par de seguir con el proceso de acumulación de capital sin cambiar el orden internacional. Este "nuevo" modelo económico neoliberal aplicado por los países dominantes, (y adoptado en su momento por Reagan y Thatcher para resolver los problemas de acumulación de capital de sus países) trajo consigo la creación de una nueva estructura en la economía mundial que actualmente estamos viviendo como parte del proceso de desarrollo de la sociedad postindustrial.

Aponte (1997) ilustra de manera clara este proceso de reestructuración económica mediante el señalamiento de las siguientes políticas y medidas económicas que en nuestro contexto mexicano seguramente nos resultan familiares:

1. Control de la inflación por medio de la restricción monetaria y la austeridad fiscal dirigida a limitar el gasto del Estado benefactor (...) y del complejo industrial.
2. Reducción de costos laborales-salarios, condiciones de trabajo y beneficios sociales para el trabajador, a la par que alza en las ganancias (...) y fortalecimiento de las operaciones multinacionales como resultado de este proceso.
3. Aumento en la productividad y ganancias de las compañías mediante las cesantías, reducción de horas de trabajo, e innovaciones tecnológicas como maquinaria, robótica y aumento en el ritmo de trabajo.
4. Reestructuración del sector industrial, desinversión en sectores de la economía y de las regiones para invertir en nuevos productos, industrias de alta tecnología y de

servicios (...).

5. Gran crecimiento de la economía "paralela o subterránea" de transacciones económicas en efectivo no controladas por el Estado, muchas veces ilegales. Entre éstas se cuenta subempleo, producción y venta de drogas; pequeños negocios que no pagan contribuciones o impuestos...

6. Apertura al mercado mundial de producción y el comercio para aprovechar los costos y localizaciones ventajosas como una estrategia de los gobiernos y las compañías multinacionales (...).

7. Medidas relativas de control de precios de los materiales de producción o insumos para asegurar la estabilidad del sistema de precios y los flujos de moneda de cambio " (pág. 33).

Dentro de estas tendencias, los cambios tecnológicos generados en este proceso fueron a su vez una fuente para nuevas inversiones, que convirtieron a éstos en el motor principal que permitió la recuperación económica de muchos países, corporaciones y compañías, de ahí que el papel que la nueva tecnología ha jugado para apoyar al nuevo capitalismo reformado ha sido primordial, de tal manera que la alta tecnología, en los países avanzados, ha contribuido en el aumento de la productividad y eficacia en todos los sectores de su economía.

Así, el desarrollo de la alta tecnología, estimula de forma cíclica los mercados de consumo de los niveles socioeconómicos más altos de la población, al generar nuevas necesidades de consumo al ofrecer artículos como computadoras, vídeo, telecomunicaciones, teléfonos celulares, fax, entre otros, y conectando el trabajo con el automóvil y el hogar.

Alponte (1997) señala que de 1985 a 1995 puede ubicarse una segunda etapa de este proceso de cambio, donde la revolución tecnológica ha sido un factor principal en la conceptualización y operación de la nueva reestructuración mundial de la economía, y en donde los países pobres se han visto en una situación de desventaja aún mayor, pues si bien aún en la primera etapa todavía eran considerados como mercados de inversión poco a poco han tenido que compartir con las compañías multinacionales en aquellas áreas en donde las ganancias son importantes. Es así como los efectos en los países pobres, nos aclara Alponte (1997) ha tenido consecuencias adversas para su desarrollo,

"... ya que a más automatización en la producción y la administración de las empresas, menos importantes resultan ser los más bajos salarios y la materia prima como atractivo de localización. Este fenómeno desmantela la estrategia de industrialización de los países pobres, ya que concentra el crecimiento y desarrollo en las empresas matrices para aumentar su nivel competitivo en el ámbito internacional " (pág. 34).

De esta manera la inversión se concentró en los países más desarrollados en donde existen los mercados y la infraestructura necesarias para la producción utilizando la alta tecnología, trayendo consigo que:

"Hacia el fin de la década, la reestructuración y reformas del capitalismo en los países hegemónicos tuvo un impacto desolador para muchos países llamados del tercer mundo. Como sabemos, al periodo de las bajas tasas de crecimiento en un gran número de las economías se le ha llamado la década perdida, periodo

caracterizado por la crisis y reforma del Estado, la continuidad de la deuda externa y el resurgimiento de conflictos sociales en la región" (Aponete, 1997, pág. 35).

En este contexto de reducción de la actividad económica, alto desempleo e inflación, los países como México, se enfrentaron según Aponete (1997) a:

"Una alza en la demanda por más y distintos tipos de educación como resultado de los cambios en población, urbanización, alto índice de desempleo, desigualdad entre los sexos, mayor participación de la mujer en la fuerza laboral; cambios tecnológicos y desindustrialización en algunos sectores de la producción, y distribución de los servicios de la economía, así como cambios en los costos de producción y mercados de inversión de capital en el ámbito internacional." (pág. 36).

De esta manera los gobiernos en turno privilegiaron una educación técnica que tenía que ver con una nueva noción de la educación y el papel que tenía que jugar ésta dentro de este contexto mencionado, minando los pocos apoyos que hasta los últimos años se le habían venido dando a la educación tradicional en general.

"Podríamos decir que la década de los ochenta se le conoce como la época de los estudios y propuestas de reforma educativa y del gran debate alrededor de la crisis. Sin embargo, tal debate se concentró primordialmente en los aspectos cualitativos con relación al costo de la educación." (Aponete, 1997, pág. 36)

De acuerdo con la UNESCO, Aponete (1997) señala que el contexto de los noventa tiene las siguientes tendencias generales:

1. Reducción en la expansión cuantitativa pero con aumento en la diversidad de oportunidades educativas.
2. Aumento de los problemas relacionados con el crecimiento desigual de los sistemas, tales como acceso y calidad de las oportunidades de estudio.
3. Aumento de los problemas relacionados con la pertinencia del currículum de educación superior, desfase entre la misión y objetivos de las instituciones con relación a las necesidades y requerimientos sociales, económicos y políticos de las sociedades, como inflación en costo de la educación, baja empleabilidad de los egresados así como la productividad y eficiencia en el trabajo.
4. Intensificación y desarrollo de los modelos gerenciales en la formulación, planificación, evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior, para atender los problemas de pertinencia, calidad y eficiencia.
5. Aumento de la brecha entre los países desarrollados y pobres en cuanto a la educación superior científica y tecnológica - uno de los factores fundamentales en las estrategias de competencia internacional de las naciones.
6. Continuidad y profundización de los problemas de la crisis fiscal de los gobiernos con relación al financiamiento de la educación en general y en particular de la educación superior por su alto costo de inversión.

En este escenario de "globalización", el crecimiento de los países va continuar limitado con relación a los países avanzados en la medida que no se percaten del entrelazamiento del capital, la producción tecnologizada y las redes de comunicación. En tal estructuración regional, los países más pobres no podrán integrarse como mercados o como fuente de trabajo por los bajos niveles de escolaridad y productividad de sus recursos humanos " (pág. 36).

Paralelamente y como producto de las políticas de globalización, el neoliberalismo, como doctrina económica, ha sustentado una verdadera guerra económica contra la mayoría de la población trabajadora, minando considerablemente sus salarios. Al respecto nos señala Garrido (1996):

"Las políticas del "neoliberalismo", decididas por los centros de poder financiero transnacional, y que han sido bautizadas como de "la globalización", pretenden alcanzar la "eficiencia económica", escudándose en nociones tan vagas como la de "modernidad" o la de la "sociedad tolerante", pero en América latina han logrado precisamente todo lo contrario de los que muchos de sus exégetas pretenden, y las cifras están ahí para probarlo: Una concentración sin precedentes de la riqueza, el empobrecimiento y el desempleo o el subempleo de la mayoría de la población económicamente activa y la condena a millones de seres humanos a que la desnutrición le haga crecer con sus facultades físicas e intelectuales menoscabadas, y a no tener derecho a la salud, a la educación ni a la tierra: sentenciándolos a vivir en la injusticia y sin la posibilidad de un futuro digno. Y en lo político, el desmantelamiento de los estados de bienestar y un crecimiento desmesurado del poder transnacional. En México, por ejemplo, tras las experiencias neoliberales de los gobiernos de De la Madrid (1982-1988), de Salinas (1988-1994) y de Zedillo (1994- ...) el nivel de vida es inferior al que se tenía en 1993, según se reconoce en los medios académicos norteamericanos, y ello luego de que el Estado vendió cientos de empresas públicas obedeciendo ciegamente los dictados del FMI y del Banco Mundial " (pág. 8).

Es evidente, a partir de los planteamientos señalados, que la aplicación de la nueva política económica neoliberal tiene actualmente un costo social elevado para las clases subalternas de los países latinoamericanos y en particular para nuestro país, de tal manera que sus niveles de vida cada vez se han deteriorado. Inevitablemente ello también repercute en mayores limitaciones para acceder a niveles educativos de nivel superior a una parte importante de la población en edad escolar, en los apoyos económicos para aumentar la infraestructura educativa, ya sea creando nuevos planteles educativos o mejorando los ya establecidos, en la falta de becas a los estudiantes, en los bajos salarios e incentivos económicos a los docentes, entre otros muchos aspectos a considerar.

Sin embargo el haber revisado de manera general este panorama económico, político y tecnológico actual, permitirá entender no sólo a una sociedad mundial cada vez más globalizada, sino las nuevas formas de pensar a ésta y a las nuevas prácticas educativas en el ámbito superior, pero sobre todo a la docencia universitaria en los nuevos escenarios de transición hacia la postmodernidad.

3.3 El debate sobre la modernidad y la postmodernidad.

A partir del encuadre mundial y latinoamericano planteado y del papel que le toca jugar a las naciones periféricas y dependientes, en función de las transformaciones históricas que impulsan el capitalismo de las naciones industrializadas, es necesario dar cuenta de manera general de su influencia en diversos niveles y ámbitos de la vida económica, social, política y cultural de nuestro país.

Los efectos de un proceso de transformación global del mundo capitalista, postindustrial e informacional se pueden encontrar igualmente en el ámbito de la educación superior y en la UNAM, institución educativa, que dada su relevancia académica en el ámbito nacional, es el crisol de las diversas influencias y avances que en el conocimiento científico de frontera en las diversas ciencias y disciplinas del hombre. Este mundo social y académico contemporáneo que es la Universidad Nacional y que se encuentra envuelto en esta dinámica de cambios, tiene por supuesto implicaciones directas o indirectas en la vida cotidiana de los actores que participan de los procesos educativos y particularmente de aquellos que los promueven: Los docentes.

Desde un punto de vista pedagógico puedo señalar que las implicaciones de éste fenómeno global ha traído como resultado la necesaria revisión de los planes de estudio de la universidad pública y sus proyectos de formación académica y docente con propósitos y objetivos precisos; atención especial ha tenido la reestructuración de los posgrados en educación que permitirán fortalecer el ejercicio de la docencia universitaria, que como señalaré más adelante, es cada vez más problemática, tomando en cuenta las nuevas condiciones y escenarios en que el docente tiene que desarrollar su práctica educativa. Así como también, se puede afirmar, generará la necesidad de revisar de manera ordenada, cuidadosa y de forma permanente, los procesos de formación que a partir de ellos se desarrollan.

Para entender con mayor claridad estas aseveraciones, parto del supuesto que la práctica del docente universitario se encuentre envuelta en una nueva atmósfera cultural producto del proceso de globalización del mundo y de la sociedad planteada líneas arriba y que ello ha generado en amplios grupos de sujetos y grupos sociales, nuevas formas de pensarse así mismos, así como de relacionarse con el otro y los otros.

Desde mi perspectiva esto es consecuencia del nacimiento de una nueva mentalidad que se ha denominado postmoderna, mentalidad generada a partir de la transformación de la sociedad capitalista a la postcapitalista, producto de la transformación global que ha permitido al hombre de nuestro tiempo nuevas formas de pensar al mundo y pensarse así mismos, horizonte inteligible que le plantea posibilidades para replantearse su relación con su realidad en general, con el mundo global e inmediato, con el conocimiento común y con la ciencia, con los demás hombres en las diversas relaciones que establece como colectividad (tanto económicas, políticas, y sociales) en su vida cotidiana.

Para poder entender en que consiste este nuevo umbral de cambio y transformaciones en el cual se encuentra la docencia, es necesario acercarnos a entender dos de las nociones fundamentales que actualmente se encuentran en debate, es decir, responder qué es la *modernidad* y, en segunda instancia, qué es la *postmodernidad*.

Con relación a la modernidad Hargreaves (1996), señala que la modernidad puede

ser considerada como:

"... una condición social impulsada y sostenida por la fe en la ilustración, en el progreso científico racional, en el triunfo de la tecnología sobre la naturaleza y en la capacidad de controlar y mejorar la condición humana mediante la aplicación de este bagaje de conocimientos y dominio científicos y tecnológicos a la reforma social " (pág. 35).

En este sentido, la modernidad (Colom y Mélich, 1997) es el inicio de una nueva concepción del hombre, que desde el siglo XV (época renacentista) se transformó, donde el hombre sería el centro del universo y no otra entidad superior y metafísica (Dios); desarrollando un pensamiento científico moderno, como consecuencia y parte del espíritu renovador de la época).⁷²

En esta nueva mentalidad se fueron replanteando las posibilidades reales de conocer la naturaleza circundante sin estar supeditado totalmente a los dogmas religiosos; es así como los grandes genios de la época tuvieron la posibilidad de desarrollar conocimientos correspondientes a diversos campos de la realidad natural y atender problemas técnicos y darles soluciones prácticas. El mismo Galileo (Mardones y Ursúa, 1986), puede ser considerado un hombre moderno para su época, pues durante su estancia como profesor de matemáticas en la Universidad de Padua (1592-1610), tuvo numerosos contactos con artesanos para trabajar en su laboratorio y solucionar problemas físicos de las bombas de agua, artefactos militares, entre otros.

El hombre se instala de una verdad supeditada a la fe, en una certeza afianzada en la razón.

"En sus raíces, la modernidad se basa en las creencias de la Ilustración de que es posible transformar la naturaleza y lograr el progreso social mediante el desarrollo sistemático del conocimiento científico y tecnológico,⁷³ su aplicación racional a la vida económica y social. En comparación con las sociedades premodernas, en la condición de la modernidad, las esferas de la producción económicas y de la reproducción humana se separan. La familia y el lugar de trabajo dejan de ser contiguos " (Hargreaves, 1996, pág. 51).

Desde el punto de vista *económico*, la modernidad empieza al separar la familia y el trabajo, a causa de la concentración racional de la producción fabril y culmina con los sistemas de producción en masa, tanto en el capitalismo de monopolio (y

⁷² Rousseau, Kant e incluso más tardíamente Hegel, pueden ser considerados los filósofos de la Modernidad, representantes de la Ilustración que plantearon la absolutización de la razón y el sentido único de la historia.

⁷³ Para entender los inicios de la mentalidad moderna baste el ejemplo de Leonardo Da Vinci en su texto denominado "Tratado de la Pintura" para darnos cuenta del surgimiento del pensamiento creativo, crítico y científico e integrarlo de la época moderna "... demostrando su gran capacidad creadora no sólo en un campo de la vida específico, p. e. el arte, sino en muchas ramas distintas de la creatividad intelectual-artística (física, ingeniería, arquitectura, escultura, pintura, música, etc.), (así) el incipiente raciocinio científico se empieza a desligar lentamente de las demás formas específicas de pensamiento para constituirse finalmente en un prototipo particular de razonamiento y reconstrucción objetiva del mundo, distinto de aquel de la interpretación artística de la realidad" (Dieterich, 1986, pág. 1986).

posteriormente en el socialismo estatal), como formas de incrementar la productividad y el beneficio. Tomando en cuenta los señalamientos de Frey (1991), se puede afirmar que si bien existe una vinculación intrínseca entre modernidad y capitalismo, como caras de una misma moneda, no nacieron juntos; sin embargo puede afirmarse que en las economías modernistas y su expansión, apoyada en la búsqueda constante de la productividad, fue esencial para la supervivencia del hombre y el posterior desarrollo del capitalismo.

Comprender lo anterior posibilita afirmar, que el pensamiento moderno no estuvo exento de contradicciones con el desarrollo del sistema económico capitalista, pues si bien el hombre se constituía gradualmente en un hombre gobernado por las ideas de libertad, del reconocimiento de su individualidad como principio de organización del mundo, el capitalismo como sistema productivo no le permitió desarrollarse en todas sus facetas posibles. Sin embargo y junto con lo anterior la razón se constituye paulatinamente como parámetro para la crítica de las tradiciones anquilosadas del medievo, y las nuevas ideas fueran reconocidas en su nuevo valor para el hombre de la época.

En este sentido, y como ejemplo que permita comprender con mayor claridad esta aseveración, hay que recordar que en los siglos XII y XIII, el señor feudal y particularmente los siervos (en aquella época los campesinos) estaban indisolublemente ligados a la tierra, y la vida transcurría alrededor de ella, como único medio de subsistencia; por otro lado los maestros artesanos de la época tenían su taller en la casa, donde la familia participaba del proceso de fabricación, y donde incluso los aprendices del oficio vivían en la misma vivienda, llegando a casar con las hijas del maestro artesano jefe de familia. Con el desarrollo industrial y las transformaciones de las relaciones laborales entre los hombres a partir de la aparición de las fabricas, alejadas de los centros de vivienda, las relaciones familiares empiezan a transformarse y el centro de trabajo y la familia se separan.

Desde la perspectiva de la *política*, es característico de la modernidad mantener el control en el centro, con respecto a la capacidad de decisión, el bienestar social y la educación y, en último término, también la intervención y reglamentación económicas. A partir de ello tenemos la creación de los gobiernos y estados centralistas, cuya función principal es controlar cada uno de los organismos e instituciones de una sociedad, a través de múltiples mecanismos como por ejemplo los económico-administrativos, jurídicos, etcétera.

En el plano de la *organización*, los cambios generados por esta dinámica social se reflejan en las grandes, complejas y a menudo pesadas burocracias dispuestas en jerarquías y segmentadas por especialidades. En las burocracias de la modernidad, las funciones se diferencian racionalmente y las carreras profesionales se ordenan en progresiones lógicas de categoría y antigüedad (Hargreaves, 1996, pág. 35).⁷⁴

⁷⁴ Por mencionar un ejemplo de nuestro contexto, se puede afirmar que todavía existen estructuras burocráticas anquilosadas en el sistema educativo nacional de nuestro país que aún se mueven bajo esta

En el caso de la postmodernidad, sus orígenes no se pueden tampoco precisar fácilmente, sin embargo generalmente se ubican alrededor de los años sesenta del siglo XX, Jameson, por ejemplo (1988), señala que las manifestaciones del postmodernismo como "discurso teórico" puede ubicarse a partir de la desaparición de la "filosofía profesional" que todavía se llegó a plantearse con el existencialismo, la filosofía analítica, la fenomenología, entre otras, y la aparición de un discurso "teórico", que apareció en Francia con pensadores como Foucault, y cuya obra difícilmente puede ser ubicada como exclusivamente filosófica, pues también contiene características que la ubican como historia, teoría social, o ciencia política.

Esta forma de reflexionar sobre una realidad es planteada ya como parte del movimiento postmoderno. Particularmente sobre el postmodernismo Jameson (1988) señala que:

"...no es sólo otra palabra para la descripción de un estilo particular. Es también, al menos tal como yo lo utilizo, un concepto periodizador cuya función es la de correlacionar la emergencia de un nuevo tipo de vida social y un nuevo orden económico, lo que a menudo se llama eufemísticamente modernización, sociedad postindustrial o de consumo, o el capitalismo multinacional. Este nuevo momento del capitalismo puede fecharse desde el *boom* en Estados Unidos a fines de los años cuarenta y principios de los cincuenta o, en Francia, a partir del establecimiento de la Quinta República en 1958. Los años de la década de los sesenta es en muchos aspectos el período transicional clave, un nuevo período en el que el nuevo orden internacional (neocolonialismo, la revolución verde, la información electrónica y los ordenadores) ocupa un lugar y, al mismo tiempo, es zarandeada por sus propias contradicciones internas y por la resistencia externa" (págs. 167-168).

Respecto a la postmodernidad existe un interesante debate en el campo metateórico o filosófico, que implica la negación o aceptación de un nuevo estatus de la humanidad, pero que necesariamente tiene implicaciones concretas en las posibilidades que se tiene para comprender y explicar los procesos sociales, económicos, políticos y culturales en los cuales nos desenvolvemos como hombres y mujeres concretos.

Welsch (1997), afirma que la postmodernidad no debe entenderse como una determinación temporal o como una época que sigue a la modernidad, sino un nuevo enfoque, o una actitud mental distinta, a partir del cual revisemos nuestra realidad social, en su propia voz afirma que:

"... al escuchar el término "postmodernidad", es necesario prescindir, al principio, de su semántica aparente, pues induce a error y es poco útil. Uno debe concentrarse en los contenidos que de manera más o menos feliz se transmiten con esta etiqueta, pero sin depender de ella" (págs. 36-37).

dinámica, si alguien quiere llegar a ser un director de una escuela normal, seguramente los años de experiencia y escalar puestos de acuerdo a un escalafón determinado (además de otro tipo de relaciones políticas), le permitirá lograr este objetivo al interesado.

Sin embargo, y sin rechazar que la postmodernidad como discurso es un nuevo enfoque conceptual a partir del cual podamos revisar nuestra realidad en general y particularmente la educativa, coincidimos con Wallerstein (1996), cuando plantea que:

" Como concepto explicatorio el posmodernismo es confuso, pero como doctrina anunciadora el posmodernismo ciertamente da en el blanco, porque sin duda nos movemos en dirección a otro sistema histórico. El sistema mundial moderno está llegando a su fin. Sin embargo harán falta por lo menos unos cincuenta años de crisis terminal, es decir de "caos", antes que podamos tener la esperanza de entrar a un nuevo orden mundial" (pág. 146).

Por otra parte Fehér y Heller (1998) afirman respecto a la postmodernidad que:

"... no es un período histórico ni una tendencia (cultural o política) con características bien definidas. La postmodernidad puede entenderse, en cambio, como el tiempo y espacio privado-colectivo, dentro del tiempo y el espacio más amplio de la modernidad, delimitada por los que tienen problemas o dudas con la modernidad, por aquellos que quieren someterla a prueba, y por aquellos que hacen un inventario de los logros de la modernidad, así como de sus dilemas no resueltos. Los que han elegido vivir en la postmodernidad viven, no obstante, entre modernos y premodernos. Porque la misma base de la postmodernidad consiste en contemplar el mundo como una pluralidad de espacios y temporalidades heterogéneos. Así, la postmodernidad puede sólo definirse en el seno de una pluralidad, en contra de esos otros heterogéneos. (...) Así, la inquietud fundamental de los que viven el presente como postmodernos es que viven en el presente pero al mismo tiempo, tanto temporal como espacialmente, *están después* " (Pág. 149).

Sin embargo, lo que la postmodernidad parece constituirse en todo caso, es en una nueva *situación social*, en la que la vida económica, política y de organización e incluso personal se reorganiza en torno a principios muy diferentes de los de la modernidad, al respecto Buenfil (1995) señala que postmodernidad se constituye como una:

"... condición de inteligibilidad que se produce en la articulación de aquellas líneas (rescatables de diferentes planteamientos intelectuales) que tienden al cuestionamiento, debilitamiento, sacudimiento y erosión, desde diferentes campos (i.e. ciencias, estética, ética, política, filosofía, etcétera), del carácter absoluto, universal de las bases del pensamiento moderno " (pág. 22).

Sin dejar de lado este debate⁷⁵, estudiosos del tema como Hargreaves (1996) en

⁷⁵ Rosa Nidia Buenfil (1998) presenta algunas posiciones que alimentan el debate modernidad-postmodernidad como las siguientes:

- "- La posibilidad o imposibilidad de fijar un fundamento trascendental, último y definitivo del ser, de la política, la ética, el conocimiento, etcétera.
- La posibilidad o no del fin de la historia, del fin de las ideologías y de otros "fines más", en el sentido de que se acabaron ya, una vez y para siempre.
- La viabilidad de los proyectos globales frente a los proyectos regionales, de orden político, económico, cultural, religioso, etcétera.

el campo de la Pedagogía, sostienen que el cambio educativo actual está siendo promovido por una poderosa y dinámica confrontación entre dos inmensas fuerzas sociales: la modernidad y la postmodernidad. En este sentido la educación en general, y la educación superior en particular, se desarrolla actualmente dentro de un contexto social amplio de cambio acelerado, producto de un proceso de confrontación entre el mundo moderno y el mundo postmoderno, entre el mundo capitalista y postcapitalista, entre el mundo industrial y postindustrial. Esta confrontación trae como consecuencia cambios en las esferas política, económica, y organizacional del mundo contemporáneo y por supuesto con implicaciones directamente personales que se reflejan en la vida cotidiana de los individuos.

Si nos atenemos a la revisión del proceso de globalización de la sociedad a partir de la nueva fase del capitalismo y sus manifestaciones concretas como sociedad postindustrial o informacional existe una correspondencia importante entre estos procesos de transformación mundial con los planteamientos filosóficos de la postmodernidad.

En este sentido desde el punto de vista *filosófico e ideológico* se puede señalar el cuestionamiento existente de las antiguas certezas ideológicas, ello producto de los avances en las telecomunicaciones y la consecuente divulgación más rápida y amplia de la información que replantea la visión de la vida de los hombres y mujeres.

Desde el punto de vista *científico* es más común la falta de credibilidad en las certezas científicas, es decir, ahora es cada vez más fácil afirmar que no existen descubrimientos definitivos y aquellos que antes se creían como tales son superados rápidamente, de este modo el *saber científico* es uno de tantos saberes, producto de un modo de conocimiento, entre otros, y que no posee una categoría especial con relación a otros modos de conocimiento como son el arte, la religión o la filosofía, de ahí que no se puede reducir todo conocimiento fiable al conocimiento científico. Colom y Mélich (1997) señalan al respecto:

"El positivismo tuvo la ilusa pretensión de absolutizar la ciencia tomando como modelo la física-matemática. Pero desde Herder, por ejemplo, sabemos que solamente existen saberes "regionales" y relativos. Admitir la historicidad del saber y de la razón es equivalente a la negación de toda trascendencia y de todo absoluto" (pág. 52).⁷⁶

- La asociación de las posiciones antagónicas de este debate a posiciones políticas también antagónicas, por ejemplo, la "vinculación necesaria entre postmodernidad y neoconservadurismo". (pág. 91)

⁷⁶ Estos mismos autores se apoyan en Finkielkraut (1987) que a su vez afirma: "No existe absoluto alguno, proclama Herder, sólo hay valores regionales y principios adquiridos. El hombre lejos de pertenecer a todos los tiempos y a todos los países, a cada período histórico y a cada nación de la tierra, corresponde al tipo específico de humanidad. Sócrates es un ateniense del siglo V antes de Cristo. La Biblia es una expresión poética - original y coyuntural- del alma hebraica. Todo lo divino es humano y todo lo humano, incluso el logos pertenece a la historia". (págs. 10 y 11).

Desde el horizonte *económico* "Las sociedades postmodernas asisten al declive del sistema febril. Las economías postmodernas se estructuran en torno a la producción de más bienes pequeños que grandes, a los servicios más que a las manufacturas, al *software* más que al *hardware*, a la información y las imágenes más que a los productos y cosas " (Hargreaves, 1996, 36).

Con relación a la *política*, en lugar de la especialización reducida y el difuminado de papeles y límites, se busca la flexibilidad y respuestas rápidas a partir de la toma de decisiones descentralizadas, esto a partir de estructuras organizacionales menos jerarquizadas, desde el planteamiento de Hargreaves, (1996) " Los roles y las funciones cambian constantemente en redes dinámicas con capacidad de respuesta cooperativa ante los sucesivos e imprevisibles problemas y oportunidades" (pág. 37).

Es así como los tiempos en los que nos ha tocado transitar están acompañados de vientos de cambios, donde los grandes paradigmas (Khun, 1989)⁷⁷ económicos, políticos y sociales que hasta hace pocos años se manejaban como utopías de emancipación, particularmente aquellas que tenían una intención de igualdad a alcanzar para la mayor parte de la humanidad, han entrado en receso o se han desvanecido ante la incredulidad de nuestras conciencias, sin embargo aquel proyecto capitalista dominante (y sus demás manifestaciones sociales, políticas y culturales), al cual se le consideraba en constante crisis y decadencia, se ha visto fortalecido.

En este contexto tan amplio, que es materia de estudio de las disciplinas sociales no sólo se trata de señalar el proceso que vino a romper con la bipolaridad del mundo contemporáneo, sino con las diversas concepciones teóricas que se habían construido para explicarlo y comprenderlo. En otras palabras ahora podemos tener claro que no existen leyes ni teorías explicativas inmutables a partir de la cual el hombre puede guiarse para transitar en el mundo; ya sea para sobrevivir en él, explicarlo, comprenderlo, o transformarlo.

Por lo anterior puedo afirmar que, paralelamente al desarrollo de los grandes paradigmas del conocimiento dominantes hasta ahora, existen otros discursos teóricos que se han venido desarrollando y plantean una serie de argumentos, que afirman lo evidente para algunos, pero imperceptible para muchos otros individuos que hasta el momento no nos habíamos acercado a éstos, pero que sin embargo lo "vivimos" en nuestra cotidianeidad y que hasta el momento no sabíamos como expresarlo.

⁷⁷ De acuerdo a los planteamientos de Khun (1989) los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica; cuando se considera que dichos paradigmas o modelos de conocimiento son inseguros se procede a ponerlos en debates frecuentes y profundos en función de métodos, problemas y normas de soluciones aceptables. Si bien esos debates no desaparecen de una vez por todas cuando surge un nuevo paradigma, sirven más para formar escuela que para producir acuerdos, se presentan regularmente poco antes de que se produzcan las revoluciones científicas y en el curso de éstas, proceso largo y azaroso, en que los paradigmas primero se ven atascados y más tarde sujetos a cambio." (pág. 87)

Dichas situaciones tienen que ver con el debilitamiento o erosión de los fundamentos de la modernidad acerca del conocimiento, de la política, de la ética, del papel del Estado, de la educación, entre otros muchos fundamentos que tienen que ver con la tesis del debilitamiento del carácter absoluto del pensamiento iluminista heredado, y que queramos o no tienen sus efectos en los diversos campos del saber y de la práctica y desarrollo de algunas profesiones como la docencia.⁷⁸

Este mundo postmoderno, rápido, comprimido, complejo e inseguro está planteando problemas y retos inmensos a nuestros sistemas escolares modernistas, y a una universidad "napoleónica" que necesita cambiar no sólo sus planes de estudio sino sus procesos de enseñanza, sus dinámicas administrativas y adecuarse a estas nuevas exigencias de la dinámica de la realidad mundial.

Según una expresión de Finkelkraut (1987), se puede afirmar que la escuela es moderna y los alumnos son postmodernos; sin embargo los currículos escolares, los proyectos educativos de la mayoría de las universidades públicas en nuestro país parecen no darse cuenta de estos cambios en nuestro entorno, ignorando las transformaciones, que en el ámbito de las relaciones sociales, se desarrollan día con día, donde "A la diferencia y al relativismo se le opone la rigidez y la unidad de los planes de estudio, a la velocidad de los cambios tecnológicos la perennidad de la ciencia clásica, y al absurdo y el desinterés de las humanidades el deseo de encontrar un sustrato espiritual " (Colom y Mélich, 1997, pág. 60).

Comprender el impacto específico que esta dinámica social a tenido en el campo educativo, particularmente en los posgrados en educación que quieren plantear alternativas de formación docente que les posibilite a los egresados de éstos enfrentar exitosamente los retos del cambio, es particularmente importante dado que se tiende a establecer, desde el discurso oficial y no oficial, que es el docente, más que otros agentes intervinientes en el proceso escolar, la clave del cambio o transformación de la educación superior.

De ahí que pueda afirmarse junto con Hargreaves (1996) que:

"La participación de los maestros en el cambio educativo es vital para que tenga éxito, sobre todo si el cambio es complejo y afecta a muchos establecimientos durante largos períodos de tiempo, para que esta participación tenga sentido y sea productiva, no basta con que los maestros adquieran nuevos conocimientos sobre los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza. Los profesores no son simples aprendices técnicos; también son aprendices sociales " (pág. 39).

⁷⁸ ¿Qué puede aportar este horizonte de inteligibilidad al problema de la relación formación y práctica docente? A nuestra consideración esta perspectiva para revisar el quehacer del docente abre una perspectiva más amplia para entender un proceso de transformación dinámico en el que se encuentra el docente en nuestros días, además de lo anterior " Si alguna vez la sumisión social constituyó una barrera segura para educar sin excesivos problemas, la diversidad de exigencias de nuestras sociedades occidentales, pluralistas, multiculturales y multilingües, la ha hecho saltar en pedazos. Elija el modelo que elija, el profesor actual va enfrentarse con la contestación de quienes piensan a la educación desde otras perspectivas". Buenfil, 1998, pág. 91)

Estamos en una época de cambios en todos los ámbitos del saber y la realidad del hombre, de ahí que el ámbito de la enseñanza y por lo tanto el docente también tengan que transformarse; a partir de éste contexto en el que al parecer todo mundo tiene claro que hay que cambiar, se le pide al docente que también cambie, y desde una vorágine de instrumentos políticos y administrativos o como parte del establecimiento de nuevos lineamientos normativos y administrativos, readecuación de planes y programas de estudio, reuniones académicas, se le impulsa a transformar la enseñanza. Las autoridades académicas administrativas impacientes en turno esperan el cambio de los docentes.

Si bien ello no deja de lado la capacidad de cambio de los docentes, (hacia dónde y por qué se pregunta uno en primera instancia), sienta la necesidad del cambio, aludiendo a una capacidad deficiente de los mismos para la enseñanza, mala orientación, o de falta de destrezas suficientes, conocimientos o de principios pedagógicos o en casos extremos todos a la vez.

De ahí que, montados en un conjunto de supuestos del sentido común académico se escuche a autoridades académico-administrativas reiterar la necesidad de cambio, sin entender bien hacia dónde, cómo y porqué, a no ser por una necesidad inmediata de armar un proyecto político, para esgrimir en cada acto público donde este discurso parezca pertinente repetirlo.

Si bien pudiera pensarse que esto no ocurre en los ámbitos universitarios, (no sin una buena dosis de fe, por tratarse de instituciones con un proyecto articulado, y con cierto respaldo analítico prospectivo del papel que pueden desempeñar en la sociedad en las que se encuentran insertas) el ámbito de los posgrados en educación del sistema universitario no escapan a esta dinámica y en ellos los docentes, que se someten a un proceso de formación que les permita enfrentar, con mayores recursos, su realidad educativa cotidiana.

De ahí que, a partir de nuestro acercamiento a la Maestría en Enseñanza Superior, de su proyecto educativo y resultados, pero sobre todo de la opinión de los propios alumnos egresados, pude acercarme a la concepción de docencia todavía imperante en el nivel superior, de la presencia de diversas tradiciones de formación docente, de los problemas y necesidades que enfrenta el docente en su práctica educativa, pero sobre todo tratar de acercarme a una realidad educativa más compleja en la cual el docente universitario se encuentra inmerso y que si bien antes los docentes se constituían en portadores de un saber indiscutible, los nuevos escenarios y los discursos ideológicos derivados, en ocasiones, lo colocan con desventaja en el proceso de enseñanza.

3.4 El horizonte postmoderno y el ejercicio de la docencia.

El objeto de mi reflexión, la docencia, lo ubico en el *horizonte postmoderno* (Buenfil, 1996), en un momento histórico en el que observamos la erosión del carácter absoluto de los fundamentos del pensamiento occidental en diversos

ámbitos de la vida social, sean éstos ético, estéticos, económicos, de relaciones políticas y que tiene su repercusión en el ámbito educativo. Nos enfrentamos a un horizonte histórico en que diversos planteamientos teóricos y filosóficos están teniendo un efecto sobre las condiciones de inteligibilidad de nuestra vida cotidiana, desde el ámbito familiar, hasta los medios de comunicación, pasando por el escolar, el religioso o el laboral, entre otros.

En dicho horizonte postmoderno, si bien no se pretende redefinir lo que es ser un docente, o "encontrar" la esencia⁷⁹ de la docencia, como pudiera pretenderse desde un horizonte moderno, sino caracterizar una profesión que desde una perspectiva histórica, se ha transformado de manera paulatina, de acuerdo a los avances tecnológicos y necesidades del conocimiento a transmitir, con un peso importante en el conocimiento transmitido por el propio docente como figura central del acto de conocimiento escolar, por lo menos hasta principios del siglo XX, pero que en los últimos años esta transformación ha sido más radical, pues el presente le ha impuesto nuevos retos. ¿Cuáles son estos cambios? ¿En qué se ha desdibujado o cambiado la identidad del docente moderno en este fin siglo, que actualmente se puede afirmar se encuentra en el tránsito hacia una mentalidad postmoderna?⁸⁰

Atendiendo a la primer interrogante, se puede afirmar que si bien algunos pueden argumentar que aún no está claro si estamos en realidad asistiendo a un definitivo final de una época y al arribo de otra, lo que es cierto es que estamos en un proceso amplio de cambio y transformaciones, independientemente de que puedan considerarse como profundos o superficiales.

Por lo revisado hasta ahora es evidente que la economía, el Estado, la política y otros aspectos del mundo contemporáneo se están transformando y, así como ellos, la vida cotidiana de las organizaciones educativas, entre las cuales se puede mencionar a la universidad pública y dentro de ella a la propia docencia.⁸¹

⁷⁹ Más allá de lo problemático de la propia idea de esencia, que generalmente hace referencia a universalidad, trascendentalidad, inherencia, definitividad, está también la noción de que esta esencia *existe, como tal en el mundo y puede encontrarse* en vez de ser una construcción social. (Buenfil, 1996, pág. 95)

⁸⁰ Es necesario para dar cuenta de las interrogantes anteriores, ubicarse desde el interlocutor de toda relación educativa: el estudiante, por lo que habría que pensar en la identidad de éste en los presentes tiempos de cambio, para entender mejor cuáles serían las estrategias de enseñanza adecuadas para los nuevos educandos del siglo XXI, que ya se encuentran en las aulas universitarias con nosotros.

⁸¹ Muchos de nosotros, como ciudadanos del mundo cotidiano, nos es difícil explicar dichos acontecimientos del fin de milenio, sin embargo la formación teórica y metodológica de un posgrado como lo es la Maestría en Enseñanza Superior me permitió percibirlos como tales, y no como un conjunto de situaciones o acontecimientos producto del caos de nuestra sociedad, y de la falta de solidez de nuestras instituciones educativas. Ello es importante dado que si consideramos el contexto y por qué se dan estos cambios, pueden plantearse políticas y proyectos educativos alternos que busquen responder a las nuevas demandas sociales; no para tratar de "inmunizar" a un alumno o egresado de una escuela o universidad y "protegerlo" contra los efectos dañinos de estos cambios, (que lo único que harían de él sería un incompetente en términos laborales o inadaptado) sino dotarlo de las herramientas teórica, metodológicas y técnicas, y un amplio bagaje cultural que le posibilite adaptarse, a la vez que generar alternativas de cambio y transformación personal y social.

Ubicándonos en el campo de la tecnología, es difícil que algún observador, ciudadano del mundo, no perciba algunos de estos cambios que se presentan, pues está afectando nuestra manera de relacionarnos entre nosotros y las cosas e instrumentos que nos rodean, desde la propia tecnología doméstica, que nos ayuda a ser más sencillas algunas tareas cotidianas (léase los aparatos eléctricos, hasta los medios de comunicación que poseemos algunos o la mayoría en algunos casos, como son un aparato de televisión, radio y teléfono), hasta aquellas herramientas como la computadora que conjugadas con la línea telefónica, nos permiten relacionarnos a través del ciberespacio virtual.

La creación de la información instantánea, en tiempo real y a escala universal - el espacio cibernético- es la última de las cinco grandes revoluciones informático-culturales de la época moderna. La primera fue la invención de la imprenta por Johann Gutenberg (1445), que generó una cultura escrita universal para una élite informativa. El empleo de la radio en los años veinte de este siglo hizo aparecer una cultura auditiva de masas, seguida por la revolución comunicativa de las imágenes televisivas, en los años cincuenta. La cuarta revolución tuvo por base el uso masivo de la computadora, a partir de la década de los ochenta, y actualmente está viviéndose la revolución de los multimedia. Por multimedia se entiende la convergencia de las funciones del teléfono, de la televisión y de la computadora en una sola tecnología, que permite la comunicación instantánea mediante la transmisión de imágenes, datos y voces. (Dieterich, 1996)

Nuevas tecnologías donde se conjugan el audio y el vídeo en una situación interactiva, como es el *Internet*, que permiten a millones de personas en el mundo sustituir, en un momento dado, los viajes nacionales e internacionales, acceder igualmente a bases de datos de bibliografía especializada de algún tema de interés, tecnología que hace apenas unos años era imposible imaginar pudiera existir, y que actualmente posibilita buscar entre miles de referencias bibliográficas y encontrar las adecuadas al tema de investigación que estemos desarrollando.

Las visitas virtuales a museos, instituciones y dependencias educativas y de investigación, realizar intercambios comerciales, pedir un servicio, o charlar en tiempo real con otra persona (a través de los famosos *chat*) de un país al otro lado del hemisferio terráqueo ya es cosa común para mucha gente. Así mismo la investigación social y científica a través del ciberespacio están estableciendo nuevas formas de *interacción* humana.

Nos enfrentamos, señala Dieterich (1996), a un proceso socialización del ciudadano del mundo, que sin embargo, apoyado en las nuevas tecnologías de comunicación e información, esta cumpliendo el sueño de alcanzar el control

De ahí pues, montados en un conjunto de supuestos del sentido común académico, se escucha a autoridades académico-administrativos reiterar la necesidad de cambio, sin entender bien hacia dónde, cómo y porqué, a no ser por una necesidad inmediata de armar un proyecto político que esgrimir, en forma discursiva en cada acto público donde este discurso parezca pertinente repetirlo.

ideológico de la población mundial por parte de los dueños de las grandes transnacionales, dicho proceso hasta ahora ha mostrado dos vertientes: una cuantitativa y una cualitativa. En lo referente a la primera, vemos como la cobertura de la programación televisiva es generalizada, por no afirmar que es prácticamente total, con relación a la segunda, que tiene que ver con los contenidos manejados por el espacio cibernético, habrá una dimensión manejada para la élite informativa - banco de datos, periódicos de calidad, información económica, paneles de expertos, etc.- y otra para la indoctrinación de las masas.

Ante una postura optimista de los nuevos medios de información y comunicación existen posturas que contradicen dichos argumentos, entre ellos Dieterich (1996) que, apoyándose en cifras concretas, plantea que:

"Es importante recalcar esa dimensión elitista del *Internet* frente a los intelectuales que a-criticamente etiquetan a la futura cibernética como "la cultura del acceso" o la cultura que inevitablemente implica una democratización de las interacciones de la humanidad. Un ejemplo de esa ideología lo proporcionó el ministro de Economía alemán, Rexrodt, en la reciente cumbre del grupo G-7 en Bruselas, donde dijo que la ventaja de la sociedad global informativa era que "los seres humanos en todo el mundo pueden comunicarse entre sí en cualquier momento" Thamo Mbeki, el vicepresidente sudafricano comentó esa demagogia adecuadamente, recordando que la "mitad de la humanidad todavía no ha tocado siquiera un auricular telefónico. Recientemente estudios de usuarios de *Internet* en Estados Unidos y Canadá (24 millones) revelaron que el ingreso medio de los hogares estadounidenses con acceso al sector más frecuentado de la red - el *World Wide Web*- es de 67, 000 dólares, que representa el veinte por ciento de la población más rica del país " (Dieterich, Heinz, 1996, pág. 147).

A pesar de los lentos avances para democratizar esta tecnología en los países menos avanzados como el nuestro, como al parecer es común en países avanzados, se empiezan a plantear con mayor frecuencia en el nivel de la educación superior, sistemas de educación a distancia, donde las videoconferencias interactivas son un buen ejemplo de las nuevas formas en que puede proceder la enseñanza (al impartir un curso o diplomado), situación educativa en la que no importando el lugar ni las distancias entre el docente y el alumno, la comunicación y el intercambio en tiempo real de ideas es una realidad.

Hacer más extensiva esta tecnología al campo de la educación superior, seguramente ampliará en un futuro próximo, los horizontes culturales de nuestros espacios de vida más inmediatos. En este sentido y como complemento de este mundo postmoderno, las universidades tenderán a formar profesionales más independientes y autónomos, para no quedarse atrás en la formación de recursos humanos, acordes a este mundo globalizado que fomenta e impulsa una mentalidad coincidente con el capitalismo postindustrial.

Sin embargo, y a pesar de las críticas que se le hagan al uso de la nueva tecnología de la *comunicación virtual*, es necesario aprovechar ésta para fines educativos que vayan más allá de las propuestas hegemónicas y seguramente ello abrirá un abanico infinito de posibilidades de formación estudiantil y docente;

situación que necesariamente romperá con muchas formas mecánicas de abordar el conocimiento y en un futuro no muy lejano transformar también las relaciones tradicionales de la enseñanza en las universidades y las escuelas en general.

Se puede afirmar, junto con Hargreaves (1996), que no sería demasiado dramático decir que esta yuxtaposición de cambios en la tecnología, la ciencia y las formas de pensar cada vez más generalizados -combinados e interconectados- no son más que la expresión que marca el declive no sólo de un período sociohistórico clave y la llegada de otro, sino de nuevas formas de educar y por lo tanto de ejercer la docencia.

Respecto a la interrogante que plantea la necesidad de aclarar en qué se ha desdibujado o cambiado la imagen social del docente en este período histórico, es necesario examinar los factores que caracterizan a la profesión docente en esta época de transición entre la modernidad y la postmodernidad, especialmente a partir de considerar con Ghilardi (1993) que, en nuestro tiempo la práctica docente está constantemente invadida por:

"... la sensación de incertidumbre respecto a la validez del propio trabajo; la satisfacción obtenida por el hecho de lograr que determinados estudiantes alcancen un óptimo desempeño escolar; la falta de momentos de reflexión individual o colectiva sobre el trabajo docente; la constante frustración por falta de tiempo; la complejidad de la administración del trabajo en clase (como la interacción con uno o más alumnos mientras los demás escuchan; la imposibilidad de prever el éxito seguro de una lección bien preparada o viceversa, etcétera)" (Ghilardi, 1993, 21).

De hecho los factores que actualmente pueden caracterizar a la docencia tienen que ver con las propias condiciones de organización celular de una escuela moderna que limita su trabajo profesional y lo que determina que en cierta medida el docente afronte de forma "privada" los problemas, malestares y angustias derivadas de su actividad; donde la separación física, propiciada por los modelos de organización escolar, señala Ghilardi (1993) "... no proveen la observación, la discusión, la corresponsabilidad en el trabajo de sus colegas, (por lo que al parecer) los docentes no desarrollan una cultura técnica común" (pág. 20).

Es así como este conjunto de sensaciones de incertidumbre y malestar sobre la propia condición profesional, procede de la complejidad misma de su papel en la sociedad industrial y si a lo anterior le sumamos las nuevas demandas y responsabilidades que la nueva sociedad postmoderna le impone al docente, el conjunto de sensaciones mencionadas se complejiza aún más.

Lo anterior nos coloca en la necesidad de entender este nuevo *escenario*, donde primero hay que considerar las nuevas condiciones ambientales concretas en el cual el docente ejerce la docencia, para ello recuperamos los planteamientos de Esteve (1994) que para efectos de entender a la docencia de nuestro tiempo, que planteamos se encuentra entre la modernidad y la postmodernidad, nos parecen pertinentes, y es que dichos planteamientos tienen que ver las modificaciones de:

papel del profesor y de los agentes tradicionales de socialización, así como de las contradicciones que implica la función docente en las nuevas condiciones sociales.

En primer lugar es necesario plantear que existe una modificación en el rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización; al respecto es importante señalar que al docente se le han transferido responsabilidades que antes asumía la familia y la comunidad social en general, exigiéndole ya no sólo responda con relación a los conocimientos disciplinarios a impartir, sino en situaciones éticas, tanto personales como sociales conferidas anteriormente a la familia.

Como ejemplo de estas demandas al docente de nuestro tiempo, algunos especialistas como Roger (1986) consideran que buena parte del problema del aprovechamiento de los estudiantes, (como el lograr los objetivos de un curso escolar), tiene que ver con el manejo de las actitudes del docente frente a sus alumnos, es decir, al manejo psicológico del clima áulico, donde se superaran las viejas costumbres de tratarlos como una masa diferenciada, tratando de atenderlos de forma personal en sus inquietudes y necesidades académicas.

Sin embargo, Roger (1986) señala que esto solo será posible, si se considera un proyecto radical de formación docente que transforme las actitudes de los docentes, sin olvidar por supuesto que dichas actitudes que se pretenden alcancen éstos primero deben de estar presentes en quienes formarían a los nuevos maestros, y que como ya revisamos en capítulos anteriores, en algunos posgrados en educación como es el de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón, ello no se logró adecuadamente.

Ante una demanda como ésta, nos encontramos con un docente que a sus tareas normales de enseñanza hay que agregarle estas otras responsabilidades, que en muchas de las ocasiones no sabe como enfrentar, o no tiene los conocimientos disciplinarios para atenderlo como lo haría un especialista del área, sea este psicólogo, trabajador social, psicoterapeuta, entre otros, además de las condiciones institucionales para hacerlo (espacio, tiempo o recursos).

Si bien el docente, probablemente en el transcurso de su historia laboral, haya desarrollado las actividades mencionadas o haya enfrentado problemas o responsabilidades de este orden, lo que cambia la situación es que ahora la exigencia de la sociedad en este sentido se ha acrecentado.

Para explicar estas nuevas situaciones sociales que enfrenta el docente, se puede afirmar que en las últimas décadas han ocurrido tres hechos fundamentales:

- 1) La incorporación de la mujer al mundo del trabajo y por ende la transformación de la familia, donde a partir de la fragmentación de la familia tradicional (nuclear), el papel educativo-cultural que la madre venía jugando al interior de ésta se ha visto trastocado, dando pie a la formación de hijos, y por lo tanto ciudadanos, más

independientes y autónomos (Esteve, 1994; Castells 1997, Chomsky, 1996).⁸²

- 2) La entrada en escena de los medios masivos de comunicación y los consumos culturales masivos (léase televisión, radio, prensa, etc.) entre otros, como nuevos agentes de socialización y de transmisión de información y transmisión de saber, y que han desplazado a la escuela de este papel tradicional (Esteve, 1994).
- 3) El conflicto entre el proyecto educativo institucional y la función del docente en la transmisión de los valores que él considere adecuados (Esteve, 1994).

En dicho sentido Esteve (1994) nos señala al respecto que:

"...hace tan sólo veinte años, el profesor constituía la fuente exclusiva de información y transmisión del saber, en el momento actual cualquiera de sus afirmaciones puede verse contrastada, cuando no discutida, utilizando las informaciones, los valores o las tomas de postura, recibidas por esos nuevos canales de socialización" (pág. 29)

En primer lugar se puede afirmar, que actualmente el docente está en constante confrontación con aquellos valores vigentes e impuestos por la sociedad y los suyos, es decir, se encuentra constantemente en el proceso de discernir cuáles son los adecuados para impartírsele al alumno por el bien del mismo; esto al parecer, también se constituye en una fuente de malestar para los docentes respecto a saber con seguridad los valores vigentes, pues al intentar definir qué deben hacer y qué valores van a defender (de aquellos que en la actualidad al parecer han perdido el anterior consenso) se enfrentan a un proceso de socialización conflictivo y fuertemente divergente (Esteve, 1994).

En segundo lugar, me parece importante destacar que actualmente el profesor se encuentra con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios, donde por ejemplo se le pide que en el proceso educativo se haga compañero o amigo de los alumnos y los apoye en su desarrollo académico y personal, para después, en el momento de evaluar, se convierta en un juez que haga a un lado sus consideraciones subjetivas y otorgue una nota que refleje el aprendizaje del alumno de manera objetiva.

De esta forma, unas veces, se le plantea al profesor que atienda prioritariamente

⁸² Como parte de estos factores que han propiciado el cambio del papel que venía desempeñando la mujer en la cultura occidental, además del nivel cultural y desarrollo profesional de la mujer en algunos caos, se encuentra el insuficiente ingreso económico que actualmente tiene la familia para cubrir satisfactoriamente sus requerimientos básicos (alimentación, vestido, vivienda, educación, y recreación), producto de las políticas macroeconómicas neoliberales, ello ha traído consigo, lo que Noam Chomsky (1996) denomina como "un espíritu anti-niño y anti-familia", generando un verdadero desastre en la familia nuclear tradicional. "En parte, el desastre es simplemente un resultado de los salarios decrecientes. Para una gran parte de la población, ambos paáres tienen que trabajar tiempo extra simplemente para proveer lo necesario. Y la eliminación de las "rigideces del mercado" significa, que tienes que trabajar horas extras por salarios más bajos -si no, las consecuencias son imprevisibles -. El tiempo en que los padres y niños están en contacto se ha reducido radicalmente " (Chomsky, 1996, pág. 44).

las necesidades individuales de los alumnos; y otras, se le impone una política educativa en que las necesidades sociales le mueven a él y a sus alumnos como peonzas, al servicio de las exigencias políticas o económicas del momento (Esteve, 1994).

Como tercer lugar, y para apretar aún más la cuña, esta sociedad, en un desarrollo vertiginoso, impone profundos cambios en las expectativas, juicios y apoyos que anteriormente recibían los docentes, trayendo como consecuencia que incluso en algunos casos los profesores se sientan perseguidos por los miembros e instituciones de nuestra sociedad.

De tal manera que ahora es común culpar a los profesores de todo lo que en la escuela pueda ir mal, aún cuando se trate de problemas que a primera vista no es responsabilidad de ellos, como es por ejemplo la falta de materiales didácticos y audiovisuales para desarrollar una clase modelo o la falta de responsabilidad del alumno para realizar las tareas a resolver en casa, todo lo anterior tiende finalmente a demeritar día con día su desempeño en el aula.

A pesar de lo anterior, es evidente que nos encontremos con un docente universitario que, si bien cotidianamente se trata de actualizar (y el ejemplo lo podemos tomar de los profesores egresados de la Maestría en Enseñanza Superior entrevistados), pareciera ser que dicho esfuerzo es pocas veces reconocido y valorado por algunos actores de la vida escolar e institucional. Incluso la valoración social que se hace del trabajo docente, por parte de algunos padres respecto a alguien que haya elegido ser profesor, no se encuentra asociado a un sentido vocacional sino a la incapacidad para desarrollarse en campos o áreas "realmente" productivas, olvidando el carácter profesional del ser docente.

Como muestra de que en nuestra sociedad las ideas de saber, abnegación y vocación han caído en picada dentro de la valoración social. Para muchos padres, haber elegido ser profesor no se asocia con el sentido de una vocación, sino como coartada de una incapacidad para hacer "algo mejor"; es decir, para dedicarse a otra cosa en la que se gane más dinero (Esteve, 1996).

Como un cuarto factor o elemento de cambio social que está presente, y que contribuyen a la incomodidad del docente universitario, es la dificultad creciente de actualizarse, sobretudo por la magnitud y rapidez con que en la actualidad se generan y difunden los conocimientos de cualquier disciplina. De hecho, históricamente la trayectoria docente por la cual ha transcurrido su profesionalización ha sido trunca y azarosa (Kent, 1989), de ahí que ahora, más de un docente, actualmente corre el riesgo de exponerse al ridículo sino tiene los últimos conocimientos de su asignatura, o peor aún, ¿quién podría asegurar que los conocimientos que ahora está enseñando son los adecuados y los más útiles para una sociedad y unos hombres que no existen todavía?

Nos encontramos así con un replanteamiento de algunos de los tradicionales roles

del docente: ser la fuente del saber privilegiada, que hasta hace pocos años se consideraba, y que se convierte en una dificultad más para aquellos docentes que sumado a todo anterior, persisten aún en desarrollar su labor docente todavía bajo un modelo normativo anquilosado, tendiente a prescribir su conducta y actitud frente a los alumnos "... en lugar de un modelo más holístico que establece una situación enseñanza como un conjunto multifacético de aspectos diferentes para cada situación, un modelo más regulativo-descriptivo " (Imbernón, 1994, pág. 32).

De esta forma, nos plantea Imbernón (1994), es necesario hacer presente al maestro, que todavía cree en formas o modelos de enseñanza verticales, (modelos que creemos están alejados de una nueva realidad que nosotros hemos intentado caracterizar como postmoderna), que ahora el docente necesariamente no es la única fuente de conocimiento o de información; hacer consciente al docente de esta situación seguramente le ahorrará angustia y desmoralización, por no aceptar que el modelo social de docencia manejado por él no es el adecuado a los tiempos que se viven, pues seguramente, de aferrarse a dicho modelo, aumentará las posibilidades de ser cuestionado y descalificado, trayendo como consecuencia actitudes de autoconsideración y juicios de valoración negativa de su propia profesión.

Lo cierto, en el contexto en que ahora desarrollan las tareas educativas los enseñantes, es que éstos tendrán que ajustar su práctica docente a un nuevo modelo educativo, donde a partir de una relación triangular, tanto el docente como el alumno se relacionen de manera diferente con el conocimiento, de tal manera que a partir de la renuncia narcisista del saber-poder por parte del docente, alumno y profesor manipulen su capital cultural de la manera más adecuada y útil para el primero, como sin lugar a dudas también para el segundo.

De ahí que, después de todo lo anterior, se pueda afirmar que no es complicado imaginar el cansancio, malestar y desconcierto que se puede manifestar en un docente no acostumbrado a manejarse en constantes cambios, producidos de un mundo postmoderno, cambios sin explicación aparente, pero que se van presentando en nuestra vida cotidiana y que se despliegan sin consideración alguna en el mundo escolar del docente universitario.

Se ha intentado señalar hasta el momento como los cambios en el contexto social han transformado la imagen de la docencia y con ello el sentido mismo de las instituciones escolares; particularmente en el ámbito de la educación superior; después de lo señalado podemos afirmar que la valoración social del trabajo docente se ha modificado, pues si en las décadas de los cuarenta o cincuenta todavía al profesor se le reconocía un *status* social y cultural elevado, ello ha quedado atrás, pues ahora este nivel se establece en función de los ingresos y no a su saber, abnegación y vocación.

Tal vez, a partir de lo anterior, nuestra sociedad y nuestros profesores puedan, a partir de las nuevas necesidades de su accionar, "... redefinir los valores en los que creen, los objetivos por los que trabajan y el tipo de hombre que quieren

formar " (Imbernón, 1994, pág. 21).

3.5 La docencia en la transición de la modernidad a la postmodernidad.

Tomando en cuenta el nuevo escenario contextual en el cual se ubica la docencia universitaria en general, a continuación se trabajarán algunos algunos otros factores que inciden y complementan los elementos abordados en anteriores apartados, con el propósito de comprender el deterioro actual de la imagen del docente universitario, en una sociedad que, si bien puede considerarse moderna, empieza a tener tintes postmodernos en importantes sectores de la misma, aún cuando hay que precisar que, dependiendo del campo y la disciplina en la cual éste se desempeñe, las características de dicho deterioro toma particularidades muy específicas.

Como he señalado, la imagen del profesor y particularmente el universitario, se pone en entredicho en este nuevo contexto postmoderno dado que el propio entorno social ha generado el desprestigio de la imagen del enseñante, entre ellos a los medios masivos de comunicación.

Es a través de ellos como se ha intentado presentar a un docente cuya imagen es de un profesional conflictivo, que generalmente es presentado como: demandante de salarios, con un excesivo abuso de autoridad en el aula escolar, falta de seriedad en su quehacer profesional, entre otros aspectos de naturaleza similar. Imagen que indudablemente, en nuestro contexto nacional, ha sido fomentada por diversos grupos sociales interesados en depreciar, no sólo la imagen del docente en general, sino con ello la educación impartida en escuelas y universidades públicas.

Por otro lado, estos mismos medios ofrecen también la imagen de un maestro cuya actividad es casi idílica, es decir, centrada en la relación interpersonal con los alumnos, pero que en la realidad no es una práctica común dada las condiciones laborales en las que desarrolla su tarea; de esta forma la imagen idílica manejada en los medios masivos de comunicación como televisión y cine con este sentido es muchas de las ocasiones la que es buscada constante y de manera natural por padres de familia o estudiantes, pero que difícilmente podrá ser reproducida en la realidad de nuestras instituciones educativas públicas.

En el primer caso, por el solo hecho de publicarse, forman parte de esta expresión de conflicto que se pondera en detrimento de noticias que olvidan los puntos positivos de la labor profesional del docente, ello derivado de situaciones de conflicto que en no pocas ocasiones son magnificadas por algunos medios de comunicación con tintes amarillistas. En el segundo caso, la relación idílica que difunden los medios de comunicación masiva, como el cine y la televisión, es de un docente cuya imagen es totalmente contradictoria con la mencionada arriba.

Nos encontramos así con un docente que aparece como consejero y amigo, y

cuyas relaciones con el alumno se centran fuera del aula, generalmente en un entorno tranquilo y relajado en el cual surge la confianza. Nada más alejado de la realidad que esto, por lo menos para la mayoría de nuestros docentes que conocemos.

Por otro lado, y como parte de este reflejo de los medios, existe la imagen docente desde un enfoque normativo, que plantea una imagen ideal del docente recurrente en un proceso de formación del magisterio, dicho enfoque normativo generalmente esta siempre "... destacando lo que el profesor "debe" hacer o lo que el profesor "debe" ser; sin que al mismo tiempo, se le prepare adecuadamente para la práctica de la enseñanza " (Esteve, 1994, pág. 42). Lo anterior hace necesario que el docente se plantee, además de prepararse en las tareas cotidianas de la enseñanza, tareas de formación permanente que le hagan superar los nuevos retos que le plantea ahora la realidad social y educativa.

Otro de los aspectos a considerar en esta reflexión acerca de la docencia es su relación con el conocimiento, particularmente con la imagen social de ser el poseedor del mismo. Si bien, hasta hace relativamente pocas décadas, el docente había sido considerado como la fuente del el conocimiento válido, útil y necesario para desempeñarse adecuadamente en el campo profesional, esto ha cambiado paulatinamente en los últimos años.

Lo anterior se puede afirmar, si tomamos en cuenta que al erosionarse el carácter absoluto de los fundamentos del pensamiento moderno, se afectan necesariamente las identidades ahí construidas, entre ellas, y partiendo de los elementos conceptuales derivados de lo que consideramos como postmodernidad (Buenfil, 1996), ahora nos enfrentamos a la posibilidad constante del cuestionamiento y debilitamiento de la imagen y concepto social referente a la docencia.

De ahí que se pueda decir, que uno de los conceptos que se erosionan en este proceso de cambio en el que se encuentra el mundo de la educación y particularmente el mundo de la educación superior, es la docencia, y su carácter absoluto con lo que se identificaba a ésta hasta hace algunas décadas, es decir, aquella figura idílica del docente como poseedor del conocimiento y la sabiduría, de ahí que la identidad de la docencia en este mundo postmoderno entra en no pocas ocasiones en conflicto con el pensamiento que aun prevalece en el discurso y políticas educativas de Estado, así como de aquellos que alumnos, profesores, autoridades académicas y administrativas, que todavía se identifican con dichas nociones modernas del docente, pero que dicha imagen asumida entra en conflicto con las nuevas condiciones de la realidad social en el que el docente desarrolla su labor.

Afirmar en nuestros días, que el profesor es la persona que tiene los conocimientos más actuales, por no decir todos los de su área disciplinaria, nos pondría en un aprieto argumentativo y es que ahora parece ser más común escuchar, por mentalidades detractoras, que el docente ahora no enseña, sino

repite, y mal, lo que le enseñaron hace mucho, y que ahora puede que incluso lo que enseña no sea el conocimiento más cierto ni mucho menos el más necesario, útil o práctico para la vida profesional dentro de las aulas

Aún si se partiera del supuesto de que buena parte de los docentes que actualmente laboran en el sistema universitario tienen una antigüedad promedio de 20 a 25 años⁸³, ¿Por qué pueden, con mayor facilidad ser cuestionados en no tener los conocimientos más actualizados e innovadores, o mínimamente aquellos que realmente sean los más útiles y prácticos para el campo profesional?

Es posible afirmar que buen número de docentes universitarios, en la trayectoria de su actividad docente, ha tomado algún curso de actualización disciplinaria o pedagógica, por lo que las razones para cuestionar su desempeño, dejando a un lado por el momento el cúmulo de experiencia, no necesariamente tenga que ver con su falta de conocimientos o su torpeza para desempeñarse adecuadamente en el aula, sino que tal vez se encuentre en otras vetas de ver y reflexionar el problema, es decir, con miradas que tengan que ver con otras dimensiones de la problemática educativa y social en el cual está el docente universitario y el propio espacio áulico en el que desarrolla su actividad cotidiana.

Desde mi perspectiva, dichas opiniones de descalificación habría que tomarlas con las reservas del caso, pues indudablemente no pueden, ni en mucho, ser incluidos en ellas la mínima parte de los profesores que asumen el compromiso de la docencia; sin embargo e independientemente del contexto y las situaciones en las que se den estos comentarios, habría que analizarlos a partir de los últimos cambios en el mundo inmediato que vivimos, mundo que se encuentra en el tránsito de la modernidad hacia la postmodernidad.

Considerado buen maestro por algunos o malo para otros, es muy probable que el docente no se dé cuenta de que la realidad esta cambiando y por tanto tampoco de las condiciones en que desempeña su labor, ello implica necesariamente revisar su imagen y por tanto la noción que de él tiene la sociedad, particularmente los propios alumnos en el nivel superior en los cuales centra sus esfuerzos de enseñanza. De ahí que las palabras de Davini (1995), especialista en el área educativa de la formación docente, vienen al caso cuando señala que:

"Hoy el docente se encuentra desprotegido (...), enfrentado a profundas problemáticas sociales en las escuelas donde actúa y siendo permanentemente cuestionado. Con escasas herramientas materiales y técnicas para atender los desafíos de la escuela, se ha ido minando su autoestima. cuestión ésta muy peligrosa pues como el efecto Pigmalión, la autodesvalorización determina en gran medida el nivel de los logros personales " (pág. 28).

⁸³ Hay que recordar que muchos de los actuales profesores universitarios se incorporaron a las tareas de enseñanza a lo largo de la década de los setenta, como ya se destacó por Kent (1990), sólo ciudad universitaria y las ENEP (a partir de 1974) incorporaron 15 000 egresados a sus nóminas; sin olvidar que muchos de los egresados de la UNAM, ocuparon plazas de la Universidad Autónoma Metropolitana (1974), el Colegio de Bachilleres (1973) y la Universidad Pedagógica Nacional (1979), por mencionar algunas instituciones de nivel superior recién creadas en el período mencionado.

En este mismo sentido Esteve (1994), nos plantea que el profesor de nuestros días, se encuentra en otro contexto, con otras condiciones de trabajo que lo han puesto en situación desventajosa para continuar desarrollando su labor docente como hace pocas décadas la llevaba a cabo, en otras palabras, podemos señalar que actualmente el profesor trabaja en un lugar que tuvo un cambio de "decorado" y que hace que su actuación pierda sentido para aquellos a quien va dirigido su trabajo, analizar en que consiste este cambio de "decorado" en el cual el docente desarrolla ahora su tarea, es darle la posibilidad de elaborar estrategias que le permitan pasar el trago amargo de ser un "actor", cuyo escenario no es aquel que equivocadamente consideró.

Este cambio en la imagen social del docente universitario, puede explicarse como parte del proceso de transformación de las propias expectativas sociales de la educación, pues al parecer, el acceder a una educación profesional no necesariamente garantiza, en estos tiempos, un mejor nivel de vida. La utopía de la educación superior como factor determinante en la movilidad social de algunos sectores de la población desfavorecida económicamente y propio del pensamiento moderno, parece estar quedándose marginada. Ahora muchos jóvenes se encuentran en un nivel de incertidumbre mucho más alto que generaciones pasadas respecto a su futuro.

Moyni (1986) caracteriza de manera muy detallada y desde una perspectiva psicológica la actividad actual del actor-docente que día a día quiere ganarse el reconocimiento del público-alumno al afirmar que:

"El docente (como, por lo demás, también el alumno) verifica en el alumno la conformidad con la imagen que desea recibir de sí mismo..." (el alumno) "... lee todos los estados afectivos (entusiasmo, fastidio, desaliento, agresividad) en la arruga del rostro, en el movimiento de los labios, en la agitación de las manos o en los párpados del maestro. Imposible ocultarse o alistarse para rehacerse ¡más que un espectáculo, la clase se asemeja a un juicio! Y el que juzga es el alumno y quien es juzgado es el maestro. ¿Y sobre qué se lo juzga? De ahí la tentación de avenirse al deseo de la clase, la tentación de dar un espectáculo en el que uno sea a la vez anunciador, actor, director de escena, empresario, (casi autor). Es menester hacerse aceptar, hay que seducir casi a un auditorio que no nos ha elegido y que nosotros no hemos elegido." "...el temor de no ser aceptado determina que a menudo se emprendan demasiadas cosas y ese temor refuerza tendencias histéricas. El docente siente que es juzgado, amado o sencillamente aceptado por su capacidad de captar la atención, de establecer una comunicación inmediata o tan solo por su desempeño como buen actor: "Cuando quiero que las cosas marchen bien, represento la gran función " (pág. 32).

Lo arriba señalado es necesario tenerlo presente, dado que en la mayoría de los casos los profesores del nivel educativo universitario, no han tenido una formación previa en la disciplina didáctica, y por supuesto mucho menos una formación pedagógica continua que les permita entender y explicarse por que ahora les resulta más difícil desempeñarse adecuadamente en una "obra" (el proceso de enseñar), y que al "representarla" se dan cuenta que les han cambiado el

"escenario" en la cual la ponen "en escena", para que a partir de ello tomen las medidas adecuadas para transformar su actividad docente. El mismo Moyni señala que:

"Si la imagen recibida se ajusta a la imagen deseada, el docente se ve acechado por el aislamiento narcisista y por todas las trampas de la complacencia mutua y de la ilusión. Si por el contrario, la imagen es demasiado diferente (el alumno distraído no escucha, el alumno nervioso charla, el alumno agresivo responde con insolencia), el deseo interior del enseñante experimenta una frustración importante. El actor de su personalidad siente que su mensaje ya no es eficaz; su parte de "padre nutrio" cree que el alimento propuesto en la forma de la palabra magistral es rechazado... El docente ya no se considera buen actor, ni buen escultor, ni buen artista, ya no se considera "seno nutricio", para decirlo a expresión kleiniana. Si pasa a una posición depresiva ("ya no consigo concentrarme en clase" "estoy muy cansado"), adopta a menudo una posición agresiva ("estos alumnos son imposibles, sino me contuviera, les...") frente a los alumnos, sin contar las agresiones derivadas contra la institución " (pág. 34).

El docente universitario se enfrenta así a un "escenario" cada vez más complejo y cambiante y que plantea nuevas exigencias institucionales para el desempeño del profesor, donde ahora a éste se le demanda exigencia académica y dedicación para cada uno de sus alumnos, a pesar, o sin considerar, que tiene que atender en muchas de las ocasiones, a varios grupos de 60 alumnos cada uno, además de desplegar actividades de enseñanza con otros tres o cuatro grupos más en alguna otra escuela para completar su salario. Y si a lo anterior le sumamos las actividades de su empleo principal en una empresa o institución gubernamental, posiblemente solo le reste tiempo de revisar de manera general las tareas de los alumnos y preparar someramente sus clases originales, y después de todo, si acaso le quedara tiempo, atender asuntos familiares o personales.

Por otro lado, ¿qué pensar de nuestros profesores cuando nos enteramos que cualquier universidad norteamericana paga a sus docentes, en un mes de trabajo, lo equivalente a un año de trabajo de los nuestros? Sin contar por supuesto la retribución dada por actividades de difusión e investigación, que en niveles superiores nos pondría en una posición más irrisoria. De ahí que estemos de acuerdo con Esteve (1994), cuando afirma que "Nuestra sociedad es hipócrita y ambivalente cuando nos aplica a los profesores el viejo discurso de la abnegación y el valor espiritual y formativo de nuestro trabajo, cuando en realidad desprecia todo lo que no tenga valor material " (pág. 19).

Por todo lo señalado anteriormente es que me parecen injustas las críticas indirectas que se hace a la labor docente, al afirmar que el problema de la calidad académica de la educación superior, es por la ausencia de una adecuada formación académica, o de una ausencia de formación pedagógica o de la combinación de ambas y que dicha problemática educativa se resolverá, en gran medida, a partir de una formación adecuada de éstas deficiencias formativas del profesor.

Si bien no se puede negar la importancia de una formación disciplinaria y

pedagógica sólida para favorecer las tareas docentes y elevar el nivel educativo de una institución educativa, afirmar esto equivaldría, en otro nivel discursivo, a afirmar que el problema de desarrollo económico y social del país se debe al bajo nivel educativo de sus habitantes, es decir, fomentar una falacia con argumentos retóricos e ideológicos puestos en evidencia hace mucho tiempo.

Plantear esto como cuestionamiento a las políticas de formación docente, nos obliga a ser más cuidadosos al analizar la problemática de la docencia, así como poner en puntos suspensivos los argumentos y las políticas educativas estatales que han privilegiado la formación docente pensando que a partir de ella se resolverá la calidad académica de nuestro sistema educativo universitario. Lo anterior sin quitarle el valor y el peso fundamental que tiene la actualización y formación de profesores en el nivel de las maestrías en educación, en la búsqueda de dicha calidad, pero siempre y cuando como parte de un proyecto integral de mejoramiento de dicho sistema. Importancia capital cuando sabemos que el docente, es finalmente responsable de un conocimiento y un saber a transmitir en el aula, formación necesaria para desempeñarse adecuadamente en las circunstancias del presente, pues es implícitamente necesario a su papel, como corresponde, por ser hasta ahora, uno de los actores principales en la educación.

Sobre todo cuando esta latente la falacia, de que el docente es el culpable principal de la baja calidad de la educación impartida en el sistema de educación superior, y que desafortunadamente es aceptada por algunos sectores académicos sin analizar realmente cuales son los cambios que en todos los niveles de nuestra realidad se han propiciado actualmente, cambios que habría que revisarlos críticamente para ponderar, en su justo nivel y dimensión, el problema de la docencia, y como la formación docente (que no sólo capacitación) de los posgrados en educación, como es el caso de la Maestría en Enseñanza Superior, realmente sólo es uno de los múltiples elementos, (importante pero no el único), tendiente a coadyuvar en la solución de la "crisis educativa" de nuestro Sistema Educativo Nacional.

Por lo arriba señalado no deja de ser interesante y pertinente el planteamiento de Almandoz de Claus y Hirschberg de Cigliutti (1993), cuando dejan en claro que la calidad educativa no depende únicamente de la voluntad individual del docente de formarse o capacitarse y que es necesario:

"Fortalecer y restablecer la responsabilidad institucional por los resultados de la acción educativa - involucrados órganos de gobierno y gestión hasta unidades educativas- implica apejar a enfoques y perspectivas que van mas allá de los planteos estrictamente pedagógico-técnicos. Requiere una fuerte contextualización social, política y económica del proceso pedagógico y también enmarcar las prácticas pedagógicas como prácticas sociales institucionalizadas " (pág. 6).

Por todo lo anterior, es necesario estudiar con mayor detenimiento el *escenario* social por el que transita la docencia y a partir de ahí es probable darse cuenta, que nuestra universidad y los docentes que en ella trabajan, no sólo tienen que capacitarse para enseñar mejor, y además prepararse constantemente en los

conocimientos disciplinarios en los cuales se especializan, sino además formarse pedagógicamente y tener los elementos teóricos que les ayude entender primero en que consiste este nuevo mundo globalizado y postmoderno, para aprender adaptarse a él o encontrar las estrategias educativas para incidir en su transformación.

REFLEXIONES FINALES... DE UNA INDAGACIÓN INCONCLUSA.

Plantear conclusiones finales respecto al conjunto de reflexiones realizadas a lo largo de este trabajo suena bastante atrevido, por lo que me permitiré plantear solo algunas consideraciones finales que, a modo de cierre temporal, nos permitan abrir nuevas interrogantes sobre la docencia y su rol en un mundo y una sociedad como la nuestra que se asoma tímidamente al horizonte de la postmodernidad.

Al ubicarnos en un contexto cronológico que nos hace vernos iniciar el siglo XXI y a la vez el próximo milenio a la vez, compartimos una serie de interrogantes que en el campo de la educación superior y particularmente de la docencia son de vital importancia, pues dependiendo de sus respuestas estará la posibilidad de conformar una educación acorde o no a las necesidades más apremiantes de nuestra sociedad.

¿Qué puede y debe hacer el docente, cuando ahora el conocimiento, el acervo cultural y tecnológico, lejos de crecer de una forma pausada y uniforme lo hace de un modo exponencial y galopante?

¿Qué papel ha de jugar el docente y qué postura han de adoptar la educación superior en general con respecto a controversias (los valores emergentes, la manifiesta influencia de los agentes educativos informales y no formales, la civilización del ocio...) que precisan de respuestas en que medie la reflexión y la medida? ¿Qué maestros o maestras precisaremos formar ante estos y otros muchos retos incipientes?

Las preguntas que se plantean tienen que ver con interrogantes necesarias de plantearse en un posgrado en educación, cuyo uno de sus propósitos principales es formar docentes en el campo educativo, particularmente importante en nuestro tiempo cuando la mayoría de los actores de la sociedad nos encontramos involucrados en una sociedad en tránsito hacia la postmodernidad.

En primer lugar es importante considerar que, si bien intenté acercarme a la docencia y tratar de entenderla como parte esencial de un proceso educativo en un contexto de cambio, ésta no puede dejar de comprenderse sino como parte de una práctica educativa comprometida y que independientemente del docente y del tipo de práctica educativa que éste desarrolle, es importante que todo profesional de

la enseñanza tenga la oportunidad de involucrarse en un proceso de formación pedagógica que le permita reafirmarse como un docente acorde a las necesidades del proyecto educativo en el cual se encuentre involucrado, sin dejar de lado las necesidades de formación académicas de sus educandos y con la posibilidad de cambiar sus estrategias de enseñanza cuando esto sea pertinente, permitiéndose siempre la posibilidad de un cambio personal y profesional derivado de un estudio sistemático de los problemas pedagógicos que rodean su actividad y su persona.

En ese sentido coincidimos con Bohm (1995) cuando afirma que:

"La formación de la propia concepción de la función pedagógica para el educador y para el docente, es posible, por un lado, debido a las expectativas de actitudes divergentes en los diversos grupos y por el otro lado, es necesaria, porque la tarea del educador y del docente se define precisamente a partir del concepto de educación y respectivamente de "formación" -"Bildung" para ser precisos- con lo que Mollenhauer entiende "la posible distancia crítica y la libertad que cada uno puede tener con relación a sus funciones" ".(pág 26).

De esta forma toda acción educativa, ejercida a través de la docencia, debe reposar en la autocomprensión pedagógica del educador, posibilidad dada a partir de un posgrado en educación (como es el caso de la Maestría en Enseñanza Superior); autocomprensión que le permita revisar, de manera crítica y con fundamento, de los propósitos y funciones de la educación, de la formación que propicia en sus educandos, del papel de la escuela y de las tareas propias que como profesor impulsa al interior del aula.⁸⁴ "Sin semejante autocomprensión pedagógica, la acción educativa queda sin fundamento pedagógico y difícilmente puede rebasar la condición de mero cumplimiento de un servicio". (Bohn, 1995, pág 26)

Con lo afirmado arriba se quiere hacer hincapié, en que la formación académica pedagógica de un posgrado en educación tendrá que buscar que sus egresados superen una práctica educativa basada en el "pre-pensamiento", caracterizado por fundamentar una práctica irreflexiva y prefilosófica, que impide al docente tomar decisiones sobre la base de diversas alternativas pedagógicas y que lo obliga a centrarse en aquellas que tienen un carácter inmediato, producto de las necesidades específicas que en el recorrido de su práctica educativa se le presentan. Superar este tipo de pensamiento sólo será posible si el docente utiliza a la teoría pedagógica de manera consciente, es decir, como teoría de la praxis, donde dicha teoría pedagógica pueda ser inferida no únicamente a través de la experiencia sino de la reflexión, y en donde el docente se encuentre con la posibilidad de ejercer la docencia como *praxis pedagógica*.

En otras palabras Bohm (1995) lo plantea de la siguiente manera:

⁸⁴ Es importante señalar de acuerdo con Bohn (1995) que si no se quiere ver reducido el papel del docente a un simple ejecutor de teorías y modelos de acción preelaborados, (producto de una actitud educativa fundamentada en el "pre-pensamiento", que busca la comodidad o lo menos riesgoso y que acostumbra orientarse sobre la base de cosas pensadas, escritas, reconocidas, aprobadas o verificadas, como parte de una sumisión y confianza ciega que evita toda confrontación con la autoridad de la ciencia) y se le reconoce su responsabilidad pedagógica, ésta debe de estar anclada, sin lugar a dudas, en la capacidad de reflexión crítica.

"si no se quiere dejar la decisión del educador al arbitrio a la violencia del destino y de las circunstancias, sino fundamentarla pedagógicamente y justificarla críticamente, entonces éste necesitará por lo menos de la orientación - si no es que directamente de la fundamentación crítica y reflexiva- basada en las convicciones pedagógicas, en los modelos, en las teorías, o normas de acción. Y una decisión educativa y la elección de una determinada acción educativa, podrá a primera vista, ser considerada con mayor justificación en el sentido pedagógico, en cuanto que tal acción resultará más coherentemente fundada sobre una convicción pedagógica " (pág. 26).

Es desde esta lógica en la cual se piensa y es deseable un docente sensible al análisis del entorno, reflexivo y crítico; que sea capaz de valorar al otro, al estudiante, y de desarrollar con él procesos de diálogo y de trabajo cooperativo. En síntesis un docente que sea creativo y que en él tenga cabida la divergencia de pensamiento.

De esta manera, afirma Argos y colaboradores (1997), es importante formar a un docente que tenga la capacidad y

"... el hábito de mirar los diferentes contextos que, directa e indirectamente y con mayor o menor incidencia afectan al ámbito de la educación. Y hacer esto supone detener la mirada y la reflexión sobre los contextos socio-cultural, familiar y escolar y ser consciente, a su vez, de las diferentes esferas o lentes (cultural, política, religiosa, económica, antropológica...) que cabe contemplar y por las que puede filtrar el modo de ser o la forma de configurarse una determinada realidad educativa" (pág. 23).

Un maestro en el cual se propicie la reflexión, tanto en su proceso de formación como en el desarrollo de su práctica, ya que generalmente este último aspecto el docente no es plenamente consciente del proceso de enseñanza cotidiano desarrollado que va construyendo sus conocimientos educativos, que a la par de cuestionar las creencias y prácticas educativas a través de los años de trabajo docente, pueda confirmarlas y enriquecerlas o negarlas y transformarlas.

Tomando en cuenta el contexto bosquejado en el transcurso de la exposición del trabajo, es necesario hacer evidente que en este entorno nacional e internacional, una de las principales tareas de todo docente en su *ámbito escolar*⁸⁵ es no dejar de lado su papel de ser una agente de cambio social, que busque la innovación y se anticipe al futuro, es decir un docente que, tomando en cuenta su contexto socio-cultural, tenga presente los innumerables cambios tanto cuantitativos como cualitativos que se están produciendo en éste, para tener una actitud anticipadora en contraposición a un papel adaptativo y con un carácter pasivo.

⁸⁵ En el ámbito propiamente escolar, todo posgrado que se implemente con un nuevo proyecto educativo, necesariamente tendrá que explicitar y comprometer a los sujetos que lo desarrollarán (autoridades académico-administrativas, docentes y alumnos) en aquellos elementos pedagógicos definitorios de la nueva propuesta pedagógica, que tengan como sustento una cultura educativa escolar que considere también un escuela abierta al cambio y a la innovación, sin dejar de lado la actitud crítica de anticipación hacia un futuro aún por construir.

De ahí que, después de todo lo señalado, lo único claro sea que para tomar las medidas necesarias y mejorar la docencia de forma no mecánica e irreflexiva, es pertinente comprender el impacto específico que en nuestro contexto social y escolar imprime la dinámica postmoderna, particularmente en los procesos de la práctica docente, ello le posibilitará al profesor plantear alternativas que le permitan enfrentar exitosamente los retos de este nuevo escenario social, especialmente cuando los docentes tenemos la oportunidad de transformar nuestra práctica educativa en un praxis pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, María Esther (1989). "Elementos para una historicidad de los posgrados en educación". En: *Pedagogía, Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*; Julio-Septiembre 1989, Vol 6, No. 19. México.
- AGUIRRE, Ma. Esther (1993). "De una propuesta curricular llamada "Didáctica Magna" ". En: De Alba Alicia (coord.) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México, SEDESOL-Universidad de Guadalajara-UNAM.
- ARGOS GONZALEZ , Javier; Ezquerria Muñoz, María del Pilar (1997) "La escuela y el maestro en el umbral de un nuevo milenio: algunos apuntes para la reflexión". En: Monge Juan José; Portillo Rosario (Coord.) *La Formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante el siglo XXI*. España, Ed. Universidad de Cantabria.
- ARREDONDO, Victor Martiniano; CARBAJOSA, Diana; CASTRO, Inés, et. al. (1996). *Universidad y sociedad, la eminencia del cambio*. México, UNAM/CESU.
- ANGULO, J.F. (1994) "¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término "evaluación" o por qué no todos los conceptos significan lo mismo" En: Angulo, J.F y Blanco, N. *Teoría y Desarrollo del currículum*, Archidona (Málaga), Aljive.
- APONTE, Eduardo (1997). "Educación superior, trabajo e integración económica del Merconorte: escenarios tendenciales para las instituciones de la región de las Américas, el Caribe y Puerto Rico." En revista de Perfiles Educativos, Tercera época, Vol. XIX, números, 76-77 abril/septiembre, UNAM, México.
- ALMADONDOZ de Claus; HIRSCHBERG de Cigliutti (1993). *La docencia un trabajo de riesgo*. Colombia, Norma.
- AMUNDSEN, Cheryl. (1993). "The evolution of theory in distance education". En Desmond Keegan (De.) *Theoretical principles of distance education*. Great, Britain: Routledge. Traducción: Jorge Méndez.
- ARREDONDO, Martiniano; DIAZ Barriga, Ángel (compiladores). (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios*. México, ANUIES-UNAM/CESU.
- BARABTARLO, Anita (1995). *Investigación acción. Una didáctica para la formación de profesores*. México. UNAM/CISE-Casteilanos Editores.
- BOHM, Winfried (1995). *Historia de la Pedagogía y Praxis Pedagógica*. En Revista: *Perspectivas docentes*, México.

- BUENFIL, Rosa Nidia (1995). "Horizonte postmoderno y configuración social". En: De Alba, Alicia, (Comp.) *Postmodernidad y Educación*. México, UNAM-CESU-Porrúa.
- BUENFIL, Rosa Nidia (1996). "Discursos educativos en un horizonte postmoderno". En: Monserrat Bartomeu, et. al. *En Nombre de la Pedagogía*, México, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colección Archivos.
- BRAVO, María Teresa (1991). "Principales tendencias teórico-educativas en el campo de la formación de profesores universitarios en México. Análisis de la década de los setentas". En: Bravo Mercado, María Teresa (comp.); *Estudios en torno a la formación de profesores*; México, UNAM. (Cuadernos del CESU- No 24)
- CANTON, Valentina (1996). *1+1+1 no es igual a 3*. México. Universidad Pedagógica Nacional. (Colección Textos No. 6)
- CASTELLS Manuel (1997). "Flujos, Redes e Identidades: Una Teoría Crítica de la Sociedad Informacional". En: Castells Manuel, Flecha Ramón, Frieria Paulo; et. al.; *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. España, Paidós.
- CASTRO Inés (1996). "Demandas y Cambios en la Universidad Pública de México". En : Arredondo Galván, V. Martiniano; et. al.; *Universidad y sociedad. La Inminencia del cambio*. México, UNAM/CESU. (Pensamiento Universitario N°84, tercera época)
- COLOM, Antoni J. y MELICH, Joan-Carles (1997). *Después de la Modernidad*. España, Paidós.
- COLL, César (1992). *Psicología y Currículum*. México, Paidós.
- CHEHAIBAR, Lourdes (1991). "Las políticas de formación de profesores en la UNAM (1968-1980)"; En: Bravo Mercado, María Teresa (comp.); *Estudios en torno a la formación de profesores*; México, UNAM. (Cuadernos del CESU-UNAM, No. 24)
- CHOMSKY, Noam; DIETERICH, Heinz (1996). *La Sociedad Global*. México, Joaquín Mortíz.
- DAVINI, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Argentina, Paidós.
- De ALBA Alicia,(comp.) (1995). *Postmodernidad y Educación*. México, UNAM-CESU/Miguel Ángel Porrúa.
- DE ALBA, Alicia (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, UNAM/CESU.

- DILTHEY, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. España, Alianza.
- DUCOING, Patricia; LANDESMANN, Monique (coordinadoras), (1996). *Sujetos de la Educación y Formación Docente*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- DUCOING, Patricia (et.al) (1993). *Formación de docentes y profesionales de la educación*. México, SENTE. (2º. Congreso Nacional de Investigación, estado de conocimiento No. 4)
- DUCOING, Patricia (1990). *La Pedagogía en la Universidad de México, 1881-1954*. México, UNAM. (Tomo I y II)
- DIAZ BARRIGA, Ángel (1997). *Docente y programa*. México, UNAM-CESU.
- DIAZ BARRIGA, Ángel (1996). *El currículo Escolar*. Argentina, Rei Argentina-Instituto de Estudios y Acción Social-Aique.
- DIETERERICH, Heinz (1986). *Lecturas sobre el desarrollo del pensamiento científico*. México, UAM/Ediciones de Cultura Popular.
- DIETERERICH, Heinz (1996). "Globalización, Educación y Democracia". En: Chomsky, Noam; Dietererich Heinz; *La sociedad global*. México, Joaquín Mortiz
- DIKER, Gabriela; TERIGI, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Argentina, Paidós.
- DRUCKER, Peter F. (1995). *La Sociedad Poscapitalista*. Colombia, Norma.
- ESPELETA, Justa; SANCHEZ, Marçia Elena (1982). *En busca de la realidad educativa*. México, Departamento de Investigaciones Educativas/CINVESTAV/IPN.
- EISNER, Elliot (1998). *El ojo ilustrado*. España, Paidós.
- ESQUIVEL, J. Eduardo (1995). "Eficiencia terminal: Avatares de un concepto". En: Sánchez Puentes, Ricardo; *El Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNAM*. México, CESU-UNAM.
- ESQUIVEL, J. Eduardo, CHEHAIBAR Lourdes (1991). *Profesionalización de la Docencia (Perfil y determinaciones de una demanda universitaria)*; México, CESU/UNAM.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España, Morata.
- EZCURRA, Ana María; DE LELLA, Calletano; KROTSCH, Pedro (1994).

Formación docente e innovación educativa. Argentina, Rei-Instituto de Estudios y Acción Social-Aique.

ESTEVE, José M. (1994). *El malestar docente*. España, Paidós.

FERNÁNDEZ, Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. España, Fundación Paideia-Morata.

FERRY, Gilles (1990). *El trayecto de la formación*. México, UNAM-Paidós.

FIERRO, Cecilia; FORTOUL, Bertha; ROSAS Lesvia (1999). *Transformando la práctica docente*. México, Paidós.

FINKIELKRUT (1987). *La derrota del pensamiento*, España, Anagrama.

FOSTER, Hal; HABERMAS, J.; BAUDRILLARD, J. et. al. (1988). *La postmodernidad*. México, Kairós-Colofón.

FREY, Herbert (1991). *Las raíces de la modernidad en la Edad Media*. En: Revista Mexicana de Sociología; año LIII/NÚM. 4; Octubre-Diciembre, UNAM/IES; México, págs. 3-44.

GARCIA, Jesús (1993). *La formación permanente del profesorado: Más allá de la reforma*. España, Escuela Española.

GARRIDO, L. Javier (1996). "La crítica del neoliberalismo realmente existente". En: Chomsky, Noam; Dietererich; *La sociedad global*, México, Joaquín Mortiz.

GINZBURG, Carlo (1989). "Morelli, Freud y Sherlock Holmes: Indicios y Método Científico", En: Eco, Umberto; Sebeok Thomas A. (Eds.); *El signo de los tres. Dupin, Holmes, Peirce*. España, Lumen.

GIMENO, J. y PEREZ, A.I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. España, Morata.

GIMENO, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España, Morata.

GOMEZ, Victor M.; TENTI, Emilio (1989). *Universidad y Profesiones. Crisis y Alternativas*. Argentina, Miño y Dávila editores.

GUIDENS, Anthony; HABERMAS, Jürgen Jay, Martin. et. al. (1993). *Habermas y la Modernidad*, México, Rei.

GILARDI, Franco (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. España, Gedisa.

GRUNDY, S. (1991). *Producto o Praxis del currículum*. España, Morata.

- HANGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. España, Morata.
- HIRCH; Ana (1990). *Investigación Superior. Universidad y formación de profesores*. México, Trillas.
- HOUSE, Ernest R. (1992) "Tendencias en evaluación", en: *Revista de Educación* No. 299 (septiembre-diciembre), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencias.
- HOUSE, Ernest R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. España, Morata.
- HONORÉ, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación*. España, Narcea.
- IANNI, Octavio (1998). *La Sociedad Global. México, Siglo XXI*.
- IMBERNÓN, Francisco (1994). *La formación del profesorado*. España, Paidós.
- IMBERNÓN, Francisco (coord.) et. al. (1993). *La formación permanente de profesores en los países de la CEE*. España, ICE/Universidad de Barcelona-Horsori.
- JAMESON, Frederic. (1988). "Postmodernismo y sociedad de consumo". En: Foster, Hal; Habermas, J.; Baudrillard, J. et. al. *La postmodernidad*. México, Edit.Kairós, Colofón.
- KENT, Rollin (1989). *En torno a mitos y paradojas de la profesión académica*. México, En: *Revista Universidad Futura*, vol. 1, N° 1.
- KENT, Rollin (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México, Nueva Imagen.
- KENT, Rollin (1993). "El desarrollo de políticas en Educación Superior en México: 1960 a 1990". En: Balán, Jorge; Bruner, José Joaquín; Cox, Cristian; et. al. *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina*. Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- KUHN, T. (1989). *Las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- LIISTON, D.P.; ZEICHNER, K. M.(1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. España. Morata.
- MARDONES, J.M. y USUA N. (1986). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México, Fontamara.
- MEDINA, Rosa (1995). "La Maestría en Enseñanza Superior". En: Sánchez

- Puentes Ricardo (comp.) *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*. México, CESU-UNAM.
- MOYNE, Albert (1986). "La vida emocional del docente y su papel". En: En Abraham Ada, et. al. *El enseñante es también una persona*. España, Gedisa.
- MUÑOZ, Carlos (1983). *El problema de la educación en México: ¿Laberinto sin salida?*. México, Centro de Estudios Educativos.
- PACHECO, Teresa, DIAZ, Ángel (coord.) (1993). *El concepto de formación en la educación universitaria*; México, UNAM. (Cuadernos del CESU, núm. 31).
- PALMADE, Guy (1979). *Interdisciplinariedad e Ideologías*. España, Narcea.
- PASILLAS, Miguel A. y SERRANO, José A. (1992). *La formación docente: Categorías y temas de análisis*. En: *Pedagogía* 1 (8); UPN, México.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1992). "Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación". en *Revista de Educación* No. 299 (Septiembre- Noviembre), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- RODRIGUEZ, Marcos, Ana (coord.), (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de profesores*. España, Narcea.
- ROGER Carr C. (1986). "Docente, ¿quién eres? Imágenes, actitudes, nudos e ilusiones". En Abraham Ada, et. al. *El enseñante es también una persona*. España, Gedisa.
- Ruiz, Estela (1998). *Propuesta de un Modelo de Evaluación Curricular para el Nivel Superior. Una orientación cualitativa*. México, UNAM (Cuadernos del CESU No. 35).
- SANCHEZ, Ricardo (Comp.) (1995). *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*; México, UNAM.
- SANTONI, Antonio (1994). *Nostalgia del maestro artesano*. México, UNAM.
- SANTONI, Antonio (1996). *Historia Social de la Educación*. México, Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (Vol. 1 y 2).
- SEGOVIA José (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado*. España, Escuela Española.
- SOCHÓN Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. España, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

SHULMAN, Lee S. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea", en: Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza*. España, Paidós. (Tomo I)

STENHAUSE, L. (1993). *La Investigación como base de la enseñanza*. España, Morata.

TERHART, E. (1987). "Formas de saber pedagógico y acción educativa o: ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?". En: *Revista de Educación*. Núm. 284, Septiembre-diciembre, España.

VICTORINO, Liberio (1995). *Modernización y Formación de profesores investigadores*. México, Universidad Autónoma de Chapingo.

WALLERSTEIN, Inmanuel (1996). *Después del Liberalismo*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM-Siglo XXI.

WALKER, R.; (1997). *Métodos de Investigación para el profesorado*. España, Morata.

WELSCH, Wolfgang (1997). "Topoi de la Posmodernidad". En: Fischer, H.R.; Retzer, A.; Schweizer, J. *El Final de los grandes proyectos*. España, Gedisa.

DOCUMENTOS

Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía (1999). México. UNAM; Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón y Centro de Estudios Sobre la Universidad. Programa aprobado por el Consejo Académico de las Humanidades y las Artes el día 9 de febrero de 1999.

Secretaría de Educación Pública (1987). *Los maestros y la cultura nacional*. México, SEP/Museo Nacional de Culturas Populares, Serie Testimonios.