

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA VIDA COTIDIANA Y LA INTERSUBJETIVIDAD EN LA FORMACIÓN
PROFESIONAL Y DOCENTE.
ESTUDIO DE CASO DEL ODONTÓLOGO DE LA
ESPECIALIDAD EN
ESTOMATOLOGÍA EN ATENCIÓN PRIMARIA DEL
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUËRIORES ZARAGOZA

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA
PRESENTA
BEATRIZ EUGENIA PIÑA GARZA

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARGARITA THEESZ POSCHNER

JUNIO 2006



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

A mi *Alma Mater* la UNAM.

A mi directora de tesis; Dra. Margarita Theesz Pochner, por el apoyo académico esmerado y constante que recibí a lo largo de este proceso de formación. Por la generosidad con que me ha brindado sus conocimientos y sobre todo por su amistad.

A mis sinodales; Dra. Ma. Concepción Barrón, Mtra. Ofelia Eusse, Dra. Monique Landesmann, Dr. Juan Manuel Piña, quienes con sus cuidadosas aportaciones y su experiencia, han ayudado a que este trabajo sea mejor y yo también.

A los académicos participantes en este estudio, gracias a su sinceridad y espontaneidad exteriorizada durante las entrevistas y posteriormente cuando realimentaron el trabajo, esta investigación no hubiera sido posible sin su participación abierta, que superó con mucho las expectativas .

A Felipe + por obligarme con su ausencia a crecer como ser humano y como académica.

A mis hijos; Juan Felipe, José Ignacio y Alexandra, por enseñarme a crecer con ellos y a ser mejor mamá.

A mis mejores maestros: mis padres: José + y Rosa María +.

A mis maestros más próximos

mis hermanas:

Rosa María, Luz, María Elena, Guadalupe, Martha, Carmen, Lupita y Maru;

mis hermanos:

Enrique, José, Eduardo, Antonio, Ricardo, Armando, Sergio y Jaime.

A tod@s aquell@s que con su cercanía o lejanía, han contribuido a superarme como persona y en este caminar han logrado influir en mí, para forjar y templar mi carácter.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

JUSTIFICACIÓN

INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN

HIPÓTESIS

OBJETIVOS

METODOLOGÍA

CAPÍTULO 1. UNA RESPUESTA A LA GRAN DEMANDA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS AÑOS 70: LA ENEP

ZARAGOZA

1.1. POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

1.1.1. DATOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

1. 2. ¿CÓMO SE CONFORMA EL GRUPO EMERGENTE DE LOS ACADÉMICOS EN MÉXICO?

1. 2.1. ESTUDIOS PRECURSORES

1. 2. 2. “DISTINCIÓN” O MERCADO ACADÉMICO

1. 2. 3. ORIGEN SOCIAL DE LOS ACADÉMICOS

1. 2. 4. ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

1. 2. 5. PERCEPCIONES SOBRE LA INCORPORACIÓN

1. 3. *CURRÍCULUM*

1. 3. 1. DESARROLLO DEL CONCEPTO *CURRÍCULUM*

1. 3. 2. EL *CURRÍCULUM*, SERIE DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE INTENCIONALES.

1. 3. 3. EL *CURRÍCULUM*, REFLEJO DE LA TOTALIDAD EDUCATIVA, NORMAS ENTRE OBJETO DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA PARA SU COMPRENSIÓN

1. 3. 4. EL *CURRÍCULUM* TIENE UN CARÁCTER IDEOLÓGICO DETERMINADO POR LA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN

1. 3. 5. EL *CURRÍCULUM* CONFORMACIÓN DE UN MODELO QUE RELACIONE SECUENCIA, CONTINUIDAD E INTEGRACIÓN

1. 3. 6. EL *CURRÍCULUM* SÍNTESIS DE POSICIONES EPISTEMOLÓGICAS, PSICOLÓGICAS Y EDUCATIVAS

1 . 4 . PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

1. 4. 1. ANÁLISIS DE LA DISCIPLINA

1. 4. 2. PROGRAMAS DE ESTUDIOS CON UNA CONCEPCIÓN LINEAL

1. 4. 2. 1. Modelo desarrollado por R. Mager, Popham y Baker

1. 4. 2. 2. Modelo desarrollado por Ralph Tyler

1. 4. 2. 3. Modelo desarrollado por Hilda Taba

1.4. 3. ETAPAS EN LA ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTUDIOS

1.4. 4. PROGRAMAS ESCOLARES CON OTRA CONCEPCIÓN

1. 4. 4. 1. Propuesta Metodológica desarrollada por Ángel Díaz Barriga:

1 . 5 . ESTRUCTURA DIDÁCTICA DE UN PROGRAMA DE ESTUDIOS

1 . 6 . SISTEMA MODULAR

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO 2. LOS SISTEMAS ABIERTOS

EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

2. 1. APRENDIZAJE ABIERTO O EDUCACIÓN ABIERTA

2. 2. EDUCACIÓN A DISTANCIA

2. 3. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN ABIERTA

2. 4. LA “OPEN UNIVERSITY” PRECURSORA DIFERENTE

2. 5. EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA EN LA UNAM

2. 5. 1. MAESTROS PRECURSORES

2. 5. 2. LA UNIVERSIDAD

2. 5. 3. TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS

2. 6. COMPOSICIÓN DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNAM

2.6.1. EXCLAUSTRAR A LA UNIVERSIDAD

2. 7. COMPOSICIÓN DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA EN LA UNAM

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO 3. ALREDEDOR DE LA VIDA COTIDIANA Y LA INTERSUBJETIVIDAD DENTRO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

3. 1. SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO O DE LA COMPRENSIÓN

3. 1. 1. SUBJETIVIDAD

3. 1. 2. LA INTERSUBJETIVIDAD

3. 2. LA VIDA COTIDIANA

3. 2. 1. LA GENERICIDAD COMO ESTRUCTURA DE VIDA

3. 2. 2. “ALTEREGO”

3. 3. LA ACCIÓN SOCIAL

3. 3. 1. TIPIFICACIONES SIGNOS Y SÍMBOLOS

3. 3. 2. LOS SIGNOS Y SÍMBOLOS EN LA COMUNICACIÓN SUBJETIVA

3. 4. LA FENOMENOLOGÍA DE HUSSERL SU INFLUENCIA EN AUTORES COMO SCHUTZ, HELLER Y BOURDIEU

3. 4. 1. LA INTENCIONALIDAD EN LA FENOMENOLOGÍA

- 3. 4. 2. *EPOJÉ* UN CONCEPTO COMPLEJO Y DE GRAN SIGNIFICATIVIDAD
- 3. 4. 3. EL CONCEPTO DE IDENTIDAD
- 3. 4. 4. HABITUS ESTRUCTURAS ESTRUCTURANTES, DISTINGUEN Y OTORGAN DISTINCIÓN.
- 3. 4. 5. LA TEORÍA BOURDIANA DEL CAMPO
- 3. 4. 6. LA DIMENSIÓN SIMBÓLICA DE LOS DIVERSOS CAPITALES
- 3. 4. 7. HABITUACIONES
- 3. 4. 8. REPRESENTACIONES SOCIALES

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO 4. LA INTERSUBJETIVIDAD EN LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DEL DOCENTE

4. 1. LA ESPECIALIDAD EN ESTOMATOLOGÍA

- 4. 1. 1. ATENCIÓN PRIMARIA EN SALUD
- 4. 1. 2. MISIÓN DE LA EEAP
- 4. 1. 3. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DE LA EEAP
- 4. 1. 4. RECURSOS ACADÉMICOS PARA LA EEAP
- 4. 1. 5. MODALIDADES
- 4. 1. 6. ACTIVIDADES
- 4. 1. 7. EVALUACIÓN EN LA EEAP
- 4. 1. 8. RESULTADOS DE LA EEAP

4. 2. POBLACIÓN ESTUDIADA

4. 3. CATEGORÍAS

- 4. 3. 1. PRIMERA CATEGORÍA “OPINIÓN”
 - 4. 3. 1. 1. SUBCATEGORÍA “OPINIONES PERSONALES”
 - 4. 3. 1. 2. SUBCATEGORÍA “OPINIONES SOBRE MIEMBROS DE ÓRGANOS COLEGIADOS QUE DEBEN TOMAR DECISIONES”
 - 4. 3. 1. 3. SUBCATEGORÍA “OPINIONES SOBRE EL RETIRO DEL MÓDULO DE CLÍNICA”
- 4. 3. 2. SEGUNDA CATEGORÍA “SITUACIONES”
 - 4. 3. 2. 1. SUBCATEGORÍA “SITUACIONES DIFÍCILES PARA LA APROBACIÓN DE LA EEAP CON SISTEMA ABIERTO”
 - 4. 3. 2. 2. SUBCATEGORÍA “SITUACIONES DIFÍCILES PARA LA ACEPTACIÓN DE LA INCORPORACIÓN AL CAMPUS ACADÉMICO DE LOS NUEVOS ESPECIALISTAS EN ATENCIÓN PRIMARIA”
 - 4. 3. 2. 3. SUBCATEGORÍA “SITUACIONES REFERENTES A LA BÚSQUEDA DE RECURSOS PARA LA EEAP”

- 4. 3. 2. 4. SUBCATEGORÍA “SITUACIONES EN EL ÁMBITO PERSONAL, REFERENTES A PÉRDIDAS PERSONALES”
- 4. 3. 3. TERCERA CATEGORÍA “PROCESOS”
 - 4. 3. 3. 1. SUBCATEGORÍA “PROCESOS PARA LA DETERMINACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA EEAP”
 - 4. 3. 3. 2. SUBCATEGORÍA “PROCESOS EN LA COMUNIDAD”
 - 4. 3. 3. 3. SUBCATEGORÍA “PROCESOS PARA LA ACEPTACIÓN DE LA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA”
- 4. 3. 4. CUARTA CATEGORÍA “ESTRATEGIAS”
 - 4. 3. 4. 1. SUBCATEGORÍA “ESTRATEGIAS PARA CONSOLIDAR EL SISTEMA ABIERTO”
 - 4. 3. 4. 2. SUBCATEGORÍA “ESTRATEGIAS DE ESTUDIO PARA INTRODUCIRSE EN LA COMUNIDAD”
 - 4.3.4.3. SUBCATEGORÍA “ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA”
 - 4. 3. 4. 4. SUBCATEGORÍA “ESTRATEGIAS PARA INCULCAR EN LOS ESTUDIANTES EL VALOR DE LA ATENCIÓN PRIMARIA, EN CONTRAPOSICIÓN AL VALOR QUE SE LE OTORGA AL TRABAJO ODONTOLÓGICO CLÍNICO”

BIBLIOGRAFÍA

CONCLUSIONES GENERALES

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Este estudio aborda la vida cotidiana de los académicos ligados a un programa que se vincula de manera especial con la filosofía y misión de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza (ENEP Zaragoza) inaugurada el 19 de enero de 1976, hoy Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Esta escuela continúa con varios de sus programas que tienen su origen en esa época y que le dan un carácter *sui géneris* a la formación de cuadros profesionales en el área de la salud.

La visión que se plasma en los planes de estudio de la ENEP Zaragoza y la organización de programas de postgrado, como la Especialidad en Estomatología en Atención Primaria (EEAP), responden a una corriente de políticas públicas, preocupada por la salud comunitaria que para los años 70 y 80 era considerada como prioritaria.

Estudiar y comprender el significado real que el programa de esta Especialidad implica para los que han continuado con este proyecto, a pesar de difíciles circunstancias, es la tarea substancial de este trabajo.

Un estudio de esta naturaleza resulta también importante para el desarrollo y consolidación del Sistema Universidad Abierta, (SUA) de la UNAM, ya que el programa de la EEAP echó mano de esta metodología, (aprobado por Consejo Universitario el 2000), cuando se quedó sin apoyo gubernamental para becas de estudiantes interesados en esta formación.

Recuperar y entrelazar las historias de la vida cotidiana vida con quehaceres universitarios resulta enriquecedor, además de arrojarnos luces sobre el difícil caminar en la academia, cuando hay acontecimientos personales que nos hacen casi imposible continuar y que sin embargo coincidentemente ofrecen un aliciente y una alternativa para seguir adelante.

Hablar de los sistemas abiertos y de sus académicos, comprobar qué es lo que los aglutina, cómo se visualizan y cómo extienden su práctica docente, la que en ocasiones poco tiene que ver con su práctica profesional, resulta imprescindible para entender más los mecanismos que consolidan la profesionalización de los académicos como grupo emergente.

Conocer las corrientes internacionales que impulsan la instauración y desarrollo de ciertos programas académicos en las universidades públicas, que obtuvieron resonancia en las políticas gubernamentales de carácter educativo, es adentrarse en fenómenos de planeación educativa a nivel estatal, que repercuten en la historia de los últimos 30 años de la educación superior en México y de manera especial en la UNAM.

Las políticas internacionales en cuanto a salud pública han cambiado en los últimos 15 años, se da un giro hacia la globalización; prácticas profesionales que anteriormente se consideraban deseables se cambian por otras; resulta imperioso entender por qué aún con este panorama hay programas académicos que se basan en antiguos paradigmas y siguen vigentes.

Los argumentos anteriores resultan una valiosa justificación para abordar el estudio de la práctica docente y profesional, rescatada a través de las entrevistas realizadas con base en la vida cotidiana de los académicos del sistema abierto en la EEAP de la actual FES Zaragoza.

Es importante comprobar a lo largo de este trabajo, si estas “prácticas” se constituyen en intersubjetividades y habituaciones que les permiten ahorrar energía y tiempo que destinarán en actividades de superación profesional.

RESUMEN

A continuación se esbozan los temas que se abordarán en los diferentes capítulos del presente trabajo:

El capítulo 1., propone como contextualización al presente trabajo, cuál fue la respuesta gubernamental ante la gran demanda de educación superior de los años 70. En este capítulo se han establecido los antecedentes y las respuestas gubernamentales en el área de la salud y en la educativa sobre cómo abordar la situación de la salud pública, conforme a lo esperado y propuesto por la Organización Mundial de la Salud. La Atención Primaria como política de salud pública pierde vigencia para finales de los años 80 y se regresa a modelos de atención en salud que se basan en el principio de curar al enfermo, más que de prevenir la enfermedad.

Se analizan las respuestas de la política educativa para acoger y ofrecer educación superior a un grupo cada vez mayor de alumnos, que como beneficiarios de las políticas económicas gubernamentales, desde los años 40, para finales de los 60 y 70, quieren entrar a la universidad. Se presenta la creación de nuevas instituciones y dependencias dentro de la UNAM que son concebidas con organizaciones curriculares modulares, con gestiones administrativas *ad hoc*, que reflejan formas diferentes de organizar la educación y que cobran una importancia fundamental en el área de la salud.

También se aborda en ese capítulo, al grupo de los académicos en México; a raíz del crecimiento exponencial de la oferta de educación superior, se describe cuál ha sido la conformación de este grupo emergente y cuáles sus características a lo largo de esos años, que son cruciales para que se conformen como lo hicieron. Académicos jóvenes, preparados al vapor, muy comprometidos y que como consecuencia de sus características, ocasionan políticas de control y promoción hacia el interior de las dependencias, en un tiempo posterior y de manera un poco forzada.

En el capítulo 2, se trata el tema de los Sistemas Abiertos; este es un capítulo total dentro del desarrollo del trabajo de tesis, ya que este sistema con sus antecedentes y características, constituyó una respuesta viable, para los estudiantes de la EEAP, cuando los apoyos institucionales de la Secretaría de Salud fueron retirados, (1995), dado que la atención primaria dejó de ser prioritaria para las políticas públicas en el área de la salud.

El Sistema Universidad Abierta, al surgir como propuesta para ampliar la oferta de educación superior, resultó ser la solución idónea para la sobrevivencia del programa de especialización en Estomatología en Atención Primaria, al brindar una metodología de aprendizaje acorde con las nuevas circunstancias de los odontólogos interesados en prepararse en Atención Primaria. La situación era que se habían modificado las políticas públicas de atención a la salud, al retirar los apoyos institucionales gubernamentales y las becas de estudio para los aspirantes a dicha especialidad.

En el capítulo 3., se proporcionan los conceptos esenciales desarrollados por autores expertos en estos temas que han estudiado los fenómenos que analizamos, especialmente los referidos a la vida cotidiana, a las metodologías referidas a las historias de vida, a conceptos de la Sociología del Conocimiento, como intersubjetividad, alteridad, habituaciones y aquellos que constituyen nuestras herramientas de análisis.

El objetivo de este capítulo, es ofrecer una urdimbre conceptual que permita dar mayor claridad al lector y contar con la transparencia de los conceptos necesarios que apoyarán nuestros planteamientos, hablar de una comunidad social hacia adentro de la especialidad en Estomatología en Atención Primaria, demostrar si se constituye como tal, por las acciones realizadas en función a fines y en función al otro y si las habituaciones o repeticiones de acciones muy interiorizadas, les permiten canalizar tiempo para otras actividades de profesionalización.

El tercer capítulo, se presenta como el sustento teórico para la decodificación del capítulo 4, en el que se procede al análisis de las historias de vida cotidiana.

El capítulo 4., constituye el desarrollo de la tesis en sí, ya que en este último capítulo, lo fundamental es analizar los discursos producto de las historias de vida cotidiana de los odontólogos y el médico, todos académicos de la EEAP, que se imparte con el Sistema Abierto, en la FES Zaragoza.

Por último en las Conclusiones, se retoma la introducción para responder a las hipótesis propuestas y a los interrogantes de la investigación, confrontar si se consiguieron los objetivos propuestos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La entonces ENEP Zaragoza junto con la ENEP Iztacala, al igual que otras instituciones de Educación Superior como la Universidad Autónoma Metropolitana organizó su *currículum* de una manera Modular, que obligaba a repensar la práctica docente en el área de la salud, especialmente y hacer énfasis en la investigación, la docencia y el servicio. Actualmente la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza sigue con su organización Modular.

Esta filosofía estaba influenciada por un enfoque diferente sobre el abordaje del problema de salud de la población, que se consolida en la reunión llevada a cabo por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1978 en la capital de la República de Kazajstán, Alma-Ata la entonces URSS, reunión cuyos postulados son ampliamente conocidos entre los especialistas en educación para la salud.

En el área específica para la educación Odontológica se celebró una reunión en Venezuela en 1976 que influyó en la educación para la salud en América Latina llevada a cabo por la Organización Panamericana de la Salud (OPS). Como resultado de estas reuniones OMS y OPS, el Consejo Universitario de la máxima casa de estudios, en su sesión ordinaria del 18 de septiembre de 1991, aprueba la Especialización en Estomatología en Atención Primaria propuesta por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, sin embargo venía operando desde 1987.

Las políticas públicas se conforman para resolver problemas y proponer acciones que a través de su estudio y análisis por grupos de expertos, propugnan para que sus aportaciones sean tomadas en cuenta tanto por organismos no gubernamentales como por organismos internacionales, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), avalan e impulsan la

aprobación de políticas de acción social en un sentido o en otro. (Incháustegui en Gutiérrez, 2002: 348),

Así las políticas públicas encargadas de la formación de cuadros profesionales en el área de la salud en los años 70 y 80 respondieron de manera especial a la atención primaria, de ahí que el gobierno propiciara la conformación de Instituciones de Educación Superior (IES) que se encargaran de formar estos cuadros profesionales en el área de la salud con un énfasis en atención primaria. Se dejaron de lado otras prácticas profesionales fundamentadas en la atención individualizada, que hacía hincapié más en la curación, que en la prevención.

La crisis económica mundial de mediados de los años 80 trae consigo lo que algunos investigadores han llamado la década perdida, (González R. I.: 2004) y después de los 90, se revierten ciertos procesos, especialmente aquellos preocupados por los problemas sociales, para centrarse en la globalización y poner el énfasis en el libre comercio, incluyendo la práctica médica. Para 1995 se retiran los apoyos económicos por parte de la Secretaría de Salud, ya que las prácticas profesionales en el área de la salud cambian nuevamente y se vuelve a la práctica individual del profesional de la salud con un paciente, enfocado en la idea de curar más que de prevenir.

Este regresar a prácticas individuales, le quitó el acento a programas comunitarios y de salud pública, con lo cual se dieron una serie de repercusiones. La consecuencia en los programas gubernamentales encargados de apoyar económicamente a través de becas, el apoyo a la formación de profesionales en el área de la salud, fue retirada. Esta cancelación en los recursos públicos para la enseñanza de cuadros en el área de la salud afectó directamente a la formación de odontólogos interesados en formarse en la EEAP de la entonces ENEP Zaragoza, actual FES Z.

La responsable de la EEAP, ante la pérdida del apoyo económico para los estudiantes, busca modificar la metodología en la organización de la EEAP ya que es predecible que los alumnos no podrán continuar siendo estudiantes de tiempo completo, porque deberán insertarse en el sector productivo del área de la salud, a fin de sostenerse económicamente al mismo tiempo que continuar estudiando.

La metodología de estudio que se contempló para esta EEAP fue la del Sistema Universidad Abierta (SUA), que ofrece cambios estructurales especialmente en cuanto a flexibilidad en tiempos de estudio y lugares, que se apoya en materiales desarrollados *ex profeso* para la especialidad con estrategias de aprendizaje y evaluación. Esta metodología permitió que los alumnos estudiaran sobre sus materiales y asistieran a las asesorías para resolver dudas o discutir y construir conocimientos. El Consejo Académico del Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud aprueba por unanimidad en mayo de 1998, el Proyecto de "Implantación al Sistema Universidad Abierta de la EEAP" y es hasta el año 2000 cuando es aprobado por el Consejo Técnico Universitario.

Al mismo tiempo, el interés se dirigió a buscar a través de las vidas cotidianas, los discursos del significado sobre el trabajo docente de los académicos del programa de la EEAP que utilizan la metodología del SUA. Comprobar, si se conforman como una comunidad en el sentido social, por tener y compartir acciones e intersubjetividades que les dan una identidad *sui géneris*.

Es el interés de este trabajo buscar a través de la vida cotidiana si se da una intersubjetividad, entendida al estilo de Schutz, entre los académicos de la EEAP con base en su práctica docente o en algún otro aspecto significativo en sus historias de vida cotidiana, como pauta típica de interacción, que se constituya en relación tipo, al interior de la EEAP.

Otro punto a investigar es si estas intersubjetividades se convierten en habituaciones (según Berger y Luckmann) o habitus al estilo de Pierre Bourdieu y si ya estas prácticas docentes y profesionales “actuadas” en el seno de la EEAP liberan energía y tiempo en los docentes, que les permite canalizar esta energía para continuar con su desarrollo personal profesional.

Además, la intención es comprobar si por la naturaleza de la especialidad, la selección de las áreas del conocimiento en las que los docentes odontólogos quieren superarse es en el área Odontológica o dentro de otra especialidad.

OBJETIVOS

1. Contextualizar y conocer el surgimiento de la EEAP dependiente de la carrera de Odontología en la ENEP Zaragoza, actual FES Zaragoza.
2. Analizar y entender cuáles son las corrientes internacionales que influyen sobre las políticas de educación superior pública en el área de la salud para los años 70 en México.
3. Describir las características de los Sistemas Abiertos, de manera especial en la UNAM y en concreto en la FES Zaragoza, que ofrece una alternativa para la continuación y el desarrollo de la EEAP.
4. Categorizar las prácticas profesionales y docentes a través de las historias de vida de los académicos del programa de la EEAP con el sistema abierto, que constituyen las acciones con base a fines y objetivos, que se conforman como habituaciones, dentro de una relación de alteridad e intersubjetividad, formando de la Especialidad una comunidad social *sui generis*.
5. Identificar y comprobar si las necesidades de formación y actualización de los académicos del programa de la EEAP, responden y aprovechan el ahorro de energía que se desprende de las habituaciones de determinadas acciones dentro de la práctica docente y profesional de la Especialidad y si dicha energía se canaliza al desarrollo profesional y a la actualización de los docentes de la EEAP.
6. Formular propuestas de investigación relacionadas con este trabajo y reflexionar sobre el papel de funcionarios que participan en órganos colegiados que sin contar con el capital cultural, deben tomar decisiones que afectan a programas y docentes involucrados en dichos programas.
7. Así como reflexionar sobre la importancia de conocer a los docentes que componen las diferentes dependencias de la universidad, para conocer de sus necesidades y proponer programas de profesionalización para la docencia.

HIPÓTESIS

1. Las prácticas docentes y profesionales que ejercen los odontólogos de la Especialidad en Estomatología en Atención Primaria del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, entonces ENEP Zaragoza, conforman una serie de actividades o acciones que se repiten y constituyen la especialización de la actividad, lo que Berger y Luckmann llaman, “habituaciones”.

“Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida como pauta por el que la ejecuta. La habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos”. (Berger y T. Luckmann,1968:74).

Las prácticas docentes y profesionales que se han convertido en habituaciones son acciones recíprocas que se tipifican y se institucionalizan. Las tipificaciones recíprocas de acciones no son espontáneas, surgen a lo largo de una historia compartida. Esta historia compartida en el caso de los docentes de la EEAP es su experiencia como parte integrante de la “comunidad” constituida en la especialidad.

2. Los docentes de la EEAP se abocan a otros campos del conocimiento o amplían los de su propia disciplina de conocimiento, como consecuencia de las habituaciones, que liberan energía y permiten que los actores, los sujetos, se concentren en otras acciones y permitan la deliberación y la innovación, sea en su propio campo o en otros.

3. Los problemas personales más dolorosos, que los odontólogos académicos de la EEAP evocan vívidamente con emociones que los conmueven nuevamente, se constituyen en acciones sociales intersubjetivas, al tenerse

que compartir, ante la necesidad de ausentarse de las labores cotidianas para afrontar la situación conflictiva. Estos problemas, al socializarse, se convierten en aglutinantes hacia el interior de la “comunidad” de los integrantes de la EEAP.

JUSTIFICACIÓN

El interés de estudiar sobre la vida cotidiana de los académicos surge en el período en que estudiaba la maestría en Educación Superior, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. (1999 – 2001). Los académicos como objeto de estudio constituyen un sector con el cual me identificaba y me interesaba saber cómo fue su evolución, especialmente en el tiempo en el que yo, me integro a este grupo emergente.

En el año 1974, sin haber terminado la carrera de Sociología, fui invitada a colaborar como ayudante de profesor en la Asignatura de Teorías Sociológicas y al siguiente año en la Facultad de Ingeniería ya participaba como profesora de la asignatura de Problemas Sociales de México.

El hecho de jugar el rol de profesor universitario a temprana edad, con una preparación docente hecha al vapor, sin haber terminado la licenciatura, es un fenómeno que se presentó en la década de los años 70, en repetidas ocasiones, como consecuencia de la gran demanda de educación superior. (Casillas, M. A. y de Garay A. en Gil Antón *et al.*,1992:44).

Al estudiar los efectos de la creciente demanda de educación superior durante los años 70 y analizar trabajos como el de Susana Salord sobre historias de vida de un grupo de académicos, las profesiones de sus padres, los lugares de origen, la inserción en la mayoría de los casos como el primer miembro de la familia que llegaba a la educación superior, primero como estudiante y luego como docente. Todos estos factores fueron, el detonante que hizo surgir el interés por conocer las historias de vida de los académicos, ya que en más de una ocasión me identificaba con algunas de ellas.

Este interés se consolida con mayor claridad, al participar en el Seminario “Los Académicos en México” con la doctora Monique Landesman, a través del análisis de trabajos como el de Gil Antón et al. 1994, en el que se explican las condiciones en que ingresan los académicos a la práctica docente, en las décadas de los 60, 70 y 80.

En muchas ocasiones los académicos se incorporan al ámbito docente sin haber terminado su carrera de formación y en la mejor de las veces habiendo tomado algún curso sobre “Enseñanza por Objetivos,” impartido por el Centro de Didáctica que junto con el Centro de Nuevos Métodos de Enseñanza se convertirían más tarde en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), en pleno auge de la “Tecnología Educativa”.

Posteriormente en el Seminario de Investigación con el doctor Juan Manuel Piña se abordó el estudio de la Vida Cotidiana y se profundizó en el andamiaje teórico que le da sustento al estudio de la vida cotidiana. A lo largo del seminario, se estudió a Max Weber, al igual que las propuestas de Berger y Luckmann, Ágnes Heller, Schutz, Bourdieu, entre otros.

Estos autores ofrecen los conceptos para el análisis del estudio de las historias de la vida cotidiana en el grupo de odontólogos que trabajan en el programa de la EEAP y desarrollan categorías de análisis para comprender ciertos rasgos que los identifican y aglutinan significativamente.

El presente trabajo busca, a través de las prácticas docentes y profesionales que se dan en la EEAP, las acciones aglutinantes que entretejidas con conceptos como alteridad, e intersubjetividad, arrojan “acciones” significativas

en el ámbito laboral en función a fines o a valores que permitan inferir si se puede hablar de una comunidad social, tal como la define Max Weber.¹

Otro punto a investigar es si la práctica docente y profesional de los odontólogos participantes del programa de la EEAP, constituyen habituaciones, que permiten deducir si ha habido un ahorro de energía canalizado al desarrollo profesional de los docentes, dentro de la misma disciplina o en otros campos del conocimiento.

Hay que contextualizar la EEAP y justificar por qué se escoge esta especialidad como “universo” de estudio. La EEAP se desarrolla en el marco de la entonces ENEP Zaragoza, dependencia que nace con las ENEP ya mencionadas arriba, junto con otras IES como la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Pedagógica Nacional, El Colegio de Ciencias y Humanidades y el Sistema Universidad Abierta dentro de la UNAM, este último en febrero 1972. El surgimiento de estas instancias, constituye una respuesta gubernamental ante la demanda creciente de educación superior en los años 70.

Las nuevas dependencias de la UNAM necesitaban docentes y ante la creciente demanda de educación superior, en estas escuelas surgen los grupos emergentes de académicos, que suplían la inexperiencia y la improvisación con un compromiso, un entusiasmo y responsabilidad a toda prueba.

INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN

¿Se puede inferir, con base en las historias de vida, que los docentes integrantes de la EEAP, según ciertas acciones sociales, sí los constituyen como una comunidad?

¹ Estos conceptos se definirán más adelante en este trabajo.

Se entiende por comunidad (Weber.1974:33), "...a una relación social cuanto y en la medida en que la actitud en la acción social, se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los partícipes de constituir un todo."

Las historias de la vida cotidiana de los académicos de la EEAP refieren las narraciones de algunas acciones tipo, que los aglutina como "una sociedad." Es decir: ¿Se reúnen con base en una acción social, inspirada en una compensación de intereses, por motivos racionales?

Los académicos de la EEAP ¿Se reúnen de acuerdo a un pacto racional con arreglo a valores? ¿Qué es lo que les da la categoría de pertenencia? Esta pertenencia, ¿les proporciona fines con la expectativa de lealtad en función uno del otro?

Podemos inferir: ¿Qué acciones constituyen las categorías para inferir la intersubjetividad, de los aspectos narrados en las historias de la vida cotidiana de los docentes de la EEAP?

El concepto de intersubjetividad (Schutz, 1995:19)), se entenderá como las acciones que se llevan a cabo con los asociados para fundamentar la simultaneidad en la que el otro y yo interactuamos y nuestras conciencias se comprenden recíprocamente.

METODOLOGÍA

El estudio de la vida cotidiana como parte fundamental para entender la realidad social, se ha convertido en los últimos 30 años en una metodología y en una teoría a la que los investigadores de diferentes disciplinas dentro de las ciencias socio-educativas acuden para explicar diferentes fenómenos.

Autores que han incursionado en el estudio de las historias de la vida cotidiana, como Ágnes Heller, Peter Berger, Thomas Luckmann, Alfred Schutz, sólo por mencionar algunos, han enriquecido los enfoques teórico - metodológicos indispensables para esta investigación.

Según Robert Angell, (en Balán, 1974:19) son tres los intereses por los que los especialistas en ciencias sociales llevan a cabo trabajos de investigación sobre documentos personales o historias de vida. Aquí cabría la aclaración que unos son los trabajos basados en historias de vida, mientras que nuestro trabajo se basará en el estudio de la vida cotidiana, con base en lo desarrollado por Ágnes Heller.

El primer interés reside en la comprensión del desarrollo de una persona, grupo o institución o sobre una categoría de ellos, la meta es conocer sobre tipos sociales en particular. Explicar cómo se ha desarrollado algo o alguien; en ocasiones a través de las historias de vida se descubren aspectos causales comunes, con lo que se pasa a estudios de tipo analítico, por lo que la historia es proceso.

Un segundo interés se dirige hacia un cuerpo teórico, en busca de generalizaciones analíticas dentro de un esquema conceptual.

El tercer interés está centrado en el método de investigación por sí mismo, el estudio se dirige hacia una evaluación de las herramientas metodológicas.

Los trabajos empíricos y las teorías que tratan sobre el estudio de la vida cotidiana, que desarrollan Jorge Balán (1974), Robert Angell en Balán (1974), Juan Manuel Piña (1987), servirán de marco referencial para explicar cómo es que los docentes involucrados en la EEAP del Sistema Abierto de la entonces ENEP Zaragoza, conforman con sus asociados una intersubjetividad, entendida esta como la simultaneidad en la que el otro y yo interactuamos y nuestras conciencias se comprenden recíprocamente.

En una primera etapa de la investigación se hizo una revisión documental sobre los temas a desarrollar a lo largo de los capítulos de la investigación. Se revisaron tesis de licenciatura y maestría sobre el tema de los Sistemas Abiertos, que trabajaban la organización del sistema, los alumnos, diagnóstico de alguna de las divisiones del sistema abierto en la UNAM, y también las que hacen propuestas para impartir algunas asignaturas con base en el sistema abierto, otras más, sobre formación de docentes para el mismo sistema abierto. (Jara, 1990, 2003; Feregrino, 1986; Eusse, 2003; Aguirre, 1997; Arroyo, 1998; Santillán, 1985; Cuarirán, 1997; Roldán, 1996; Ramírez, 2004; Hernández, 2004).

Se consultaron además obras clásicas que aportaron el marco conceptual para el presente trabajo (Berger y Luckmann, 1979; Bourdieu, 1990, 1999, 2002; Grediaga, 1999; Gil A. et al. 1992, 1994; Gimeno. 1998; Glasman y De Ibarrola; 1980; Heller, 1977; Pansza, 1988; Schutz 1995; Schutz y Luckmann, 2001; Weber, 1974).

Se trabajó sobre publicaciones relacionadas con la vida cotidiana y experiencias de trabajos empíricos, en los que se retomaban las historias de vida cotidiana como metodología. Entre los trabajos revisados están el libro que coordina María Luisa Tarrés (2001), en el que hace una recopilación de investigaciones de varios autores, que proporcionaron visiones enriquecedoras para el desarrollo del presente trabajo.

Se ha abordado el estudio de los académicos de la EEAP que trabajan con el Sistema Abierto en la FES Zaragoza como una entidad que constituye nuestro objeto de estudio y por esta razón se habla de un estudio de “caso”.

Para ubicar nuestro estudio, como un estudio de caso, nos apoyamos en el trabajo realizado por Hans Gundermann Kröll, (en Tarrés, 2001), antropólogo chileno que realizó su doctorado en el Colegio de México, el cual hace un análisis profundo sobre las características de los estudios de caso. Parafraseando a este autor, él plantea que el estudio de caso, no implica necesariamente y de manera única, el conjunto de procedimientos metodológicos, sino la especificidad de un objeto de estudio, eso es lo que lo define como un estudio de caso.

Es decir, no es una elección metodológica de una estrategia de investigación, sino la elección de un objeto de estudio. Lo significativo de un caso pueden ser aspectos cualitativos o cuantitativos, el caso puede ser simple o complejo, el tiempo que requiera su estudio podrá ser corto o largo. Lo que le da la especificidad a un estudio de caso es mantener la unidad del todo, la intención de estudiarlo con un carácter unitario como una entidad en estudio. (Gundermann en Tarrés, 2001:256).

Se procedió a realizar las entrevistas cualitativas como instrumento para la recolección de información, con los docentes de la EEAP con base en una entrevista que buscaba un alto grado de libertad y alcanzar cierta profundidad, sobre aspectos de su vida cotidiana y profesional, como docentes de dicha especialidad. Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron al total de los docentes de la Especialidad, ya que es un universo de 8 individuos.

Las entrevistas que se realizaron fueron semiestructuradas, ya que las entrevistas estructuradas por su carácter rígido, definido y directo pierden profundidad sobre la información recibida. Las no estructuradas pueden tener

un alto grado de libertad y profundidad, (Vela, en Tarrés, 2001:70). En ocasiones resulta conveniente mezclar ambas, para obtener una combinación que se le llama entrevista semiestructurada (Vela, en Tarrés,2001:76).

Ya con las entrevistas transcritas, se les enviaron a los académicos para que dieran su consentimiento para ser publicadas, bajo el principio de anonimato y discreción. Con su aprobación, se procedió al análisis cuidadoso de las narraciones, encontrando una serie de pasajes y anécdotas, en las que coincidían de una u otra forma todos los académicos.

Se determinó colorear el texto de cada una de las entrevistas, según las categorías detectadas:

CATEGORÍAS

1. La Primer Categoría “Opinión”.

1.1. Subcategoría “Opiniones personales” (verde lima).

1.2. Subcategoría “Opiniones sobre miembros de órganos colegiados que deben tomar decisiones” (verde claro).

1.3. Subcategoría “Opiniones sobre el retiro del Módulo de Clínica” (verde olivo).

2. La Segunda Categoría “Situaciones”.

2.1. Subcategoría “Situaciones difíciles para la aprobación de la EEAP con Sistema Abierto” (azul claro).

2.2. Subcategoría “Situaciones difíciles para la aceptación de la incorporación al campus académico de los nuevos especialistas en Atención Primaria”.(azul agua).

2.3. Subcategoría “Situaciones referentes a la búsqueda de recursos para la EEAP” (azul turquesa)

2.4. Subcategoría “Situaciones en el ámbito personal, referentes a pérdidas personales”. (gris).

3. La Tercer Categoría “Procesos”.

3.1. Subcategoría “Procesos para la determinación de los contenidos de la EEAP” (amarillo).

3.2. Subcategoría “Procesos en la comunidad” (ocre).

3.3. Subcategoría “Procesos para la aceptación de la educación abierta y a distancia” (canela).

4. La Cuarta Categoría “Estrategias”.

4.1. Subcategoría “Estrategias para consolidar el sistema abierto” (rojo).

4.2. Subcategoría “Estrategias de aprendizaje para penetración en la comunidad” (rosa).

4.3. Subcategoría “Estrategias de enseñanza” (fucsia).

4.4. Subcategoría “Estrategias para inculcar en los estudiantes el valor de la Atención Primaria, en contraposición al valor que se le otorga al trabajo odontológico clínico” (anaranjado).

De esta manera, se pudo hacer un concentrado, ya no por participante sino por categoría y subcategoría; escogiendo entre las narraciones las que tuvieran una carga endopática evidente, o que mostraran claramente la coincidencia entre sus pares y que dieran cuenta de la categoría que se estaba analizando.

En la última etapa de la investigación, con base en las hipótesis propuestas se buscan en los significados de las historias de la vida cotidiana, las acciones con relación de medios y fines. Esto se realiza en el campo profesional y docente en el que se desarrollan las acciones sociales con significados que permiten ir

descubriendo las “habituaciones”, o sea las acciones que se definen en una relación de “alteridad” e “intersubjetividad”, que conforman en la especialidad, una comunidad social.

Se cuidó el anonimato de los entrevistados, para lo cual se colocó un número consecutivo para diferenciarlos. Dicho número se asignó de manera cronológica según se fueron llevando a cabo las entrevistas, los nombres propios mencionados por los entrevistados se omitieron en la mayoría de los casos por considerar que era mejor y no afectaba al análisis, ni a la interpretación del discurso.

En el momento de colocar parte del texto de alguna de las entrevistas de los académicos de la especialidad, no se estableció un orden, sino que se procedió de forma aleatoria, se tomó en consideración la significación e importancia que para la categoría analizada, representaba el texto utilizado. En algunos casos se procedió al análisis de las entrevistas, comenzando con las que se habían realizado más recientemente, sin ningún tipo de justificación al respecto.

El número de académicos entrevistados fue de 8 que son todos los docentes involucrados en la especialidad, 7 odontólogos y un médico. Actualmente, no se ha modificado dicho número, ya que la cantidad de alumnos no se ha elevado por la razón ya expresada del retiro de apoyos de la Secretaría de Salud y los docentes encargados de este programa, atienden adecuadamente a los estudiantes. Las entrevistas se realizaron en dos momentos, en los meses de junio a septiembre del 2004 se entrevistaron a cuatro docentes y entre los meses de febrero y marzo del 2006 a los cuatro restantes. El por qué de entrevistar en dos momentos a los integrantes de la EEAP, no obedece a otro criterio, más que a la disponibilidad de tiempo.

Si sobre alguna categoría o subcategoría, no se encuentra la participación de algún académico, es probable que se deba a las siguientes razones:

- porque el o la entrevistada no proporcionó información al respecto, caso de la subcategoría “pérdidas personales”, en que la entrevistada *E1*, la única mención que hizo sobre pérdidas, fue con respecto a su divorcio, sin manifestar ninguna carga endopática, ni ampliar la información en ningún sentido,
- o por considerar que con el testimonio de otro de los entrevistados se mostraba la categoría de manera más que suficiente.

La presente tesis da cuenta de la vida cotidiana en el trabajo de la EEAP, de las relaciones sociales que se dan, la intersubjetividad construida a partir de los medios y fines de la especialidad, así como de la identidad que se conforma hacia el interior de la especialidad. Se recabaron 8 entrevistas de los docentes de dicha especialidad; 7 odontólogos y un médico, cuatro mujeres y cuatro hombres, que constituyen el universo total de docentes que participan en la EEAP con Sistema Abierto de la actual FES Zaragoza.

CAPÍTULO 1. UNA RESPUESTA A LA GRAN DEMANDA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS AÑOS 70: LA ENEP ZARAGOZA

En este capítulo se trabajará sobre la “respuesta gubernamental ante la gran demanda de educación superior de los años 70,” ya que esta fue la causa por la que se crearon las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, (ENEP) dependientes de la UNAM.

Se analizan las respuestas de la política educativa para acoger y ofrecer educación superior a un grupo cada vez mayor de alumnos, que como beneficiarios de las políticas económicas gubernamentales desde los años 40, para finales de los 60 y 70, quieren entrar a la universidad.

El origen de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales se enmarca dentro de estas políticas educativas propuestas por el Estado, para responder a la demanda de educación superior, que creció en forma exponencial para las décadas de los 60 y 70.

Estas dependencias de la UNAM junto con otras instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Sistema Universidad Abierta (SUA), dan cabida a los alumnos que solicitaban ingreso a la educación media superior y superior y así surgen propuestas de organizaciones curriculares diferentes a las existentes.

Por un lado, el Sistema Abierto que refleja formas diversas de organizar la educación y por otro, el Sistema Modular con gestiones administrativas *ad hoc*, y que cobran una importancia fundamental, en la forma de impartir educación especialmente en el área de la salud.

Estas políticas educativas también influyeron sobre políticas de salud pública y de formación de los cuadros para la salud; los que estaban acordes con las políticas de salud pública internacionales, propuestas por la Organización Mundial de la Salud, de acuerdo con la reunión de Alma Ata en 1978, con un claro enfoque hacia la Atención Primaria.

A lo largo de este capítulo se presentan los antecedentes, que varios autores proponen como detonantes de la creciente demanda de educación superior, especialmente en las clases medias, en las décadas de los 60, 70 y 80. (Loaeza, 1998; López Cámara, 1971; Hansen, 1974).

Ya para finales de los años 80, la Atención Primaria como política de salud pública, pierde vigencia y se regresa a modelos de atención en salud, que se basan en el principio individual de curar al enfermo, más que optar por políticas de prevención de las enfermedades.

Este es el contexto histórico social que constituye el momento en que se crea la ENEP Zaragoza (actual FES Zaragoza) y que fue dentro de este ambiente de aprendizaje innovador, preocupado por la atención primaria y la formación de cuadros de salud que desarrollen el enfoque en que surge la Especialidad en Estomatología en Atención Primaria.

Al retirarse los apoyos gubernamentales a los programas de salud y de enseñanza en el área de la atención primaria (1995), la EEAP tiene que buscar alternativas para ofrecer soluciones a los alumnos que ya no contaban con becas gubernamentales para prepararse en el área de la atención primaria. Esta fue la razón por la que se optó por el Sistema Universidad Abierta fundado en 1972, por el entonces rector Pablo González Casanova. Este sistema también fue una de las respuestas gubernamentales de políticas educativas, que ofreció una alternativa en la metodología de enseñanza aprendizaje y que fue útil para continuar con la EEAP en la FES Zaragoza, entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza.

1.1. POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

La población de México creció a partir de los años 40. Las ciudades crecen como efecto de la industrialización, el desarrollo del comercio y de las comunicaciones. Las migraciones del campo a la ciudad se acentúan.

El crecimiento sostenido de la economía y la nueva distribución de la riqueza transformó el aparato productivo. El Estado promovió una política de industrialización, a través de inversión pública, control de importaciones y proteccionismo para la industria nacional, se otorgaron

concesiones fiscales, subsidios a la inversión, tope a las tasas nominales de interés y una amplia oferta de fuerza de trabajo debida a las migraciones del campo a la ciudad (Hansen, 1974: 57).

Durante los años 70 la economía tiende al estancamiento y con López Portillo (1976 – 1982), se impulsa la explotación petrolera y se da un endeudamiento externo desenfrenado. Los sectores medios se ven favorecidos por las transformaciones económicas, con la expansión de los servicios públicos y la posibilidad de incorporarse a la vida productiva del país. (López Cámara, 1971: 48).

Otros investigadores coinciden en que los beneficiarios del “milagro mexicano” fueron las clases medias, parte como producto y como sustento del desarrollo económico sostenido. (Loaeza, 1998: 124).

Las políticas económicas aplicadas durante los años conocidos como “el milagro mexicano” han tendido a provocar una distribución inequitativa del ingreso. (Hansen, 1974: 97). Sabemos que entre los capitales que tienen una distribución inequitativa está el capital cultural.

En general el impulso hacia políticas de desarrollo económico y social en México es obra del Estado y en cuanto a política educativa no es la excepción.

Los discursos oficiales hacia la educación superior se sustentaban en el desarrollismo y en las teorías del capital humano; se impulsó la educación técnica industrial, ligada al aparato productivo con el fin de impulsar el desarrollo económico desde la etapa de formación.

No se puede negar la influencia que para estos años tuvieron organismos internacionales como la CEPAL, la Alianza para el Progreso y la OEA para apoyar las políticas destinadas a la educación superior.

La década de los setenta se caracteriza por un crecimiento institucional, se crean varias universidades en algunos estados. Dentro de la UNAM se fundan cinco escuelas de estudios profesionales en la zona metropolitana de la ciudad de México; Cuautitlán 1974, Iztacala 1975, Acatlán 1975, Aragón 1976, y Zaragoza 1976. Se crea la Universidad Autónoma Metropolitana

(UAM) con tres unidades: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. Para 1977 se funda, la Universidad Pedagógica Nacional. Con relación a la educación superior privada en 1981 ya eran 121 instituciones en el país, de ellas 52 se localizaban en el Distrito Federal (Casilla y de Garay, en Gil Antón 1993: 27).

La tendencia en la política fue la expansión y la diversificación de la universidad mexicana por todo el territorio nacional.

Este párrafo nos remite directamente a la fundación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza que se llevó a cabo el 19 de enero de 1976. En el acuerdo del Consejo Universitario del 19 de mayo de 1993, se aprueba el cambio de denominación de ENEP Zaragoza por el de Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, acuerdo firmado por el entonces rector, José Sarukhan.

En su tesis de maestría, Ana Imelda Rodríguez cita a la investigadora Ana Hirsch (1996), que explica cómo la expansión de la universidad la transformó de una universidad tradicional a una universidad masificada. El gobierno federal contribuyó a este fenómeno, primero como *estrategia de reconciliación* después de los movimientos estudiantiles y sus represiones en 1966, 1968 y 1971. Además de una segunda *estrategia de control* a través del presupuesto asignado entre 1976 – 1982. (Rodríguez, 2004:15).

Se consultaron varios autores, Grediaga (1998, 1999), Gil (1992, 1994 y 1997), Brunner y Flisfisch (1983), Brunner (1986), para fundamentar esta etapa y proponer escenarios que explicaran el surgimiento del grupo emergente de docentes que iniciarían su carrera académica en los años 70, 80 y 90, por la necesidad de atender la demanda estudiantil de educación media superior y superior.

Para este capítulo nos apoyamos especialmente en Gil, A. et al., (1994), cuyos autores participan junto con un grupo importante de investigadores de varias IES del país, públicas y privadas así como de tecnológicos públicos.

Este grupo se denominó “Equipo Interinstitucional,” se dedicaron a hacer un estudio sobre la caracterización del personal académico, sobre sus antecedentes sociales, el género, los procesos de incorporación e iniciación en la actividad académica. Es importante la aproximación de este grupo Interinstitucional, que estudia al grupo emergente de los académicos que surge con gran fuerza a partir de los años 60, ya para los 70 logra su período de expansión contundente que se mantiene en los años 80, para decrecer en los 90.

El cambio que se dio en la educación superior en el período comprendido entre los años 1960 a 1992 resulta sorprendente, por lo que muchos investigadores pretenden explicarlo.

Entre los autores que abordan los estudios sobre los académicos, como aspecto fundamental del fenómeno de la educación superior se encuentran: Mendieta y Núñez (1980), Rangel Guerra (1983), Fuentes Molinar (1983), Casillas (1987 y 1990), Kent (1987 y 1991), Gil (1987). Estos fueron los que sirvieron como fundamento para que el Equipo Interinstitucional llevara al cabo el estudio y el contexto de la constitución del cuerpo académico en México.

1.1.1. DATOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

La evolución que tiene el grupo emergente de académicos que inicia su crecimiento acelerado a finales de los 60, dicho crecimiento se acentúa en los 70, ya para los 80 el crecimiento es exponencial, llegando para el primer quinquenio de los 90 a las cifras que a continuación comentaremos:

Datos sobre el crecimiento del sistema de la educación superior en México
1960 -1992
(licenciatura; universitaria y tecnológica)

| Año | 1960 | 1970 | 1985 | 1992 |
|------------------------------|--------|---------|---------|-----------|
| Tasa bruta de escolarización | 2.7 | 5.8 | 13.5 | 15 |
| Matrícula | 78,000 | 225,000 | 840,000 | 1,126.805 |
| Instituciones | 50 | 115 | 271 | 372 |
| Puestos académicos | 10,749 | 25,000 | 95,000 | 113,238 |
| % tiempos completos | 3 | 7 | 20 | 27 |

Cuadro:
1997.
"Origen
destino.
vuelta de
tuerca a

diversidad del oficio académico en México." Revista Mexicana de Investigación Educativa. julio diciembre 1997. vol. 2, num. 4. p.258.

En el presente cuadro queda de manifiesto la expansión que durante las décadas de los 60 hasta mediados de los 90, tuvieron las IES. En consecuencia para atender la demanda de educación media superior y superior dentro de las nuevas IES, el grupo de académicos que surgieron en este período es digno de una observación más detenida.

Este crecimiento tan acelerado obligó a cuestionarse: ¿cómo y con qué consecuencias se pudo llevar a cabo este proceso? Por un lado, el proceso de urbanización y abandono del campo, ya que la población dedicada a las labores agrícolas, emigra a las ciudades para trabajar en el sector servicios y por otro, hay un cambio en cuanto a relaciones políticas y estratificación social, dándose como consecuencia una demanda mayor en los servicios de educación.

Gil Antón (1994) y colaboradores explican ¿Por qué esta expansión?

- El cambio en la educación también obedece a cambios en las condiciones y contextos. En relación con la estructura en la que se relacionan los actores de la educación superior, y cómo algunos aspectos socio-estructurales perduran y se relacionan con los que cambian.
- Se puede entender mejor el cambio en la demanda de servicios educativos de educación superior si se le caracteriza como un proceso histórico, en el que se aprecian tres etapas. Un período comprendido entre 60-69, en que los ritmos de expansión son relativamente lentos;

del 70-84, el crecimiento es vertiginoso; y en 85 se da una caída pronunciada, para la década del 90 en que se percibe una crisis generalizada surgiendo intentos de revertir esta crisis a través de procesos dinámicos, de profesionalización de la carrera académica y de la evaluación.

- En 1983 se inicia la fase de estancamiento e incertidumbre junto con la crisis económica del país, al perderse las condiciones para su desarrollo.
- El desarrollo organizacional de este tipo de instituciones requiere de ritmos y plazos, que se fueron obviando por la urgencia de atender la demanda, por lo que se originó una expansión no regulada, o como la menciona Metzger (1987), como una modalidad de crecimiento reactivo. El crecimiento reactivo es el que tiene su impulso por las demandas externas a las disciplinas, en términos sociales, ajeno a la dinámica auto reproductora de la comunidad académica.
- La expansión no regulada durante los años 60 – 92, que fue una de las características del ingreso del grupo emergente de los académicos; que a partir de 83 debido a la crisis económica desatada en el país por la inflación, la Nacionalización de la Banca (Informe Presidencial, septiembre 1982), la huída de capitales a otros países, etc., afecta a toda la población en general y especialmente al grupo de los académicos que sufren un deterioro en su salario y nivel de vida, que llega a los límites de la subsistencia. Algunos investigadores manejan, Grediaga (1998), que aparentemente es difícil creer como explicación, que se respondiera por parte de la burocracia estatal, como propuesta de racionalidad modernizadora. La respuesta podría estar en una lógica de intercambio político entre el Estado y los sectores medios como estrategia en la conducción del sistema.

El crecimiento de establecimientos privados responde a la necesidad de reproducir élites o a la confluencia de códigos religiosos y también a presentar una alternativa de educación privada como respuesta a la inestabilidad y a la crisis.

1. 2. ¿CÓMO SE CONFORMA EL GRUPO EMERGENTE DE LOS ACADÉMICOS EN MÉXICO?

Este es el contexto de la educación superior en el período anteriormente mencionado, que sirvió de marco para el trabajo de investigación interinstitucional.

Por el fenómeno de crecimiento acelerado de la educación superior, el ámbito laboral y sus procedimientos de ingreso, desarrollo y permanencia son afectados. Grediaga (1998), Kent (1987 y 1991), Gil (1987, 1992 y 1994).

- Es probable que en el período de expansión se hayan relajado las normas de acceso al ámbito académico, que las percepciones también se hubiesen modificado para los actores del proceso educativo y como consecuencia de la expansión y que se haya procedido a tener marcos legales sumamente detallados a pesar de que la época de afluencia masiva académica ya había pasado.
- En el período 70 – 85 se observa una mayor cantidad de puestos que de personas para ocuparlos, el 62.4% de los puestos que se tienen en 1992 se abrieron en los 15 años antes mencionados, seguramente en los campos disciplinarios que mayor demanda social tuvieron. En los últimos años ha seguido el incremento del espacio laboral en la educación superior y ahora es mayor el número que quiere entrar al mercado de trabajo de la educación superior, que el número de plazas que se ofrece.
- Por la demanda de personal académico durante la época expansiva, los plazos para consolidar y profesionalizar el saber disciplinario y las habilidades docentes no se llevó al cabo, dándose el fenómeno de ser al mismo tiempo, estudiante y profesor. Ni hablar de la experiencia en labores de investigación.
- La contratación de personal académico obedeció a varios factores que deben acotarse; no se llevo de manera homogénea en todas las regiones del país. El acceso y desarrollo dependió del tipo de institución; el área de conocimiento también determina los modos de organizar su

trabajo; y las condiciones de trabajo que van desde la definitividad hasta contrataciones temporales de corto plazo.

1. 2.1. ESTUDIOS PRECURSORES

Los trabajos desarrollados en torno a los académicos mexicanos se alineaban en dos vertientes, los investigadores interesados en el tema y la necesidad institucional de mejorar la información al respecto de su personal académico.

De ahí que algunas investigaciones, Gago (1998), SEP (1999), estuvieran impregnadas de una tendencia institucional para convertir la información en diagnóstico o material para evaluaciones. Este tipo de investigaciones no habían contado con la flexibilidad suficiente para incluir aspectos que interesan a los investigadores y que a las autoridades les parecían innecesarios o ya entregada la información se dificultaba el acceso a la misma para fines de investigación.

Otros artículos comentados en el reporte del Equipo Interdisciplinario, son los siguientes: el que realiza Rollin Kent (1987, 1990), que se refiere al tema de los académicos, ya Olac Fuentes (1985) y Gilberto Guevara Niebla (1990), habían advertido el fenómeno de crecimiento acelerado. Kent se propone explorar analíticamente las condiciones nacionales para el surgimiento del mercado académico y la profesión académica, utilizando información secundaria o censal pero reforzada por argumentaciones obtenidas a través de entrevistas con profesores de una de las ENEP de la UNAM. La continuidad que el autor le da a estos artículos en su libro posterior (Kent, 1990) y su epílogo sobre culturas académicas, se consideró un trabajo precursor.

Otro trabajo de investigación que se consideró, fue el que coordinó José Joaquín Brunner (en Gil, A. 1994), dentro del marco del Estudio de Políticas Comparadas en Educación Superior en América Latina, para México: La dirección la llevó Olac Fuentes. El esfuerzo hizo exploraciones sobre las características del cuerpo académico mexicano y algunas líneas generales al respecto de los puestos académicos. Con base en este estudio se establecieron períodos respecto a los puestos académicos. Las nociones de mercado y profesión académica, no están consideradas como lo hace Kent, adoptando una noción más descriptiva.

Los trabajos censales desarrollados en Puebla y Guadalajara, acompañados como antecedente al trabajo realizado por el Departamento de Sociología de la UAM Azcapotzalco y en el que participaron más de una centena de académicos, permitieron establecer conjeturas respecto de trayectorias ocupacionales y sirvieron para la elaboración de la estrategia de análisis en el estudio comparativo, del reporte elaborado por el “Equipo Interinstitucional”.

1. 2. 2. “DISTINCIÓN” O MERCADO ACADÉMICO

El trabajo de Brunner (1986) en su libro “Universidad y Sociedad en América Latina”, influye en el estudio de los académicos y ubica los problemas modernos de nuestras instituciones en el contexto de una transición compleja entre la universidad tradicional y la moderna.

La universidad tradicional se proponía educar para posiciones de status más que para el mercado, a transmitir un estilo estamental de vida; a revelar, bajo la forma de un carisma, un capital cultural heredado. En América Latina además de reproducir este fenómeno para una élite aristocrática o burguesa, era concebida como agencia destinada a formar la élite dirigente, especialmente la política.

Para Brunner (1986), uno de los rasgos que caracterizan la modernización de las universidades se encuentra en el surgimiento de la profesión académica, dado que anteriormente su centro de interés profesional y fuente de ingreso y prestigio no estaban en las instituciones universitarias, sino en el ejercicio de la profesión, a los que se les llamaba catedráticos, término que se presta a confusión ya que en las universidades alemanas la concepción es opuesta.

Actualmente y en contraposición a la figura de catedrático como profesional externo a la universidad, se tiene la figura del académico, actor que encuentra en las IES sus referentes básicos de interés, ingresos y prestigio. Sus relaciones laborales son de tiempo completo y sus funciones no son sólo la docencia, sino la investigación y la extensión de los conocimientos y la cultura.

Se definieron de esta manera, dos conceptos que se utilizan cuando se habla de la situación del personal académico: profesión y mercado académico.

Profesión se entiende cuando un individuo se identifica como grupo con el estudio y especialización de un saber, llegando a lograr:

- una gran independencia con relación a las autoridades políticas y administrativas,
- en cuanto a su promoción y desempeño, consiguen autonomía respecto a las normas que rigen el adiestramiento y desempeño de sus miembros, en el ámbito de la certificación, como para los criterios de evaluación del desempeño, por consiguiente logran prestigio,
- definir un ethos propio de la profesión que hace posible una homogeneidad de valores entre los integrantes
- el surgimiento de una ideología elitista del deber, referida al bien de otros como eje de la responsabilidad de la que deriva la legitimidad para reivindicar la autonomía e independencia de la profesión ante la sociedad y las instituciones.

Para Burton Clark (1987), la profesión académica está condicionada por dos aspectos, la que lo vincula con su propio campo del saber. Esta fuerza actuará de manera centrífuga permitiéndole buscar interlocutores en otros establecimientos, mientras que el hecho de estar afiliado a un establecimiento de educación superior, ejerce una fuerza centrípeta, intentando contenerlo. El ethos de la profesión académica surgirá de la conjunción de las normas de las diversas disciplinas y los estatutos de la organización del trabajo en las distintas instituciones.

Becher (en Gil, A., 1994), plantea que según la disciplina, la actividad académica puede adquirir diferentes dimensiones, ya que se establecen diferentes formas de iniciación en la profesión, difieren el rango y la intensidad de los contactos profesionales, varían los patrones de publicación, la distribución de recursos y responsabilidades, el ejercicio interno del poder, los criterios de

prestigio, y las formas de actualización. Cada disciplina cuenta con su idioma, sus procesos de socialización y sus normas específicas.

En estudios sobre la profesión académica en países desarrollados se observa que la afiliación disciplinaria es fuerte y que ante la necesidad de cambiar de establecimiento o de disciplina los académicos, no dudan en cambiar de establecimiento. En el caso mexicano el predominio lo tiene el vínculo contractual y la debilidad de la afiliación disciplinaria. Habría que observar si se dio en todas las disciplinas o fue resultado del proceso expansivo, o si la afiliación disciplinaria juega un papel diferenciador en las formas que la vida académica adquiere en México.

La conformación de un mercado laboral específico, para varios autores estudiosos de los sistemas educativos superiores, registra la creación o expansión de los espacios laborales para el desarrollo de la actividad académica.

El aspecto que a los autores Grediaga (1999) y Gil et al. (1994), les interesa destacar es el que se refiere a la estructura de oportunidades laborales, en formas perfectamente organizadas y ethos propios, que configuran carreras, aspiraciones, intereses y clientelas para un importante conjunto de personas.

Al hablar de mercado académico se habla de un espacio ocupacional específico, con normas y jerarquías que permiten desarrollar trayectorias profesionales; procedimientos de acceso, reglas y normas para la promoción y ascenso en las jerarquías, diferenciación por niveles, tareas, ingresos y cuotas de prestigio y responsabilidad (Brunner en Gil Antón, 1994:12)

Para Brunner (1987), la conformación de un mercado académico es crucial para la modernización universitaria. El profesional de ese mercado encuentra en las IES un espacio amplio y diversificado para el desarrollo de sus expectativas laborales de largo plazo.

El "Equipo Interinstitucional", definió que se incluiría como parte del cuerpo académico, al conjunto de personas vinculadas contractualmente con alguna institución de educación superior y que su contrato tuviera labores de docencia en el nivel de licenciatura. Para esa investigación se

estudiaron los procesos de conformación del cuerpo académico, su referente disciplinario, información que permite recuperar dimensiones de análisis que tienen que ver con el mercado laboral, con su impacto en las disciplinas y en las trayectorias académicas.

La investigación realizada por Gil *et al.* (1994), ha resultado de gran trascendencia porque identifica el fenómeno del grupo emergente de los académicos en las nuevas IES, situación comparable con la entonces ENEP Zaragoza.

1. 2. 3. ORIGEN SOCIAL DE LOS ACADÉMICOS

La investigación realizada por el Equipo Interdisciplinario, Gil *et al.* (1992), se ocupó del origen social de los académicos, para lo cual se decidió partir de la escolaridad de sus padres. Por otra parte, en la investigación ya referida se procedió a indagar, su propia apreciación económica y de prestigio, cómo se sentían en el campo de la docencia, en comparación con la posición económica y de prestigio de sus padres.

En el primer momento se intentaba apreciar aspectos de movilidad escolar entre generaciones y se observó que el promedio de los nacimientos de los académicos estudiados en 1992, momento en que se realiza el estudio Interinstitucional, la mayoría había nacido alrededor de 1951. Es así como fueron beneficiados con el plan de “Doce Años”, 6 años de primaria, 3 más de secundaria y 3 de preparatoria, cuya finalidad era mejorar la educación básica, dentro del contexto de un gran crecimiento económico, situación completamente diferente a la de la generación anterior, que vivieron el período entre guerras.

1. 2. 4. ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

De ese estudio, resulta que de los padres varones el 21.1%, estudió primaria completa, después con 18.9% primaria incompleta. Si sumamos estos dos porcentajes resulta que el 40% de los padres varones de los académicos cuentan con primaria, lo que nos permite confirmar una movilidad escolar digna de tomarse en consideración. (Gil, 1992).

En el estudio Interinstitucional, se concluye que el 70.7% de los académicos del estudio constituye la primera generación en tener acceso a la educación superior y aún más, han llegado a ser profesores universitarios. De la mitad de los académicos, sus padres, estudiaron hasta la secundaria o menos como ya lo señalábamos (Gil, 1994: 77).

El siguiente porcentaje más significativo para el grupo Interinstitucional es de 15.7% en donde los padres varones cuentan con licenciatura, y si les agregamos a los de estudios parciales de licenciatura el 3.8% y a los pasantes de licenciatura con 1.9% podemos agregar que más del 21% de los padres de los académicos tuvieron acceso a la educación superior y sólo el 5.3% tuvo estudios de postgrado (Gil, 1994: 76).

Con relación a las madres de los académicos en el estudio Interinstitucional, 9 de cada 10 docentes son los primeros en tener estudios de licenciatura y el 26% de ellos, sus madres lograron primaria completa, si le aumentamos los porcentajes de las que tienen primaria incompleta logramos un 47.6%. (Gil, 1994: 76).

El fenómeno se asocia con una transformación profunda de las condiciones de vida para amplios sectores de mexicanos. La importancia de esta movilidad y lo que se asocia con ella hace necesario extenderse en el punto.

Se establecieron tres rangos de escolaridad: baja, media y alta. En el primer rango se establecieron como horizonte, el dominio de la lecto - escritura, las operaciones fundamentales de aritmética y nociones básicas de historia, geografía y ciencias. En el segundo se estableció la normal. El tercero todo lo que implique nivel superior del nivel licenciatura y postgrado.

De este modo se facilita el análisis de la movilidad escolar entre las generaciones y permite abrir el debate a variaciones entre los ambientes familiares de origen en cuanto a elementos culturales asociados a la escolarización.

La información agregada en estos tres rangos permitió hacer combinaciones entre los progenitores, proporcionándonos información en el sentido que 36% de los académicos, sus padres culminaron la educación primaria. El porcentaje de académicos cuyos padres tuvieron acceso a la educación superior es sólo del 9%. Y se puede concluir que 7 de cada 10 entrevistados son los primeros en acceder a los estudios superiores.

En el estudio Interinstitucional los rangos de escolaridad de los progenitores, los asociaron a los distintos sectores institucionales y se observó que el comportamiento de las instituciones públicas, y tecnológicos se asemejan más que con las privadas.

Mientras en los tecnológicos el 58.6% de los progenitores cuenta con una escolaridad baja, en las privadas sólo el 21.5% tenía escolaridad baja y en las públicas el porcentaje es de 43.4% (Gil, 1994: 80).

En cuanto a los progenitores con escolaridad media se distribuyen entre los tres tipos de instituciones de manera más homogénea siendo en las privadas 28.2%, las públicas 28.7% y en los tecnológicos 21% (Gil, 1994: 80).

Con escolaridad alta encontramos exactamente lo opuesto a lo mencionado en la escolaridad baja; es decir el 20% de los progenitores con escolaridad alta pertenecen a los académicos que se encuentran trabajando en los tecnológicos, el 27.9% a los que trabajan en las universidades públicas y el 50.3% en instituciones privadas.

El análisis con relación a la escolaridad de las madres de los académicos, se observa que en las universidades públicas el 52.6%, tenían escolaridad baja, el 37.6% escolaridad media y el 9.8% escolaridad alta. El mayor contraste se da entre los tecnológicos públicos y las universidades privadas, observando que madres con escolaridad baja representaban el 62.8% en los tecnológicos y en las privadas el 30%; con escolaridad media el 30% en privadas y el 50.3% en tecnológicos públicos, respectivamente y con escolaridad alta, el 7% de las madres de los académicos de los tecnológicos y el 19.7% de los de instituciones privadas (Gil, 1994: 80).

Al analizar la escolaridad de ambos padres según el tipo de institución, se hizo una separación entre los progenitores sin antecedentes de educación superior y con antecedentes. Como ya se había hecho notar, en las universidades públicas el 70.5% correspondían a progenitores sin antecedentes de educación superior, mientras el 29.5% cuentan con antecedentes de educación superior; en los tecnológicos el 78.2% no tiene antecedentes y solo el 21.8% si tiene, y por último en las privadas el 47.8% sin antecedentes y el 52.2% con antecedentes (Gil, 1994: 82).

En las universidades privadas se observa que una proporción amplia de académicos son reclutados del mismo nivel de escolarización que sus progenitores, se hereda la profesión o por lo menos el nivel; mientras en las instituciones públicas se incorporaron, sujetos nuevos que por primera vez accedían al nivel superior.

1. 2. 5. PERCEPCIONES SOBRE LA INCORPORACIÓN

En el estudio realizado por el Equipo Interinstitucional, Gil *et al.* (1994) para aproximarse al origen social de los académicos, se analizaría el nivel de escolaridad como forma directa de indagación pero de manera indirecta se tomaría la opinión del académico, sobre el monto de lo devengado en el momento de incorporación y sobre el prestigio social atribuido a la ocupación de académico.

Los académicos que lo percibieron como un proceso de movilidad ascendente económicamente hablando con relación a sus padres, fue de 34.3% mientras que los que consideran que el ascenso en el prestigio fue muy importante alcanza el 60% (Gil, 1994: 84).

Para el grupo Interinstitucional el 43.5% considera que la percepción económica descendió, en contraste; sólo el 9% opinó que su prestigio social era inferior o considerablemente inferior al de sus progenitores. No hay que perder de vista que fue en el momento de incorporarse al cuerpo académico. La percepción de movilidad ascendente en el prestigio de la ocupación es relevante.

Si se analiza la percepción económica por sectores probablemente se puede suponer que la mejora era del 33% y el 47% en las universidades públicas y los tecnológicos públicos respectivamente. El 25.5% de los académicos de las instituciones privadas, opinaba que habían

mejorado. El rango sobre la opinión de que era similar en los tres tipos de instituciones estuvo en 19.4%, 18.4% y 18.2% públicas, tecnológicos y privadas; y en cuanto a percibirlo como que había empeorado se tiene que el 44.5% de las públicas, el 32.4% de los tecnológicos y el 54.3% de las privadas (Gil, 1994: 85).

En cuanto al prestigio social, hay una correspondencia elevada entre los sectores públicos es decir lo perciben como mejor en un 60.4% de las universidades públicas, en un 69.1% los académicos de tecnológicos públicos y el 47.5% de los de instituciones privadas. En cuanto a los que opinaron que tienen un prestigio similar, los porcentajes se distribuyen en 26.8%, 21.4% y 30.8%. Los que opinan que el prestigio es inferior sólo el 8.2% de las públicas, el 6.5% de los tecnológicos y el 17.5% de las instituciones privadas. En general la asignación de prestigio al status de académico es alta, sobre todo si se compara con la dimensión económica (Gil, 1994: 85).

Si se observan estas dos interrogantes, prestigio y percepción económica, con relación al período de incorporación, no hay saltos espectaculares, pero es importante hacer notar que el período en que se percibe una mejoría económica, con respecto a los padres es en el período 1986– 1992. A pesar de que el mayor número de académicos entrevistados opinó que su incorporación, significó un descenso en los ingresos.

Por otro lado, dado el fenómeno de incorporación relativamente fácil al cuerpo académico, sin mayores controles aunque posteriormente se establecieron, permitió en esos primeros años, que la incorporación al campo académico fuera más fácil que en épocas anteriores. Ya se mencionaba que la expansión no regulada fue característica de esos años. A partir de 1983, las remuneraciones económicas llegan a los límites de subsistencia, debido a la crisis inflacionaria y al endeudamiento del país con el exterior, ocasionado aparentemente por el mal manejo del excedente petrolero. La respuesta de la burocracia estatal, hacia el grupo de los académicos de todos los niveles, que incluye al sector de la educación superior, dio como resultado la reducción de salarios. El discurso gubernamental que se manejó, fue una propuesta de racionalidad modernizadora. La respuesta hubiera podido ubicarse dentro de una lógica de intercambio político entre el Estado y los sectores medios o quizás como estrategia en la conducción del sistema, pero no analizaremos esta problemática por considerar que no es del tema que nos ocupa.

En términos económicos, se aprecia que el 37.1% de los académicos que se incorporaron entre 1960 y 1969, opina en el sentido de percibir una mejoría. La apreciación hacia un deterioro en el nivel económico, se eleva hasta un 47.5% en el período de 1986 -1992 en donde se puede afirmar que la crisis repercute en todos los niveles de la población (Gil, 1994: 86).

El prestigio es otra variable que los académicos califican en general alto, especialmente en aquellos que se incorporan en los años 1970-1985, con un 61.5%, para manifestarse en los que se incorporan en 1986-1992 con un 58.8% (Gil, 1994: 86).

1. 3. CURRÍCULUM

La importancia de hablar sobre el *currículum*, los planes y programas de estudio es partir de una base teórica sustentada en diversas propuestas psicopedagógicas. También lo es a fin de entender a qué nos referimos cuando hablamos de la organización curricular Modular, en la ENEP Zaragoza.

Las determinaciones en última instancia de fenómenos socio-económicos y las propuestas de salud a nivel mundial enfocadas a la atención primaria, nos permitirán entender el énfasis de los planteamientos de la organización Modular, hacia la investigación y el servicio, que se instaura en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y en algunas de las ENEP, entre otras instituciones. Se concretizan de esta manera, nuevas formas de abordar políticas públicas del área de la salud y de la educación superior en México, con el firme propósito de resolver problemas sociales en el área de la salud, a través de la educación de los cuadros profesionales en esta área, enfatizando la prevención en lugar de la curación.

Como lo hemos venido explicando, los planteamientos curriculares y administrativos responden a propuestas diferentes de organizar el *currículum*. Por esta razón resulta fundamental hablar del *currículum*, planes y programas de estudio, para detectar los puntos que enfatiza la enseñanza Modular y plantear la diferencia en cuanto a dicha metodología.

1. 3. 1. DESARROLLO DEL CONCEPTO *CURRÍCULUM*

No a todos les quedan claros los conceptos y niveles de los que se habla, cuando mencionamos *currículum*, planes y programas de estudio. En el seminario permanente de Pedagogía dirigido por el Dr. Enrique Moreno de los Arcos en 1998, explicaba que la utilización del vocablo *currículum*, merecía una explicación más amplia, artículo escrito para el Colegio de Pedagogía en el año 1990.

Currículum es la palabra en latín, por lo que generalmente se escribe con cursivas. Se puede castellanizar y se habla del currículo y sí se acentúa, por lo que siendo consecuentes con este planteamiento, si se habla en latín el plural de *currículum* deberá ser los *currícula* y si hablamos en español, nos referiremos a los currículos, agregando la “s” y acentuándola en la “í” ya que es una palabra esdrújula.

A lo largo de este trabajo se utilizará indistintamente, currículo o *currículum* cuando se hable en singular, y para el plural; currículos o *currícula*. Es necesario añadir que en las reglas de acentuación del Diccionario de la Real Academia Española (1970), se menciona lo siguiente: “... IX. A) Los términos latinos usados en nuestra lengua, se acentuarán en sujeción a las leyes fonéticas para las voces castellanas: *tránseat, ítem, accésit, memorándum, currículum...*” (Diccionario de la Real Academia Española, 1970:1424).

Pero *currículum*, planes y programas requieren una amplia explicación. Aparentemente hablar de *currículum* es sinónimo de plan de estudio y de programas de estudio y esto no es correcto.

El sentido que se le dará al concepto de *currículum* es: considerarlo como el proceso en el cual, se sintetizan las necesidades sociales referentes a la educación, que refleja generalmente la ideología del Estado y que tiene como objetivo, planificar, desarrollar y plasmar la misión y la visión que una institución educativa tiene, para formar de acuerdo a los diferentes ciclos escolares a los estudiantes, para dar una respuesta a las demandas sociales de educación en cada nivel, campo del saber y en un momento histórico determinado.

Si bien se ha desarrollado una teoría curricular, la cual para algunos estudiosos la presentan como un campo disciplinario autónomo, Tyler (1973), otros autores presentan al *currículum* como un campo propio de la didáctica, es decir la disciplina científica que se encarga del estudio de los problemas propios de la enseñanza (Pansza, 1997: 12).

Profundizando se puede comentar que el campo del *Currículum* como teoría es mucho más amplio que el que concibe al *currículum* como parte de la didáctica.

Ha existido la visión tradicional del *currículum* en la que se enfatiza sobre la conservación y transmisión de los contenidos, la cual tiende a ignorar la relación sociedad - escuela, donde la cantidad de la información es lo relevante y se apoya la memorización.

En la década de los 70, se presentaron como elemento de instrumentación pedagógica del *currículum* las cartas descriptivas es decir como herramienta didáctica en sustitución del programa de estudios, esto debido al auge de la Tecnología Educativa, Gagné R. (1976) y de los programas por objetivos, a través de conductas medibles y observables, fiel reflejo de la teoría conductista, Skinner (1967) que conceptualiza al aprendizaje como un cambio en la conducta.

La carta descriptiva favoreció la fragmentación y el mecanicismo del proceso de enseñanza - aprendizaje centrado en el educador y no en el educando, negando como fuente de aprendizaje, al grupo social y sin lograr trascender de objetivos conductuales a objetivos integrales de aprendizaje. Sin embargo, hay que apuntar un aspecto positivo sobre las cartas descriptivas, ya que anteriormente la educación superior se llevaba a cabo bajo el principio de la improvisación y las cartas descriptivas obligan al docente, a hacer una planeación cuidadosa de su curso y de su clase.

En México esta visión tecnocrática tenía como característica del *currículum* su ahistoricismo, se pensaba que un buen diseño curricular daría buenos resultados sin importar el contexto socioeconómico en que se aplicara.

Pero la visión crítica del *currículum* considera el problema de la educación, como un problema político, más que como un problema técnico, toma en consideración los aspectos ideológicos que

no explicitan una serie de relaciones sociales que se dan dentro del marco educativo (*currículum* oculto).

Esta visión considera esencial el papel de la educación y la sociedad, asimismo la concepción que se tiene de ciencia, de conocimiento y del desarrollo mismo del proceso de enseñanza aprendizaje. El *currículum* deberá cuidar tanto su fundamentación teórica como la visión operativa de objetivos, actividades de aprendizaje y de evaluación.

Es innegable que los acontecimientos de 1968 en nuestro país, constituyen un punto de reflexión, que obliga a las autoridades en el ámbito educativo a tomar en consideración aspectos políticos y sociales dentro del *currículum*, que anteriormente no eran tenidos en cuenta.

1. 3. 2. EL *CURRÍCULUM*, SERIE DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE INTENCIONALES.

De acuerdo a Margarita Pansza el *currículum* es “una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta, el producir los aprendizajes deseados. El currículo visualizado de esta forma presenta dos aspectos: el diseño y la acción. Implica una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje” (Pansza, 1997: 16).

El *currículum*, siguiendo esta propuesta es una forma social de organización del conocimiento y se hace indispensable tomar en consideración lo manifiesto, lo oculto, lo real y las omisiones.

1. 3. 3. EL *CURRÍCULUM*, REFLEJO DE LA TOTALIDAD EDUCATIVA, NORMAS ENTRE OBJETO DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA PARA SU COMPRENSIÓN

María de Ibarrola concibe el *currículum* como “un reflejo de la totalidad educativa (en tanto que confluyen interactuando en el mismo, todos los aspectos de la realidad educativa); y como una

síntesis instrumental (en tanto que es una representación de la política educativa de un centro de enseñanza).” (Glazman e Ibarrola, 1987: 142).

En la obra de Glazman e Ibarrola, se analiza la posición de Hugo Mercer en la que visualiza al *currículum* como “una serie de normas de relación entre contenidos y áreas de conocimiento que dentro de un sistema ideológico, marca la existencia de determinada imagen del objeto de estudio y de la metodología para su comprensión”. (Glazman e Ibarrola, 1987:145), Mercer plantea la necesidad de partir del análisis de la universidad como sistema ideológico, ya que de ella emana el tipo de ciencia y el tipo de profesional, la ausencia de este análisis, puede propiciar la repetición de modelos de conocimiento ya existentes.

1. 3. 4. EI *CURRÍCULUM* TIENE UN CARÁCTER IDEOLÓGICO DETERMINADO POR LA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN

Glasman e Ibarrola parafrasean a Alfredo Furlan (1980), que busca demostrar que los textos sobre *currículum* que se desarrollan en América Latina constituyen “un discurso político de la práctica educativa. “El carácter ideológico se manifiesta en una concepción determinada de la educación, que integra los problemas que se deben resolver, los conceptos necesarios para esto y las tareas concretas para el maestro” (Glazman e Ibarrola, 1987: 146).

Esta posición tiene su reflejo en la realidad al crearse las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, que surgen en los años 70s, insertas en posiciones geográficas estratégicas, de acuerdo a las áreas del conocimiento a las que se van a abocar. Como ejemplo se tienen zonas semi-rurales, con producción ganadera en la zona de Cuauhtitlán, donde se ofrece la carrera de Médico Veterinario Zootecnista, entre otras.

La zona del “lejano oriente” como se le conoció a la ENEP Zaragoza, concentró carreras del área de la salud, Medicina, Enfermería, Químico Farmacéutico Biólogo, Psicología, Odontología, además de Ingeniería Química.

1. 3. 5. EL *CURRÍCULUM* CONFORMACIÓN DE UN MODELO QUE RELACIONE SECUENCIA, CONTINUIDAD E INTEGRACIÓN

Entre los exponentes clásicos de la teoría curricular, Ralph Tyler (1973) escribió “un clásico” sobre el *currículum* en el que sistematiza las fuentes en la que se basan los propósitos de la escuela. De estos propósitos surgen los objetivos y con base en estos se seleccionan las experiencias y se organizan de acuerdo con estas los recursos, la evaluación de las experiencias y el papel del personal escolar. Todas estas son piezas fundamentales en la definición del *currículum*.

Lo importante de la aportación de Tyler (1973) es conformar un modelo en el que la relación entre secuencia, continuidad e integración, sea la relación que se da entre la ciencia que aprehende la realidad sin contradicciones, los expertos que seleccionan lo que debe saber un alumno de esa ciencia y los docentes que buscan las estrategias para proporcionar y organizar las situaciones de aprendizaje para que el alumno construya su propio conocimiento.

Para María de Ibarrola la forma de superar la visión de *currículum* que ofrece Tyler como modelo a seguir, es profundizar en su estudio y abordarlo como una realidad social y educativa compleja, contradictoria, cuyo objeto es conformar de manera mediada e intencional, la forma de apropiación de los saberes, para lograr que sujetos determinados, se incorporen al conocimiento institucional (Glazman e Ibarrola, 1987: 201).

1. 3. 6. EL *CURRÍCULUM* SÍNTESIS DE POSICIONES EPISTEMOLÓGICAS, PSICOLÓGICAS Y EDUCATIVAS

En el Prólogo a la Edición Española del libro de Lawrence Stenhouse (1998), *Investigación y desarrollo del currículum*; José Gimeno Sacristán menciona que el proyecto curricular “es una síntesis de posiciones epistemológicas, psicológicas y educativas en general que se pretenden desarrollar a través de unas directrices metodológicas, con unos determinados materiales, de suerte que el proyecto curricular modela muy decisivamente la práctica concreta de la enseñanza. El *currículum* es lo que determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos, de ahí que pueda decirse que es una acepción amplia que es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, porque es una fecunda guía para el profesor” (Stenhouse, 1998:12).

Por lo anterior, el proyecto curricular es mucho más amplio y rico que el programa escolar, ya que este último se restringe más a una selección y secuencia de ciertos contenidos. Si pretendemos que una forma de ver el conocimiento y la cultura esté presente en el aprendizaje de los alumnos, si se espera lograr una práctica educativa según cierta concepción psicológica del alumno, del aprendizaje y del docente, que dicho aprendizaje no esté desvinculado de un contexto social, todas estas ideas deberán estar presentes en la selección, presentación y estructuración de los contenidos del *currículum*, para que se traduzca en la actividad didáctica.

1 . 4 . PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

La elaboración de los programas, llevó a buscar formas concretas de instrumentación y a desarrollar una metodología para su elaboración, bajo una nueva concepción de docencia, es decir como el proceso que aglutina elementos teórico - metodológicos por medio de los cuales, se propicia que los estudiantes construyan aprendizajes, adquieran habilidades competencias, desarrollen procesos de razonamiento y logren en sí, el estudio independiente.

El programas de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes que se lograrán a través de una unidad didáctica, que junto con otras unidades didácticas, cursos, talleres, etc.

(Pansza, 1986), conforman el plan de estudios. Según Hilda Taba (1974), el programa constituye la propuesta mínima de aprendizajes relativos a un curso particular. Cuando decimos mínima nos referimos a fundamentales, indispensables y no bajo la premisa de reducidos.

Los planes de estudio sobredeterminan los programas de estudio, los programas forman parte del Plan de Estudios de una carrera o de un ciclo de enseñanza. Lo ideal es que los planes de estudio estén bien fundamentados, pero no es lo habitual. El plan de estudios no es un listado de las unidades didácticas, seriadas y distribuidas en el tiempo en el que se concibió la carrera, es mucho más que eso.

1. 4. 1. ANÁLISIS DE LA DISCIPLINA

Es cierto que el análisis de la disciplina es importante, especialmente para definir la secuencia de las asignaturas y dentro de los programas también el definir la secuencia de las unidades. Pero hay que complementar esta visión con el análisis de la profesión y las prácticas profesionales las que deberán estar reflejadas en el Plan de estudios y los planteamientos teórico-conceptuales habrá que “bajarlos” a la realidad.

Se tiene en consideración que el docente deberá buscar y mostrar una concordancia entre el objeto de estudio, la metodología para abordarlo, definir los objetivos, la forma de organizar los contenidos, diseñar las actividades de aprendizaje y de evaluación.

Lo anterior se logra a través de la concientización de la postura teórico-metodológica o el conjunto de planteamientos tomados de una o varias de las teorías psicopedagógicas, que el docente deberá conocer y asumir. Lo que se quiere lograr con esa concientización es que los alumnos construyan aprendizajes significativos para la formación integral de su profesión, a través del estudio independiente, la reflexión de sus conocimientos previos, la construcción de conocimientos nuevos, que le permitan desarrollarse como profesional en el área de su competencia.

En este sentido el docente además de conocer su campo disciplinario, es bueno que sepa cuales son los elementos básicos de cómo propiciar la construcción de aprendizajes significativos. Esto

con el objeto de formar profesionales para lo cual se recomienda que cuente con la competencia didáctico-pedagógica, y como mencionábamos, la epistemológica es decir, conocer bien el sitio que ocupa su asignatura en el desarrollo de su disciplina y profesión.

Aquí es importante hacer mención que la experiencia concreta de los odontólogos de la EEAP, sobre el dominio y conocimiento en el campo disciplinario de la Atención Primaria, no era comprendida por todos ni cabalmente ni de la misma forma. Después de la primera generación y de elaborar sus propios materiales, tomando como referencia algunos esfuerzos realizados en la carrera de Medicina sobre atención primaria, los odontólogos, desarrollaron los suyos.

Entre los autores que han trabajado el tema de elaboración de programas educativos, mencionaremos algunos, mismos que presentamos a continuación: R. Mager, (1970); Popham y Baker, (1970); Ralph Tyler, Hilda Taba,

1. 4. 2. PROGRAMAS DE ESTUDIOS CON UNA CONCEPCIÓN LINEAL

Se habla de un proceso lineal en cuanto a que es un proceso secuencial sin que medie una realimentación y un proceso de replanteamiento, con una mirada estática o de “progreso” en cuanto a actividades por seguir o procesos que culminar.

1. 4. 2. 1. Modelo desarrollado por R. Mager, Popham y Baker

Estos autores manejan una concepción lineal de la educación, basada en la Tecnología Educativa, que tiene a su vez sus fundamentos en el conductismo y el aprendizaje basado en objetivos, teniendo como soporte la taxonomía de Bloom. De esta corriente en educación surgen las Cartas Descriptivas, que segmentan el proceso educativo, y lo reducen a la consecución de una serie de cambios conductuales observables y medibles (en Díaz Barriga,1980:7). Estos autores proporcionan un modelo de programa en cuatro tiempos:

Especificación de objetivos

- Evaluación previa

- Enseñanza y
- Evaluación de resultados

Las principales críticas a este planteamiento se refieren a que el programa no se inserta dentro del plan de estudios y que no toma en cuenta las características del grupo escolar. Además de segmentar el proceso educativo, lo llevan a un reduccionismo y se circunscriben a conductas capaces de ser observables y medibles.

1. 4. 2. 2. Modelo desarrollado por Ralph Tyler

Este modelo también habla de objetivos; estos autores ven la necesidad de dar una base referencial partiendo de un diagnóstico de necesidades y de diversas fuentes que propongan objetivos y filtros como los psicosociales. (Díaz Barriga, 1980).

El modelo pedagógico lineal que Ralph Tyler proponía:

- Especialistas, sociedad y alumnos, proponen objetivos,
- Selección y organización de objetivos sugeridos,
- Filtros de la Filosofía y de la Psicología,
- Objetivos definidos,
- Selección de actividades de aprendizaje,
- Organización de actividades de aprendizaje y
- Evaluación de experiencias.

Tyler, al seleccionar actividades de aprendizaje, centra la atención de su modelo en el alumno a diferencia de la propuesta anterior que centra el acto educativo en el maestro.

1. 4. 2. 3. Modelo desarrollado por Hilda Taba

Se presenta:

- Diagnóstico de Necesidades
- Formulación de Metas
- Selección de Contenidos
- Organización de Contenidos
- Selección de Actividades de Aprendizaje y
- Determinación de lo que se va a Evaluar.

Esta autora incluye en la discusión a los contenidos, ya no como una información pertinente sino como un método de investigación, por lo tanto una oportunidad de aprender. La autora habla de metas, no de objetivos. Esta propuesta no muestra con claridad la necesidad de ubicar el programa escolar en un plan de estudios que a su vez sea parte del diseño curricular, aún cuando para otros autores su relación con el plan de estudios, determinará los contenidos.

La elaboración de los programas es una formulación hipotética de los aprendizajes que se lograrán a través de una unidad didáctica, que junto con otras unidades didácticas conforman el plan de estudios. Ya mencionábamos que para Hilda Taba (1991), el programa constituye la propuesta mínima de aprendizajes relativos a un curso particular.

Hay que especificar en el programa, el tiempo que se tiene para desarrollar el curso, el concepto de aprendizaje y de conocimiento que sustentamos ya que con base en estos conceptos se desprenden las metas de aprendizaje y la instrumentación del programa.

1.4. 3. ETAPAS EN LA ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTUDIOS

¿Qué etapas se deben cubrir para elaborar un programa de estudios?

1. Definir el tipo de unidad didáctica,
2. Formación del equipo de trabajo,

3. Relación con el plan de estudios,
4. Análisis de la situación concreta de docencia,
5. Análisis de las disciplinas y prácticas profesionales,
6. Selección de objetivos, objeto de transformación o problemas ejes,
7. Presentación del programa,
8. Delimitación del plan de evaluación del programa y
9. Ajustes

1° **Se definirá si el programa es de un curso**, un seminario o la unidad didáctica que se considere más apropiada, según la acción pedagógica para el tipo de aprendizaje que se quiere lograr.

2° **Formación de equipo de trabajo**. Es importante la experiencia que los docentes puedan aportar en cuanto a su práctica docente para las decisiones a tomar con relación al programa de estudio. El trabajo en equipo tiene una importancia sustantiva, aunque no es tarea fácil.

- Entre los miembros del equipo deberá haber un mínimo de empatía.
- Compartir los problemas de enseñanza a los que se van a abocar.
- Algunos sugieren compartir el enfoque teórico para facilitar la integración del equipo.
- Realizar un plan de trabajo, calendarizarlo de manera flexible y realista.

3° Los programas forman parte del **Plan de Estudios** de una carrera o de un ciclo de enseñanza. El plan de estudios es la síntesis instrumental, según Raquel Glasman y María de Ibarrola, (1987) por medio de la cual, se seleccionan, organizan y ordenan los aspectos importantes en una profesión valiosa social y culturalmente, con fines de enseñanza.

En dicha síntesis estarán plasmadas:

- las orientaciones ideológicas y sociales que tiene la institución escolar,
- la concepción del profesional que se tiene y
- el rol que desempeñara dicho profesional en la sociedad.

La solidez en el conocimiento del plan de estudios permitirá la continuidad, la secuencia y la integración de los programas en concordancia con el plan.

- La continuidad se refiere a la organización en un sentido vertical dentro del plan de estudios.
- La secuencia se basa en la continuidad, cada experiencia se fundamenta en la anterior, pero en un proceso dialéctico en espiral por lo tanto no es repetición sino avance a un nivel superior.
- La integración se refiere a la organización horizontal de las actividades del currículo, para que se logre en el estudiante un concepto unificado.

Estos tres criterios deberán ser contemplados en el plan y en los programas de estudio, y deberán estar reflejados en la selección, diseño y evaluación de las actividades de aprendizaje.

4° Análisis de la situación concreta de docencia. Realizar un diagnóstico de los conocimientos y habilidades que tienen los alumnos, puede ser de gran ayuda para los diseñadores de programas de estudio. Hay que tomar en cuenta a los docentes que han impartido la asignatura, entrevistarlos puede traducirse en un valor agregado, la recopilación de información estará centrada en detectar problemas y evaluar el programa, para ajustarlo a la realidad.

Esta es la parte de la investigación educativa que como docentes deberíamos realizar para sustentar las modificaciones que se propongan al programa de estudios y a la práctica docente en particular.

5° Análisis de las disciplinas y prácticas profesionales. Estos dos aspectos son fundamentales e implican una dificultad considerable que deberá abordarse por los docentes encargados de

organizar el conocimiento y la estructuración del mismo. La clave en este paso es buscar un mayor dinamismo e interrelación entre el objeto y el sujeto de estudio.

Joseph Schwab y otros investigadores citados por José Gimeno (1998:62), plantean que la organización del conocimiento con fines de enseñanza es de los aspectos del proceso educativo más descuidados, además que se desconoce o minimiza el control ideológico y la arbitrariedad cultural que implican las disciplinas.

Se trabaja poco sobre el concepto de disciplina, sus límites, su articulación interna la viabilidad de la interrelación disciplinar al abordar el objeto de conocimiento.

Margarita Pansza (1988: 27), hace mención de siete criterios que señala Heckhausen H. para definir una disciplina (Pansza,1988: 27):

- 1. Dominio material.** Son los objetos materia de estudio de la disciplina.
- 2. Dominio de estudio de las disciplinas.** La perspectiva desde la cual una disciplina considera el dominio material. Los axiomas previos a decisiones posteriores en la elaboración de las teorías que componen la disciplina.
- 3. Nivel de investigación teórica de las disciplinas.** Es el nivel de madurez, si su campo esta bien delimitado o esta en formación.
- 4. Los métodos de las disciplinas.** Una disciplina desarrolla sus propios métodos y algunas disciplinas utilizan varios. En el plan de estudios se debe decidir cuales de ellos será indispensable para el dominio profesional que deberá alcanzar el alumno, y en qué momento del plan se incluyen como un programa específico para el aprendizaje de una determinada metodología.

5. **Los instrumentos de análisis de las disciplinas.** Son las estrategias lógicas, los razonamientos matemáticos y la construcción de modelos para procesos complejos de razonamiento.
6. **Aplicaciones prácticas de las disciplinas.** Este aspecto es importantísimo para las funciones profesionales que deberá desempeñar el estudiante ya como profesional.
7. **Contingencias históricas de la disciplina.** Algunos hechos históricos pueden retardar o desarrollar el progreso de una disciplina.

Lo que aporta este autor con estos criterios es la reflexión sobre aspectos teóricos, metodológicos, prácticos e históricos de las disciplinas.

Existen otras propuestas para analizar las disciplinas, como la realizada por Stanley, que menciona Hilda Taba (1991). Esta propuesta se refiere a organizar las disciplinas identificando su estructura sustantiva y la estructura sintáctica de las disciplinas, enseñanza basada en contenidos.

La estructura sustantiva hace referencia a los conceptos más importantes que forman la disciplina y las posibles formas de estructuración. La forma de proceder es identificar los conceptos claves y las relaciones entre los mismos, para detectar la estructuración que facilite el aprendizaje.

La estructura sintáctica implica seguir el proceso que la disciplina sigue desde sus datos e informaciones recabadas hasta sus conclusiones, cómo es que llegan al planteamiento de sus hipótesis, teorías y leyes que constituyen el campo de la disciplina.

Es cierto que el análisis de la disciplina es importante, especialmente para definir la secuencia de las asignaturas y dentro de los programas también definir la secuencia de las unidades, pero hay que complementar esta visión con el análisis de la profesión y las prácticas profesionales que deberán estar reflejadas en el Plan de estudios, los planteamientos teórico-conceptuales se deberán “bajar” a la realidad.

6° Selección de los objetivos, objetos de transformación o problemas ejes.

Con los 6 pasos analizados se puede lograr la construcción de un marco teórico de referencia. Habiendo realizado esta tarea, hay que definir los aprendizajes mínimos y hacerlos explícitos, los que deberán representar la finalidad del curso.

Esta intencionalidad y finalidad del curso se pueden expresar en objetivos, en los que deberá estar presente el concepto de aprendizaje y de conocimiento. Tanto a asesores, como a alumnos deberá quedarles claro lo que se pretende que el alumno aprenda y los criterios de cómo será la evaluación y la acreditación.

Los objetivos por su generalidad pueden ser terminales o de cada unidad temática. Con estos dos tipos de objetivos se pueden orientar la instrumentación didáctica, la evaluación acreditación sin caer en la atomización de la información y del aprendizaje.

Cuando se plantea que los objetivos deberán estar redactados en términos de la manifestación de una conducta que se exprese en un producto de aprendizaje que llevará a cabo el alumno.

Queremos hacer un llamado de atención de que las conductas observables no se manejan como en la escuela empirista que terminan por fragmentar el conocimiento y caer en un mecanicismo absurdo, sino que se parte de la consideración de que los aprendizajes se dan integrados y estructurados en todos los niveles de la conducta humana. Por lo que al solicitar productos se está considerando la integración de saberes, en todos los ámbitos para que se logre que esos conocimientos sean significativos.

La Tecnología Educativa, planteaba diferentes objetivos, los cognoscitivos, los afectivos y los psicomotrices. La crítica a este planteamiento esta en función de que en la realidad estos procesos se dan integrados.

Se ha comentado que el conocimiento se logra cuando se interrelaciona el sujeto con el objeto de estudio, por lo que el objetivo deberá contemplar esta dualidad. La formulación de los objetivos de estudio es sólo una parte de las tareas a realizar en la elaboración de programas de estudio, y para poder formular los objetivos hay que llevar al cabo otros procesos analíticos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los objetivos de aprendizaje, los objetos de transformación o los problemas ejes, son metodologías alternas según sea la forma de estructurar el programa de estudios. Se hace hincapié en que para que puedan ser conseguidos por los alumnos y además den cuenta de la realidad profesional, deberán estar apoyados por un marco histórico social y un meticuloso análisis del proceso de enseñanza aprendizaje.

- **OBJETIVOS DE APRENDIZAJE**

Los objetivos de aprendizaje, son concebidos como los aprendizajes significativos que se construirán a lo largo del proceso de enseñanza–aprendizaje. Es aconsejable presentar los objetivos de aprendizaje como productos o evidencias de aprendizaje, esto facilita el establecer criterios de acreditación y certificación en las instituciones de educación. Los objetivos de aprendizaje son una aportación de la “Tecnología Educativa de los años 70”, lo que hay que enfatizar es que los objetivos redactados meramente como conductas a modificar, característico de esa época, deben ser evitados para evadir caer en un reduccionismo del proceso del aprendizaje. Actualmente se plasman los objetivos en función de presentar un producto en el que se muestre la evidencia del aprendizaje. Con base en la instrumentación didáctica, los objetivos que se logren estarán en un plano constructivista, en dicho producto se mostrarán los conocimientos anteriores y los puntos de anclaje que permiten incorporar o construir los nuevos aprendizajes.

Los objetivos como evidencias de aprendizaje tienen su fundamento en la concepción que subyace del aprendizaje.

- **OBJETOS DE TRANSFORMACIÓN**

Los planes Modulares y en concreto el caso de la UAM, plantean los objetos de transformación como sus objetivos. Hay tres razones por las cuales reciben esta denominación: un orden epistemológico, metodológico y psicopedagógico. Estos órdenes implican una base para comprender la estructura interna del módulo.

“El nivel epistemológico implica una concepción de la ciencia que enfatiza su carácter instrumental para la transformación de la realidad que expresa una concepción interdisciplinaria de la ciencia y del conocimiento científico y considera la realidad como una totalidad concreta en la que todos los elementos están interconectados y en proceso” (Pansza, 1988: 33).

El nivel metodológico se refiere a la realidad sobre la cual el alumno llevará a cabo su práctica profesional.

El nivel psicopedagógico es el elemento que asegura que esté la situación de enseñanza-aprendizaje dentro de la situación modular.

Para determinar los objetos de transformación se darán tres elementos fundamentales: la actitud crítica, la capacidad creativa y la racionalidad científica. Cualquier objeto de la realidad puede llegar a considerarse un objeto de transformación. El problema es que no se puede asegurar que a través del proceso enseñanza-aprendizaje se puedan desarrollar los tres elementos mencionados que están íntimamente relacionados con la metodología modular. En algunos programas modulares, después de definir los objetos de transformación, además se formulan objetivos de aprendizaje.

El formular objetos de transformación con base en el análisis histórico-crítico de la práctica profesional, resulta un elemento que permite orientar las investigaciones que deberán realizar los alumnos y dar criterios para la evaluación-acreditación.

- **PROBLEMAS EJE**

Para la didáctica crítica, se proponen problemas que deberán ser resueltos por los alumnos a lo largo de proceso enseñanza aprendizaje. Esto obliga a que se tenga muy clara la situación de aprendizaje que el alumno conseguirá al resolver el problema, plasmando así una visión integradora de los aprendizajes, además de permitir definir criterios de evaluación acreditación.

1.4. 4. PROGRAMAS ESCOLARES

CON OTRA CONCEPCIÓN

En la propuesta metodológica desarrollada por Ángel Díaz Barriga (1980), se percibe otra forma de concebir la educación como un proceso dinámico y dialéctico.

1. 4. 4. 1. Propuesta Metodológica desarrollada por Ángel Díaz Barriga:

En esta propuesta, el autor hace referencia a tres momentos básicos como propuesta metodológica, para la elaboración de programas de estudio:

- **Organización de un Marco Referencial**
- **Elaboración del Programa**
- **Instrumentación didáctica del mismo.**

- **Marco Referencial** implica ubicar el programa educativo en el plan de estudios.

Analizar los propósitos del plan de estudios,

- la necesidad social e individual que lo originó,
- las áreas de formación con base en las cuales esta organizado,
- las nociones básicas de cada área.

Esto nos da la configuración de un mapa curricular que muestra las inserciones y los apoyos de los contenidos, para evitar repeticiones y la forma en que se integran los aprendizajes.

Así el área de formación tendrá clara las nociones básicas a desarrollar y de esta manera se desprenden los contenidos de cada asignatura. Con base en estos contenidos se pueden identificar los objetivos.

Analizar los conocimientos previos del alumno, para adecuar la instrumentación didáctica. Esto es especialmente importante en los proyectos educativos.

Hay condiciones institucionales, ambientales, individuales y metodológicas, que conforman una situación y un campo en el que se da la acción docente.

Las condiciones sociales e históricas también deberán ser tomadas en cuenta para la instrumentación de la práctica docente.

- Elaboración del Programa de Estudio

Todo programa es una propuesta de aprendizaje, referente a los aprendizajes curriculares mínimos de un curso. El programa orienta a maestros y a alumnos sobre las decisiones con relación al logro de ciertos resultados de aprendizaje.

El programa establece el mínimo necesario para acreditar una materia, con la instrumentación didáctica, la intercomunicación entre pares y con el asesor, se propician aprendizajes e incluso se alcanzan aprendizajes no previstos, de desarrollo humano.

La presentación del programa implica hacer explícito:

- el significado del curso
- los propósitos del mismo
- su vinculación con el plan de estudio
- las nociones básicas, como las conceptualiza Hilda Taba, que reflejan la estructura de una disciplina, desde el punto de vista epistemológico
- la relación que guarda con las otras asignaturas del plan

- los problemas que ayuda a resolver en función del plan de estudio
- la relevancia par la práctica profesional.

Los objetivos terminales entendidos como el producto o resultado del aprendizaje, surgen de la concepción que se tiene de la totalidad del curso y de las nociones básicas, como principios epistemológicos indispensables que se desarrollarán durante el curso.

Objetivos de Aprendizaje

En páginas anteriores, se hizo alusión a los objetivos de aprendizaje, sin embargo, para no cortar la secuencia del planteamiento desarrollado por Ángel Díaz Barriga, aquí incluimos nuevamente los objetivos de aprendizaje y agregamos algunos puntos interesantes.

La necesidad de presentar objetivos terminales como productos o evidencias de aprendizaje, obedece a la necesidad de establecer criterios de acreditación y certificación de las instituciones de educación, además de hacer evidente en un “producto” lo que se espera del alumno después del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante comentar algunas limitaciones al presentar los objetivos redactados meramente como conductas a modificar y que en ocasiones es una exigencia de la institución. Lo que se deberá de evitar es caer en un reduccionismo del proceso del aprendizaje y hacer énfasis en la flexibilidad de la instrumentación didáctica.

Los objetivos como evidencias de aprendizaje tienen su fundamento en la concepción que subyace del aprendizaje mismo, en cuanto a modificación de conductas. Aquí Ángel Díaz Barriga, plantea que las evidencias de aprendizaje mostradas como modificaciones de conducta no necesariamente estarán diseñadas desde el punto de vista conductual. En cambio, como lo concibe Azucena Rodríguez (en Díaz Barriga, 1980:15) se parte de síntesis iniciales que posibilitan el análisis, descomponen la totalidad, buscan construir nuevas síntesis que implican contradicciones, que a su vez se prestan para conformar nuevas síntesis, mismas que llevarán a la construcción de nuevas hipótesis, e iniciar el proceso nuevamente.

Síntesis, destotalización, contradicción, hipótesis y síntesis: Pichon-Rivière E. (en Barriga,1980:19), se refiere al proceso de espiral dialéctica del aprendizaje.

Ya establecidos los objetivos terminales de un curso que reflejen la totalidad del proceso de aprendizaje, que incluya las nociones básicas que se desarrollarán, enseguida se realiza el desglose de los contenidos, organizarlos en unidades temáticas, con base al estudio epistemológico de la disciplina. La organización del contenido de la disciplina deberá reflejar la estructura interna de la misma.

Sobre los contenidos, Díaz Barriga (1980:6) nos remite a Hilda Taba (1991:384) con sus nociones básicas para la selección de contenidos, que deberá ser un proceso que fragua en el momento mismo en que se elaboró el mapa curricular y que se verán reflejados en los objetivos terminales.

Las unidades temáticas deberán incluir una presentación escrita que explique a los alumnos:

- el papel
- la estructura
- el aprendizaje que promueven
- el lugar que ocupan estos conocimientos dentro del programa y
- los objetivos de aprendizaje por unidad

El producto final u objetivo terminal de aprendizaje incluirá los objetivos de aprendizaje por unidad.

En resumen, la segunda parte de la elaboración de un programa sugiere la presentación general del curso, los objetivos terminales y la organización por unidades del contenido del curso.

- Instrumentación Didáctica

La instrumentación didáctica debe partir del conocimiento de los grupos de estudiantes a los que se va a atender, sus características propias son las que se constituirán como base, para elaborar la instrumentación didáctica.

La instrumentación didáctica no es otra cosa que la selección de actividades de aprendizaje, las técnicas y recursos didácticos y las técnicas de evaluación, toda esta selección, estará reflejando una concepción de sociedad, de hombre y de aprendizaje.

Nuevamente en el momento de selección de actividades de aprendizaje, de escoger los recursos didácticos y definir el proceso de evaluación es importante referirse a las explicaciones teóricas sobre aprendizaje, para que haya coherencia entre los principios epistemológicos que componen las disciplinas y las actividades de aprendizaje diseñadas para el curso, así como las estrategias de evaluación.

Parafraseando a Pichon-Rivière (2001), en el acto de aprender hay una confrontación de nuestro **Esquema Conceptual Referencial Operativo, (E. C. R. O.)**, que al contrastarse con los procesos de construcción de los aprendizajes se compara y se modifica. Pero este esquema referencial involucra pensamiento, sentimiento y emociones, dado que es innegable que el acto de aprender es un proceso social.

En la instrumentación didáctica se conciben dos momentos:

- a) la planeación de las situaciones de aprendizaje y
- b) la planeación del proceso de evaluación.

- a) En la época de Rousseau se hablaba de enseñar, en la actualidad se prefiere utilizar la noción de propiciar la construcción de los aprendizajes, esto conlleva primero, a proporcionar información sobre nuevos conceptos, nuevas nociones y después se da el proceso mediante el cual se interiorizan los conocimientos, se construyen a través de procesos de análisis y asimilación, reorganizando el esquema referencial del alumno, convirtiéndose en aprendizajes que han pasado a ser bagaje propio de su conocimiento.

Para que se propicie la construcción de conocimientos, hay estrategias, estas pueden ser la discusión entre pares y con su asesor, la búsqueda de relaciones con otros conceptos o contenidos, elaborar preguntas que obliguen a encontrar respuestas o a elaborar otras preguntas, reflexionar sobre alcances y limitaciones en los contenidos, a

proponer hipótesis, a resolver problemas. Hilda Taba habla de la asimilación y acomodación.

El proceso de aprender es un proceso que se da en el individuo partiendo como referencia de su propia vida, de su historicidad, de sus experiencias, y esto es lo que hace al nuevo conocimiento, significativo. Resulta difícil propiciar aprendizajes que tengan un significado para el estudiante a través de procesos mecanicistas y estímulos externos.

Azucena Rodríguez (1977), plantea tres etapas en la construcción del conocimiento.

- **Actividades de Apertura:** requieren una síntesis inicial; es una visión global del objeto de estudio y una recapitulación de los conocimientos anteriores del individuo. Estas actividades no implican lo que se conoce como pruebas diagnósticas.
- **Actividades de Desarrollo:** con base en una problemática central, las actividades que se desprenden son de análisis tomando nuevas informaciones y de síntesis. De esta manera estas actividades promueven la adquisición de la información, manejarla, hacer generalizaciones, coordinarlas con otras informaciones y contrastarlas con otras informaciones y que ocupen un lugar ya como parte de su conocimiento.
- **Actividades de culminación o cierre:** a través de las nuevas síntesis, se reconstruye el problema, se reorganiza la información y se interpreta de mejor manera la realidad, se hacen replanteamientos de problemas, se obtienen generalizaciones y se detectan contradicciones. Todos estos elementos constituyen oportunidades de continuar con su proceso de aprender.

b) Planeación del proceso de evaluación. Se puede decir que no hay una teoría de la evaluación que le de sustento epistemológico. La psicología experimental ha sentado

las bases de la distinción entre medir y evaluar y ha dedicado largos espacios a la importancia de medir y a la pertinencia de elaborar instrumentos confiables de medición.

Hay una distinción más clara entre evaluación y acreditación. La evaluación se refiere más a percibir las condiciones que afectaron al proceso de enseñanza aprendizaje, como fueron las condiciones en que se inició el curso, los aprendizajes agregados, es decir los aprendizajes no contemplados en la planeación curricular y que se dieron en el proceso educativo. La acreditación se refiere a la verificación de los resultados del aprendizaje, previstos curricularmente como parte de la formación profesional y que le permitan al estudiante desenvolverse adecuadamente en su profesión, la acreditación se refiere a un problema de eficiencia y dependen de una situación institucional y social.

La evaluación es un proceso en el que está inmerso el proceso de acreditación. La evaluación implica comprender el proceso de aprendizaje individual y grupal a partir de juicios objetivos, como condición del conocimiento humano. Es importante hacer explícito qué plantear en la evaluación. El problema de la objetividad independientemente del sujeto que conoce es una pretensión de la psicología experimental.

La acreditación deberá ser contemplada en el momento en el que se definen los productos del aprendizaje. La planificación de la acreditación será fácil diseñarla, si hay claridad en los objetivos entendidos como el producto en donde se evidenciarán los resultados del aprendizaje.

Planear las evidencias de los resultados del aprendizaje, es establecer los criterios para presentar las evidencias del aprendizaje. Lo ideal es presentar dichos criterios al inicio del curso. Lo óptimo para el plan de evaluación es hacerlo explícito desde el inicio del curso y será más sencillo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje reunir el conjunto de evidencias que den elementos del proceso de aprendizaje del alumno, que muestren la manera en que el estudiante integra la información y la forma en que construye el contenido de la disciplina.

Es importante recapitular en el sentido de que a través de los objetivos se pretende la integración del fenómeno a estudiar, por lo que es interesante evaluar más que lo que pueda memorizar sobre los contenidos, la capacidad de establecer relaciones, de hacer síntesis y de realizar juicios críticos.

El manejo de estructuras de contenidos no es un problema de la acreditación sino de las situaciones de aprendizaje que posibiliten que el estudiante logre el manejo de contenidos.

Para el diseño de actividades de evaluación el reto radica en plantear las características que debe reunir el resultado del aprendizaje, definir la manera en que se dará la apreciación del mismo, para que el proceso de evaluar se convierta en un proceso de aprender.

Otra cuestión que habría que puntualizar es la diferencia entre calificar y acreditar. Las dos son funciones institucionales y sociales. La calificación toca aspectos que sugieren un valor que en sí misma no existe y toca cuestiones de justicia, equidad y objetividad, repitiendo vicios sociales, con base en una pretendida objetividad como si se pudiera asignar un “valor” al desempeño de un estudiante, independientemente de que influyan aspectos subjetivos del asesor. Aún en procesos estadísticos que se suponen “asépticos”, la información puede ser sesgada.

Como parte de la instrumentación didáctica, varias colegas sugieren tomar en consideración, la asignación de notas que los estudiantes se otorgan a ellos mismos, siempre y cuando se les enseñen los criterios del proceso de evaluación y lo que se va a evaluar, para entonces y sólo entonces, tomar como válida su auto-evaluación.

1 . 5 . ESTRUCTURA DIDÁCTICA DE UN PROGRAMA DE ESTUDIOS

La estructura didáctica de un programa de estudios se presenta de la siguiente manera:

- **Datos Generales:** ubican la institución educativa, (universidad), la dependencia, el ciclo escolar, nombre de la asignatura, semestre en el que se imparte, número de créditos, su carácter obligatorio u optativo, ubicación contextual, (aula, laboratorio, página web, sedes), intensidad horaria, fecha de elaboración y aprobación.

- **Presentación general del programa:** ubica el objeto de estudio, su finalidad relacionada con el perfil del profesional que se pretende formar, la relación con otras asignaturas, su fundamentación teórica.

- **Objetivo General** del curso, seminario o taller: referido al aprendizaje integral y sus evidencias al finalizar el proceso educativo.

- **Contenidos propios de la disciplina:** conocimientos referidos al objeto de estudio, a partir de los cuales se organizan las unidades didácticas y facilitan el logro del objetivo general.

- **Unidades didácticas:** permiten la organización de los contenidos referidos a las diferentes competencias que el profesional en formación va a desarrollar.
 - Presentación o introducción a cada una de las unidades, con una breve especificación de su relación con las demás y de su contenido específico.
 - Objetivos de la unidad.
 - Mesografía de la Unidad: bibliografía, sitios web, audiocasetes, videocasetes.

- **Estrategia metodológica:** constituye la forma en que se promoverán los aprendizajes.

- **Estrategias de enseñanza y aprendizaje:** son los procedimientos del docente y de los alumnos, para lograr la interacción con el objeto de estudio, a través de los materiales y los medios; propician la comunicación, el estudio independiente y el aprendizaje significativo.

- **Estrategias de evaluación**, autoevaluación, acreditación y certificación: contemplan los aspectos cualitativos y/o cuantitativos en todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Incorpora los diferentes niveles de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Enfatiza en las evidencias de aprendizaje.

La evaluación se desarrolla durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. La autoevaluación es el resultado del estudio independiente. La calificación puede ser en números o en letras y permite la acreditación o no del alumno. La certificación es el aval institucional o la aprobación oficial del proceso anterior.

- **Mesografía**: constituida por diferentes materiales y recursos.
 - Bibliografía
 - sitios web
 - audiocasetes
 - videocasetes

No podíamos dejar de tocar como parte de la evaluación, la evaluación del programa escolar. Esta evaluación deberá recuperar la experiencia de docentes y alumnos.

1 . 6 . SISTEMA MODULAR

Después de exponer de manera extensa las implicaciones del curriculum, del plan y del programa de estudio, bajo la perspectiva pedagógica es importante para este trabajo, mencionar detenidamente las características de la organización curricular Modular. La importancia de ahondar en este planteamiento es debido a que la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, actual Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, es la sede de la Especialidad en Estomatología en Atención Primaria y se crea con un planteamiento curricular Modular, que sigue funcionando hasta la fecha.

El desarrollo curricular implica necesariamente una posición política frente al hecho educativo, cumple con funciones de conservación, reproducción y en algunos casos de transformación de conocimientos, actitudes y valores importantes para una sociedad y las escuelas son las instituciones encargadas de este papel ideológico que se concreta en un currículo.

El currículo desarrolla una metodología de trabajo que parte de diversos niveles de análisis, como son los objetivos de aprendizaje, la organización y secuencia de contenidos, los por qué de las actividades didácticas y cómo le dan respuesta a necesidades sociales, el cúmulo de acciones educativas estructuradas de esta manera y que pretenden lograr aprendizajes en los alumnos.

Resulta esencial en el desarrollo curricular una coherencia horizontal, entre las asignaturas o módulos que se imparten en el mismo período de tiempo y vertical es decir, con relación a los conocimientos que se desarrollarán durante toda la carrera; a fin de que exista una continuidad, secuencia e integración de las acciones, del desarrollo, del diseño y de la evaluación curricular. Cualquier *currículum* pretende enseñar el conjunto de prácticas profesionales para resolver problemas sociales.

En 1974 se desarrollan en el país una serie de currículos que responden al nombre de Enseñanza Modular, es interesante apuntar el que se desarrolló en la Facultad de Medicina de la UNAM, “un plan de estudios alterno, con similitud objetivos terminales y metodología, de estructura modular y enfoque tutorial: Plan de Estudios Experimental de Medicina General Integral A-36. Este plan buscó introducir tempranamente al alumno a la comunidad y a la práctica médica. Para ello, la actividad docente de 4 grupos con 36 alumnos se realizó en aulas-laboratorio planeadas ex profeso para el trabajo multidisciplinario y cercanas a Centros de Salud.” <http://www.facmed.unam.mx/fm/historia/sintesis.html> consultado por Beatriz Piña, junio 2006.

Otro modelo fue el de la Universidad Autónoma Metropolitana que se gesta en enero de 1974, que también es pionera con la organización modular. Se caracterizaban por ser una estrategia de enseñanza que complementara la creación de nuevas instituciones de educación superior dentro del marco de las políticas educativas, que pretendían dar respuesta a la enorme demanda de educación superior con nuevas metodologías.

Sobre la organización departamental y los tiempos trimestrales en los que se pensó deberían ser organizados los cursos en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Manuel Gil Antón en un singular artículo explica que la organización de la UAM se basó en un compromiso para hacer una institución que fuera otra cosa que la UNAM, de hecho entre los fundadores se le empezó a conocer como la “OTRUNAM” (GIL, 1997; 3).

Así mismo, se quería innovar y no se querían los programas semestrales, ni anuales de la UNAM, por lo que se pensó, que debían ser trimestrales. El autor refiere la anécdota, comentada por uno de los fundadores, sobre la decisión de los tiempos para la organización de planes y programas, lo interesante es que esta decisión, no fue el resultado de un análisis concienzudo, ni respondió a un diagnóstico, sino que obedeció a que en un viaje del Arq. Pedro Ramírez Vázquez, director fundador de la UAM, en las escalerillas de un avión, tomó la decisión de que los planes y programas de estudio fueran trimestrales. Lo que acota Gil Antón es que las decisiones dependen del rumbo de las instituciones a largo plazo y del consenso y no necesariamente de la unanimidad, la planeación, ni de la moda. (GIL, 2005: 5).

Es cierto que en la ENEP Zaragoza, si bien se optó por la organización Modular, no se cambiaron los períodos semestrales; con relación a la organización departamental o servicio matricial, la ENEP Zaragoza como la UAM, sí optó por esta organización.

Según Gil Antón (2005), el origen de la organización departamental en México fue en la Universidad Ibero Americana, UIA. El modelo departamental respondió al deseo o la necesidad de combinar enseñanza e investigación, surge en Escocia y Alemania, como una estrategia frente a la necesidad de ahorrar dinero.

“La modalidad departamental, al menos en su génesis, no es ni mejor, ni peor, que las existentes y predominantes en ese entonces. Fue, simplemente, la que hallaron nuestros colegas en el sol de sus días, para hacer frente a la escasez de recursos y lograr un sendero factible para la actividad universitaria.” (GIL, 2005; 6)

Un departamento se encargaría de toda la carga académica que se requiriera para cualquier licenciatura, es decir el Departamento de Ciencias Básicas se encargaría de los cursos de matemáticas, física y química que requirieran las licenciaturas de las Divisiones de Ciencias Sociales y la de Diseño; como el Departamento de Sociología además de encargarse del programa de licenciatura en Sociología, tenía a su cargo los cursos de ciencias sociales necesarios para la formación de ingenieros o de abogados y administradores por mencionar algunos. Estos ejemplos representan el servicio en la matriz proporcionado por un departamento. (GIL, 2005; 7).

El ahorro y la racionalidad de este modelo queda claro como una estrategia asumida a conciencia, para maximizar el empleo de los recursos humanos calificados ya; como se ha explicado, ante la demanda exponencial de servicios de educación superior, la demanda de docentes, también creció y hubo necesidad de buscar diferentes estrategias, para hacerse de recursos, con lo que surge como grupo emergente, muchos de los actuales académicos de las entonces nuevas IES.

A continuación transcribimos lo expuesto por Margarita Pansza, la autora realiza un análisis minucioso sobre las diferentes propuestas desarrolladas por la UAM y otras IES sobre la enseñanza modular integrativa.

“La enseñanza modular integrativa es la organización curricular que pretende romper con la clásica relación de aislamiento de la institución escolar con respecto a la comunidad social, para acudir a ella en búsqueda de los problemas en torno a la cual organiza su plan de aprendizaje.

Descansa en una concepción del conocimiento como proceso de acercamiento progresivo a la verdad objetiva, en la cual la teoría y la práctica se integran en una dualidad que, a través de un proceso dialéctico permite integrar el conocimiento.

El aprendizaje es por lo tanto, concebido como un proceso de transformación de estructuras simples en otras de mayor nivel de complejidad y es consecuencia de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en un contexto históricamente determinado.

Pretende modificar el rol del profesor y el alumno a través de un vínculo pedagógico que favorezca la transformación, rompiendo con las relaciones de dominación y dependencia.

Basa sus acciones en el desempeño de una práctica profesional perfectamente identificada y evaluable. Se pronuncia contra la fragmentación del conocimiento y la aparente erudición escolar, a través de prácticas didácticas que se basen en la praxis integrativa pretendiendo una integración lógica de los contenidos desde una perspectiva interdisciplinaria.” (Pansza,1988: 57)

Los elementos de la organización curricular de la enseñanza modular son de esta manera los siguientes:

- Integración docencia – investigación – servicio.
- Módulos como unidades autosuficientes.
- Análisis histórico – crítico de las prácticas profesionales.
- Relación teoría – práctica.
- Relación escuela – sociedad.
- Fundamentación epistemológica.
- Carácter interdisciplinario de la enseñanza.
- Concepción de aprendizaje y objetos de transformación.
- Rol de profesores y alumnos.

Esta organización curricular integra docencia, investigación y servicio, al abordar un problema concreto en una comunidad y que obviamente involucra la práctica profesional, integra la parte teórica necesaria con la metodología. La intención es propiciar la integración teoría y práctica a través de la reflexión - acción, es introducir el concepto de praxis en la formación profesional al tener que vincularse con la comunidad de la que forma parte, va a estudiar sus problemas y va a actuar sobre ella para transformarla.

Es común que los planes de estudios se diseñen teniendo como base el análisis de la práctica profesional. En el enfoque modular se partió de un análisis histórico - crítico de la práctica profesional, incluyó las determinaciones del contexto socio - económico sobre la formación de recursos humanos y el servicio, vinculándose de esta manera con la estructura social. Este planteamiento remitía a un análisis de las prácticas profesionales ya que en ese momento

histórico resultaba que “la práctica profesional decadente en el ámbito de la medicina era la práctica liberal, la práctica profesional dominante era la hospitalaria y la práctica emergente era la medicina comunitaria” (Pansza, 1986: 54).

Si reflexionamos sobre este último párrafo, entendemos que ese análisis de las prácticas profesionales dentro del área de la salud respondía a una expectativa en ese momento en boga (Barrón, 2004: 36); la formación de cuadros de salud para la salud comunitaria y las prácticas en atención primaria, que será posteriormente el sustento ideológico y epistemológico de la filosofía de la ENEP Zaragoza así como para el desarrollo de una Especialización en Estomatología en Atención Primaria.

El papel que juega el docente dentro del plan modular es el de organizador del equipo de trabajo y orientador de las prácticas de los alumnos para el logro de los aprendizajes propuestos, diseña actividades para propiciar la solución de problemas mediante el trabajo individual y grupal. El plan modular contempla el trabajo con equipos interdisciplinarios para que los alumnos observen la atención de los problemas con diversos enfoques, para que capten que un problema presenta relaciones con varios campos de las disciplinas científicas. Con este enfoque epistemológico, la relación entre varios docentes y los alumnos se vuelve como equipo de trabajo, dejando de lado las figuras tradicionales del profesor que dicta cátedra.

Esta organización modular respondió además en su momento histórico, a un esfuerzo significativo en busca de la innovación de la enseñanza y como ya lo señalábamos, también dio respuesta a una política educativa gubernamental en la cual estos postulados epistemológicos se tornaron en el fundamento esencial para la conformación de programas y proyectos educativos.

Recapitulando, a lo largo de este capítulo se abordaron las políticas gubernamentales que dieron origen a varias de las actuales IES, entre ellas las ENEP, entre las cuales se encuentra la de Zaragoza, actual FES Z.

Se planteó que la gran demanda de educación superior de finales de los años 60, los 70 y 80, dio origen no sólo a nuevas instituciones, a nuevos planteamientos curriculares, sino también a la formación de grupos emergentes. Los académicos que tuvieron que atender dicha demanda.

Fue necesario profundizar en el análisis sobre la teoría curricular, para que sirviera de fundamento teórico, que ofreciera claridad sobre la organización curricular modular, que es la que adopta la ENEP Zaragoza y que sigue vigente en la FES Zaragoza y especialmente en la EEAP.

BIBLIOGRAFÍA

APOSTEL, L. *et al.* 1975. *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza e investigación en la universidad.* México. ANUIES.

BARRÓN, C. (Coordiadora) *et al.* 2004. Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares. p. 15 – 49. *Currículum y actores. Diversas miradas.* Pensamiento Universitario 97, tercera época. UNAM. Coordinación de Humanidades. Centro de Estudios Sobre la Universidad. México, D. F.

BECHER, A., 1992. “Las disciplinas y el académico.” en Revista Universidad Futura, Num.10, Vol 4. México: UAM – A. ISSN 0 187 – 8948

_____, 1994., en Gil, A., *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos.* México. UAM. - A

BRUNNER J.J. y A. FLISFISCH, 1983. “Los intelectuales de la Cultura. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO, Santiago de Chile.

_____, 1994., en Gil, A., *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos.* México. UAM. – A. p.12

_____, en Hodara, J., “Ciencia y neoliberalismo en América Latina”. E.I.A.L., Vol. 7, N° 2, julio-diciembre 1996 2a Edición. <http://www.tau.ac.il/eial/VII_2/hodara.htm> consultó el 30 de enero 2006. Por Beatriz E. Piña Garza

CLARK, B. R., 2003. “La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México.” VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública. Panamá 28 – 31 de octubre.

<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0048002.pdf>

consultado el 7 de febrero de 2006, por Beatriz E. Piña Garza

DE IBARROLA M. 1992. "La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo *sui generis* de la educación superior en México." DIE CINVESTAV IPN. No.7, 15 de diciembre.

<http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/materiales_de_apoyo/serie7.pdf>

consultó el 10 de febrero 2006 por Beatriz E. Piña Garza

DECLARACIÓN DE ALMA ATA, 1978

<http://www.semfyec.es/es/actividades/publicaciones/otras-publicaciones/ape1.htm>>

consultó por Beatriz Piña el 13 de febrero del 2006

DÍAZ BARRIGA, A. 1980. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares". En Revista Perfiles Educativos No. 10. CISE-UNAM. octubre-noviembre-diciembre. México.

FUENTES, O. 1985. *Crítica a la escuela*. Editorial, El Caballito.

FURLAN, A. (1980). *Currículum y sociedad*. Proyecto de Investigación. ENEP – Iztacala.UNAM. México.

GAGNÉ, R. 1998. En, TORRES R. M., "Paradigmas del currículum, en la Vasija, Revista independiente especializada en educación y ciencias del hombre. Año1,Núm.2, publicación cuatrimestral, abril – julio. México. pp. 69 -81

GAGO, A. 1989. "Veinte Telegramas por la educación superior y una petición desesperada", en Universidad Futura, México. UAM – Azcapotzalco, Vol.1, No1, pag. 18-21.

GIL A. *et al.* 1992. *Académicos: un Botón de Muestra*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco. México.

_____. *et al.* 1994. *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México. UAM. Azcapotzalco. México.

_____ 1997. "Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México." Revista Mexicana de Investigación Educativa. julio diciembre 1997. vol 2, num 4. <http://www.comie.org.mx/revista/Indices/indice4.htm> consultó el 7 de febrero 2006.

GIMENO SACRISTAN J. 1998. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Séptima Edición. Editorial Morata Madrid, España.

GLAZMAN, R. y M. DE IBARROLA. 1987. *Planes de Estudios Propuestas Institucionales y Realidad Curricular*. Editorial Nueva Imagen. México.

_____ *et al.* 1978 *Diseño de Planes de Estudios*. CISE, UNAM, México.

GREDIAGA, R. 1998. "Cambio en el Sistema de Recompensa y Reconocimiento en la Profesión Académica en México". XXI LASA International Congress. Chicago, septiembre 24-26. <http://168.96.200.17/ar/libros/lasa98/GrediagaKuri.pdf>

Consultado por Beatriz E. Piña Garza, el 3 de febrero del 2006.

_____.1999. "Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos." Tesis para obtener el grado de doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. México.

GUEVARA, G. 1976. (Integrador). *El diseño curricular*. UAM Xochimilco. División Ciencias Biológicas y de la Salud. México.

_____., 1992. (compilador) *La catástrofe silenciosa*, FCE, México.

HECKHAUSEN, H., en PANSZA, 1986 "Elaboración de Programas", *Operatividad de la Didáctica*. Tomo 2. 5ª. Edición. Edit. Gernika. México. p. 27.

HANSEN, R., 1974. *La política del desarrollo mexicano*. 5ª. Edición. Siglo Veintiuno editores. S. A. México.

HODARA, J., "Ciencia y neoliberalismo en América Latina". E.I.A.L., Vol. 7, N° 2, julio-diciembre 1996 2a Edición. <http://www.tau.ac.il/eial/VII_2/hodara.htm> consultado el 30 de enero 2006. Por Beatriz E. Piña Garza

KENT, R. 1987. "La organización universitaria y la masificación. La UNAM en los años setenta." en Sociológica, No, 5. UAM –A. México.

_____. 1990. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México, D. F. Nueva Imagen.

LOAEZA, S. 1988. *Clases medias y políticas en México*; El Colegio de México, México.

MAGER, R. 1970. *La confección de objetivos para la enseñanza*. Edit Pax-Mex (AID), México.

METZGER, W., en De Ibarrola M. 1992. "La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo sui generis de la educación superior en México." DIE CINVESTAV IPN. No.7, 15 de diciembre.

<http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/materiales_de_apoyo/serie7.pdf>

consultó el 10 de febrero 2006 por Beatriz E. Piña Garza

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). 1978.

<<http://www.healthwrights.org/static/cuestionando/cap3.htm>>

consultó el 13 de febrero 2006 por Beatriz E. Piña Garza

PANSZA G. M. et al. 1986. "Elaboración de Programas", *Operatividad de la Didáctica*. Tomo 2. 5ª. Edición. Edit. Gernika. México.

_____. 1997. "Notas sobre currículo y plan de estudios", en: *Pedagogía y Currículo*. Edit. Gernika. 5ª. Edición, México, pp. 9 – 47

_____. 1997. "Enseñanza Modular", en: *Pedagogía y Currículo*. Edit. Gernika. 5ª. Edición, México, pp. 37- 63

PICHON-RIVIÈRE, E. 2001 *El proceso grupal*. 31ª. Ed. Buenos Aires, Nueva Visión. (1ª edición, 1985).

PLAN DE ESTUDIOS EXPERIMENTAL DE MEDICINA GENERAL INTEGRAL A-36. <http://www.facmed.unam.mx/fm/historia/sintesis.html> consultado por Beatriz Piña, junio 2006.

POPHAM-BAKER, J. 1972. *El maestro y la enseñanza escolar*. Edit. Paidós, Buenos Aires.

RODRÍGUEZ, A. 1977. En DÍAZ BARRIGA, A. (1980). "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares". En Revista Perfiles Educativos No. 10. CISE-UNAM. octubre-noviembre-diciembre. México.

RODRÍGUEZ, I. A. 2004. "Aplicación del *Currículum* Zaragoza para el Trabajo de Campo y la Promoción de la Salud Comunitaria en la Colonia Canteras del Peñón, La Joya, Iztapalapa (1995 – 2001)." Tesis para obtener el grado de Maestra en Sociología. UNAM. México.

ROMO, R., et al. 2001. "Programa de Especialización en Estomatología en Atención Primaria. De la Educación Escolarizada a la Enseñanza Abierta" Revista digital UNAM. 31 marzo 2001 Vol. 2 No. 1 <http://www.revista.unam.mx/vol.2/num1/art2/> consultado por Beatriz Eugenia Piña Garza el 18 de noviembre del 2005

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1999. "Perfil de la educación en México, México SEP, 2ª. Edición, ISBN 970-18-2059-8

STENHOUSE, L. 1998. *Investigación y desarrollo del currículum*. Reimpresión Editorial Morata. Madrid, España.

SCHWAB, J., En GIMENO S. J. 1998. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Séptima Edición. Editorial Morata Madrid, España.

SKINNER, B. F. 1971. *Ciencia y Conducta humana*. Editorial Fontanella, Barcelona.

TABA, H., 1991. *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Editorial Troquel S. A., Buenos Aires. 9ª. Edición.

TORRES, R. M. 1993. "Proceso y construcción de la imagen del docente. La instancia académico-administrativa: punctum y studium fotográfico". Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM –México.

TYLER R., 1973. *Principios básicos del currículo*. Traducción por E. Molina. Editorial Troquel. Buenos Aires. Argentina.

CAPÍTULO 2. LOS SISTEMAS ABIERTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La EEAP, al verse privada de los apoyos institucionales por parte de la Secretaría de Salud, para brindar becas a los interesados en esta especialidad, se ve obligada a buscar una alternativa para los estudiantes que no podían dedicarse de tiempo completo al estudio, por lo que se recurre al Sistema Universidad Abierta, dentro de la misma UNAM, como alternativa de solución.

A partir de una revisión documental sobre las tesis, de licenciatura y maestría que se habían escrito con respecto al Sistema Universidad Abierta, en el colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras se detectaron 11 títulos que hacían referencia al SUA. Algunos trabajos se abocan a hacer propuestas para la formación docente para este sistema, otros, como una alternativa para determinado tipo de estudios, que incursionan en la educación a distancia con base en los sistemas abiertos y algunos más se dedican a hacer diagnósticos de la situación académica de los estudiantes.

No se encontró, en cambio ningún trabajo referente a combinar una metodología de análisis de historias de vida cotidiana en el trabajo, con docentes de alguna de las divisiones del SUA.

Resultó interesante abocarse al estudio del grupo de académicos odontólogos, responsables de planear, organizar e impartir la EEAP en la actual FES Zaragoza y que practican la metodología del Sistema Abierto de la UNAM, para formar profesionales especialistas en Atención Primaria.

Hay que recordar que la intención del presente trabajo es buscar a través de las prácticas docentes y profesionales que se dan en la EEAP, las acciones aglutinantes que, entretejidas con conceptos como alteridad e intersubjetividad, identifican “acciones” significativas en el ámbito laboral, en función a fines o a valores que, permiten inferir si se puede hablar de una comunidad social, tal como la define Max Weber. Parafraseando el concepto de comunidad, es la actitud en la acción social que se inspira en el sentimiento subjetivo de los participantes, con el interés de constituir un todo.

La educación continuamente se ve afectada por continuos retos de adecuación a los cambios económicos, políticos y sociales, que propician el desarrollo de nuevas tecnologías y estrategias educativas, para la formación de recursos humanos profesionales.

Con base en la concepción de que el adulto cuenta con capacidades cognoscitivas, que adquiere a través de la experiencia, con una visión crítica que favorece la apropiación del conocimiento y por el crecimiento exponencial del conocimiento científico, se ha hecho indispensable el introducir un cambio en el concepto mismo de la enseñanza. Por lo mismo se hace necesario un aprendizaje a lo largo de la vida y una transformación del espacio físico donde se construye dicho aprendizaje.

En todo el mundo se manifiesta la necesidad de ocuparse de las personas que independientemente de su edad, están interesadas en acercarse a la educación ya sea por la necesidad de asumir responsabilidades en las cuales no habían sido preparados, o por un interés particular. Resultan interesantes algunos sistemas de enseñanza aprendizaje, destinados a ensanchar el acceso a la enseñanza superior.

El impacto que los sistemas abiertos han tenido en la educación superior y en la sociedad, se ha extendido mediante la utilización de la tecnología moderna y los medios de comunicación, como las videoconferencias, así como las redes digitales. A través de diferentes medios y recursos, se ofrecen programas de estudios profesionales, de postgrado y educación continua, a una población dispersa por todo el país y el extranjero, cuyos estudiantes no tienen la posibilidad de ingresar a un sistema de educación convencional o presencial.

La educación a distancia plantea el aprendizaje sin la inmediatez temporal, espacial y el entorno cálido de la presencia de los alumnos.

Un acierto de la educación a distancia es el acercamiento entre la educación y el trabajo. En la entonces Unión Soviética y otros países del Este, los alumnos a distancia eran trabajadores integrados en un sistema productivo. A medida que avanzaban en sus estudios por correspondencia, eran promovidos a mejores puestos.

2. 1. APRENDIZAJE ABIERTO O EDUCACIÓN ABIERTA

Según A. W. Bates (1995), el aprendizaje abierto es principalmente una meta o una política educacional: proveer aprendizajes de una manera flexible, aprendizaje que es construido de acuerdo a las condiciones geográficas, sociales del estudiante y que respeta de manera primordial el tiempo individual del que aprende, sin tener que asistir a una institución educativa.

Introducimos el concepto de educación a distancia, para que no se preste a confusión con el de educación abierta. Proporcionamos algunas definiciones de educación a distancia sólo como referente para centrarnos en el sistema abierto, el cual propone una metodología de enseñanza basada en principios de flexibilidad y apertura, enfocados en el alumno, asumiendo que se parte del principio del aprendizaje autónomo e independiente.

2. 2. EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación a distancia es un medio para lograr el aprendizaje autónomo e independiente, pero definitivamente no es el único. La educación a distancia es un camino por el cual el que aprende puede estudiar de manera flexible, con ayuda de material didáctico, el alumno puede estudiar en su tiempo y en el lugar que más le convenga (la casa, el trabajo o centro de aprendizaje) y sin contacto cara a cara con el maestro.

La Secretaría de Educación Pública de México, define la educación a distancia como "... la transmisión de conocimientos a través de distintos medios, tanto de comunicación como informáticos, en sus diversas combinaciones, para ofrecer modelos educativos más flexibles en tiempo y espacio. (Pisanty, 1998:1).

De acuerdo a Michael G. Moore (1996), de la Universidad Estatal de Pensilvania, la educación a distancia se refiere a "Estudiantes y docentes que están separados por distancia y en ocasiones por tiempo," proceso asincrónico (Moore, 1996:1). Un ejemplo del proceso sincrónico a distancia, es cuando se utiliza la videoconferencia interactiva, en la que a través de un enlace dedicado sea por satélite o por fibra óptica, el proceso de enseñanza aprendizaje se realiza en el mismo tiempo,

aunque en escenarios diferentes. Otra forma de educación a distancia sincrónica, podría ser la que se lleva a cabo a través de la radio y/o la televisión. Mientras la enseñanza a distancia asíncrona o asincrónica es la que se proporciona a través de los dispositivos electrónicos.

Las necesidades de los estudiantes son de vital importancia; el docente es un facilitador del aprendizaje, juntos trazan el camino de la construcción de aprendizajes y lo importante no es la cantidad sino la calidad de los mismos y lo significativos que puedan ser.

En su libro “La Educación a Distancia. De la Teoría a la práctica” Lorenzo García Aretio menciona el concepto “open learning” (García A. L., 2001) en el sentido de aprendizaje abierto y dice que se trata de diferenciar los procesos de enseñanza - aprendizaje dentro de un espacio áulico, de los que se llevan a cabo fuera de dicho espacio, otorgando a los estudiantes una autonomía y autodirección en su forma de aprender.

Hablar de educación abierta y educación a distancia es hablar de connotaciones sobre la intención de hacer educación de una forma diferente. En la educación en general pero especialmente en la educación abierta y a distancia la importancia y trascendencia está en el que aprende, más que en el que enseña. Educación abierta implica apertura estructural, a diferencia de la educación tradicional o presencial. Educación a distancia hace alusión a la forma en que se “distribuye” la educación.

2. 3. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN ABIERTA

La educación abierta es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la flexibilidad en cuanto a apertura en cuanto a tiempos de inscripciones, de conformación del *currículum* y flexibilidad referente a tiempos y lugares de estudio.

La educación abierta tiene como característica fundamental que el aprendizaje es un proceso voluntario del estudiante, que asume la responsabilidad de aprender, de investigar, de informarse y que la responsabilidad del profesor es la de ser un acompañante, un facilitador, una guía en el proceso. Su papel es el de propiciar aprendizajes a través de actividades idóneas, para que el

estudiante correlacione nuevos saberes con los ya integrados, que a través de la comunicación con los materiales de apoyo, con sus pares y con su asesor, propicie la construcción de saberes significativos.

Los antecedentes de la educación abierta los encontramos en los proyectos educativos por correspondencia, que conjuntan la metodología “abierta” de proveer materiales elaborados para el estudio “en solitario” y se organizan diferentes formas de tutorías, desde las proporcionadas por correspondencia hasta las que echaban mano de tutores locales y posteriormente del teléfono.

La comunicación se vuelve un aspecto clave en la relación entre docentes y estudiantes, entre los mismos estudiantes, y entre los estudiantes con el material elaborado para el curso en cuestión. Dicha comunicación puede darse a través de un material impreso o de algún medio tecnológico, incluyendo la computadora. Seguimos hablando de educación abierta, con lo que “abrimos” dentro de esta flexibilidad, la posibilidad de que sea a distancia.

No podemos hablar de educación abierta sin hablar de la educación por correspondencia y nuevamente nos ubicamos en la educación a distancia. Nos podemos remitir al año “... 1728 en la Gaceta de Boston en la que se publicaba un anuncio de material de enseñanza y tutorías por correspondencia, se impartían cursos de taquigrafía e idiomas”. Otro antecedente lo encontramos en la Universidad de Londres que en 1858 era la primera institución de educación superior, que otorgaba títulos a estudiantes externos que recibían enseñanza por correspondencia. (Maldonado, 2001:74-75).

Para 1947 se inician las transmisiones de clases magistrales de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Sorbona de París, a través de la radio. En 1960 se funda el Beijing Television College que ofrece la educación postsecundaria. En España, para 1963, se crea el Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión, actualmente Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia.

Uno de los primeros proyectos de educación abierta y a distancia en el continente americano lo constituye el proyecto AIM “Articulated Instructional Media” de la Universidad de Wisconsin,

fundado por la Corporación Carnegie de 1964 a 1968, cuyo objetivo era encontrar formas para articular varios medios de comunicación para profesores y estudiantes fuera del campus universitario y su fundador fue Charles Wedemeyer.

Con base en una filosofía que retoma la enseñanza por correspondencia, el medio que se utilizaba era el correo postal, y se enviaban las guías de estudio. Las tutorías eran enviadas también por este medio, se incorporaron programas de radio, televisión, también cintas grabadas, conferencias telefónicas, y también se usaron los recursos de las librerías públicas. Se echó mano de consejeros personales, se llevaron a cabo discusiones en grupos de estudio de manera local y el uso de laboratorios de la universidad durante los períodos de verano, todos estos fueron elementos integrales del proyecto. (Moore, 1996:25).

Charles Wedemeyer, el director de AIM en 1965, asiste a Wiesbaden, Alemania para dictar una conferencia sobre su proyecto y ahí se encuentra con Frank Jessup de la Universidad de Oxford, que le comenta sobre la idea de la Universidad del Aire que enseñaría a través de la televisión.

2. 4. LA “OPEN UNIVERSITY” PRECURSORA DIFERENTE

Así es como en septiembre de 1967 se constituye el comité de planeación para la Universidad del Aire, el que posteriormente se convertiría en la Open University. El secretario de la universidad visita Wisconsin y Charles Wedemeyer más tarde visita Londres, para apoyar el desarrollo de los planes para la nueva institución (Moore, 1996: 26).

En 1969 el gobierno británico toma la decisión de establecer una institución completamente autónoma “abierta” que garantice otorgar grados a nivel de educación superior, a pesar de la presión ejercida por otros establecimientos de educación superior tradicional en la Gran Bretaña.

El prototipo de universidad abierta lo constituye entonces la Open University del Reino Unido, “en 1969 seis años después de que Harold Wilson expusiera la idea de su gobierno, con una “Universidad del Aire”, la Open University recibe su Carta Real en que es aprobada. Lo abierto, lo fundamenta al suprimir las restricciones de ingreso, los criterios de exclusión y los privilegios, se inició como University of the Air, así llamada porque utilizarían emisiones de radio y televisión y se apoyaría en la correspondencia como medio para llevar la enseñanza a los hogares de estudiantes, con base en materiales diseñados expresamente para esta universidad. La Open University inicia de esta manera sus cursos en 1971 (Maldonado, 2001:75).

Sus argumentos son:

- “La falta de requisitos en la inscripción de los estudiantes, todos pueden acceder, sin importar sus estudios previos.
- Ausencia de un campus universitario, el lugar era libre y se prescindía del espacio físico para trascender espacios y tiempos.
- El uso de medios de comunicación para educar, se propugnaba por nuevos medios de educar y diferentes modos de aprender.
- Acceso a las ideas y a las teorías para adquirir habilidades y competencia.
- Los materiales de los cursos son desarrollados por un equipo de expertos.
- Las tutorías son proveídas por otros especialistas.

- Flexibilidad en cuanto a la elección del alumno de los objetivos, contenidos y evaluación y por supuesto flexibilidad en el tiempo y en el espacio” (García Aretio, 2001:14). .

La educación abierta es así una forma de concebir la educación con modificaciones estructurales, la educación a distancia en cambio es la forma de entregarla o enviarla. La educación a distancia no necesariamente es abierta ya que la educación más conservadora en cuanto a fines y medios puede ser “entregada,” a distancia.

En 1991 la Comunidad Europea expide un Memorando sobre la enseñanza abierta a distancia, <COM 91/388 final, Bruselas, 12-11-1991>; (García Aretio. 2001:15) con lo que se señala algunas características de la educación abierta, se refiere a la forma flexible y accesible de cualquier forma de aprendizaje para los estudiantes. Esta flexibilidad se pretenden el contenido o la forma de estructurarlo, el lugar, el modo, el medio, el tiempo, el ritmo, los tipos de apoyo y las evaluaciones.

A partir de ese momento, surgen casi de manera simultánea universidades que toman como modelo a la Open University del Reino Unido:

- En España la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), agosto 1972.
- En Colombia surge la Universidad Abierta en 1972 en la Universidades de Antioquia, del Valle, la Javeriana y en la de la Sabana. En 1982 se crea UNISUR, como entidad piloto de los programas de Universidad Abierta y a Distancia.
- En Israel, la Open University en 1974 (Eusse, 2003: 82).

En América Latina surgen más tarde instituciones con el fin de resolver los problemas de los que teniendo tiempo para estudiar no pueden asistir a las aulas, así en la República Dominicana se fundaron los Centros de Educación y Cultura. En Costa Rica se crea la Universidad de Educación a Distancia y en Venezuela la Universidad Nacional Abierta.

2. 5. EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA EN LA UNAM

En febrero de 1972, en la Universidad Nacional Autónoma de México nace el Sistema de Universidad Abierta (SUA) como un proyecto destinado a extender la educación a personas que por diversas razones, no pueden asistir cotidianamente a centros educativos. El uso de las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento, permiten que el SUA ofrezca programas de estudios profesionales, de especialización y de educación continua a la población, que no tiene la posibilidad de ingresar a un sistema de educación convencional, tradicional o presencial.*

Algunos estudiosos han señalado que, cuando se habla de la “educación tradicional, se hace referencia a aquella, que considera las asistencias de los alumnos a los cursos como criterio de acreditación, además de otras características de la educación “enclaustrada” parafraseando a Don Pablo González Casanova fundador de Sistema Universidad Abierta en 1972, y que más adelante ahondaremos en ellas.

El concepto “tradicional” no se refiere a la concepción de la tradición pedagógica convencional, ya que en ocasiones el “sistema presencial,” introduce innovaciones, el uso de medios audiovisuales y electrónicos para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje. En cambio el “sistema abierto” que *per se*, implicaría flexibilidad, innovación y movilidad, en algunas divisiones que forman parte del SUA de la UNAM, la estrategia de aprendizaje que más se utiliza es el dictar cátedra, al estilo de la corriente pedagogía tradicional.

En el acontecer diario, algunas instancias para marcar una diferencia entre la educación abierta y la educación presencial, llaman a esta última “escolarizada”. La Dirección General de Administración Escolar (DGAE) de la UNAM, es la encargada de publicar las convocatorias de examen para los interesados en ingresar a la UNAM, tanto para el Sistema Universidad Abierta SUA, como “la convocatoria para examen de ingreso para el Sistema Escolarizado de la UNAM”. La CUAED le ha solicitado a la DGAE que modifique “el título” que le da a esta convocatoria, por considerar que da pie a una concepción equivocada, sin embargo la solicitud no ha sido todavía tomada en cuenta.

* Se utilizará indistintamente: educación convencional, o presencial o tradicional.

Los especialistas en educación manejan que es escolarizado cualquier programa de estudios que se encuentre inscrito dentro de una institución escolar y que se circunscriba a tiempos específicos de administración escolar, como ingreso, período de exámenes, períodos de exámenes extraordinarios etc., sea en el sistema presencial, en el sistema abierto o a distancia, o en lo que se refiere a educación continua.

El sistema abierto de la UNAM, independientemente de la flexibilización y apertura con respecto a la no asistencia cotidiana, se considera también “escolarizado”. Sin embargo, algunas divisiones que componen el SUA de la UNAM, exigen la asistencia a un determinado número de asesorías y entonces se habla, de un sistema “semipresencial”; pero todos estos matices están comprendidos dentro del sistema “escolarizado”.

Se le denomina educación “formal” a aquella educación institucionalizada que otorga grados, por lo que el SUA y el Sistema convencional, se sitúan en la educación formal, mientras que la educación continua, al no otorgar grados esta considerada como educación “no formal”. La educación “no formal” se refiere a las actividades educativas que de forma organizada y sistemática se realizan fuera del sistema educativo formal, la educación “no formal” se organiza para cubrir necesidades específicas de aprendizaje de algunos grupos de población, para ampliar o complementar lo aprendido en la escuela.

La educación “informal” es la que se recibe en casa, por parte de familiares, amigos, vecinos, compañeros, viajes, etc., la cual comprende toda la educación no organizada.

2. 5. 1. MAESTROS PRECURSORES

Hay una serie de citas históricas que aportan ilustres maestros mexicanos a lo largo del siglo XIX, que desde nuestra perspectiva son referentes innegables de una clara conciencia en cuanto a lo que implica “exclaustrar” la universidad y que a mi juicio constituyen precursores directos y muy cercanos en cuanto a idiosincrasia, para que en los años 70 se haya desarrollado ya de manera institucional un Sistema Abierto.

Resulta sumamente interesante encontrar a lo largo del siglo XIX, relatos de alguno de los alumnos del maestro Ignacio Manuel Altamirano en el cual se percibe el interés de promover el aprendizaje fuera de los espacios universitarios. Ángel de Campo Micrós, narra un domingo, como muchos otros, en el que acudían a la casa del “Nigromante” para que:

“lesenseñara literatura, historia, filosofía... con un método práctico y familiar, enteramente suyo; amaba a los principiantes con algún talento, se identificaba con ellos, los corregía y los alentaba.”

“Figuraos cómo no la querría esa juventud oscura y pobre, rechazada de todas partes.”

“... ese grupo, que nació en un “Liceo” no reglamentado, que carecía de la severidad de una Academia y se reunían en un salón de la Sociedad de Geografía, como hubiera podido reunirse en los escombros de una ruina o bajo el techo apolillado de una guardilla; éramos bohemios, entonábamos un himno a la juventud y –siempre se es pájaro de joven-” (Pérez San Vicente G., 1979:289).

Dentro de estos precursores del siglo XIX de los sistemas abiertos, en las crónicas de Pérez San Vicente, la autora nos remite como primordial medio de comunicación a la prensa.

“..... Aún en esta prensa política, como posteriormente en la obrera, la femenina y la específicamente cultural, el sector culto de cada generación intentaba ilustrarlos a todos.....”

“.... Luis G. Urbina fue uno más de los vínculos entre el pensamiento popular y el pensamiento académico. Era profesor de literatura española en la Escuela Nacional Preparatoria, bien que apenas estudió unos años de primaria. Su universidad fue el periodismo. Corrector de estilo de lenguajes académicos, fluía su prosa....” (Pérez San Vicente G., 1979:290).

La historiadora nos ofrece a otro de los grandes maestros que por su carácter nacionalista y su visión de apertura es fácil encontrar entre ellos, a los predecesores que constituyeron el alimento para la fundación del Sistema Universidad Abierta.

Así escribe la historiadora, sobre el maestro Justo Sierra:

“Cerca de treinta años defendió el ministro de Instrucción Pública, Justo Sierra, su ideal de crear la Universidad Nacional e integrarla como corolario obligado de la educación nacional. Su paso previo fue fundar la Escuela de Altos Estudios en abril de 1910.”

“..... Inauguró el Congreso de Americanistas y, destacamos, presidió finalmente la ceremonia de inauguración de la Universidad Nacional de México en septiembre de 1910. A escasos sesenta días, el 20 de noviembre, el país galvanizado se estremeció entre las arengas victoriosas de Francisco I. Madero y la renuncia y destierro del presidente Porfirio Díaz.”

“..... La batalla política parecía ganada; la intelectual predecía que la educación nacional mexicana dejaría de ser cotidiana.”

“El porfiriato surgido al triunfo de la rebelión de Tuxtepec y su nuevo orden impuesto por el desarrollo capitalista, continuaría su ciclo de desarrollo pese a la desaparición de su impulsor.”

“Los ateneístas transformaban su institución en Ateneo de México y encontraban en las publicaciones francesas “nuestra Universidad abierta, nuestros cursos por correspondencia” (Pérez San Vicente G., 1979:290).

Insistimos en que en estos maestros podemos encontrar datos significativos sobre los postulados que se tenían en el siglo XIX sobre abrir y excluir a la universidad de su *campus* y que tienen más puntos en común con lo expresado por el ex rector Pablo González Casanova (1992:297).

Para muchos investigadores de los sistemas abiertos, el SUA de la UNAM tiene como modelo a la “Open University”, sin embargo lo que González Casanova toma, es que la “Open es:suprimir

las restricciones de ingreso, los criterios de exclusión y los privilegios.” Lo que el rector en 1972, sí toma como base, para definir al SUA como un sistema abierto, es la concepción de sistemas de Ludwig Von Bertalanffy que constituye la base conceptual y teórica que lo sustenta y que el ex rector ha manifestado en diferentes participaciones que ha ofrecido (González Casanova, 1992: 281).

2. 5. 2. LA UNIVERSIDAD

Una de las ocasiones en que se ofrecen puntos neurálgicos de su concepción sobre el Sistema Universidad Abierta y que es trascendente recuperar, fue lo expresado con motivo del 20 aniversario del SUA, en febrero de 1992.

Se celebraron los 20 años del SUA con un evento al que se le denominó: “Semana del SUA en la UNAM” que se llevó a cabo en el Auditorio “Carlos Pérez del Toro” de la Facultad de Contaduría y Administración. Pablo González Casanova en su conferencia magistral, contextualiza a la universidad, para después ubicar en ese ámbito la conceptualización de los sistemas abiertos y cerrados, que para él es el fundamento del Sistema Universidad Abierta de la UNAM.¹

“Por universidad entendemos una institución de cultura dedicada a la investigación, la docencia y la difusión, con los más altos niveles de conocimiento posibles y las tecnologías más avanzadas, que practique sus diferentes tareas en los campos de las ciencias y las humanidades, de las artes y las ingenierías, todo dentro de un pluralismo teórico-ideológico que permita la libre confrontación de teorías e ideas con aplicación de un conocimiento crítico y científico experimental, sujeto también a discusión y cambios, de acuerdo con los principios de libertad de investigación y cátedra que caracterizan a esta institución en la Edad Moderna y para cuya salvaguardia goza, con la comunidad académica que la integre, de la autonomía

¹ Nota: algunos universitarios han pensado que le falta la preposición “de” entre Sistema y Universidad, <Sistema “de” Universidad Abierta> sin embargo, el título de la nueva instancia aprobada el 25 de febrero de 1972, por el H. Consejo Universitario fue: “Sistema Universidad Abierta.”

necesaria a fin de designar a sus autoridades, formular sus planes de trabajo y asignar sus recursos” (González Casanova, 1992: 281).

A esta definición de universidad, le agrega la posibilidad de apertura con metáforas arquitectónicas de abatir muros y paredes, o profesores que salen a enseñar extramuros y alumnos que entran para demostrar que aprendieron fuera de las aulas que reciben materiales y retroalimentación de sus profesores a distancia, por correspondencia, radio, o por televisión, en directo o diferido, con videos o a través de computadoras.

2. 5. 3. TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS

Cuando el Dr. Pablo González Casanova (1992) habla de sistemas, hace referencia a la Teoría General de Sistemas, desarrollada por Ludwig Von Bertalanffy, en la cual los sistemas son conjuntos de elementos que se encuentran en interacción y el problema es estudiar su complejidad organizada. Se aboca esta disciplina a determinar conceptos tales como organización, totalidad, direccionalidad, tecnología, control, autorregulación, diferenciación (Bertalanffy.1976:311).

Además introduce el concepto de “entropía”, característico de los sistemas cerrados, fenómeno que necesariamente crece al máximo y se identifica con el máximo desorden.

González Casanova habla de los sistemas cerrados en los que la situación final esta determinada por las condiciones iniciales y el orden siempre tiende a ser destrozado. Los sistemas abiertos pueden alcanzar una situación final por diferentes caminos, a partir de condiciones iniciales distintas, además de buscar órdenes superiores de heterogeneidad y de organización.

La información en términos de decisiones, disminuye lo improbable, así los sistemas abiertos o informados, se enriquecieron con el concepto de retroalimentación, entendida como los

mecanismos que se echan a andar para alcanzar determinados objetivos. Así se habla de autorregulación o autoadaptación del comportamiento de los fenómenos de cada sistema.

Si el reto de la universidad abierta es enseñar con más eficiencia a más estudiantes, principio que se plasma en la exposición de motivos para la fundación del Sistema Universidad Abierta, esto se hace viable en la medida que se consideren el desarrollo de las ciencias y técnicas del conocimiento con fines de investigación y educación.

González Casanova (1992), plantea de esta manera que el SUA debe ser capaz de cumplir con los objetivos de todos los sistemas abiertos, alcanzar objetivos finales, partiendo de condiciones iniciales diferentes, que se busquen los mecanismos de información y decisión que disminuyan el azar, con una retroalimentación basada en experiencias para que se ofrezca mejor educación a un mayor número de estudiantes.

Lo fundamental, expresado por el ex rector es lo que necesariamente implica el sistema abierto, una organización autorreferente, con un compromiso de innovación en la docencia, que tome de la educación presencial o tradicional, lo mejor. Al combinarse, ambas salen beneficiadas; manifiesta que lo que caracteriza la identidad de docentes y alumnos debe estar en la innovación y adopción de métodos más rigurosos del pensar-hacer, de sus técnicas más avanzadas con base en una cultura clásica y humanista sólida, para afrontar los retos de la producción intelectual, e industrial mediante una reflexión profunda de los problemas actuales de la sociedad en su conjunto (González Casanova, 1992).

2. 6. COMPOSICIÓN DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNAM

De acuerdo al Estatuto del Sistema Universidad Abierta en la Legislación Universitaria, el SUA se constituyó para extender la educación universitaria a grandes sectores de población, por medio de métodos teórico – prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos y de creación de grupos de aprendizaje que trabajarán dentro o fuera de los planteles universitarios.

El SUA es un sistema de libre opción para las facultades, escuelas y también para los estudiantes. Se impartirán los mismos planes y programas de estudio, los requisitos de ingreso y egreso serán los mismos que se aprueben para el sistema presencial, y se otorgarán los mismos créditos, certificados, títulos y grados, según el nivel que se estudie. En las modificaciones que el Consejo Universitario aprobó en 1997 con respecto a la permanencia, se estableció que el plazo otorgado a los alumnos del SUA es de 2 y media veces más, del tiempo en el que está organizado el plan de estudios. Si la duración de la carrera es de 10 semestres, los del SUA tendrán derecho a permanecer durante 25 semestres. Para el sistema presencial, sólo tienen derecho a permanecer un 50% más de lo estipulado para el plan de estudio. Así la carrera que está planeada para ser terminada en 10 semestres, los alumnos del sistema convencional o presencial, tendrán sólo 15 semestres.

En cuanto al ingreso, los requisitos son los mismos, ya que se temió que se viera al SUA como una entrada “fácil a la UNAM.” Se decidió que deberían cubrir los mismos requisitos que para el sistema tradicional: terminación del bachillerato o la preparatoria y promedio mínimo de 7. La modificación para el SUA con relación al ingreso fue que se publicarán 2 convocatorias, una para el examen de ingreso a la UNAM por año en enero para entrar en agosto y otra en octubre para ingresar al siguiente año.

El fundador del SUA, al hablar más que de una apertura de la universidad, se refería a excluir a la universidad. A continuación exponemos sus declaraciones al día siguiente de haber sido aprobado por Consejo Universitario el “Estatuto del Sistema Universidad Abierta”.

2.6.1. EXCLAUSTRAR A LA UNIVERSIDAD

“El intento de disminuir las diferencias entre difusión de la cultura y extensión de la enseñanza superior con todas sus características sistemáticas y colegiales - incluso con el tipo de grados y títulos a que accede quien sigue los cursos en las universidades- es, precisamente el esfuerzo que estamos iniciando y que ayer aprobó el Consejo Universitario” (1972).

Rector Pablo González Casanova

La víspera de la clausura de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural, en sesión del 25 de febrero de 1972, el Consejo Universitario había aprobado una medida en cierta manera revolucionaria: el “Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM”.

El rector González Casanova lo anunció así a sus treinta y seis colegas rectores de casi toda América Latina, el 26 de febrero en la sesión de clausura:

“El H. Consejo Universitario aprobó ayer una nueva forma de enseñanza que se denominó ‘Universidad Abierta’. Este sistema constituye un cambio muy profundo en el planeamiento de la difusión cultural y creemos deseable transmitir, en qué sentido constituye un cambio y explicar –en sus lineamientos más generales- cómo se caracteriza.”

“..... El modelo por el que optamos es muy significativo pues logra algo que quedó en mero ideal desde la Reforma de Córdoba. Logra establecer un sistema de organización, una administración, que permite excluir a la Universidad. esa estructura de luchar efectivamente por salir de los claustros universitarios.”

“Se plantea esta posibilidad de excluir a la Universidad en forma orgánica y también otro viejo ideal: la cooperación latinoamericana..... que coopere en la producción de material didáctico y en su difusión.” (Pérez San Vicente, 1979:Tomo 1, 289).

Esta referencia histórica ubica al Sistema Abierto de la UNAM como una alternativa diferente de hacer educación.

Durante el rectorado de Guillermo Soberón en cambio, se modificó el objetivo principal del SUA. El Dr. Soberón, se mantuvo en el rectorado por dos periodos: 1973 -1977 y 1977-1981; él representó la marcha atrás y el distanciamiento de las acciones emprendidas por su antecesor, el Dr. Pablo González Casanova, con relación a excluir a la universidad y extenderla. Así, el Dr. Soberón expresaba que “...el crecimiento del número de estudiantes constituía el origen de serias dificultades para el eficiente desempeño de nuestras funciones” (Casanova Cardiel, 2003:1).

De esta manera en 1978, en la reunión del Colegio de Directores de la UNAM, celebrada en La Hacienda Galindo en Querétaro, se acordó reorientar el SUA y se determinó como objetivo primordial del mismo el apoyo al mejoramiento operacional del sistema escolarizado, de manera tal que ofreciera servicios de educación superior a aquellos alumnos que por diversas razones no disponen de tiempo para asistir a clases en la modalidad escolarizada. (Escudero, *et al.*, 1994).

El Dr. Pablo González Casanova, en la conferencia impartida el 10 de julio del 2000, con relación a la propuesta de una nueva universidad, dividió la conferencia en dos partes, como la nueva universidad real y una nueva universidad como proyecto.

“Muchos de los proyectos de una nueva universidad obedecen estrictamente a la lógica modernizadora, que es a la vez neoliberal y neoconservadora. Otros entrañan contradicciones, al proponer una política de “educación para todos” y recomendar al mismo tiempo medidas concretas que llevan en la práctica a una política excluyente y a la privatización de la universidad. “

“En fin, en una posición opuesta y frente a la universidad en ruinas o en vísperas de arruinarse, muchos hay que buscan e incluso implantan modelos de una universidad alternativa, pública y de la sociedad civil, gratuita e incluyente, que logre alcanzar sus objetivos de docencia, investigación y difusión al más alto nivel y para el mayor número posible de beneficiarios con organizaciones autónomas y descentralizadas, no autoritarias y con una modernización de sus medios y métodos de enseñanza, que combine la educación presencial y la educación a distancia, así como la cultura general y especializada, crítica, científica, tecnológica, política y moral, todo dentro de un clima de libertad y de pluralismo en el pensar-hacer.” (González Casanova, 2000.)

Este planteamiento nos parece de suma importancia ya que renueva el compromiso de una nueva universidad, obligada con las mayorías y con un nivel óptimo de calidad en docencia, investigación y difusión, con la constante renovación de métodos de enseñanza, que combine la educación presencial y la educación a distancia. Don Pablo González Casanova (2000), reitera la visión que

tuvo hace 30 años al conformar el Sistema Universidad Abierta (febrero 1972) y reitera su vigencia e importancia.

Durante el rectorado del Dr. Francisco Barnés de Castro en 1997, la Coordinación del SUA de la UNAM reúne al Sistema SUA con la educación a distancia. Se retoma la idea de excluir la universidad, con una visión más apegada a la concepción inicial de su fundador. Surge así, la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED).

Ya en el rectorado del Dr. Juan Ramón de la Fuente, en las palabras pronunciadas al rendir protesta, por segunda ocasión como rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, el 24 de noviembre de 2003, entre los propósitos de su plan de trabajo mencionó especialmente el apoyo que se le brindaría al desarrollo de tecnologías de punta, para “fortalecer la enseñanza del bachillerato y las licenciaturas, así como la educación en línea y a distancia, en donde tenemos enormes posibilidades de hacer crecer nuestra matrícula y extender los beneficios de la Universidad a amplios sectores de la sociedad” (De la Fuente, 2003:2). Con esta declaratoria, se consolida el compromiso de proveer de servicios educativos a un mayor número de alumnos y de “abrir” las posibilidades de educación superior innovadora y de calidad.

Uno de los programas académicos que la UNAM ofrece bajo esta modalidad de Universidad Abierta, es el Programa de Especialización en Estomatología en Atención Primaria (EEAP), de la actual FES Zaragoza, la cual cuenta con la modalidad de educación convencional, además de las alternativas de enseñanza abierta, a distancia y en línea.

A través del programa de seguimiento de egresados de la especialidad (Romo, *et al.*, 2001), se observa que el Especialista en Estomatología en Atención Primaria se ha incorporado al ámbito laboral y contribuye con un alto nivel de competencia en la difusión y el desarrollo de la atención primaria en los diferentes niveles operativos y de dirección. La experiencia de la EEAP es una muestra de la adecuación constante de los programas académicos de la UNAM, a las nuevas formas de instrumentación pedagógica y a las necesidades reales de educación de la población.

El papel del docente en los sistemas abiertos es ser un guía, un promotor de aprendizajes, un acompañante de los estudiantes en el proceso de analizar los materiales desarrollados *ex profeso* para esta modalidad que en sí constituyen las herramientas fundamentales del aprendizaje. Como detonantes de este proceso, la autoevaluación es un elemento más, como parte del proceso del mismo aprendizaje.

La autoevaluación es una forma de aquilatar si el estudiante ha alcanzado los objetivos de aprendizaje estipulados en el mismo material y si se encuentra preparado para presentar una evaluación que le permita acreditar la asignatura en cuestión. La administración escolar también requiere una apertura y una transformación que implica contemplar las adecuaciones necesarias para proveer en tiempos y espacios diferentes los servicios educativos.

2. 7. COMPOSICIÓN DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA EN LA UNAM

Oficialmente hay 13 Divisiones que aparecen como parte del Sistema Universidad Abierta de la UNAM.

1. Facultad de Estudios Superiores Acatlán
2. Contaduría y Administración.
3. Ciencias Políticas y Sociales
4. Derecho.
5. Economía.
6. Enfermería y Obstetricia.
7. Filosofía y Letras
8. Medicina Veterinaria y Zootecnia.
9. Psicología.
10. Escuela Nacional de Trabajo Social.
11. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.
12. Facultad de Estudios Superiores Iztacala y

13. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Algunas dependencias han solicitado su ingreso al sistema, habiéndose aprobado oficialmente por Consejo Técnico: de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, Facultad de Estudios Profesionales Iztacala, Escuela de Trabajo Social, y Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

El 28 de agosto de 2003, fue inaugurado el Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia (CATED), que está ubicado en el municipio de San Miguel Contla, en el estado de Tlaxcala.

Este centro fue creado con la finalidad de apoyar a todas las entidades académicas de la UNAM en el desarrollo de su oferta académica a distancia; proporcionar la infraestructura necesaria con tecnología de punta, como laboratorios de cómputo, estudios de TV, video y salas de videoconferencia; difundir los conocimientos prácticos sobre educación a distancia; desarrollar portales educativos, así como la oferta académica especializada en la materia.

A partir del mes de febrero de 2005, en y desde el CATED se imparten las primeras seis licenciaturas en la modalidad abierta y a distancia: Ciencias de la Comunicación, Administración Pública y Ciencia Política, Contaduría, Derecho, y Psicología”. (CUAED: <http://www.cuaed.unam.mx/>). Todas impartidas por las Divisiones del Sistema Universidad Abierta de la UNAM.

El Sistema Universidad Abierta de la UNAM cuenta con alrededor de 10,000 estudiantes según la “Agenda Estadística de la UNAM”, (2000) y el número de profesores varía de semestre a semestre, según las asignaturas que se imparten en cada semestre y en cada carrera dicha variación no es significativa. A *grosso modo* se cuenta con 1037 académicos y no todos son de tiempo completo. (Ver Anexo 1).

A continuación se resume uno de los artículos del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM, para dejar en claro, el interés y la posibilidad de “abrir” la universidad.

Art. 2º. “Además de abrir sus propias instalaciones, se pensó en la posibilidad de establecer convenios con empresas públicas y

posibilidad de establecer convenios con empresas públicas y privadas, asimismo con asociaciones, ejidos y sindicatos. “

“Se propone de igual manera para “abrir” la universidad el establecer convenios para asociarse con otras instituciones y con profesionales del sector público y privado. En el estatuto se estipula la necesidad de crear y revisar los métodos y estrategias de aprendizaje y evaluación, como parte de un proceso permanente de actualización y profesionalización. “

“El desarrollo de materiales hechos *ex profeso* para el sistema, será también un proceso permanente. Desarrollar y difundir estrategias y técnicas de estudio para alcanzar los objetivos de aprendizaje, uno de sus objetivos primordiales.”

“El sistema abierto otorgará los créditos correspondientes a las personas que demuestren haber cumplido con los objetivos de aprendizaje mediante las pruebas y exámenes establecidos en el sistema y se compromete a realizar todas las actividades que estime conveniente para lograr los objetivos indicados” (Estatuto SUA, 1998: 267-268).

Actualmente, las características del Sistema según el Manual del SUA de la UNAM (1994) son las siguientes:

- “Facilitar al estudiante modalidades de trabajo de carácter individual en cuanto al tiempo y capacidad de aprendizaje.
- Brindar asesoría teórico – práctica.
- Propiciar la evaluación continua.

- Promover la participación del alumno en actividades complementarias extracurriculares.
- Incrementar la utilización de materiales de estudio preparados especialmente para este fin.
- Fomentar el uso de técnicas y recursos modernos de enseñanza” (Manual SUA, 1995).

La Universidad Nacional Autónoma de México ofrece dos maneras de proporcionar estudios a nivel técnico, licenciatura y especialidad: la educación presencial o convencional y la educación abierta. Reiteramos que en algunos ámbitos, se llama escolarizada a la educación presencial, valga la redundancia, tanto la educación presencial como la abierta son escolarizadas, ya que se encuentran fundamentadas en el planteamiento curricular de las escuelas o facultades.

Los requisitos de ingreso son los mismos que se exigen para la modalidad presencial. La diferencia entre las dos modalidades para el ingreso es que para la educación presencial se emite una convocatoria al año mientras que para el Sistema Abierto tal como fue comentado en el punto 3.6, se emiten dos convocatorias por año. En caso de ser seleccionado para estudiar en el SUA el alumno al inscribirse, recibe el material correspondiente a las materias del semestre que cursa.

El alumno se apoya en los materiales y las dudas que le surjan, puede consultarlas con los docentes asesores, a través de las asesorías. En algunas escuelas y facultades las asesorías son presenciales y grupales, llevándose a cabo los sábados, en otros casos se abren horarios accesibles entre semana, para las asesorías personalizadas.

Los materiales generalmente incluyen autoevaluaciones como estrategias de aprendizaje, para que el alumno tenga elementos para ubicarse en cuanto al conocimiento de la asignatura que está cursando. Se establecen los criterios de acreditación para que al estudiante le sea transparente el proceso por el cual se le acreditará y ahí se establecerán los criterios mediante los cuales el estudiante sabe a lo que se compromete durante el curso.

Como ya se planteó, el objetivo del SUA era extender la educación a más amplios sectores de la población, pero no fue la única institución con esta modalidad. Así se crea el Sistema Abierto de Enseñanza de la Escuela Superior de Comercio y Administración de la Escuela Superior de Economía del Instituto Politécnico Nacional, el Sistema de Aprendizaje Individualizado de la Universidad Autónoma Metropolitana, el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional, también la Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, la Autónoma de Nuevo León , la Autónoma del Estado de México, la de Guadalajara, la de Monterrey , la del Valle de Atemajac, la Pedagógica Veracruzana, la Regiomontana y la Veracruzana.

Actualmente en la UNAM, dentro del Sistema Universidad Abierta se cuenta con las siguientes carreras:

- A nivel técnico, Enfermería.
- A nivel licenciaturas son 17 carreras, licenciada en Enfermería, las licenciaturas impartidas por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la de Relaciones Internacionales que además es impartida por la FES Acatlán, las que se imparten en la Facultad de Filosofía y Letras, las de Facultad de Contaduría y Administración incluyendo la licenciatura en Informática; la Facultad de Derecho, la FES Acatlán y la FES Aragón imparten Derecho, Psicología es impartida por la Facultad de Psicología y a distancia la imparte la FES Iztacala, la licenciatura en Trabajo Social y por último la licenciatura en Economía.
- A nivel de especialización se cuenta con 3 especialidades en la Facultad de Veterinaria y una más en la FES Zaragoza. DGAE.

< <http://www.dgae.unam.mx> >

Especialidad en Producción Animal: Aves; Especialidad en Producción Animal: Cerdos y Especialidad en Producción Animal: Bovinos. La especialidad en la FES Zaragoza es la Especialidad en Estomatología en Atención Primaria.

El número de estudiantes en el SUA es una cifra difícil de precisar, ya que en algunas escuelas y facultades, toman en consideración el total de alumnos que presentan examen de primer ingreso y lo consideran como que todos logran aprobar y seguir con el segundo semestre y así sucesivamente. Hay que tener en consideración que la deserción en este sistema es muy alta,

además hay variantes, en el sentido que los estudiantes pueden estar cursando una segunda carrera o una carrera simultánea y las estadísticas de la UNAM no hacen esta diferenciación.

Por lo tanto, el número aproximado es de 10,000, que cursan los diferentes años de cada carrera. Es importante enfatizar que las carreras como Enfermería a nivel técnico tienen dentro de sus criterios de selección el que “la o el aspirante”, se encuentre laborando en un centro hospitalario, con lo que se asegura que las y los estudiantes estén en condiciones de efectuar prácticas y de mantenerse en contacto con los problemas a los que tendrá que enfrentarse como parte de su quehacer profesional. El mismo criterio aplica para ingresar a las especialidades respectivas, el interesado en inscribirse tiene que estar trabajando en centros de producción como Veterinario o en comunidades, organizando actividades de Atención Primaria en Estomatología.

El número de profesores en el SUA, varía de semestre a semestre, sin que esto represente una variación significativa en el número de académicos que trabajan en el sistema, la mayoría de los cuales están contratados por algunas horas semanales. Los datos obtenidos para el 1er. semestre del 2002 nos ofrecen información en el sentido que el Sistema Universidad Abierta cuenta con aproximadamente 1037 académicos, algunos están frente a grupo, mientras que otros se dedican a labores de administración escolar o a la investigación, combinando estas actividades con la atención a estudiantes.

Las aprobaciones de los planes de estudios, están supeditadas a lo que propone el Consejo Técnico de cada escuela y facultad. Generalmente en el Sistema Universidad Abierta los planes y programas de estudio que se utilizan son los mismos que en las carreras presenciales, a excepción de la Facultad de Filosofía y Letras que fue la única que se abocó a desarrollar planes y programas propios para el SUA. El procedimiento para modificar planes y programas es proponer su aprobación a través de una propuesta trabajada colegiadamente por los involucrados en el desarrollo de la planeación curricular de cada Escuela o Facultad.

La puesta en marcha de dichos programas está a cargo de académicos designados por el director de la escuela y que son los responsables de proponerlo al Consejo Técnico. Después de ser revisada la propuesta, se turna al Comité de Área correspondiente y cuando se han hecho las

modificaciones solicitadas es aprobado por el Consejo Técnico a nivel particular y por último será aprobado y ratificado por el mismo Consejo Universitario.

A lo largo de este capítulo se ha profundizado en los Sistemas abiertos y en la educación a distancia, hemos hecho un recorrido histórico por los antecedentes que a juicio nuestro, han sido los puntales de los sistemas abiertos y hemos mostrado cuáles son los precursores y los fundamentos teóricos del SUA de la UNAM.

Se hizo hincapié en mostrar las características de los sistemas abiertos y las bondades que ofrece, por considerarlo la mejor alternativa para apoyar a los alumnos de la EEAP de la FES Zaragoza, ya que se les habían retirado las becas para sus estudiantes.

El papel del SUA en la UNAM no ha sido reconocido en su justo valor, parte por la falta de difusión de los alcances y por otra parte, porque el número de alumnos no ha sido tan numeroso como en el sistema tradicional. Pero volvemos a cuestiones cualitativas, los alumnos egresados del SUA son alumnos que por las características del sistema, desarrollan habilidades de aprendizaje independiente que resulta de gran utilidad a la hora de desempeñarse como profesionales en su campo.

El SUA en la UNAM se inició como un proyecto innovador, que pretendía transformar la forma de hacer educación de una manera radicalmente distinta, sin embargo tras los eventos políticos de la huelga de 1982 que culminaron con la renuncia de Pablo González Casanova como rector de la UNAM, se empieza a despegar el SUA del proyecto original hasta que en el rectorado de Guillermo Soberón, se le limita a espacios nuevamente confinados dentro de la institución y se le da el carácter de ser un sistema que remedie la situación de los estudiantes irregulares, transparentando con esta actitud un desconocimiento de la disciplina que exigen los sistemas abiertos.

Con el tiempo se ha tratado de recuperar la concepción inicial con la que se funda el SUA, sin embargo los errores y tendencias de muchos años han hecho difícil que se logren los espacios

abiertos, llenos de compromiso y dedicación por fomentar un estudio independiente y una responsabilidad compartida entre docentes y alumnos.

La necesidad de desarrollar una serie de cursos para que los involucrados en este sistema, maestros y alumnos conozcan las bases conceptuales y los aspectos didáctico-pedagógicos que hay que cuidar para que las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación se lleven a cabo bajo una verdadera concepción abierta. Que esta concepción de educación resulte una alternativa educativa interesante para los alumnos que quieran y puedan ajustarse a este sistema.

Las bondades de este sistema, se ofrecieron de manera patente como alternativa para la EEAP cuando los estudiantes se quedaron sin los apoyos económicos de parte de la Secretaría de Salud.

Hay que enfatizar que los aspirantes a esta especialidad tenían que estar insertos en un campo laboral, en el que ya tuvieran la necesidad de desarrollar actividades de Atención Primaria. Estar ya como responsables de un programa de salud en una comunidad, ha sido en gran parte una de las variables del éxito de esta especialidad.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, S. 1997. “*Un diagnóstico del sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras.*” Tesis para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

ARROYO, A. L. “*Modelo Metodológico de educación a distancia a través de Internet para el SUA de Filosofía y Letras.*” UNAM. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

BATES, A.W. (Tony), 1995. *Thecnology, Open Learning and Distance Education.* Routledge studies in distance education. Series editor: Desmond Keegan. London and New York.

BERTALANFFY, L. V. 1976. Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones. Tr. por Juan Almela. México, FCE.

CASANOVA CARDIEL, 2003. “*La UNAM, supeditada desde hace 30 años a la voluntad del gobierno.*”

http://anuario.ajusco.upn.mx/site?accion=articulo&id_art=15315&tema=

Consultó el 2 de diciembre del 2005 por Beatriz E. Piña Garza

CUAED página oficial: <http://www.cuaed.unam.mx/> Consultó el 2 de diciembre del 2005 por Beatriz E. Piña Garza

Consultó el 20 de diciembre del 2005 por Beatriz E. Piña Garza

DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR (DGAE). UNAM
<<http://www.dgae.unam.mx>> Consultó el 25 agosto 2005 por Beatriz E. Piña Garza

ESCUADERO, O., et al. 1994 "Autoevaluación Institucional SUAFYL". México (doc. Inédito). <<http://dgedi.estadistica.unam.mx/memoria94/ffyl-sua.htm>> Consultó el 2 de diciembre del 2005 por Beatriz E. Piña Garza

EUSSE, O. 2003. "Modelos de Formación Docente para el Sistema Universitario Escolarizado y el Sistema Universitario Abierto, una propuesta para el futuro". Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

FABRE, B. "Descripción y análisis de la situación académica de la población estudiantil del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras". Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

FEREGRINO M. 1986. "Propuesta metodológica para la creación de un sistema abierto de enseñanza para la capacitación". Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

GARCIA ARETIO, L. 2001. *La educación a distancia. De la teoría a la práctica.* Editorial Ariel. España

GONZÁLEZ CASANOVA, P. 1992. *Los sistemas de universidad abierta y las ciencias y técnicas del conocimiento. CONFERENCIA MAGISTRAL. pp. 277-287. En Memorias del Simposium Internacional Perspectivas de la educación abierta y a distancia para el Siglo XXI. 20 aniversario Sistema Universidad Abierta 1972 – 1992.* México, UNAM – SUA.

_____. 2000. Conferencia: La nueva universidad en: Universidad a debate. Por la Reforma Democrática. 1. Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México. 2001. México.

JARA, G., 1990." *Formación de tutores en el Sistema Universidad Abierta de la UNAM*". Tesis para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

_____, 2003. "*La educación a distancia como una estrategia alternativa para la educación básica: una propuesta para las personas adultas*". Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

MALDONADO, N. P. 2001. "*Incorporación de las Nuevas Tecnologías de Comunicación en la Modernización Educativa Superior: La Universidad Virtual en México.*" Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. México

MANUAL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA mejor educación para más. Información General. Coordinación del Sistema Universidad Abierta. UNAM. 5ª. Edición, 1ª. Reimpresión. 1995

MOORE, G. M. & G. KEARSLEY. 1996. *Distance Education. A System View. Wadsworth Publishing Company. An Internacional Thomson Publishing Company. USA.*

PÉREZ SAN VICENTE, G. *La extensión universitaria. Notas para su historia. Tomo I. México, 1979. UNAM, pp. 289. (Cincuentenario de la autonomía de la Universidad Nacional de México, Volumen VI).*

PISANTY, A. *et al.* 1998. *Medios y Tecnologías para la Educación a Distancia. Dirección General de Cómputo Académico. UNAM. México.*

RAMÍREZ, M. 2004. "*Estudio Evaluativo de la formación de los asesores del SUA de la UNAM, 1997-1998.*" Tesis para obtener el grado de Licenciado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. Estatuto del Sistema Universidad Abierta. (ESUA), Legislación Universitaria 1998.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO “*Capítulo IV, “La Universidad al encuentro de su vocación”*”, pp. 252 – 253. En Pérez San Vicente, G. *La extensión universitaria. Notas para su historia*. Tomo I. México, 1979. UNAM, pp. 289. (Cincuentenario de la autonomía de la Universidad Nacional de México, Volumen VI).

CAPÍTULO 3. ALREDEDOR DE LA VIDA COTIDIANA Y LA INTERSUBJETIVIDAD DENTRO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El objetivo de este capítulo es proporcionar el andamiaje teórico para comprender los contenidos de las categorías de análisis, para la interpretación de los discursos sobre las vidas cotidianas de los odontólogos en el trabajo de la especialidad.

Algunos de los autores que han desarrollado los conceptos que se utilizarán como herramientas de análisis a lo largo de este trabajo, (Weber, Husserl, Schutz,) han influido en otros, (Heller, Bourdieu, Berger y Luckmann, Angell, Piña, Güemes), para que a su vez formulen otros conceptos, o desarrollen investigaciones utilizando el marco conceptual de los precursores, que les confieren particularidades que a nuestro juicio, complementan de mejor manera la búsqueda de respuestas a nuestras hipótesis, acercándolos más a nuestros propósitos.

Partiremos de la Sociología del conocimiento, (Scheler en Berger y Luckmann, 1979: 16), que como parte de la teoría sociológica, conceptualiza lo que de la vida cotidiana queremos enfatizar, como concepto clave para el análisis de las acciones sociales, que constituyen la realidad social.

Posteriormente ahondaremos en los conceptos de *genericidad* (Heller), veremos cómo tiene similitudes con el de *intersubjetividad* (Schutz, Berger y Luckmann) los asociaremos con el de *habitus* (Bourdieu) y distinguiremos *las habituaciones* (Berger y Luckmann), que es uno de los conceptos fundamentales de nuestra hipótesis de trabajo.

Más adelante, en este capítulo, se habla de *identidades*, ya que otro aspecto que se quiere estudiar es si hacia el interior de la especialidad se constituye una *comunidad* al estilo de Berger y Luckmann o si estamos hablando más de *campos* al estilo de Bourdieu.

No podemos dejar de hablar de la *práctica docente* y de la *práctica profesional* para ubicar si estas acciones sociales, nos dan elementos para pensar en *habituaciones* dentro de un campo académico o científico y si las acciones que se repiten y “dominan”, permiten hablar de habituaciones que se llevan a cabo como *intersubjetividades*. Así va tomando forma el marco conceptual que se utilizará como herramienta en el análisis de los discursos sobre las *vidas*

cotidianas de nuestros académicos odontólogos de la especialidad que se imparte en la actual FES Zaragoza.

3. 1. SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO O DE LA COMPRENSIÓN

Las Ciencias de la Educación se apoyan de manera fundamental en varias de las ciencias sociales y las humanidades: la Sociología, la Economía, la Psicología, en la Filosofía y otras propias de la Educación, como la Pedagogía y la Didáctica. Todas brindan sus marcos conceptuales y metodologías para convertir en objetos de estudio los procesos educativos, que se llevan a cabo en situaciones históricamente determinadas, también los protagonistas de estos procesos, pueden ser convertidos en objetos de estudio.

La Sociología es una de las ciencias que tiene una relación fundamental con las acciones sociales en el proceso educativo, busca las causas, el desarrollo y los efectos de las acciones sociales, históricamente determinadas.

La propuesta de Berger y Luckmann (1979), influenciados por la fenomenología de Schutz (1995) y este de Husserl (Saura, 2005), trata sobre la Sociología del conocimiento que según estos autores, debe ocuparse de lo que se considere conocimiento en la sociedad.

La Sociología del conocimiento debe ocuparse de lo que la gente conoce como realidad, en su vida cotidiana. El conocimiento del sentido común, más que las ideas es lo que debe constituir el tema central de la Sociología del conocimiento. Este conocimiento constituye el bloque de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir.

Los especialistas en ciencias sociales denominan comprensión al hecho de que en el pensamiento de sentido común se presuponga el conocimiento actual o potencial del sentido de las acciones humanas y sus productos.

La comprensión es el resultado de procesos de aprendizaje o aculturación, tal y como es la experiencia de sentido común del llamado mundo natural. La comprensión no es un asunto privado del observado, la comprensión puede ser un objeto de estudio en sí misma o una forma para conocer y analizar fenómenos de índole social.

Schutz (1995) mencionaba que las tipificaciones del pensamiento de sentido común son de por sí, elementos integrales del pensamiento concreto, histórico, sociocultural, dentro del cual prevalecen como establecidos y como aceptados socialmente. Su estructura determina entre otras cosas, la distribución social del conocimiento y su relatividad y relevancia para el ambiente social concreto, de un grupo concreto, en una situación histórica también concreta. He ahí los problemas legítimos del relativismo, del historicismo y de la Sociología del conocimiento o comprensiva.

El conocimiento se halla distribuido socialmente y el mecanismo de esta distribución puede constituirse en objeto de estudio. (Bourdieu, 1976, 2002). En algunos casos la Sociología se ha enfocado al estudio del problema de la distribución social del conocimiento (Gil Antón 1994, Bourdieu 1976), desde el ángulo de la fundamentación ideológica de la verdad, o en su dependencia de las condiciones sociales y especialmente económicas (Bourdieu, 2002), desde las inferencias sociales de la educación, o del papel social que juega el intelectual. (Brunner. 1986: 62; Rollin Kent, 1997 y Clark, en De Ibarrola 1992).

La aportación de Schutz (Schutz y Luckmann, 2001), se concentró en la estructura del mundo del sentido común, en la vida cotidiana. Y percibió dónde debería centrarse la atención de esta disciplina.

La Sociología se acerca para estudiar los hechos sociales como objetos de conocimiento, ya Weber (1974:5) mencionaba que el objeto de conocimiento de la sociología y la historia es el complejo de significado subjetivo de la acción. La sociedad nos ofrece la posibilidad del conocimiento en el término de hechos objetivos y al mismo tiempo el significado subjetivo de la acción, la realidad "*sui generis*" de la sociedad.

Max Weber llama subjetiva a la comprensión (*verstehen*); porque se propone descubrir el "sentido" de su acción para el actor, en contraste con el sentido que esa acción tiene para su copartícipe o

para un observador neutral, (Schutz, 1995: 78). De aquí surge el postulado weberiano de la interpretación subjetiva de la acción.

3. 1. 1. SUBJETIVIDAD

Para Schutz (1995:16 -17), la situación biográfica, el mundo en el que se nace, condiciona durante toda la vida, lo que el individuo interpreta según sus intereses, motivos, deseos, compromisos e ideologías, además de la realidad del sentido común, la vida cotidiana que se nos proporciona en formas culturales e históricas que son válidas universalmente. El total de experiencias fundamentadas, que una persona construye en el curso de su existencia, definen la manera en que las formas culturales históricamente determinadas, universalmente válidas, se expresan de forma individual (*subjetividad*).

Tanto los defensores como los críticos del proceso de la comprensión (*verstehen*) sostienen que este proceso es “subjetivo”.

Nos hemos concentrado en la comprensión (*verstehen*) como el método utilizado por el pensamiento de sentido común para orientarse dentro del mundo social y entenderse con él.

Para el científico social, la realidad social tiene un significado y una estructura con significados específicos, para los seres humanos que viven, actúan y piensan dentro de él, mediante una serie de construcciones de sentido común han efectuado selecciones e interpretaciones previas de este mundo que experimentan como la realidad de sus vidas cotidianas. Estos objetos de pensamiento son los que determinan su conducta al motivarla.

Para efectos del presente trabajo, las acciones con sentido de los odontólogos de la EEAP de la FES Zaragoza, serán nuestro objeto de estudio. Utilizando la Sociología comprensiva, nos servirá para abordar las historias de la vida cotidiana y así encontrar el sentido y el significado que estos especialistas le dan a sus acciones cotidianas.

3. 1. 2. LA INTERSUBJETIVIDAD

Ya Husserl hablaba del mundo natural, es decir el mundo del sentido común, el mundo de la vida cotidiana, en donde hay principios amplios y generales válidos para la vida cotidiana, que ya existía antes de nosotros y que se nos da de una forma organizada, actuamos en el mundo, lo interpretamos e inclusive intentamos dominarlo. La acción social constituye al mundo de sentido común, como el mundo de la vida cotidiana a la realidad social; a través de la acción social, el individuo se relaciona y trata de entenderse no sólo con los demás (*intersubjetividad*), sino consigo mismo.

El hecho de pasar de la conciencia de sí mismo, a trascender el yo mismo en el otro, hacia el subjetivismo trascendental, es hablar de intersubjetividad. (Schutz,1995:7).

Este postulado es fundamental para nuestro análisis de las acciones sociales de los odontólogos de la EEAP de la FES Zaragoza porque efectivamente existen significados específicos de sus prácticas docentes y profesionales que de una manera intersubjetiva proyectan interpretaciones previas del mundo de sentido común, que ellos experimentan en sus vidas cotidianas.

La experiencia de la existencia de otros seres humanos y del sentido de sus acciones, es de las primeras observaciones empíricas, que realiza el hombre. Su entorno y su relación con el otro.

Husserl explica, que “el mundo es experimentado desde un principio, en el pensamiento precientífico de la vida cotidiana, a la manera de lo típico. Los objetos y sucesos singulares son singulares dentro de un típico horizonte de familiaridad y conocimiento previo por trato directo “ (Schutz,1995: 80).

Puede demostrarse que el hecho de que yo interprete algún hecho como particular con relación a mí, como objeto particular o como un ejemplo típico, dependerá de mi interés y del correspondiente sistema de significatividades.

Hay que tomar en cuenta las circunstancias en las cuales se encuentra el individuo en algún momento de su vida cotidiana, situación que estará biográficamente determinada y que deberá ser tomada en cuenta, puesto que condicionará el interés y significatividad, experimentado de manera subjetiva en el pensamiento de la vida cotidiana, como sistemas de motivos para actuar, tomar decisiones sobre proyectos por realizar y objetivos por cumplir.

El mundo social es experimentado como un mundo provisto de sentido. Se experimenta al otro como un semejante; su conducta manifiesta no es experimentada como un suceso en el tiempo y el espacio del mundo exterior, sino como la acción de nuestro semejante, intersubjetividad.

Normalmente se sabe qué hace el otro, la razón por lo qué lo hace y por qué lo hace en este momento. Esto significa que experimentamos la acción de nuestro semejante en términos de sus motivos y fines. De igual modo, experimentamos los objetos culturales como el resultado de la acción humana.

Los actores en el escenario social experimentan el mundo como mundo natural y cultural al mismo tiempo; un mundo no privado sino intersubjetivo, común a todos o potencialmente accesible a cada uno, que comparto con otros. Para esto, se desarrolla la intercomunicación y el lenguaje.

En términos del pensamiento de sentido común, en su vida cotidiana los hombres tienen conocimiento de diversas dimensiones del mundo social en el que viven.

El conocimiento de sentido común de la vida cotidiana basta para entenderse con el prójimo, los objetos culturales y las instituciones sociales, a su vez son suficientes para comprender la realidad social. El mundo es forzosamente un mundo intersubjetivo y nuestro conocimiento sobre el mundo está socializado de diversas maneras. El conocimiento está socialmente distribuido e informado.

Reiteramos que en la EEAP, el sentido de la vida cotidiana de los odontólogos, los medios y fines por los cuales se establecen las acciones sociales en función de la intersubjetividad debida a proyectos académicos y objetivos dentro de la misma especialidad de la FES Zaragoza, constituyen el tema que estaremos abordando a lo largo de este trabajo de tesis.

3. 2. LA VIDA COTIDIANA

La vida cotidiana está compuesta de mi “aquí” y “ahora”, es lo más concreto y real, mi *yo-mismo*, sin embargo la vida cotidiana comprende fenómenos que no están presentes en el aquí y el ahora. Lo esencial de la vida cotidiana es que se me presenta como un mundo intersubjetivo, es decir que comparto con otros. Las interpretaciones de la vida cotidiana se pueden inferir, pueden ser similares a las interpretaciones de los otros, de igual manera compartimos los significados de la realidad, el conocimiento del sentido común y el sentido de las acciones sociales son lo que comparto con los otros; no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme constantemente, dentro de un “*continuum*” con otros. La vida cotidiana y la intersubjetividad que se comparte es percibir a los otros “sí - mismos.”

“[...] La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. [...] hacemos de esta realidad el objeto de nuestros análisis. [...] El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por éstos. ... los conocimientos en la vida cotidiana, las objetivaciones de los procesos subjetivos por medio de los cuáles se construye el mundo intersubjetivo del sentido común.” (Berger y Luckmann, 1979: 36 – 37).

Del concepto de vida cotidiana los autores analizan la acción social para así construir el mundo pequeño, o sea como menciona Ágnes Heller (1977:32 -33) la realidad social.

Autores de gran importancia han realizado aportaciones a la teoría sociológica, en lo referente al desarrollo del concepto de la vida cotidiana, (Schutz 1995; Berger y Luckmann 1979; Sélter 1977), entre otros.

Según Ágnes Heller la vida cotidiana es un concepto que asume la idea de que el hombre comparte con otros hombres y con los animales una serie de actividades que ayudan a la conservación del hombre como tal, incluyendo la reproducción. Heller se refiere a conservar al hombre como ente natural, es decir la conservación del particular.

El hombre se reproduce a sí mismo y como particular reproduce a la sociedad, esto es un hecho social. La vida cotidiana es la imagen de la reproducción de la sociedad y está determinada por la historia (Heller, 1977: 19-20).

Es importante recapitular en cuanto a la insistencia de hablar de las acciones sociales o hechos sociales, como sustento de la vida cotidiana y relacionar esta situación, con el estudio de las acciones sociales declaradas por los odontólogos de la EEAP de la FES Zaragoza, que son los que sustentan su vida cotidiana, de dónde se infieren lo significativo de sus motivos y fines.

En su obra, Heller (1977) ofrece algunas definiciones sobre el concepto de la vida cotidiana. Se remite a los existencialistas que manejan el concepto de vida cotidiana, en su acepción en *sentido estricto*, de lo que sucede cotidianamente, sin embargo se comenta que la vida cotidiana al ser considerada como la reproducción del hombre particular, incluye lo que no sucede todos los días, por ejemplo el nacer y el morir. De esta manera aunque no sean sucesos cotidianos, que se llevan a cabo todos los días, lo que los singulariza no es el que sean actos excepcionales.

El concepto de la vida cotidiana según Henri Lefèbvre, (en Heller, 1977: 21) es el punto de mediación entre lo natural y la socialidad del hombre, la vida cotidiana nos muestra, qué contenidos ha socializado el particular como ser natural.

Heller critica esta posición, ya que no todas las mediaciones entre la naturaleza y la sociedad son cotidianas, puesto que la vida cotidiana también contempla actividades relacionadas, que son exclusivamente de la sociedad. Es decir, por ejemplo el trabajo, al considerar al trabajo como actividad común a muchas especies, se plantea que no sólo es parte de la vida cotidiana, sino que también proporciona las bases materiales del desarrollo social, esto con relación al desarrollo de

las fuerzas productivas, que son la base del desarrollo de la sociedad y de la evolución de la historia, según la corriente marxista.

La peculiaridad de las actividades cotidianas es la interiorización y adaptación del hombre al mundo, es decir implica que el hombre natural debe de madurar para adaptarse a un mundo acabado y Ágnes Heller utiliza el concepto madurar en el sentido de educar.

“En mi educar (en el modo en que yo presento el mundo <acabado>) repercutirán también mis experiencias personales, cuando *comunico* mi mundo, *expreso* también estas experiencias, cuando <transmito> mi mundo, contemporáneamente me objetivo también a mí mismo en cuanto me he apropiado ya de este mundo. Es evidente que esto no es solamente válido para la educación, sino *siempre y en toda situación* de la transmisión de experiencias específicas (de trabajo), cuando se dan consejos e incluso se dan ejemplos conscientemente. En mi *relación* con la vida cotidiana dada, en mis afectos y reflexiones respecto a estas relaciones, en la eventual <descomposición> de las actividades cotidianas, nos enfrentamos y esto subrayado, con procesos de objetivación.” (Heller, 1977: 24-25).

Ágnes Heller, proporciona claves para entender cómo, al “transmitir” mi mundo y aceptarlo, lo construyo y me apropio de instituciones, lenguaje y estructuras.

Al ubicarnos en el campo del conocimiento de la sociedad, hace alusión al educar y al saber, con lo que nos conecta con otros autores que hablan de las particularidades de la sociedad en el conocimiento. Estos conceptos tienden puentes para la interpretación de las historias de la vida cotidiana de los odontólogos de la especialidad, es decir, hablamos de un campo del conocimiento específico que lo constituye la EEAP, y lo que se pretende es proporcionar una organización curricular para propiciar los conocimientos significativos dentro de esa profesión.

Al ubicarnos en el contexto particular de la EEAP de la FES Zaragoza, tenemos una serie de experiencias, que al transmitirse como lo maneja Heller, en el sentido de educar, de compartir conocimientos propios de la especialidad, se conforma la objetivación de la propia especialidad.

Las relaciones que se establecen, se dan de acuerdo a fines y motivos, a través del conocimiento se detectan las significatividades de estos mismos.

Heller habla de lo que sucede en el particular con el surgimiento de la sociedad de clases, de la división social del trabajo y del origen de la propiedad privada. La autora plantea que así es como surge la alienación de la esencia humana. Alienación entendida como el impedimento por apropiarse de todos los conocimientos y estructuras sociales por un particular, en un momento históricamente determinado, (Heller, 1977).

En las sociedades primitivas la relación entre el particular y su mundo abarcaba toda la sociedad. La relación con la integración social como totalidad, se convierte en una capacidad específica, después de la aparición de la división social del trabajo de los particulares, estos pueden apropiarse sólo de algunos aspectos de todas las capacidades genéricas que se han desarrollado en un momento históricamente determinado. De esta manera muchos otros aspectos de la genericidad le son ajenos al particular e inclusive hostiles; de ahí que en el ámbito social haya instituciones y acciones sociales que se encuentran fuera del dominio de apropiación para muchos de los particulares, es decir fuera de su genericidad.

3. 2. 1. LA GENERICIDAD COMO ESTRUCTURA DE VIDA

La genericidad es el conjunto de habilidades, conocimientos y saberes que a través de la relación con otros particulares, del lugar en el que se nace dentro de una estructura social y del capital cultural conseguido, las acciones se vuelven sociales, en función del otro y el otro me “legítima” a mi, como parte de su vida cotidiana.

La producción que el hombre realiza junto con otros hombres y para otros hombres es como se muestra el fenómeno de la genericidad. Cuando actúo como ser comunitario social, mis acciones de ser particular, trascienden porque cuento con conocimientos para ello. Logro una conciencia con la genericidad cuando la genericidad se vuelve un fin, se vuelve el motivo o la motivación de mis actos.

“[...] la genericidad implica en primer lugar la socialidad o historicidad del hombre, su forma fenoménica primaria es para el particular la sociedad *concreta*, la integración *concreta* en la que nace representada por el mundo más próximo a él, por el “pequeño mundo”. [...] el hombre se apropia en éste de los elementos, las bases, las habilidades de la sociedad de su tiempo. Sin embargo no sólo estas integraciones representan la genericidad. ...la representan también aquellas integraciones de las que puede tener noticia: [...] según la sucesión histórica de los conceptos, la polis, el pueblo, la nación, el género humano. Además la representan todos los medios de producción, cosas, instituciones que son medios de esta sociedad, que median las relaciones humanas en las cuales el trabajo de las épocas precedentes, la serie de sus objetivaciones, ha asumido una forma objetiva, se ha encarnado. Después la representan todas aquellas objetivaciones, [...] en las que se ha expresado la esencia humana y que son heredadas de generación en generación al igual que los medios y que el objeto de la producción: ante todo las formas en las que se ha encarnado la consciencia del género humano, como por ejemplo las obras de arte y la filosofía. Y finalmente, la representan las normas y aspiraciones abstractas (en primer lugar las normas morales abstractas), en las cuales se ha modelado ya la esencia humana y que son transmisibles al máximo nivel a las generaciones futuras. (Obviamente también éstas aparecen encarnadas en el arte y en la filosofía.)” (Heller, 1977: 32-33).

Este concepto de la genericidad es el que nos permite ubicar de una forma más completa, lo que se entiende por el estudio de la sociedad como lo percibía Max Weber. Toda acción social debe tener un sentido, es fundamental para ser reconocida como tal, que esté referida a la conducta de otros y que de alguna manera condicione su acción, la intersubjetividad.

Así al hablar de la genericidad en la EEAP, que a través de la comprensión se aprende, se apropia de lenguajes, valores y acciones, por lo que a lo largo de esta tesis, se pretende mostrar a través de las historias de la vida cotidiana en el trabajo de los odontólogos de la especialidad, en qué

consiste esta genericidad que se trasmite a través de acciones sociales que se concretan en prácticas docentes y profesionales de los odontólogos encargados de la EEAP.

3. 2. 2. “ALTEREGO”

Iniciemos por analizar el concepto de “ego”. Schutz (1995:20) habla de mi “aquí” y del “allí” del otro. Si bien no puedo situarme en su perspectiva, dado que siempre será su allí, sí puedo atribuirle hipotéticamente una reciprocidad de perspectivas, los objetos y sucesos del mundo son comunes a ambos. En el mundo de sentido común, en la vida cotidiana, se presupone dicha reciprocidad de perspectivas, ya que:

“los objetos y sucesos de la experiencia humana están intersubjetivamente disponibles y son más o menos los mismos para todos los perceptores <<normales>>. (Natanson, en Schutz,1995: 20).

La realidad compartida parte de la posibilidad implícita del sentido común de las percepciones sensoriales. La intercambiabilidad del “aquí” y del “allí”, entre “egos” en una temporalidad determinada es la condición *sine qua non* para una dialéctica del “aquí” y del “allí”.

Puedo experimentar al mundo exterior a través de los objetos físicos, pero a otro ser humano, lo distingo de manera diferente a las cosas, el cuerpo de un semejante proyecta una unidad psicofísica, se advierte a un cuerpo con una conciencia, sabemos y experimentamos que tiene una conciencia cognitiva que se asemeja a la mía.

“Este ego es, en verdad, un alterego, un ser para quién hay un mundo. [...] nuestro conocimiento del otro posible es un presente inmediato [...]. Esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad, pues significa que capto la subjetividad del alterego al mismo tiempo que vivo en mi propio flujo de conciencia. [.....] Se puede definir el alterego como <<el flujo subjetivo de pensamiento que puede ser experimentado en su presente vívido>>. Y esta captación en simultaneidad del otro, así como su captación recíproca

de mí, hacen posible nuestro ser conjunto en el mundo. (Natanson., en Schutz, 1995: 20-21).

3. 3. LA ACCIÓN SOCIAL

Así la Sociología del conocimiento o comprensiva, toma la acción social como el aspecto fundamental que se realiza con un sentido y por un motivo, que el conjunto de acciones conforma la vida cotidiana y por lo mismo constituye en sí, la realidad social.

El sentido y el motivo por el cual las acciones sociales se conforman como vida cotidiana es el objeto de estudio de la Sociología del conocimiento, pero ¿cuál es el objeto de estudio de nuestra tesis?

El objeto de estudio es buscar en las historias de vida cotidiana, que son narradas por los odontólogos de la especialidad las prácticas docentes y profesionales que constituyen un conjunto de *acciones sociales* concatenadas, que conforman este universo de acciones que tienen un significado, un motivo y un fin emanados de la misma EEAP, *acciones sociales* que constituyen la *vida cotidiana*, descubrir en estas prácticas, las relaciones en función de los otros académicos de la especialidad o sea la *intersubjetividad*.

Si dichas acciones son realizadas repetidamente sin perder su significado, con ahorro de energía intelectual y tiempo, como para permitir dedicar esfuerzos a la superación profesional, estaremos hablando de habituaciones (Berger y Luckmann, 1979:74).

También queremos saber si la comunidad de la EEAP, puede considerarse como un *campo*, al estilo de Bourdieu, (1990: 103), con un lenguaje y una *identidad* propia.¹

Los valores y fines de carácter último que pueden orientar la acción de un hombre, a menudo no se pueden comprender con plena evidencia, sino tan sólo captarlos intelectualmente; en ocasiones hay que estar satisfechos solamente con la interpretación intelectual.

¹ Las cursivas son mías, para señalar los conceptos que estamos por definir.

Tanto para Max Weber, Agnes Heller, Husserl, Schutz, Bourdieu, Berger y Luckmann, las acciones sociales y su acontecer en un momento histórico determinado, cobran un significado y un sentido para los actores.

Toda acción social debe tener un sentido, es fundamental para ser reconocida como acción social, que esté referida a la conducta de otros y que de alguna manera esta referencia a los otros, condicione la acción.

“La acción con sentido, es la acción social comprensible, observable que puede ser interpretada, la acción con sentido es de carácter racional: lógica o matemática, o de carácter endopático: afectiva, receptivo-artística” (Weber, 1974: 4).

En el dominio de la acción es racionalmente *evidente*, lo que de su conexión de sentido se comprende intelectualmente de un modo claro y exhaustivo. Hay *evidencia* endopática de la acción, cuando se revive plenamente la conexión de sentimientos que se vivió en ella.

La comprensión, regresando a la Sociología del conocimiento o de la comprensión, equivale a interpretar y captar el sentido o conexión de sentido, a) cuando el que menciona la acción particular hace referencia al momento histórico; b) cuando la acción se acerca al promedio de las acciones de las mayorías y c) cuando se constituyen en acciones tipo, que permiten la elaboración del tipo ideal de un fenómeno frecuente.

La historia de la ciencia demuestra que primero se dan las observaciones y después se formulan posibles interpretaciones. Hay que probar que la construcción ideal de los modos de conducta, se debe corresponder con la realidad y que haya una adecuación del sentido, con la prueba empírica.

Whitehead (en Schutz,1995:78), ha señalado que el objetivo de la ciencia es elaborar una teoría que concuerde con la experiencia, explicando los objetos de pensamientos contruidos por el sentido común, mediante las construcciones mentales y objetos de pensamientos de la ciencia.

En los procesos de enseñanza - aprendizaje, cuando se habla de *currículum* y de planeación didáctico - pedagógica, de teorías psicopedagógicas en las que se apoyan los planteamientos curriculares, o de políticas públicas para la educación, o de otras acciones sociales referente a los procesos educativos, se busca interpretar los fenómenos y encontrar las causas por las que históricamente se comportan de tal o cual manera. La comprensión es encontrar el sentido de la acción y buscar sus motivos.

A lo largo del trabajo de tesis se hace necesario ahondar sobre varios temas que aquí enumeramos, y que profundizaremos en los capítulos correspondientes, pero que nos parece necesario retomar de tanto en tanto para reubicarnos en lo que se pretende.

Los eventos que se concretan en acciones sociales públicas o privadas serán estudiados desde el punto de vista de la Sociología comprensiva.

La creación de nuevas Instituciones de Educación Superior (IES) surgió como respuesta del gobierno a la gran demanda de educación superior y que estas IES tuvieran una organización curricular Modular, congruente con políticas internacionales como las que se propiciaron en la reunión de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de Alma Ata, capital de la República de Kazajstán entonces URSS en 1978. Esas acciones sociales son las que analizaremos más tarde, así se conforma el marco socio - histórico que le da el contexto a nuestra hipótesis.

Asimismo, profundizaremos sobre las acciones sociales encaminadas a proponer otras metodologías de enseñanza - aprendizaje, como las que constituyen el Sistema Universidad Abierta y la manera en que esta forma *sui generis* de hacer educación influyó en el desarrollo y consolidación de la EEAP.

El desempeño de los protagonistas de los procesos educativos suele ser objeto de estudio que merece toda nuestra atención. A lo largo de este trabajo buscaremos *evidencias* que contribuyan a

entender las acciones de la práctica docente y profesional de los odontólogos de la EEAP, como acciones sociales que pueden ser estudiadas con categorías propuestas por autores como Max Weber y Alfred Schutz entre otros.

El sentido que le damos a las acciones, está relacionado directamente con los motivos, los por qué de las acciones que efectuamos. Aunque en ocasiones los motivos son reprimidos y no son aceptados o no son evidentes para el actor y no siempre tiene clara la trama de su acción, la Sociología deberá averiguar cuál es la conexión de sentido, aunque no haya sido mencionada de manera concreta, o no se encuentre consciente en el individuo.

Se pueden interpretar ciertas acciones como iguales o semejantes desde nuestro punto de vista y sin embargo apoyarse en conexiones de sentido diversas.

Las acciones sociales semejantes que llevan a cabo los odontólogos de la EEAP, a través de su práctica docente o profesional, pueden ser interpretadas con base en conexiones de sentido que resultan evidentes y que se “legitiman” de manera intersubjetiva en función de motivos y fines, hacia adentro de la especialidad.

Así que hablar de acción social, de búsqueda del conocimiento para la mejor comprensión de las relaciones de sentido que se dan en la EEAP de la FES Zaragoza, es uno de nuestros objetivos. Por un lado, por la necesidad de complementariedad entre pares, por las exigencias del propio programa de la especialidad y porque se conforman los esquemas que se repiten en función del sí mismo, yo mismo.

3. 3. 1. TIIFICACIONES SIGNOS Y SÍMBOLOS

¿Puede el estudiante de la EEAP apropiarse de los símbolos y tipificaciones que implica la especialidad? Es innegable que dentro de la apropiación de estos códigos, se establecen relaciones de poder entre los odontólogos que forman parte del grupo de profesores en “contraposición” con los estudiantes; pero inclusive dentro del grupo de profesores, ya que es

parte de la naturaleza de los particulares, la búsqueda de mejores posiciones en función del capital cultural.

Cuando hablamos de tipificaciones, signos y símbolos, estamos buscando los conceptos que puedan ayudarnos a hacer la interpretación de las historias de vida de los odontólogos de la EEAP. Estos conceptos son los que de alguna manera en las historias de vida cotidiana se buscan con la idea de que sean acciones tipo y que constituyan signos y símbolos significativos en la comunicación dentro de la EEAP.

Alfred Schutz (1995) propone una descripción sistemática del mundo del sentido común como realidad social y para lograrlo presupone la necesidad de realizar el análisis de las actividades objetivadoras de la conciencia humana y de sus resultados más importantes.

El cúmulo de experiencias es el conocimiento a mano (Schutz, 1995: 49), constituyen la base para actuar en la proyección de que lo puedo volver a hacer. Esas acciones que pueden repetirse porque están interiorizadas son circunstancias típicamente similares y echaré mano de ellas en situaciones parecidas. Pero las acciones repetidas son algo más que meras repeticiones de actos similares, si bien el autor maneja que los actos nunca son iguales porque el tiempo ya es otro.

Recordando la frase de Sócrates, en la que uno no se baña nunca en el mismo río, lo que importa en las tipificaciones es el hecho vacío es decir, no importa lo que lo singulariza y lo hace exclusivo, lo que lo hace típico es lo que quedará para mi pensamiento de sentido común, aquello que me permite deducir: lo puedo volver a hacer y eso es lo que caracteriza a la acción como típica.

En ocasiones repetimos acciones sin estar muy conscientes de que hay una relación entre medios y fines y que sin saber cómo son las relaciones entre estos; las consideramos significativas para nuestros propósitos.

Aquí el autor introduce la perspectiva temporal que podríamos resumir en que hay una relación entre el proyecto o la acción que uno realiza y el motivo, pero en el transcurso del tiempo el motivo es un “para”, o sea, llevo a cabo tal acción para solucionar un problema. Pero hay otro

momento en el que el motivo de la acción es un “porque” y aquí hay que remitirse a las experiencias pasadas, que lo han llevado a actuar de la manera que lo hizo.

“En las relaciones de la vida cotidiana partimos de que los motivos del “otro” son típicamente similares a los míos, sin embargo el sentido de una acción difiere para quién la realiza, el actor, que para quien la observa, su *asociado*” (Schutz, 1995: 52).

Schutz habla de los *semejantes* y les da posiciones según sus características. Menciona a los *predecesores*, que son los que vivieron antes y que conozco a través de los informes de otros. Los *contemporáneos* son con los que comparto una realidad temporal, vivimos en la misma época. Los *asociados* es un contemporáneo con quien comparto y tengo una relación cara a cara, nos movemos contiguamente es decir en el mismo tiempo y espacio. Un *sucesor* es el que vivirá después de mí, por lo tanto me es anónimo, no lo conoceré (Schutz, 1995: 21).

En ocasiones suponemos que el otro se verá identificado con mis acciones típicas porque se repiten cotidianamente, sin embargo el asociado no necesariamente estará compenetrado del significado que dicha acción tiene para el actor.

Se puede hablar que una acción es racional si tiene claros los fines, los medios y los resultados. Sin embargo, en términos afectivos estos no tienen que concordar.

Para los odontólogos de la EEAP, al comentar sus historias de vida se buscarán sus motivos de acuerdo a medios y fines y así podremos observar si se da una acción social racional significativa que responde a las mismas características de la especialidad o si nos movemos en otro tipo de relaciones y motivaciones.

3. 3. 2. LOS SIGNOS Y SÍMBOLOS EN LA COMUNICACIÓN SUBJETIVA

Para Alfred Schutz, hablar de signos naturales es hablar de cosas como el sonido de un timbre, la luz de un semáforo, las notas musicales, el humo es signo de que hay fuego o los gestos de

repudio, disgusto o aprobación son signos. Símbolo es un término que abarca cosas muy disímbolas, desde las expresiones lingüísticas hasta considerar a la oveja como símbolo de mansedumbre, o la bandera de un país como el símbolo de una nación.

Schutz plantea una serie de cuestionamientos con relación a los signos y símbolos. El signo lo maneja como lo físico como el hecho en sí, sin interpretación y el símbolo lo que implica en cuanto significado. Entre los cuestionamientos que se hace el autor, es importante el saber si: ¿El símbolo es el que crea la sociedad y la comunidad? o ¿Es el símbolo una creación de la sociedad impuesta al individuo? o ¿Hay un sistema de interrelación entre la sociedad y el sistema de símbolos?, proceso en el que algunos símbolos se originan en la sociedad y se establecen, ¿influyen en la estructura de la sociedad?

Resulta importante mencionar que los signos y los símbolos son diferentes a lo que en realidad son, debido al significado y la interpretación que se le atribuye dentro de una sociedad y un contexto determinado.

Para la comunicación son claves los signos, ya que para lograr una comunicación eficaz el comunicador emplea un determinado signo, porque previamente lo ha interpretado y sabe cómo lo interpretará el destinatario. “La comunicación presupone un esquema interpretativo en el que el comunicador y el intérprete coincidirán sustancialmente” (Schutz, 1995: 288). Si las diferencias en sus sistemas de significados son mínimas, la comunicación será más eficaz y viceversa.

Como podemos advertir, Schutz tiene una fuerte influencia de Weber, al hablar de conexiones de sentido, de comprensión de las acciones y a las posibilidades en la comunicación debido a que se comparten una serie de significados.

A lo largo de las historias de la vida cotidiana de los odontólogos de la EEAP, observamos que hay acciones a las que se refieren con clara conciencia y aparentemente con una evidente conexión de sentido. Sin embargo, en algunas acciones que suponemos similares, habrá que dilucidar sus motivos evidentes en el discurso, o aceptar que la trama de la acción no está del todo clara ni para el actor mismo.

Las más de las veces las acciones presentan para los hombres la pugna de impulsos contrarios y todos comprensibles. La intensidad con la que los diversos motivos se presentan en la acción, aparece para nosotros igualmente comprensible, pero no se podría asegurar cuál de los motivos prevalece o tiene mayor intensidad en la acción y esto resulta en una precisión relativa.

En ocasiones se logra mayor efectividad para señalar los motivos con base en la experimentación psicológica. La Estadística puede ser una herramienta para los fenómenos de masa que permiten la cuantificación y correlación. La Sociología comparada, contempla la necesidad de tomar en consideración el mayor número de hechos de historias de vidas cotidianas, muy semejantes entre sí y que difieran en el punto decisivo de “los motivos” que es lo que se quiere investigar.

Con base en el mayor número de hechos de historias de vida, para buscar los motivos de las acciones, en el presente trabajo se ha recurrido al total de académicos odontólogos que conforman la especialidad, nuestro universo total es de 7 odontólogos, en los que recae toda la responsabilidad del programa de la EEAP en Sistema Abierto de la actual FES Zaragoza de la UNAM. Con base en sus historias de vida, se busca encontrar los motivos de sus acciones, si estas están relacionadas con medios y fines y si se logran identidades hacia el interior de este grupo, compartiendo signos y símbolos.

¿Qué resulta más importante para los odontólogos de la EEAP? ¿Los motivos con relación a los fines propiamente educativos y formativos de la práctica profesional? ¿Su práctica docente o las acciones que se repiten en función de los otros odontólogos del programa de la especialidad? ¿Tienen estas acciones sociales las características estructurantes que les permiten comportarse como *habitus* (al estilo de Bourdieu) o como *intersubjetividades* (al estilo de Husserl o Schutz)?

3. 4. LA FENOMENOLOGÍA DE HUSSERL SU INFLUENCIA EN AUTORES COMO SCHUTZ, HELLER Y BOURDIEU

¿Por qué remitirnos a Husserl? La influencia de la fenomenología como corriente filosófica en el pensamiento de Schutz, Heller, Bourdieu, Berger y Luckmann, ha sido comentada por varios estudiosos de estos autores (Schutz y Luckmann 2001), (García Canclini en Bourdieu, 1990). Nos pareció trascendente tocar algunos de los conceptos de Husserl que se reflejan en los conceptos

desarrollados por los autores ya citados y que para la comprensión de nuestro trabajo ofrece algunas luces.

Incluimos una cita de Quitmann (1989), en la que combina a dos pensadores, a Heidegger y a Husserl, el primero discípulo del segundo, que plantean la importancia y trascendencia desde el punto de vista filosófico de esta identidad que se muestra en las cosas mismas y hace mención de la cotidianidad; hacen hincapié en la importancia de las acciones esenciales y no casuales. Esta cita abre el camino para profundizar sobre el concepto de intersubjetividad, relacionado con la *epojé*² y la intencionalidad.

“Heidegger, con la máxima <<a las cosas mismas>> tomada de Husserl, nos invita a que percibamos el ser ahí como es <<en primer lugar>> y <<en la mayoría de los casos>> es decir en su <<cotidianeidad>>: La forma de acceso e interpretación debe ser más bien de tal modo que este ente se pueda mostrar en sí mismo desde sí mismo. Esto es, debe mostrar al ente como es en primer lugar y en la mayoría de los casos, en su cotidianeidad media. En ella no hay que hacer salir estructuras arbitrarias y casuales, sino esenciales, que se mantengan en toda forma de ser del ser ahí fáctico como determinantes del ser. [...] con Husserl [...] la <<intencionalidad>> era el contenido central de la fenomenología, Heidegger profundiza y amplía este contenido a través de su estar en el mundo” (Quitmann, 1989: 309).

² *Epojé*. Suspensión de un juicio. ECHEGOYEN, J. 2005. SUSPENSIÓN DEL JUICIO SOBRE LA REALIDAD. Este término aparece en la corriente escéptica —según esta—, para designar la única actitud razonable que debemos tener respecto del conocimiento. Sexto Empírico la define como “ese estado de reposo mental por el cual ni afirmamos ni negamos”. Los escépticos griegos más radicales consideraron que nada se podía conocer, que todo tipo de conocimiento se puede poner en cuestión. Cuando afirmamos algo estamos suponiendo que es verdad lo que decimos (como cuando afirmamos “Dios existe”, estamos suponiendo que el juicio “Dios existe” es verdadero); pero también cuando negamos algo estamos suponiendo que algo es verdadero, en este caso un juicio negativo (como cuando el ateo afirma “Dios no existe”, pues está suponiendo que el juicio negativo “Dios no existe” es verdadero). Por ello, si consideramos que nada se puede conocer, la actitud más honesta es no realizar juicio alguno sobre las cosas, ni para afirmar ni para negar que éstas sean de un modo u otro. Precisamente, con la palabra “*epojé*” los escépticos se refirieron a la conveniencia de no enjuiciar nada ni afirmando ni negando. Aristóteles consideró que esta actitud escéptica cuando se la lleva hasta el final es absurda por dos razones: al hombre le es imposible no emitir un juicio sobre las cosas y; porque el propio escepticismo es un juicio u opinión sobre el conocimiento, juicio que los propios escépticos parecen considerar verdadero. Según Aristóteles la posición más coherente sería el dejar de hablar e incluso de pensar puesto que todo hablar o pensar consiste en afirmar —o negar— algo y tiene en su base la presunción de que lo afirmado o negado es verdadero.

Alfred Schutz tuvo una gran influencia del filósofo Husserl y de este autor toma muchos de sus conceptos para explicar el problema de la realidad social.

Los conceptos de la fenomenología pueden ser muy complejos, (*intencionalidad, epojé, trascendencia*), sin embargo para el objetivo de nuestro trabajo es importante desmenuzarlos para comprenderlos con un grado de sencillez tal, que permita su utilización y nos ayude para la comprensión de autores como Schutz, Heller, Berger y Luckmann que son en los que sustentamos las categorías del análisis de los discursos de las vidas cotidianas, de los odontólogos de la FES Zaragoza.

3. 4. 1. LA INTENCIONALIDAD EN LA FENOMENOLOGÍA

Husserl habla de los fenómenos en estado natural y Heller también habla del estado natural incluido el hombre. Ahí está, cuando se quiere conocer, conocerlos y conocer los actos del sujeto, se debe apelar a la *intencionalidad* es decir a un deseo por conocer por saber y he ahí la intención, comprender los fenómenos, a las personas, a las cosas, las acciones que podemos concebir como objetos de estudio. La intencionalidad de conocer es una característica fundamental de conciencia, para Husserl ver la esencia de la conciencia, captar la *intencionalidad* es lograr una actitud fenomenológica.

Se retoma lo que la Sociología del conocimiento o comprensiva puntualiza, sobre la intención de conocer, postulado en el que, autores como Schutz, Heller, Berger y Luckmann se apoyan, para trascender en cuanto a la importancia de “tener la voluntad” de querer aprender, de querer conocer y el momento que se pasa de la conciencia en sí, a la conciencia para sí, es decir a la *epojé*, en ese momento es en el que cobra importancia, para nuestro trabajo de tesis.

En el grupo de odontólogos de la EEAP se llega a esta conciencia del otro, a esta trascendencia de “en sí” para lograr el “para sí” o como lo maneja Husserl desde el punto de vista fenomenológico, no niego ni afirmo, pero cuando logro trascender y pasar de lo subjetivo a lo intersubjetivo a través de objetivaciones, con la intención de conocer, lograr percibir los por qué, los motivos y por ende esa realidad social.

3. 4. 2. *EPOJÉ* UN CONCEPTO COMPLEJO Y DE GRAN SIGNIFICATIVIDAD

El hecho de pasar del estado natural del ego en el que se asume al mundo como existente, trascender a través de la intencionalidad con un cuestionamiento de validez que abarca a los otros hombres, la cultura, el mundo y la experiencia sensible del ego que reflexiona, *cogita*³ es poner entre paréntesis la creencia original, natural, a esto se le llama *epojé*.

“[...] todo permanece como era, sólo que yo no lo tomo simplemente como existente, sino que me abstengo de toda toma de posición respecto del ser y la ilusión” (Husserl, 1988: 9).

Hablar de intersubjetividad, como ya se explicó con anterioridad, es pasar de la conciencia de sí mismo, a trascender el yo en el otro, hacia el subjetivismo trascendental.

“ [...] la esfera en que nos introduce la “*epojé*” exige ser explicitada en sus diferentes niveles, el más profundo de los cuales es justamente donde surge la percepción del prójimo, constituido en un modo análogo a como el yo presente constituye en sí al yo pasado. [...] ”El mundo para todos” evidenciado a través de la constitución del prójimo se presenta así como una constatación de que la desconexión operada por mí daba acceso a un ámbito universal, no subjetivo, por más que la puesta entre paréntesis del yo natural ya lo asegurase. Y es que, a la inversa de lo que ocurría en la actitud natural, caracterizada por un subjetivismo babélico, en la actitud trascendental la *intersubjetividad* se impone, primero como un “nosotros en mí” y luego como un “nosotros” sin más, basado en el reconocimiento del otro como constituyente del mundo” (Saura, 2005:8).

En este momento, los conceptos aparecen con una mayor nitidez, se percibe que unos autores influyen en otros y al adentrarnos en el capítulo, uno cobra conciencia de la posibilidad de

³ Cogitar. (del lat. Cogitare.) tr. ant. Reflexionar o meditar. DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1970. Décimo Novena Edición. Editorial Espasa Calpe, S. A. Madrid, España. p. 317

interpretar acciones sociales a través de elementos teóricos que se combinan y se fortalecen, se entretajan formando una urdimbre que también fortalece nuestros postulados. Así los conceptos mencionados, proporcionan herramientas de interpretación de los motivos que los llevan a efectuar acciones sociales, narradas en las historias de vida de los odontólogos de la EEAP.

“Pero también el nosotros aparece investido de la afectividad más elemental cuando el yo se identifica con él” (Heller, 1977: 85).

3. 4. 3. EL CONCEPTO DE IDENTIDAD

La identidad se forma por procesos sociales, se consolida o se modifica a través de las relaciones sociales; hay tipos de identidad cuyo origen resulta de las estructuras sociales históricamente determinadas, el argentino tiene una identidad diferente a la del brasileño y el campesino a la del académico de una IES.

Si atendemos a una interpretación más general de la realidad, la identidad se encuentra inserta en esta generalidad, toda identidad presupone una cosmovisión, una ideología.

Resulta complicado hablar de *identidad* hacia el interior de la EEAP porque aunque aparentemente comparten roles sociales, tenemos que ser cuidadosos en el análisis de las “visiones” internalizadas de los odontólogos académicos de la especialidad, para comprender si podemos hablar de *identidades* compartidas.

Las discusiones alrededor del concepto de “*identidad*” van desde la época de los filósofos presocráticos, preocupados por la realidad del cambio. Parménides menciona que la identidad no está sujeta a cambios, es decir que A siempre es A. Pero Platón va aceptando la posibilidad del cambio, “lo mismo y lo otro”. Para Aristóteles, la relación con lo idéntico y con el diferente se complica y considera una “especie de unidad del ser”. En un análisis filosófico del concepto de identidad, se menciona a Hume, con su posición empirista que aborda el problema de la identidad personal y es de donde parte su filosofía. Para Leibnitz, el principio de identidad es el fundamento de su sistema filosófico. Para los idealistas alemanes, la identidad incluía toda la realidad, la naturaleza, el espíritu, la conciencia y el objeto. La identidad vuelve a incluir la concepción de lo

idéntico frente a lo no idéntico. Por último, el marxismo critica al idealismo por preocuparse demasiado de la identidad, plantea que se pierde la consideración de la diferencia, de lo contradictorio y así de la realidad concreta (Theesz, 2004: 4).

Continuando con el concepto de identidad, si bien es importante que surja esta conciencia hacia el interior del grupo que se “identifica” como grupo o comunidad, también debe ser percibido como tal por los que no pertenecen al grupo. Carmela R. Güemes (2003) en su trabajo sobre “*La identidad del maestro en educación Normal*”, nos ofrece una definición de Melucci:

“la unidad de la persona, producida y mantenida a través de la auto - identificación, se apoya a su vez en la pertenencia a un grupo, en la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones”.
(Melucci, en Güemes, 2003: 83).

No podemos negar que hay procesos ideológicos que dan cuenta de un universo simbólico, que están presentes en la conformación de ciertas identidades. Manuel Castells considera a la identidad como el arroyo de donde la gente abreva el sentido. Es... “el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural o de un sujeto relacionado a atributos culturales, al que se dé prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido” (en Theesz, 2004: 8).

Giddens, habla de procesos de sentido, propone que las identidades son más fuertes que simples roles sociales y la fuerza reside en que los actores no sólo saben lo que hacen sino también por qué lo hacen, este cobrar conciencia implica interiorizar el sentido de la acción (Theesz, 2004: 9).

Captar la conexión del sentido de la acción es el objeto de la sociología. El motivo es la conexión de sentido que para el actor o el observador aparece como fundamento con sentido, de una conducta. Se habla de una conducta coherente y adecuada por el sentido, cuando se afirma que sus elementos están relacionados, que cuentan con una “conexión de sentido típica o correcta”, en función de los hábitos mentales y afectivos.

En el caso que nos ocupa de los académicos odontólogos de la EEAP en la actual FES Zaragoza, se detecta en sus historias de vida cotidiana que hay conductas que son comprensibles para los demás, por el arreglo a fines y sus motivos resultan claros con base en los programas, la misión y la visión de la especialidad; porque son coherentes con las prácticas profesionales esperadas. Sin embargo, también se encontraron pautas de acción no correctas, incomprensibles, no esperadas.

Se debe reiterar, que al buscar una interpretación causal correcta de una acción social, se tiene que conocer el motivo de la acción y es cuando han sido comprendidos en su conexión.

El objeto de hablar de identidades es el estudiar a este grupo de odontólogos que socialmente son heterogéneos, pero resulta interesante a través de las historias de vida dar cuenta si se da una identidad compartida, o inclusive si podemos hablar de *habitus*, concepto desarrollado por Pierre Bourdieu (1990).

3. 4. 4. HABITUS ESTRUCTURAS ESTRUCTURANTES, DISTINGUEN Y OTORGAN DISTINCIÓN.

El *habitus* es el principio que produce y unifica, que vuelve a traducir las características intrínsecas y de relación con el estilo de vida que posee, un conjunto que es unívoco en sus elecciones tanto de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los *habitus* están diferenciados; pero también son diferenciantes. Distintos, y a su vez distinguen, en sus prácticas producen distinción: ponen en juego principios de diferenciación. La función de la noción de *habitus* es el de dar cuenta de la unidad de estilo que une prácticas y bienes de un agente singular o de una clase de agentes.

Estructuras estructuradas, los *habitus* son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes. Producen diferencias, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar; etc.

“Lo esencial es que cuando las acciones sociales son percibidas a través de sus categorías sociales de percepción, de sus principios de

través de sus categorías sociales de percepción, de sus principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, los bienes poseídos, las opiniones expresadas se vuelven diferencias simbólicas y constituyen un verdadero lenguaje. Las diferencias asociadas a las diferentes posiciones, es decir a los bienes, las prácticas y sobre todo las maneras como funcionan en cada sociedad, al modo de las diferencias constitutivas de los sistemas simbólicos, como el conjunto de fonemas de una lengua o de un conjunto de rasgos distintivos y de separaciones diferenciales constitutivos de un sistema mítico, es decir, como los signos distintivos” (García Canclini, en Bourdieu, 1990: 34).

Con esta cita, reafirmamos la cercanía entre los conceptos desarrollados por varios de los autores que se están manejando. Y explicábamos la importancia de las tipificaciones de los símbolos y los signos manejada por Schutz, y que Bourdieu menciona como signos distintivos, con una concepción afín.

En las historias de vida cotidiana de los odontólogos de la EEAP, suponemos se dan cómo fenómenos típicos dichos símbolos y signos; así como la importancia de tener una identidad y con ella un lenguaje tipo, un lenguaje propio.

En el capítulo sobre la interpretación de las historias de vida, el interés se centrará en identificar estos símbolos y signos, así como las estructuras estructurantes y distintivas que distinguen a los odontólogos de esta especialidad, de otras.

Autores como Micheli Pineçon, (en Bourdieu, 1990: 36), equiparan el concepto de *habitus* con el concepto de conciencia de clase. Si bien es cierto que hay una serie de actividades que se conforman en función de fines educativos, para la formación profesional odontológica en la Atención Primaria, aún así difícilmente se puede afirmar que estas relaciones que se dan en correlación con los demás académicos, estructuren o sean responsables de una conciencia de clase, ¿se puede hablar de un *habitus* hacia el interior de la especialidad? Es una de las respuestas que daremos en el último capítulo.

El mismo Gramsci (en Bourdieu, 1990: 37), habla sobre el trabajo de los intelectuales como agentes especializados. Si bien responden a intereses de clase, no pueden ser explicados desde la categoría de clase social, ya que hay que considerar diferencias, coincidencias y divisiones ideológicas que se dan como necesidades hacia el interior de la organización, sea para mantener una posición hegemónica o para alcanzarla. Es importante mencionar que a lo largo de la historia, el saber se ha acumulado, se ha convertido en capital de conocimiento, habilidades, creencias y así se puede distinguir entre los que tienen el capital y los que desean poseerlo.

3. 4. 5. LA TEORÍA BOURDIANA DEL CAMPO

Probablemente las acciones sociales de las prácticas profesionales y docentes de los odontólogos en la EEAP, son constituyentes de *habitus*, pero en este punto se hace indispensable introducir el concepto de los campos, ya que Bourdieu realiza un análisis muy interesante sobre las características y particularidades de los mismos, y que puede darnos luz de la forma de relación y constitución hacia adentro de la especialidad.

“Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas),” (Bourdieu,1990:135).

Se puede observar que los campos científicos y culturales no se encuentran aislados de la conformación hegemónica que tienen determinados grupos sociales. Es impensable aceptar que las determinaciones económicas no influyan y decidan de acuerdo al desarrollo global mundial sobre lo que resulta prioritario para el saber y la investigación.

El análisis del desarrollo histórico de diferentes áreas geográficas nos permite la siguiente afirmación que García Canclini señala en la Introducción al estudio de la obra de Bourdieu (1990):

“Mientras que en Europa se cuenta con una cultura dominante, capaz de constituirse como un modelo a seguir por las culturas subalternas

de constituirse como un modelo a seguir por las culturas subalternas, en los países latinoamericanos coexisten capitales multiculturales heterogéneos, como el indígena, el colonial, la influencia africana en algunos países, de esa manera se conforman diversos campos simbólicos fragmentados. Estos campos también son los responsables de ser el soporte cultural para movimientos políticos nacionales, regionales que enfrentan el poder hegemónico y buscan otro modo de organización social.” (García Canclini, en Bourdieu, 1990: 31).

La vida social se reproduce en campos, que funcionan con cierta independencia entre ellos mismo; así se cuenta con el campo económico, político, científico, artístico; la articulación de los campos y cómo se apropian del capital y de la legitimidad de cada campo es motivo de estudios específicos según el campo.

3. 4. 6. LA DIMENSIÓN SIMBÓLICA DE LOS DIVERSOS CAPITALES

A partir del discurso de Bourdieu, se puede hablar de los campos regionales de producción simbólica, que el poder simbólico emana del capital simbólico y se compone de diferentes “tipos” de capital: físico, económico, cultural, social. Esto implica acumulación de valor en un sentido amplio, que sea percibido por los demás, que denote una distinción y distribución diferente entre grupos con base en esa posesión, en ese capital.

Bourdieu atribuye tanta importancia a la dimensión simbólica de lo no material, como a la dimensión económica. Cobra valor simbólico la posición del agente en ese espacio social, en ese campo y su posicionamiento puede implicar un poder, por lo tanto un conflicto. El poder simbólico lo visualiza como una dimensión particular del poder, como una consecuencia de la producción simbólica, que incursiona en los niveles, comunicativo, cognitivo y político de la acción del particular o del agente.

Ya con Schutz hicimos un análisis un poco más detallado de los signos y símbolos, porque resultan fundamentales para las esferas de la comunicación, del saber y de la política. De aquí que el capital simbólico al que hacemos referencia con Bourdieu, también se refiera a estas áreas de la acción social.

Para Bourdieu el poder simbólico es ese poder invisible que sólo puede ser ejercido con la complicidad de aquel que no quiere saber nada respecto a ser él mismo, sujeto del poder.

“Pero sabemos que en cualquier campo encontramos una lucha, cuyas formas específicas habrá que buscar cada vez, entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia.” (Bourdieu,1990:135).

Es interesante hacer notar, que en la EEAP la lucha por el poder dentro del campo también se da, los que tienen “el capital cultural ya legitimado” dentro del campo, buscan mantenerse, mientras los compañeros que tienen menos tiempo en la especialidad, buscan acumular capital cultural en otros campos del saber que puedan resultar “estratégicos” para la EEAP.

“Quienes participan en él (*campo*) tienen un conjunto de intereses comunes, un lenguaje, una “complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos” [...] Quienes dominan el capital acumulado, fundamento del poder o de la autoridad de un campo, tienden a adoptar estrategias de conservación y ortodoxia, en tanto los más desprovistos de capital o recién llegados, prefieren las estrategias de subversión, de herejía.” (García Canclini, en Bourdieu,1990:19).

Efectivamente, en la Introducción de García Canclini, se hace hincapié en la lucha interna que se da en los campos, esto es un fenómeno de la acción social inherente al ser humano.

“Los recién llegados tienen estrategias de subversión orientadas hacia una acumulación de capital específico que supone una

alteración más o menos radical de la tabla de valores, una redefinición más o menos revolucionaria de los principios de producción y de apreciación de los productos al mismo tiempo, una devaluación del capital que poseen los dominantes.” (Bourdieu, 1990:216).

Esta es la forma en que funcionan los campos culturales que son los que nos interesan, porque en este trabajo se aborda una “especialidad” que implica un capital cultural, un lenguaje y una simbología específica con un significado que intentaremos descubrir a lo largo de las historias de vida de los odontólogos de la EEAP.

Es cierto que los campos tienen sus ligas directas con aspectos socio–económicos ya que Bourdieu estudió ampliamente el campo de la “alta costura” en donde se muestra de manera transparente la supeditación con respecto a lo económico.

El pertenecer a un campo cultural o científico, implica haber contado con el apoyo económico institucional, particular o familiar, para que el actor se hiciera de ese capital del que hoy goza y ostenta, que le permite pertenecer e identificarse con un grupo que tiene características propias, que comparten ciertas prácticas y un mismo lenguaje. Por ejemplo es cierto que la Atención Primaria es uno de los conceptos fundamentales en la Especialidad en Estomatología pero es un concepto que dentro del área de la salud comparten médicos, enfermeras, trabajadores sociales, psicólogos y odontólogos. Pero la especificidad de la práctica profesional se la da, de forma significativa, la disciplina Estomatológica y con esto se conforma un campo diferente al que se pudiera desarrollar en otra

área de la salud.

En su libro “*Homo Academicus*,” Bourdieu (1984), menciona que:

“La lógica que rige esos intercambios sociales entre los miembros de cada campo intelectual, el sistema de tradiciones, rituales, compromisos sindicales y otras obligaciones no científicas “en las que hay que participar,” es el fundamento de una forma de autoridad

interna relativamente independiente de la autoridad propiamente científica” (Bourdieu, 1984:129).

La cultura tiene un poder simbólico que permite enmascarar ciertas relaciones de poder, que se legitiman a través de los sistemas intelectuales de clasificación y que están interiorizados en el *habitus*, que se exhiben en comportamientos y prácticas concretas.

”[...] en cuanto se estudian los fenómenos culturales como algo que obedece a una lógica económica, como algo determinado por intereses específicos irreductibles a los intereses económicos en el sentido limitado, y por la búsqueda de intereses específicos, etcétera, los propios intelectuales se ven obligados a percibirse a sí mismos como entes determinados por estos intereses que pueden explicar las posiciones que toman, en lugar de situarse en el universo del desinterés puro, del “compromiso libre”, etcétera” (Bourdieu,1990:96).

Lo irreal sería suponer que los campos científicos y culturales son “ascéticos”, que buscan el saber por el saber mismo y que la posición que guardan los implicados en estos campos, funcionan sólo bajo este principio.

Según Bourdieu, se puede combatir el poder de la imposición simbólica cuando se cobra conciencia de que esos valores son arbitrarios e impuestos por un poder hegemónico, que empieza con el capital económico y sigue con el capital cultural, como ya se mencionó.

La crítica que le hace Néstor García Canclini a Bourdieu (en Bourdieu,1990) es que para superar la imposición de la cultura y la sociedad burguesa, no sólo se debe cobrar conciencia de esta arbitrariedad impuesta, sino transformar las fuerzas y relaciones.

Bourdieu interpreta a Weber, le agradece a este autor cómo logra construir objetos de investigación con pretensiones universales a propósito del estudio de casos concretos. Aprecia

cómo analiza el hecho religioso, mostrando la fuerza simbólica del fenómeno. Esto es trascendente ya que Bourdieu cuando habla de la escuela (la reproducción) y de “la distinción”, muestra, al igual que Weber cuando analiza el aspecto religioso, que estas tres instituciones tienen una función básica cuyo objetivo es enseñar, transmitir el saber, perpetuar las relaciones y las diferencias de clases, con su inevitable lucha por el poder.

Regresar a la realidad para ver si estas luchas por el poder se dan hacia el interior de la propia EEAP entre los académicos odontólogos, será parte de nuestra interpretación del último capítulo.

Es de llamar la atención el tratar de aproximarnos a dichas prácticas en busca de los sentidos y significados que les den el peso “específico” para mencionarlos como los elementos, las bases, las habilidades, las reflexiones, del *campo*, como lo aborda Bourdieu.

3. 4. 7. HABITUACIONES

“Toda actividad humana está sujeta a la *habituación*. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida como pauta por el que la ejecuta. La *habituación* implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos” (Berger y Luckmann, 1979: 74).

Las acciones *habitualizadas* retienen su carácter significativo para el individuo, aunque los significados que entrañan, llegan a incrustarse como rutinas en su “depósito general de conocimientos” (Schutz, 1995), que da por establecido y que tiene a su alcance para sus proyectos futuros. La *habituación* tiene la ventaja psicológica de restringir las opciones. Entre “n” maneras diferentes de realizar una acción la habituación, evita que tenga que elegir entre muchas de ellas para restringirla a una. La habituación provee el rumbo y la especialización de la actividad que falta en el equipo biológico del hombre, aligerando la tensión resultante de los impulsos no dirigidos, permitiendo liberar energía para las decisiones que así lo requieran.

El hombre otorga significados a su actividad; con la *habituación* no es necesario que cada vez que se ejecute dicha acción se vuelva a definir paso por paso su significado. Esta *habituación* permite la institucionalización.

3. 4. 8. REPRESENTACIONES SOCIALES

Se hace necesario introducir el concepto de “representaciones sociales”, que si bien pudieran ser percibidos como sinónimo de “habitus,” su principal diferencia es que “son construcciones sociocognitivas *propias del pensamiento ingenuo* o del “sentido común” que pueden definirse como “conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado.” (Abric, en Güemes, 2003:77).

Serge Moscovici es el principal estudioso de los fenómenos sociales, a través de la teoría de las “representaciones sociales”.

“Cuando los sujetos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características y personas de su entorno; cuando aprenden la manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, estamos hablando de “representaciones sociales” es una forma de conocimiento social; conocimiento construido a partir de la experiencia individual conformada por informaciones transmitidas y que se reciben por la tradición, la “educación” y la comunicación social. “(Jodelet, 1999: 473).

Moscovici fundamenta sus representaciones sociales en las representaciones colectivas de Durkheim, en las que contempla como dos partes del ser, el ser individual y el ser colectivo o ser social.

Nuestro trabajo se ha centrado sobre la vida cotidiana en el trabajo de los odontólogos de la EEAP, utilizando los conceptos como los concibe Weber, Bourdieu, Heller, Berger y Luckmann; y no sobre las representaciones sociales que los odontólogos pudieran tener sobre algún fenómeno

social de su vida cotidiana “del cual tuvieran una percepción de pensamiento ingenuo o de sentido común.”

Por el contrario, nos interesan aquellas acciones sociales con sentido, con posibilidades de dilucidar la conexión de sentido, que pueden o no formar parte de su “habitus” y que se constituyen en un campo científico y cultural. Las acciones que se repiten con economía de esfuerzos, son consideradas “habituaciones”.

3. 5. PRÁCTICA DOCENTE

La práctica docente o escolar (Piña, 2004: 22-23), depende de los componentes estructurales propiamente de una institución escolar como lo serían los reglamentos, circunstancias históricas sociales, políticas educativas, etc. Sin embargo, lo más importante es el sentido que los propios actores le dan a sus acciones y a las prácticas educativas en sí.

Aquí recordamos a Weber cuando dice que las acciones con sentido son las acciones sociales comprensibles, observables que pueden ser interpretadas. (Weber, 1974: 4).

En dichas prácticas se evidencian las creencias, pensamientos, valores, prejuicios, posiciones políticas, etc. Por supuesto que los factores anteriores determinan o condicionan orientaciones políticas, pedagógicas y culturales y no se puede negar la presencia de la subjetividad de los actores, que se relaciona de manera directa con el sentido común, que si bien se diferencia del conocimiento científico de las ciencias sociales, puede ser objeto de investigaciones de índole científico social.

En el primer capítulo se analiza a profundidad el concepto de currículum, sin embargo para hablar de la práctica docente es imprescindible partir del currículum. Así se procede a entender la práctica docente inserta en un plan curricular.

J. Gimeno Sacristán (1998: 22-28), dice que el *currículum* es un cruce de prácticas diversas o una intersección de subsistemas diversos, es una realidad práctica compleja en la que se conjuntan varios procesos interconectados.

El *currículum* expresa determinaciones políticas para la práctica escolar; está constituido por una secuencia de contenidos que se concretan en materiales, que los profesores imparten. El *currículum* sirve como marco de las interacciones entre profesores y alumnos, convirtiéndose en una “guía” de la práctica pedagógica.

A continuación, se utiliza una figura desarrollada por José Gimeno Sacristán que permite visualizar los subsistemas que componen el subsistema práctico pedagógico que subsume a los otros y los proyecta en esta práctica pedagógica o docente.

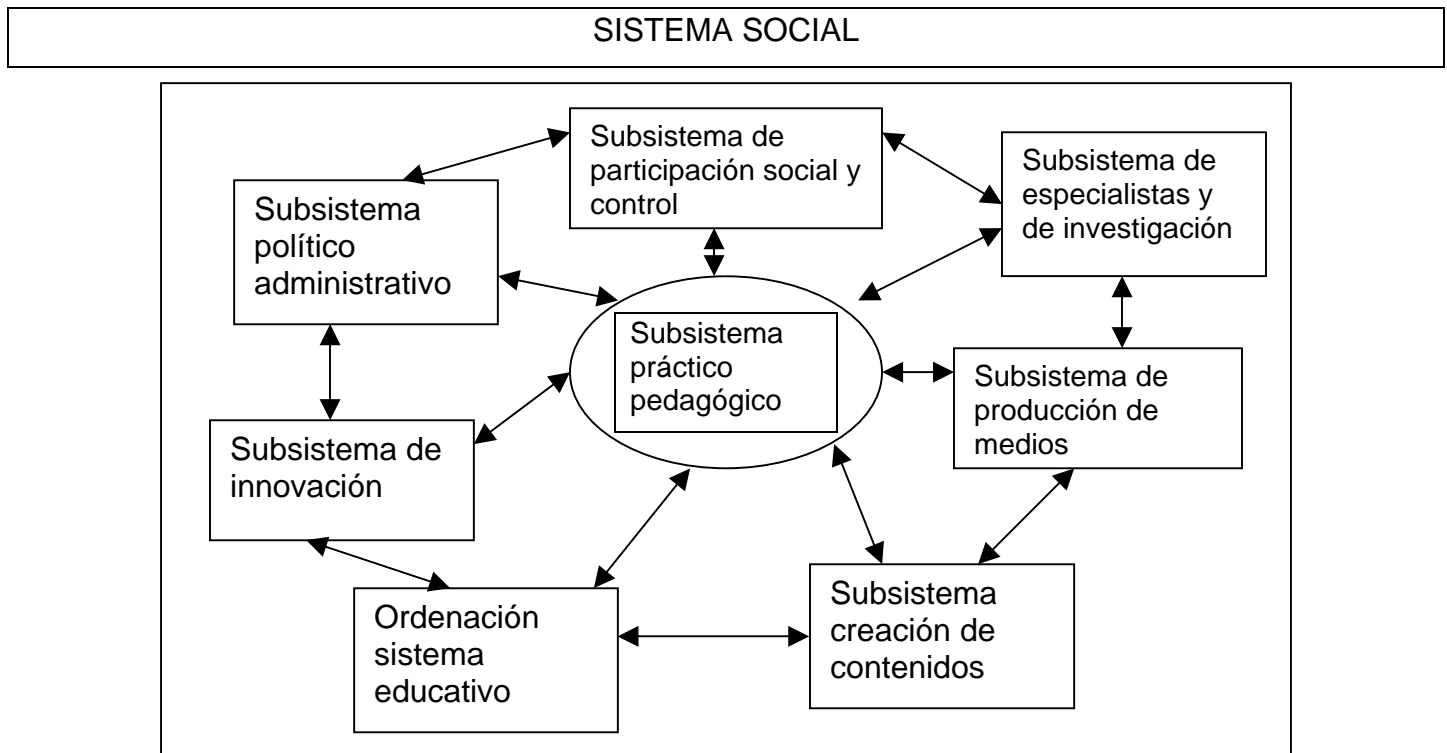


Fig. 1. Sistema curricular. Tomado de Gimeno, J., (1998: 26)

El sistema social, en lo que se refiere al área de lo educativo, distribuye tareas y procesos de acuerdo a lo que se hace necesario para llevar al cabo el subsistema práctico pedagógico, el cual deberá contemplar aspectos administrativos, de creación e innovación de contenidos y materiales, con una atención especial en la formación de especialistas en este campo encargados de la investigación y el conjunto de estos subsistemas asegure la participación social y “garantice” una calidad.

1. El ámbito de la actividad político-administrativa. Regula el *currículum*, los profesores, centros, del sistema educativo con mayor o menor autonomía y con esquemas de intervención política, asume el poder de intervención que tiene esta instancia y deja en claro los determinantes exteriores del *currículum*.
2. La competencia de la participación y el control. La elaboración, concreción y control de la realización están a cargo de instancia reguladas por una normatividad jurídica. Estas funciones las desempeña la burocracia administrativa, con cuerpos de especialistas,

para la inspección. Las funciones de la decisión de contenidos, su concreción, modificación y vigilancia, análisis de resultados, pueden estar en manos de los órganos de gobierno de la institución, asociaciones de profesores, sindicatos, asociaciones o agencias culturales y científicas. El subsistema anterior y este, no pertenecen propiamente dicho al campo pedagógico y cultural, sino que se ubican más en el terreno político.

3. La ordenación del sistema educativo. La estructura y los niveles, las modalidades que ordenan el sistema educativo señalan la forma en que el alumno progresará en los niveles. Expresan las finalidades de cada período escolar o cada ciclo. Los niveles educativos señalan las diversas formas de distribuir la cultura entre diferentes grupos sociales, cumplen con funciones sociales, selectivas, profesionales, que se concretiza en las planeaciones curriculares y en las prácticas docentes, según sea el caso y el ciclo correspondiente.
4. Producción de medios. Los *currícula* se concretizan en materiales didácticos, concretamente en libros de texto. Las prácticas económicas, de producción y distribución de medios, producen dinámicas que influyen en la práctica pedagógica, generan intereses y constituyen un campo de fuerzas muy importante, podríamos remitirnos a Bourdieu. Los medios pueden llegar a tener un papel de determinaciones que permiten ejercer cierto control sobre la práctica pedagógica o docente, los medios no son instrumentos neutros.
5. La esfera de creación cultural y científica. Como ya se dijo los *currícula* son una selección de cultura, los fenómenos que inciden en la creación y difusión del saber están presentes de alguna u otra manera en la selección curricular. Unos serán más eficaces que otros y se reparten de forma desigual, dependiendo de ciertos grupos académicos y culturales. Es interesante hacer notar cómo en las últimas décadas, el énfasis en los *currícula* científicos que alientan la creatividad están ligados a países industrializados, obviamente propiciados por intereses económicos y tecnológicos ligados a este tipo de *currícula*.

6. Me gustaría enfatizar la importancia del subsistema técnico-pedagógico, que maneja Gimeno Sacristán, ya que utiliza una serie de conceptos que hemos venido trabajando a lo largo de este primer capítulo y que por ende capta en su máxima expresión, lo que hemos intentado explicar en cuanto a prácticas sociales, referidas concretamente a las prácticas docentes que se conjuntan y expresan en un currículum.

“Los sistemas de formación de profesorado, los grupos de especialistas relacionados con esa actividad, investigadores y expertos en diversas especialidades y temas de educación, etc. Crean lenguajes, tradiciones, producen conceptualizaciones, sistematizan información y conocimiento sobre la realidad educativa, proponen modelos de entenderla, sugieren esquemas de ordenar la práctica relacionados con el *currículum*, que tienen cierta importancia en la construcción de la misma, incidiendo en la política, en la administración, en los profesores, etc. Se crea, decíamos, un lenguaje y conocimiento especializado que actúa de código modelador, o al menos de racionalización y legitimación, de la experiencia cultural a transmitir a través del *currículum* y de las formas de realizar dicha función. Se suele expresar no sólo en la selección de los contenidos culturales y en su ordenación, sino en la delimitación de objetivos específicos de índole pedagógica y en códigos que estructuran todo el *currículum* y su desarrollo.” (Gimeno., 1998: 28).

Nuevamente nos remitimos a los signos y símbolos, desarrollados por Schutz, así como por Bourdieu, que aparecen en las prácticas docentes tal como lo estipula Gimeno Sacristán.

7. Subsistema de innovación. En las sociedades desarrolladas es imperioso buscar cambios cualitativos que respondan a las necesidades sociales. En sociedades como la mexicana hay un vacío en este sentido y no hay una clara conciencia de esta

necesidad, pero en un marco de acción limitado hay grupos de profesores que buscan la renovación pedagógica, que plantean la necesidad de cambios cualitativos en la práctica y por lo tanto, en los materiales didácticos y sistemas de apoyos.

8. El subsistema práctico-pedagógico. Es propiamente la práctica de enseñanza en la que se establece la comunicación entre profesores y alumnos, es el proceso en el que se concretiza la propuesta curricular, enmarcada por el marco institucional organizativo y que plasma en la práctica pedagógica o docente los subsistemas anteriores.

Toda práctica pedagógica se encuentra circunscrita en torno al *currículum* y es la expresión de la función social y cultural de la escuela. Los protagonistas son los profesores, en función de los alumnos.

La práctica docente dentro de la EEAP se circunscribe a los planteamientos curriculares de la propia especialidad. Estas prácticas docentes, se constituyen como acciones sociales, por lo que podemos observar detenidamente si estas se conforman en habituaciones, que constituyen habitus, estructuras estructurantes. Es probable que hacia el interior de estas prácticas docentes, estas formen un campo, con su propio lenguaje, con signos y símbolos. Por lo que analizar las relaciones entre los particulares, es decir entre los odontólogos de la EEAP es fundamental para detectar si las prácticas docentes que se establecen en la especialidad, con base en los planteamientos curriculares son relaciones intersubjetivas, en donde se experimenta la *epojé*, o sea la actitud trascendental de la *intersubjetividad*.

Es importante observar en los discursos de las historias de vida de los odontólogos de la especialidad, si se impone un “nosotros en mí” para trascender a un “nosotros” sin más, basado en el reconocimiento del otro como constituyente del mundo. (Saura, 2005: 8). Sí estas prácticas intersubjetivas obedecen a que las acciones sociales han logrado establecerse bajo esta premisa del *epojé*, con base en la estructuración de la especialidad. Si los medios y fines de la acción son el resultado de la planeación de la especialidad y pueden ser comprendidas constituyéndose como habituaciones, por lo que son acciones que permiten ahorrar tiempo y energía “intelectual,” para permitir que los docentes de la EEAP, dediquen ese tiempo a su desarrollo académico individual.

3. 6. PRÁCTICA PROFESIONAL

Resulta difícil distinguir entre ocupación y profesión; el concepto de profesión está ligado al desarrollo de las sociedades, pero hay algunos elementos constituyentes de una profesión, tales como serían, “la formación educativa de alto nivel, la estructura organizativa, la vinculación con las estructuras de poder, el estatus, la actualización continua y la búsqueda de autonomía.” (Fernández, J. 2001: 23).

De acuerdo al Diccionario de la Lengua Española, “profesión. (del lat. *Professio*, -onis) f. Acción y efecto de profesar. Empleo, facultad u oficio que cada uno tiene y ejerce públicamente. Protestación o confesión pública de algo (profesión de fe, ideario político, etc.)” (Diccionario de la Lengua Española, 1970: 1070).

De esta manera, se entiende que una profesión es una actividad permanente, por medio de la cual un individuo se prepara para formar parte del grupo de dichos profesionales, a través de la adquisición de un bagaje de conocimientos regulados y establecidos de antemano por sus propios miembros, de un lenguaje y de prácticas concretas, jurídicamente organizadas por los que componen ese campo, y reguladas por el Estado. Estas actividades le permiten ganarse la vida, proveen al cliente de algún servicio altruista y contribuyen a determinar su posición dentro de la sociedad.

El concepto de profesión ha evolucionado, desde las primeras nociones que tenemos del término haciendo referencia a la profesión sacerdotal en textos hebreos, hasta ir tomando la acepción actual, “desarrollada desde el siglo XIX por Tocqueville, luego por Weber (1901) y posteriormente se le fueron otorgando condiciones que debían cumplir las ocupaciones, para ser consideradas como profesiones. Saunders y Willson (1933), apelaba a la necesidad de una formación especializada, Wilensky (1964), se reglamenta la profesión asegurando así el monopolio de competencia del saber y de la práctica profesional; se adopta un código de ética con la intención de preservar a los "genuinos profesionales". (Fernández, 2001: 26), planteaba 5 etapas del proceso de profesionalización, i) ocupación de tiempo integral; ii) escuelas de formación de nuevos profesionales; iii) asociación que define los perfiles profesionales; iv) se reglamenta la profesión, asegurando la competencia del saber y de la práctica profesional; v) se adopta un código de ética para preservar a los genuinos profesionales.

“...la profesión es definida como un grupo de individuos de una disciplina quienes se adhieren a patrones éticos establecidos por ellos mismos; que son aceptados por la sociedad como los poseedores de un conocimiento y habilidades especiales obtenidos en un proceso de aprendizaje muy reconocido y derivado de la investigación, educación y entrenamiento de alto nivel, y están preparados para ejercer este conocimiento y habilidades en el interés hacia otros individuos.

En forma inseparable a la definición actual de una profesión, se encuentra un código de ética que dirige las actividades de cada profesión. ... Quienes practican una profesión definen y demandan parámetros elevados de comportamiento con respecto a los servicios proporcionados al público y el trato con los colegios profesionales. Asimismo, estos códigos, son impuestos por la profesión, son reconocidos y aceptados por la comunidad” (Fernández., 2001: 28).

De esta manera se hace referencia a la práctica profesional de los odontólogos de la EEAP de la FES Zaragoza, como el cúmulo de prácticas aprendidas a lo largo de una formación de 4 años y aplicada en el área Clínica, durante el plan de estudios que tiene como eje, el proceso de salud enfermedad en diferentes períodos de la vida: infancia, adolescencia, adultez, senectud.

Gracias a su estructura curricular Modular, va más allá de la enseñanza por asignaturas aisladas, aborda aspectos de los determinantes sociales del proceso salud-enfermedad e incluye contenidos biológicos, clínicos y preventivos. La investigación es parte fundamental de esta propuesta curricular, que se une con aspectos de aprendizaje en servicio, en el último año se contemplan elementos de administración. Según algunos estudiosos (Luengas M. I., 2004: 295 - 296), prevalece un enfoque clínico biológico de la profesión que les permite formar a un profesional clínicamente capacitado, que se desenvuelve con seguridad en el trabajo clínico, epidemiológico y de investigación.

Esta profesión está perfectamente constituida como tal, en cuanto a que está regulada por el Estado, tiene su colegio de profesionales que dictan normas éticas y de calidad para la formación de futuros profesionales como para la práctica en sí misma. Implica una educación continua, está reconocida hacia el interior de la misma actividad disciplinar, y es legitimada por un valor simbólico en la sociedad.

Regresando al motivo de nuestro trabajo, podemos decir que las prácticas profesionales de los odontólogos dentro de la EEAP son constituyentes de una comunidad entendida como tal, en donde se dan las prácticas profesionales propias ya no de la formación del pregrado, sino actividades propias que se desarrollan en la especialidad.

Esto es lo que a través la vida cotidiana de los profesionales de este campo trataremos de dilucidar, si son sus prácticas profesionales de pregrado las que se convierten en habituaciones que les permiten ahorrar tiempo y energía en su disciplina, que les permita contar con tiempo para desarrollarse profesionalmente en su propia disciplina o en otras áreas del conocimiento.

Para concluir se puede aseverar que se pueden conformarse grupos que aparentemente están constituidos de manera homogénea con una serie de características que los singularizan, lo que nos lleva en concreto al estudio de los odontólogos en quién recae la responsabilidad de la EEAP de la actual FES Zaragoza, cuyos orígenes y organización han sido peculiares, por el momento histórico en que fueron creadas las ENEP.

El modelo incorpora un Sistema Curricular Modular, preocupado en la docencia, la investigación y el servicio, al mismo tiempo toma en consideración políticas públicas internacionales consolidadas, como las concretadas en la reunión de Alma Ata, 1978. En estas políticas la prevención y el desarrollo de programas de salud comunitaria eran más importantes que las políticas de curación individual, o las actuales políticas internacionales basadas en la globalización, que están más preocupadas por curar que por prevenir.

Estos hechos, han determinado de alguna manera la composición de las relaciones y acciones sociales hacia el interior del grupo de académicos de la EEAP de la FES Zaragoza. Se han expuesto los conceptos de acción social con sentido, el mundo de la vida cotidiana, la genericidad, el habitus, el campo, las habituaciones, el alterego, la intencionalidad, la intersubjetividad, la *epojé*, las representaciones sociales, la práctica docente y la práctica profesional, para que con base en ellos, se centre el análisis del grupo de referencia, para conocer la realidad social de la que son parte y observar si de acuerdo a los conceptos expuestos, el grupo se conforma de acuerdo a los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

ANGELL, R. 1945. "El uso de documentos personales en sociología: una revisión crítica de la literatura, 1920-1940" en BALÁN Jorge. 1974. *Las historias de la vida en ciencias sociales*. Teoría y técnica. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

BERGER P. y T. LUCKMANN. 1979. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

BRUNNER, J.J., 1986. *Universidad y Sociedad en América Latina*. (CRESALC) Caracas, Venezuela.

_____, 1986. "La cultura autoritaria y la escuela" en Cuadernos Políticos, Era, num 46 abril-junio

_____, 1987. *Academic Life Small worlds. Different Worlds*. New Jersey. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

BOURDIEU P., JC. CHAMBOREDON., y JC. PASSERON. 1999. *El oficio del sociólogo*. 21ª. Edición. Siglo XXI editores. México.

_____, 1976. LE Champs Scientifique. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N. 2-3, 2º année, Juin. Paris. Traducción Martiniano Arredondo G.

_____. 1990. *Sociología y Cultura*. Editorial Grijalbo y Consejo Nacional par la Cultura y las Artes. México.

_____, 1993. en LANDESMANN, M., Del poder al saber, del saber al poder. Una lectura del Homo academicus de Pierre Bourdieu. Boletín de Investigación, educación y sus nexos. Vol 1. número 0, octubre. México.

_____. y PASSERON JC. 1999. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, S. A. Colección Fontamara. México .

_____., 2002. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A. de C.V. México.

CASTELLS, M. 2000., en Theesz M., 2004. *“Inmigrantes e identidad: estudio comparativo de los Húngaros en México y Argentina”*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones Antropológicas. UNAM – México.

CASTRO I. 2002. (Coordinadora). *Visiones Latinoamericanas*. Educación, política y cultura. Editorial CESU y Plaza y Valdés. México.

DE IBARROLA, M., 1992. *“La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo sui generis de la educación superior en México.”* No. 7, 15 de diciembre.

<http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/materiales_de_apoyo/serie7.pdf> consultado el 9 de noviembre del 2005. Por Beatriz E. Piña Garza

DICIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1970. Décimo Novena Edición. Editorial Espasa Calpe, S. A. Madrid, España.

DICCIONARIO FILOSÓFICO. 1965. Ediciones Pueblos Unidos. Montevideo, Uruguay.

ECHEGOYEN, J. 2005. *Historia de la Filosofía*. Volumen 1: Filosofía Griega. Editorial Edinumen <http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiagriega/Filosofiahelenistica/Epoje.htm>

consultado el 12, septiembre 2005. Por Beatriz E. Piña Garza

FERNÁNDEZ, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3 (2).
<http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>

consultado el 21 de octubre 2005. Por Beatriz E. Piña Garza

GARCÍA B. L. 2002. "La profesión académica como objeto de estudio. Una revisión del pensamiento sociológico.", EN Castro I. (Coordinadora) *Visiones Latinoamericanas*. Educación, política y cultura. Editorial CESU y Plaza y Valdés. México.

GARCÍA Canclini, N. 1990. *Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu*. En Bourdieu P. 1990. *Sociología y Cultura*. Editorial Grijalbo y Consejo Nacional par la Cultura y las Artes. México .

GIDDENS, A. 1995., en THEESZ, M., 2004. "*Inmigrantes e identidad: estudio comparativo de los Húngaros en México y Argentina*". Tesis de Doctorado en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones Antropológicas. UNAM – México.

GIMENO, J. 1998. *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Séptima Edición. Editorial Morata. Madrid.

GRAMSCI, A. 1972. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Cultura. Buenos Aires.

GÜEMES García, C. 2003. "*La identidad del Maestro en Educación Normal. Entre Representaciones e Imaginarios Sociales*." En. PIÑA, J. M. (Coordinador). *Representaciones, Imaginarios e Identidad. Actores de la educación superior*. Coordinación de Humanidades. Centro de Estudios Sobre la Universidad. Plaza y Valdés Editores.

HELLER, A. 1977. *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península. Barcelona, España.

HUSSERL, 1988. En SAURA, E. 2005. *Sobre la Paradoja de la Subjetividad Humana en Husserl: ¿Una apertura al esoterismo?*

<<http://www.geocities.com/symbolos/s11saura.htm> >

consultado el 12 septiembre, 2005 por Beatriz E. Piña Garza.

_____, en Schutz, A. 1995. *El Problema de la realidad social*. Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina.

JODELET, D. 1999. "La representación social : fenómenos, concepto, teoría", en Serge Moscovici (ed), *Psicología social: cognición y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós (tomo II).

LEFEBVRE, H., en Heller, 1977, A. 1977. *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península. Barcelona, España.

MOSCOVICI, S. 1979. *El Psicoanálisis su Imagen y su Público*. Editorial Huemul, S.A. Buenos Aires, Argentina.

NATANSON, M., 1995. Introducción: *El Problema de la Realidad Social*. En Schutz A. 1995. Editorial Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina.

PACHECO, 1994, en Fernández, J., 2001. "Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión." Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.3, No. 1.

<http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>

consultado el 21 de octubre 2005. Por Beatriz E. Piña Garza

PIÑA, J. M. ,1998. *La interpretación de la vida cotidiana Escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. Coordinación de Humanidades. Centro de Estudios Sobre la Universidad. UNAM y Plaza y Valdés Editores. México.

QUITMANN, H. 1989. *Psicología Humanística. Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. Editorial Herder, Barcelona.

RITZER, G. 2001. *Teoría Clásica*. Tercera Edición en Español. Universidad de Maryland. Traducción María Teresa Casado Rodríguez. Revisión Técnica. Miguel Requena. UNED España. Mc Graw Hill.

SAURA, E. 2005. *Sobre la Paradoja de la Subjetividad Humana en Husserl: ¿Una apertura al esoterismo?* <http://www.geocities.com/symbolos/s11saura.htm>

consultado el 12 septiembre, 2005 por Beatriz E. Piña Garza.

SCHUTZ, A. 1995. *El Problema de la realidad social*. Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina.

_____ y T. LUCKMANN, 2001. *Las Estructuras del Mundo de la vida*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.

SAUNDERS Y WILLSON, en Fernández, J., 2001. "Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión." Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.3, No. 1.

<<http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>>

se consultó el 21 de octubre 2005. Por Beatriz E. Piña Garza

TOCQUEVILLE, en Fernández, J., 2001. "Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión." Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.3, No. 1.

THEESZ, M., 2004. "Inmigrantes e identidad: estudio comparativo de los Húngaros en México y Argentina". Tesis de Doctorado en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones Antropológicas. UNAM – México.

WILENSKY, H., en FERNÁNDEZ, J., 2001. “*Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión.*” Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.3, No. 1.

<http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>

consultado el 21 de octubre 2005. Por Beatriz E. Piña Garza

WEBER, M. 1974. *Economía y Sociedad*. Editorial Fondo de Cultura Económica. Segunda Reimpresión. México, D. F.

_____. En Fernández, J., 2001. “*Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión.*” Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.3, No. 1.

<<http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>>

consultado el 21 de octubre 2005. Por Beatriz E. Piña Garza

CAPÍTULO 4. LA INTERSUBJETIVIDAD EN LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DEL DOCENTE

Con base en las entrevistas realizadas a los docentes de la EEAP, en este capítulo se presenta la interpretación del discurso de acuerdo a los conceptos que se desarrollaron en el capítulo anterior. Se buscarán en el recuento de la vida cotidiana, las prácticas profesionales que se repiten convirtiéndose en habituaciones, lo que les permiten ahorrar tiempo valioso para la continuación de su profesionalización o especialización, tanto en áreas disciplinarias iguales a su formación inicial como en áreas completamente diferentes.

Las historias de vida constituyen un trabajo muy enriquecedor, la validación y legitimación de sus resultados se encuentran a otro nivel epistemológico, en el nivel del conocimiento reflexivo y crítico.

Las entrevistas versaron sobre el ámbito de trabajo en la especialidad de los odontólogos. Se utilizaron categorías que daban cuenta de significados sobre: situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones y sentimientos. Asimismo se buscó información que se constituyera en categorías que manifestaran significados sobre métodos, estrategias y procesos, a través de los cuales se da respuesta a las interrogantes hacia el interior de la investigación y se confrontan las hipótesis propuestas, con la realidad.

Las historias de vida cotidiana son fuentes para conocer las prácticas sociales de una cultura, en donde se encuentran grandes significados y referentes de procesos sociales, a lo largo de este trabajo se han considerado las prácticas sociales como objetos de estudio.

A lo largo del discurso se intentará comprobar si el grupo de docentes que constituyen la plante docente de la EEAP se conforman y comportan como una comunidad social en el sentido que lo manifiesta Max Weber.

Parafraseando a este autor, se entiende por comunidad cuando la actitud en la acción social, se inspira en el sentimiento subjetivo ya sea afectivo o basado en la tradición, de aquellos que

participan en un todo. Dicha comunidad se apoya en fundamentos de afecto, de tradición y de emociones: “una cofradía numismática, una relación erótica, una relación de piedad, una comunidad “nacional”, una tropa unida por sentimientos de camaradería” (Weber, 1974:33). La familia es una comunidad de este tipo.

Construir la vida cotidiana de los académicos como objeto de estudio, resulta una tarea compleja porque en parte se refiere a su formación, a su práctica docente y en el caso específico de los odontólogos, a algunas prácticas profesionales que se dan dentro de las prácticas docentes y de investigación, a la relación entre sus asociados y por ende a la aceptación o rechazo de ciertas acciones producto de la misma vida cotidiana.

La vida cotidiana se despliega a lo largo de espacios muy concretos en los que se relacionan especialmente con sus pares pero también con sus alumnos y con una comunidad que resulta ser el campo de trabajo específico para la Atención Primaria.

Esto no quiere decir que todo sea “miel sobre hojuelas”, es decir dentro de cualquier comunidad, se dan luchas de poder y especialmente si nos abocamos al “prestigio” y “posición” que se ocupan hacia el interior de un campo del conocimiento, que implica necesariamente un capital cultural.

“Pero sabemos que en cualquier campo encontramos una lucha, cuyas formas específicas habrá que buscar cada vez, entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia” (Bourdieu,1990:135).

La vida cotidiana es un campo de lucha es un espacio de tensiones entre actores y entre grupos, de manera especial se da esta lucha en los campos académicos, en donde el capital cultural, no siempre hace la diferencia.

A continuación se presenta el cuadro de las categorías que sirvieron de soporte para el análisis de la vida cotidiana en el trabajo de los académicos de la EEAP:

CATEGORÍAS

1. La Primera Categoría “Opinión”.

1.1. Subcategoría “Opiniones personales”.

1.2. Subcategoría “Opiniones sobre miembros de órganos colegiados que deben tomar decisiones”.

1.3. Subcategoría “Opiniones sobre el retiro del Módulo de Clínica.”

2. La Segunda Categoría “Situaciones”.

2.1. Subcategoría “Situaciones difíciles para la aprobación de la EEAP con Sistema Abierto”.

2.2. Subcategoría “Situaciones difíciles para la aceptación de la incorporación al campus académico de los nuevos especialistas en Atención Primaria”.

2.3. Subcategoría “Situaciones referentes a la búsqueda de recursos para la EEAP”.

2.4. Subcategoría “Situaciones en el ámbito personal, referentes a pérdidas personales”.

3. La Tercera Categoría “Procesos”.

3.1. Subcategoría “Procesos para la determinación de los contenidos de la EEAP.”

3.2. Subcategoría “Procesos en la comunidad.”

3.3. Subcategoría “Procesos para la aceptación de la educación abierta y a distancia”.

4. La Cuarta Categoría “Estrategias”.

4.1. Subcategoría “Estrategias para consolidar el sistema abierto”.

4.2. Subcategoría “Estrategias de aprendizaje para penetración en la comunidad”.

4.3. Subcategoría “Estrategias de enseñanza”.

4.4. Subcategoría “Estrategias para inculcar en los estudiantes el valor de la Atención Primaria, en contraposición al valor que se le otorga al trabajo odontológico clínico”.

Las categorías proporcionaron una estructura que permitió el análisis de la vida cotidiana de los docentes de la EEAP.

4. 1. LA ESPECIALIDAD EN ESTOMATOLOGÍA

La Estomatología es la especialidad médica (ROMO, R., et al., 2001)* que estudia la anatomía, fisiología, patología y terapia de la cavidad bucal, sus conexiones y su relación con el resto del cuerpo humano, cuyas prácticas profesionales tienden a mejorar, mantener y restablecer su integridad anatómica y funcional.

Entre los programas con que la UNAM cuenta para la formación de recursos humanos para la salud, se encuentra el de Especialización en Estomatología en Atención Primaria.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS 1978, en la Conferencia Internacional celebrada en Kazajstán, la atención primaria se definió como:

“... la atención primaria forma parte...., tanto del sistema nacional de salud, del que constituye la función central y el núcleo principal, como del desarrollo social y económico global de la comunidad. Representa el primer nivel de contacto de los individuos, la familia y la comunidad con el sistema nacional de salud, llevando lo más cerca posible la atención de salud al lugar donde residen y trabajan las personas y constituye el primer elemento de un proceso permanente de asistencia sanitaria.”

<http://www.healthwrights.org/static/cuestionando/cap3.htm>

4. 1. 1. ATENCIÓN PRIMARIA EN SALUD

La Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, realizada en 1978 en Alma Ata (Kazajstán), antigua URSS, supuso un avance mundial potencial, en los derechos sobre la salud. En la Conferencia, apadrinada por la OMS y el UNICEF (Fondo Internacional de las Naciones Unidas para los niños, en 1953, se declara como Organismo Permanente de la Organización de Naciones Unidas, ONU). En dicha conferencia de Alma Ata participaron ministros de salud de más de 100 países. Virtualmente todas las naciones representadas (inclusive México), se comprometieron con el objetivo de «Salud para Todos en el Año 2000». Además, ratificaron la amplia definición de la OMS de la Salud como *un estado de completo bienestar físico, mental y social*. Todo esto fue enunciado en la Declaración de Alma Ata, 1978, sobre salud para todos:

* Todo el inciso 4.1. esta basado en este artículo.

Es el proceso que tiene como propósito formar personal de salud comunitario que extienda la cobertura de la atención y educación en salud a toda la población y aproveche los conocimientos y recursos de salud de las comunidades para desarrollar la política de fomento y promoción de la salud, la participación comunitaria para la atención y el autocuidado de la salud.

Ampliando esta definición tomamos de la “Conferencia Internacional de Atención Primaria de Salud”. Alma Ata, Kazajstán URSS septiembre 1978, el inciso VII que contiene los 7 puntos sobre atención primaria:

1. Es a la vez un reflejo y una consecuencia de las condiciones económicas y de las características socioculturales y políticas del país y de sus comunidades, se basa en la aplicación de los resultados pertinentes de las investigaciones sociales, biomédicas, de servicios de salud y en la experiencia acumulada en materia de salud pública;
2. Se orienta hacia los principales problemas de salud de la comunidad y presta los servicios de promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación necesarios para resolver esos problemas;
3. Comprende cuando menos, las siguientes actividades: educación sobre los principales problemas de salud y sobre los métodos de prevención y de lucha correspondiente; la promoción del suministro de alimentos y de una nutrición apropiada, un abastecimiento adecuado de agua potable y saneamiento básico; la asistencia materno-infantil, incluyendo la planificación familiar; la inmunización contra las principales enfermedades infecciosas; la prevención y la lucha contra las enfermedades endémicas; el tratamiento apropiado de las enfermedades y traumatismos comunes y el suministro de medicamentos;
4. Entraña la participación, además del sector sanitario de todos los sectores y campos de actividad conexos del desarrollo nacional y comunitario, en particular la agricultura, la

zootecnia, la alimentación, la industria, la educación, la vivienda, las obras públicas, las comunicaciones y otros sectores y exige los esfuerzos coordinados de todos esos sectores;

5. Exige y fomenta la autorresponsabilidad, la participación de la comunidad y del individuo en la planificación organización, funcionamiento y control de la atención primaria de salud, sacando el mayor partido posible de los recursos locales y nacionales disponibles y con tal fin desarrolla mediante la educación apropiada la capacidad de las comunidades para participar.

6. Debe estar asistida por sistemas de envío de casos integrados y funcionales que se apoyen mutuamente, a fin de llegar al mejoramiento progresivo de la atención sanitaria para todos, dando prioridad a los más necesitados y

7. Se basa tanto en el plano local como en el de referencia y consulta de casos, en personal de salud, con inclusión de médicos, enfermeras, parteras, auxiliares y trabajadores de la comunidad, así como personas que practican la medicina tradicional, en la medida que se necesiten, con el adiestramiento debido en lo social y en lo técnico, para trabajar como equipo de salud y atender las necesidades de salud expresadas por la comunidad.

Asimismo, de acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS); OMS (1982), la atención primaria debe entenderse como el desarrollo de servicios básicos de salud, a través de la optimización de los recursos disponibles y refuerza la interacción de los equipos de salud (técnicos, profesionales y auxiliares), con la sociedad y el desarrollo de la comunidad.

La atención primaria debe lograr un cambio en la práctica profesional, el cual debe darse en las instituciones que proporcionan los servicios y en las instituciones educativas. De esta manera, a partir de la modificación en la formación de los recursos humanos, será posible un cambio en la práctica odontológica. En este plan de acción se considera la formulación, adopción y ejecución de políticas de investigación y tecnología en salud, proponiéndose la innovación y la adaptación de la tecnología, con base en la situación de cada país.

La atención primaria se estableció como una de las estrategias para abordar la problemática de la salud a nivel mundial. La salud bucal es parte de la estrategia de salud. Esta propuesta surgió en una reunión de expertos, llevada a cabo por la Organización Mundial de la Salud en 1983, en San José de Costa Rica.

México adoptó esta propuesta con gran interés para la prestación de servicios de salud y la formación de recursos humanos profesionales especializados en higiene bucal. Así es como surge en el programa de Especialización en Estomatología en Atención Primaria, el programa interinstitucional entre la Secretaría de Salud y la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de la actual Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

El objetivo general de la EEAP es la formación de expertos en salud bucal, capaces de orientar y desarrollar su actividad dentro de la estrategia para la atención primaria, con el fin de participar en la solución de los principales problemas de salud estomatológica del individuo, la familia y la comunidad.

Este postgrado está dirigido a cirujanos dentistas interesados en la Atención Primaria a la Salud, que laboran en instituciones de servicios de salud pública, en instituciones educativas, o que se dedican a la práctica privada.

Una gran cantidad de odontólogos se interesaron en esta área, en particular los adscritos a las instituciones de docencia y servicios de salud. La EEAP les permitía responder a sus necesidades de formación, para mejorar el desarrollo de sus funciones en el campo laboral. Pero muchos de ellos no podían asistir de manera regular al sistema tradicional o presencial, varios de los interesados, no lograban obtener una licencia en sus empleos que les permitiera cursar los dos años de especialización, por lo que tenían que abandonar los estudios.

Las condiciones anteriores y la necesidad de contar con Cirujanos Dentistas Especialistas en Atención Primaria, obligaron a considerar las características y posibilidades del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM. Así se trabajó sobre un proyecto de adecuaciones al Plan de

Estudios de la EEAP, para incorporar las modalidades de educación abierta y posteriormente a distancia.

4. 1. 2. MISIÓN DE LA EEAP

Con base en el contexto político, económico y social de México, en las condiciones de salud bucal de la población, así como el campo de la atención primaria en el área de la estomatología, se consideró necesario formar un especialista capaz de ubicarse en diversos ámbitos de acción, tales como la prestación de servicios de salud, la formación de recursos humanos y la investigación.

El especialista en atención primaria debe desempeñarse en distintos niveles en su práctica profesional, desde el aplicativo, hasta los niveles de planeación y dirección, por lo que los objetivos del plan de estudios, son:

- Participar en la atención de los problemas de salud estomatológica de la población, dentro del marco que plantea la Estrategia de Atención Primaria.
- Aplicar la metodología científica para identificar y realizar un análisis crítico de los problemas de salud estomatológica de la población, así como de los factores de riesgo relacionados con los aspectos sociales, económicos y culturales.
- Administrar los servicios de salud estomatológica, con base en los principios rectores de la estrategia de Atención Primaria, racionalizando los recursos sanitarios de la localidad, con el propósito de mejorar las condiciones de salud bucal de la población de influencia al modelo de servicio.
- Ejecutar acciones dirigidas a la organización y el desarrollo comunitario, con el fin de sensibilizar a la comunidad sobre la problemática de salud estomatológica que experimenta, para que sea capaz de llevar a cabo acciones de autogestión y control tendientes al mejoramiento de su salud bucal.

4. 1. 3. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DE LA EEAP

Ya que la organización académica del plan de estudios es de tipo modular, en la que el conocimiento se genera como resultado de la interacción entre el individuo y los problemas que conforman su entorno social.

El plan de estudios se estructura en tres módulos por semestre, durante cuatro semestres, haciendo un total de 12 módulos para todo el curso de la especialización. Cada uno de los módulos permite la interacción del estudiante con las condiciones reales de los problemas por resolver.

El plan de estudios está conformado por tres áreas de conocimiento:

- 1) Investigación Socio-epidemiológica. Orientada al estudio de las características de la población y el comportamiento de los eventos de salud enfermedad en diversas comunidades.
- 2) Administración de Servicios de Salud. Orientada a la aplicación de principios, métodos y técnicas tendientes a la administración de modelos de atención odontológica, actividades de planeación y diseño de programas de prevención, educación y promoción de la salud.
- 3) Organización y desarrollo comunitario. Orientado a la identificación del perfil de la comunidad, las necesidades de atención y la aplicación de programas tendientes a la promoción y el autocuidado de la salud bucal.

En la integración de los conocimientos teóricos y prácticos, la investigación es una actividad permanente, ya que a través de ella se identifica la problemática de salud existente.

El estudiante al egresar, posee un perfil que le permite integrar los conocimientos de las diferentes áreas ya referidas y aplicarlas, ya sea en la docencia, el servicio o la investigación.

Es importante señalar que el alumno interactúa con el entorno social en el cual está inmerso, ya que es en el ámbito donde ejercerá su futura práctica profesional. La factibilidad de la enseñanza a través del Sistema de Universidad Abierta, hace posible la formación del alumno en el ambiente con el cual, ya se ha familiarizado.

Para la adecuación del plan de estudios del sistema tradicional, a la educación abierta, a distancia y en línea, fue necesario rediseñar los programas operativos de las actividades académicas, elaborar el material didáctico correspondiente e instrumentar el apoyo logístico que confiera al alumno las facilidades necesarias para su desarrollo académico, además de otorgarle un sentido de pertenencia a la institución.

4. 1. 4. RECURSOS ACADÉMICOS PARA LA EEAP

Los profesores participantes fueron formados por la entonces Coordinación del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM, para realizar actividades de asesoría y tutoría de los sistemas de educación abierta y a distancia. También se les brindaron los elementos para elaborar libros de texto, material audiovisual y audiocasetes, con el manejo didáctico necesario para la enseñanza abierta. Para el desarrollo de ese trabajo se contó con la asesoría de expertos de la Coordinación del SUA. Los materiales fueron revisados por el Comité Académico de la especialización, los cuales ya han sido utilizados por alumnos del sistema convencional o presencial, generando en ellos también una experiencia interesante.

En esa experiencia se observó la optimización del tiempo de trabajo académico en las aulas, debido a que los alumnos, al revisar previamente el material, se presentan a discutir los temas, en lugar de presentarse a recibir una cátedra impartida por el profesor, como se hace en el sistema tradicional. También se observó un aprendizaje más ágil por parte de los estudiantes.

Es importante señalar que los profesores seleccionados para participar en este proyecto, ya contaban con una amplia experiencia adquirida como docentes en el sistema presencial de la misma especialidad, en las áreas que estructuran el plan de estudios de la especialización. Este factor contribuyó en gran medida a lograr la excelente calidad académica de los materiales

didácticos elaborados, pues en ellos se refleja dicha experiencia con un contenido "facilitador" del aprendizaje.

4. 1. 5. MODALIDADES

La Especialización en Estomatología en Atención Primaria, como un esfuerzo por ampliar los servicios que se brindan a la comunidad universitaria y en particular, a la población interesada en la realización de actividades dirigidas a la prevención y el estudio de las condiciones de salud buco-dental de las poblaciones, cuenta con la modalidad tradicional. Además, con la modalidad de enseñanza abierta, utiliza ya medios electrónicos para la educación a distancia (correo electrónico y apoyos en Internet) y en breve contará con su programa en línea.

No obstante, para alcanzar esta meta fue necesario solicitar apoyo a múltiples instancias, fundamentalmente a proyectos especiales como el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales de Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) y el Programa de Apoyo al Desarrollo del Personal Académico (PADEP), los cuales, conociendo la problemática socioeconómica y cultural del país, han apoyado la consolidación, el crecimiento y la generación de estos proyectos.

4. 1. 6. ACTIVIDADES

Las actividades académicas se desarrollan por medio del siguiente procedimiento:

- El alumno es responsable de revisar los materiales didácticos, realizar los ejercicios y tareas que se le indiquen, solicitar las asesorías necesarias y presentar los exámenes correspondientes.
- El asesor de cada módulo es responsable de seguir el desarrollo del alumno, dando asesorías de carácter grupal o individual por cualquier medio de comunicación: vía telefónica, fax, correspondencia o correo electrónico. También es responsable de evaluar el desarrollo del alumno.

- Para los alumnos a distancia o para los que no puedan acudir periódicamente a las instalaciones de la FES Zaragoza, se darán asesorías vía telefónica, fax, correspondencia o correo electrónico y, en su caso, el profesor se trasladará al lugar que se requiera para establecer un contacto directo con los alumnos.

Hay que hacer un señalamiento en cuanto al aspecto Clínico de la EEAP, los alumnos de esta especialidad son egresados de la carrera de Odontología por lo tanto su práctica clínica ya fue “acreditada” durante sus años de formación profesional en el campo Estomatológico.

Para la EEAP en la modalidad presencial o tradicional, durante los primeros años de su existencia cuando la especialidad era un programa conjunto entre la Secretaría de Salud y la UNAM, las Clínicas periféricas dependientes de la ENEP Zaragoza y el Centro de Salud de Milpa Alta, sede de la especialidad para la Secretaría de Salud, eran los lugares en donde se proporcionaba la atención clínica. Durante los primeros años 2 maestras, tenían a su cargo la supervisión de los alumnos de la especialidad, en las clínicas ya mencionadas.

Cuando surge el interés de ofrecer la EEAP con sistema Abierto, el Consejo Académico de Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud presiona para que se quite “en el papel” la Clínica. Por lo que si se revisa el Plan de la EEAP no se encontrará referente a la Clínica, pero en la práctica, durante el trabajo en comunidad se sigue canalizando a las Clínicas periféricas o al Centro de Salud a las personas de la comunidad que lo requieran aunque la revisión clínica no se lleve a cabo por los alumnos de la especialidad pero es parte forzosa de la práctica estomatológica.

En profesiones tales como la Enfermería a nivel técnico y licenciatura y las tres especialidades que se ofrecen en la Facultad de Medicina Veterinaria Zootecnista, sólo por mencionar las que sí se imparten con Sistema Abierto, tienen como requisito en el caso de las Enfermeras que trabajen en un hospital como auxiliares de enfermería o un cargo similar y en el caso de los Médicos Veterinarios (MVZ), que estén ejerciendo su práctica profesional en alguno de los campos solicitados en especialidad, aves, porcinos o bovinos. El Sistema Abierto puede implicar distancia entre el académico o docente y el alumno, pero no puede aceptar distancia entre la Enfermera y el “paciente”, ni entre “la vaca” y el profesional de la MVZ.

4. 1. 7. EVALUACIÓN EN LA EEAP

El aprendizaje se evaluará bajo los aspectos de:

- a) Evaluación formativa. Tiene como propósito principal brindar apoyo al estudiante durante su proceso de aprendizaje. Para ello, el estudiante realizará las actividades de autoevaluación que se encuentran en los materiales didácticos, así como los que asigne el asesor. Estas actividades se realizan en forma individual y son corregidas por el asesor.

- b) Evaluación sumativa. Tiene como propósito esencial asegurar que la certificación que recibe el estudiante corresponda a un nivel de competencia deseada. Se compone de pruebas escritas, prácticas, proyectos y reportes evaluados por los titulares de los módulos correspondientes. El trabajo para la obtención del diploma, será evaluado por los sinodales asignados al examen de titulación, en el que el alumno presenta su trabajo de tesis.

El Programa de Especialización en Estomatología en Atención Primaria, desde su inicio, ha estado vinculado con la Secretaría de Salud, la que apoyó con becas a los alumnos del sistema tradicional, a través de su Programa Nacional de Residencias Médicas; sin embargo a partir de 1994 dejó de brindar dicho apoyo y por eso se buscó una alternativa con el SUA de la UNAM.

Para las modalidades de educación abierta, a distancia y en línea, se promueve el establecimiento de vínculos con diferentes organismos de los sectores educativo y de salud, dentro y fuera del país.

4. 1. 8. RESULTADOS DE LA EEAP

El Programa de la EEAP se ha caracterizado por ser una alternativa de gran importancia en la formación de recursos humanos profesionales, especializados en el área de atención primaria para la salud.

La incorporación de los egresados de la especialidad en diferentes niveles operativos o de dirección, confirma el alto nivel de capacitación y las expectativas de difusión y desarrollo de la atención primaria.

El personal académico está preparado para dar atención a los alumnos en cualquiera de las tres modalidades académicas.

Ya se cuenta con el material didáctico necesario para realizar las actividades académicas en las modalidades de educación abierta, a distancia y en línea.

Entre los materiales didácticos elaborados destacan los libros de texto siguientes:

- Investigación. Introducción a la Metodología
- Epidemiología Bucal
- Estadística Descriptiva. Aplicada a la Odontología
- Administración en Odontología

Durante más de cinco años se realizaron muchos esfuerzos y trabajos, dirigidos a lograr que fuera aceptada la EEAP con la modalidad de educación abierta y a distancia por parte del Consejo Técnico Universitario.

Las mayores ventajas que el programa ofrece al brindarse con una metodología abierta es la flexibilidad y la amplitud de los horarios y servicios brindados por la EEAP, lo que la hace

accesible a través de diversos medios de comunicación, como teléfono, fax y correo electrónico, entre otros (audio y videoconferencias).

Otro beneficio es el material didáctico elaborado especialmente para las ahora modalidades abierta y a distancia, cuyas características pedagógicas, favorecen el estudio independiente.

Los profesores de la especialización cuentan además con una gran experiencia docente, prestigio académico en su área y una capacitación muy completa para fungir como docentes en las modalidades abierta y a distancia.

En enero del 2006, se cumplieron los 30 años de la fundación de la entonces ENEP Zaragoza actual FES Zaragoza y para mediados del año en curso, el programa de la EEAP estará en condiciones de aceptar 40 alumnos de nuevo ingreso, para ser atendidos en las modalidades de educación abierta, a distancia o en línea.

En este capítulo se proporcionó una explicación amplia sobre las características de la EEAP y cómo la metodología abierta permite, debido a las necesidades económicas y de conocimiento de los estudiantes, continuar con su preparación profesional. Desde mediados del 2005, se están preparando los materiales y la planeación didáctica pedagógica de cada uno de los módulos que conforman la especialidad, para que a partir de septiembre del 2006, se ofrezca en una nueva opción, “en línea”.

4. 2. POBLACIÓN ESTUDIADA

En el inciso en que se hace referencia de los recursos académicos de la especialidad, se habla de los profesores participantes que fueron formados por la entonces Coordinación del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM y se menciona su amplia experiencia en el sistema tradicional o presencial, dentro de la EEAP.

A continuación se dan las características de la población estudiada, los académicos de la EEAP que trabajan con el Sistema Abierto en la FES Zaragoza como una entidad que constituye nuestro

objeto de estudio y por esta razón se habla de un estudio de “caso”, es decir, como un objeto de estudio, en su papel de carácter unitario (Gundermann en Tarrés, 2001:256).

Se procedió a realizar las entrevistas cualitativas como instrumento para la recolección de información. Las entrevistas semiestructuradas (Vela, en Tarrés, 2001:76), se aplicaron al total de los docentes de la Especialidad, se está hablando de 8 individuos. Se insistió en el anonimato de los entrevistados, a los que se les asignó un número, este fue un número consecutivo que se les otorgó de manera cronológica, según se fueron llevando a cabo las entrevistas. 7 odontólogos y un médico. Hasta junio del 2006 los docentes seguían siendo los mismos. Las entrevistas se realizaron en dos momentos, en los meses de junio a septiembre del 2004, se entrevistaron a cuatro docentes y entre los meses de febrero y marzo del 2006, a los cuatro restantes.

Se hace necesario plantear que las características de los académicos que constituyen nuestro objeto de estudio, son los que se insertan a nivel de especialidad, por lo que forzosamente se está hablando, no de recién egresados o de alumnos de los últimos semestres ejerciendo como docentes, y no como se apuntaba en el estudio mencionado por el Equipo Interinstitucional, ya mencionado en el primer capítulo. En la EEAP, sí se requiere para ingresar como docente, contar con la licenciatura, como fue el caso de alguno de los fundadores y si bien algunos docentes se iniciaron como docentes de la entonces ENEP Zaragoza, aún así los docentes ya contaban con el nivel de Licenciatura, pero además la conformación de los planes y programas de la EEAP se inicia en 1987, que corresponde al tercer período estudiado por el grupo de Gil Antón (1994).

Actualmente todos los académicos de la especialidad cuentan con una especialidad o una maestría, o un doctorado. Pero resulta interesante contextualizar al grupo de académicos en cuanto a sus dimensiones históricas, su origen, su percepción sobre su incorporación, en la ENEP Zaragoza y específicamente en la EEAP.

Por el tiempo en el que se integran los odontólogos de la EEAP a la ENEP Zaragoza, actual FES Zaragoza, como parte del personal académico de una nueva IES, la mayoría pertenece al período 1985-1992. Por lo cuál, a través de las historias de vida de los docentes de la especialidad, se pueden considerar algunos de los parámetros que le sirvieron al “Equipo Interinstitucional” que se ha expuesto en el primer capítulo, como válidos para los odontólogos de la EEAP.

Habría que hacer algunas precisiones, de los 8 académicos que conforman la planta docente de la EEAP, 3 de ellos incluyendo al único Médico Cirujano que participa en la especialidad son egresados a nivel licenciatura de las primeras generaciones de la entonces ENEP Zaragoza. Pertenecen a las nuevas IES pero como alumnos, después de hacer la EEAP o como es el caso del médico, que había ya cursado la maestría en Administración de Servicios Médicos, es cuando se integran al equipo docente de la especialidad. Esta es una particularidad, ya que mientras en el estudio de Gil Antón (1994) los docentes analizados son en su mayoría, los que forman a los primeros alumnos de las nuevas IES, en el caso de la especialidad, son docentes que se integran no en el período de crisis 1970-1985, sino en los siguientes quinquenios 1985-1995 y ya a nivel de especialización.

De los fundadores de la especialidad son 2 egresados de la Facultad de Odontología, entre ellos la coordinadora de la especialidad, estos 2 egresados de la Facultad de Odontología sí son un reflejo fiel del grupo analizado por Gil Antón por el “Equipo Interinstitucional” en el capítulo 1.

Para los odontólogos de la EEAP sólo 2 de los académicos nacieron alrededor de 1951, los 6 restantes son menores de 50 años. De los 8 docentes de la especialidad, 5 son egresados de la Facultad de Odontología y el 50% son egresados de la EEAP.

La EEAP surge en 1987, como ya se indicó, 2 de los académicos fueron docentes fundadores egresados de la Facultad de Odontología, 4 más son egresados de las primeras generaciones de la misma especialidad, sobre los 2 profesores restantes, uno es egresado de la carrera de Medicina de la misma ENEP Zaragoza es el único médico que participa en la EEAP, colabora en el Módulo de Administración, ya que cuenta con la Maestría en Administración en Sistemas de Salud otorgada por la Universidad La Salle; por compromisos en la Administración de la actual FES Zaragoza, en este momento apoya sólo con 10 horas en la especialidad.

El otro profesor es odontólogo, egresado de Facultad de Odontología, entra como docente en 1989 a la especialidad para apoyar en el Módulo de Investigación Socio-Epidemiológica y en el de Organización y desarrollo Comunitario, ya que contaba con la Maestría en Salud Pública Bucal.

Estas precisiones sirven para entender algunas de las diferencias de los docentes que se integran a trabajar en la especialidad como docentes, a diferencia de las características de los docentes señaladas en el estudio de Gil Antón (1994), 4 son egresados de la misma EEAP.

ORIGEN SOCIAL DE LOS ACADÉMICOS

Entre los académicos de la especialidad en la FES Zaragoza, se observa que 3 de los padres varones cuentan con la primaria terminada, estamos hablando del 37.5%. Lo que permite aseverar que el 62.5% de los maestros de la especialidad, fueron la primera generación que llega al nivel universitario, logra inclusive estudios de postgrado y se convierten en profesores de la especialidad.

ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

Los padres (hombres), que cuentan con estudios universitarios en la especialidad, son 3, se esta hablando del 37.5%; un odontólogo, un ingeniero topógrafo y un contador público. Aquí nos estamos situando en el rango de escolaridad alta. Estos datos de nuestro pequeño universo, se disparan al doble de lo contemplado por el estudio de Gil Antón, (1994) pero es necesario aclarar que la mayoría de los académicos de la especialidad, ingresan a las IES como docentes entre 1987 y 1992 y se ubican como profesores de postgrado, a diferencia de los docentes del estudio Interdisciplinario, que ingresan en el período de mayor crecimiento del grupo emergente de docentes es decir entre 1970-1985, y son recién egresados o estudiantes en los últimos semestres de la licenciatura. Se proponen estos hechos como probables causas del porcentaje de padres con un nivel de escolaridad alta, que el caso de la EEAP, sea del doble.

Si se observa a las madres de los académicos de la EEAP, hay que prestar atención en que 2 tienen la primaria completa y 1 más incompleta, esto nos arroja un porcentaje del 37.5%. Se puede afirmar que el 37.5% de las madres de los académicos de la especialidad, tienen una escolaridad baja. Resultó muy interesante que en el pequeño universo total de los, las docentes de la especialidad, el 37.5% es decir 3 de las madres de las, los académicos son normalistas, el 25% restante o sean 2 de las madres de las, los odontólogos estudiaron la secundaria.

Es muy importante destacar que la movilidad en la escolarización además de haberse realizado de una generación a otra, implicó un espacio ocupacional y el tener acceso a un status social vedado para algunos de los progenitores.

Para la EEAP el combinar los rangos de escolaridad alta, media y baja de los progenitores nos arroja información en el sentido de que el 50% de los académicos, sus padres cuentan con un nivel bajo de escolaridad. El 12.5% es decir los progenitores de una de las académicas tiene nivel medio de escolaridad. El 37.5% restante es decir 3 odontólogos sus progenitores tienen un nivel alto de escolaridad.

El análisis referido a las universidades públicas, en el caso de la FES Zaragoza varía, ya que el 37.5% cuenta con un nivel alto de escolaridad superando por 7 puntos los análisis presentados por el grupo de Gil Antón (1994) y si se le suma el nivel de escolaridad media, se llega al 50% de los padres de los académicos de esta IES pública. Por lo tanto se tiene como consecuencia al 50% de progenitores con escolaridad baja, que en comparación con los académicos estudiados por el grupo Interinstitucional es menor por 20 puntos.

Se insiste en la pertinencia del estudio sobre el grupo emergente de los académicos realizado por el Equipo Interinstitucional, analizado en el primer capítulo, para tener un panorama general y referente que contribuya en el análisis de la información, de los académicos de la EEAP de la FES Zaragoza.

PERCEPCIONES SOBRE SU INCORPORACIÓN AL NIVEL SUPERIOR

Para los docentes de la especialidad, 7 de los 8 percibieron que la movilidad fue importante tanto en cuanto a ingresos como en cuanto al prestigio social atribuido a su ocupación como académicos. Independientemente que 3 de los progenitores se ubican en el nivel de escolaridad alta, la percepción de prestigio social hacia la profesión académica se percibe también como alta.

Sobre los ingresos, los odontólogos que se dedican a la práctica privada de la profesión odontológica, sí reportan que económicamente les va mejor como odontólogos que como

docentes. También hay que recordar que algunos de los docentes que participan en la especialidad no son de tiempo completo, cuentan con sólo 10 o 12 horas de docencia.

Aquí podemos hacer referencia a Bourdieu (1999), en su libro “La Reproducción”, cuando analiza, que se “repite,” el status alcanzado por los padres generalmente, por el capital cultural. Pero en esta etapa de estudio en que los odontólogos se integran como docentes de la EEAP en la ENEP Zaragoza, se tiene que debido al fenómeno de explosión en la demanda de educación superior, se logran los dos lados de la moneda, es decir aquellos que ingresan por primera vez en la educación superior, ganan así una distinción y prestigio, antes no poseída.

Es necesario saber las condiciones de “llegada” de los académicos y su estructuración como grupo emergente, cuál su ubicación en cuanto a origen social, prestigio asociado a factores de distinción y profesionalización, esto tiene gran importancia para el desarrollo y conclusiones a las que se puedan llegar a lo largo de este trabajo; si se toman en consideración los resultados de ese análisis, que como ya se explicó, puede extrapolarse hasta cierto punto a la situación de los académicos que ingresaron en la ENEP Zaragoza, como nueva IES pero que en el caso de la EEAP se inserta en el grupo emergente de los académicos a nivel de postgrado y en el período comprendido entre 1987-1992

4. 3. CATEGORÍAS

Cuando se habla de categorías para analizar los contenidos de las historias de vida cotidiana, se está hablando de lo que soportan distintos tipos de significados, pueden referirse a situaciones o comportamientos determinados que son compartidos por un grupo, ciertos acontecimientos que establecen un antes y un después del hecho.

Las categorías se han escogido después de revisar y analizar las entrevistas a profundidad en que los entrevistados en las historias de vida cotidiana, dan cuenta de una serie de acciones sociales, que han permitido establecer esta serie de eventos significativos que están presentes en todas y todos los docentes que participaron en este estudio.

De esos hechos que se repiten y que todos dan cuenta en un sentido o en otro es de donde hemos escogido lo más significativo para buscar la intersubjetividad, las acciones que se repiten

para institucionalizarse y que permiten liberar energía que ha sido canalizada, para continuar con la profesionalización de los docentes de la especialidad.

Se decidió contemplar como categoría las percepciones que manifestaban con respecto a acontecimientos que se dieron y que fueron objeto de mucha atención e inclusive interrupción dentro del grupo de docentes de la especialidad.

A continuación se lleva a cabo el análisis de las entrevistas. Se ha cuidado el anonimato de los entrevistados, para lo cual se colocó un número consecutivo para diferenciar a los entrevistados. Dicho número se asignó de manera cronológica según se fueron llevando a cabo las entrevistas.

En el momento de colocar parte del texto de alguna de las entrevistas de los académicos de la especialidad, se procedió de forma aleatoria con respecto a los académicos y lo que se tomó en consideración, fue la significación e importancia que para la categoría analizada representaba el texto seleccionado. En algunos casos se procedió al análisis de las entrevistas realizadas, comenzando con las que se habían realizado más recientemente, sin ningún tipo de justificación al respecto.

Como se indicó desde la metodología, el número de académicos entrevistados fue de 8, ya que es esa la cantidad total de docentes involucrados en la especialidad, de ellos 7 son odontólogos y uno es médico. Actualmente no se ha modificado dicho número. Las entrevistas se realizaron en dos momentos: en los meses de junio a septiembre del 2004 se entrevistó a cuatro docentes y entre los meses de febrero y marzo del 2006 a los cuatro restantes. Recabar la información no obedeció a una razón específica, el criterio para obtener las entrevistas estuvo en función de la disponibilidad del tiempo, de los docentes y de la investigadora.

Si en alguna categoría o subcategoría, no se encuentra la participación de algún académico es por las siguientes razones:

- Porque el o la entrevistada no proporcionó información al respecto, tal es el caso de la subcategoría “pérdidas personales”, en que la entrevistada E1, sólo mencionó que

se había divorciado, sin manifestar ninguna carga endopática al respecto, ni ampliar la información solicitada,

- O por considerar que con el testimonio de otro de los entrevistados era más que suficiente.

4. 3. 1. PRIMERA CATEGORÍA “OPINIÓN”

La opinión es un juicio de valor que se pronuncia a favor o en contra de un hecho determinado. 1. La opinión, viene del latín *opinio, onis*; concepto o parecer que se forma de una cosa cuestionable. 2. Sentir o estimación en que coincide la generalidad de las personas acerca de asuntos determinados”. (DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 1970:944). Se analizó cada una de las entrevistas y se procedió a escoger los pasajes que los académicos expresaban como opiniones. Estas opiniones se dividieron en 3 subcategorías:

Las opiniones se constituyen en categorías cuando expresan el sentir y pensar de un grupo que comparte cierta identidad en cuanto a signos, símbolos y valores, que de alguna manera exteriorizan en el mismo sentido, ya que la formación de dicha opinión que tiene un significado específico, responde a que surge dentro de un contexto común, que puede tener el mismo origen.

4. 3. 1. 1. SUBCATEGORÍA “OPINIONES PERSONALES”

Las opiniones personales vertidas por los académicos con respecto a cómo se veía en función de la especialidad aportan una visión interesante sobre la especialidad misma que permite ofrecer un panorama al interesado en la Atención Primaria.

Ya se mencionaba en el primer capítulo la importancia que tienen las acciones sociales que reflejan una relación endopática.

E7 “...los alumnos se daban cuenta...había convivencia, amistad, existía el compromiso de mi parte para acompañarlos; me invitan a participar como profesora de la especialidad allí en Milpa Alta y dije sí, si quiero. Para mí era importante el servicio, la comunidad, los estudiantes.”

Las siguientes opiniones permiten tener una visión clara de cuál es la posición por parte de los docentes, con relación a la trascendencia que podía haber representado la formación para el trabajo en la especialidad.

E7 *“La importancia que tiene esta especialidad para capacitar a los jefes de servicio, coordinadores de la jurisdicción, en atención primaria. Ya que ellos no tenían ninguna formación al respecto. La Secretaría de Salud se debía valer de la especialidad para formar sus cuadros.”*

E8 *“...el perfil del alumno que venía a la especialidad en esa época era un profesional con una plaza en un espacio de gobierno, con una experiencia laboral en el campo asistencial ya de tiempo, con el interés de superarse, con la aspiración de hacerse jefe.”*

E7 *“...siendo el servicio un elefante blanco el de la institución de la Secretaría de Salud, no lo han sabido valorar las autoridades pero es un servicio especial que se otorga, sí lo es, lo sigue siendo, yo lo sigo manteniendo, aún cuando la residencia ya no continúa ahí, aún se siguen haciendo las mismas actividades. Ya no hay un programa, porque se necesitan recursos humanos y yo estoy sola, pero lo de la atención, las citas programadas, tratamientos integrales, población infantil y tratar de dar aspectos preventivos, conocimientos preventivos, de llegarle a la gente, sí.”*

E6 *“Hay pocos puestos para gente que tiene esta especialidad son puestos directivos, además no tiene Clínica, bueno sí tiene pero no está contemplada en el plan de estudios y tiene Matemáticas, así que se necesita un odontólogo un poco diferente.”*

Esta opinión se refuerza con la opinión vertida por otro de los docentes de la EEAP, sobre sí mismo.

E3 *“Yo era el prototipo de los egresados de la facultad de Odontología, pensando en hacer cirugía Maxilofacial y Ortodoncia, eso de ir a la comunidad “huácala”.”*

Sin embargo entre los mismos docentes hay quien se dedica a la Administración y no deja de reconocer su preferencia por la práctica profesional ortodoxa.

E4 *“El consultorio para mí es lo máximo, llego a la consulta y se me olvida todo. Me gusta mucho estar en contacto con el paciente, me gusta mucho mi carrera, la disfruto mucho.”*

Algunos compañeros ubican el trabajo odontológico en otra esfera de competencia y consideran que el trabajo de campo es fundamental, siempre y cuando se inserte dentro de una problemática social y no sólo curativa.

E3 *“Yo digo que son mercenarios de la odontología y eso no debe ser la práctica odontológica, tiene que ser otra cosa.”*

E1 *“...no había en aquella época, métodos específicos en trabajo comunitario y menos para.... Odontología”.*

E7 *“Sin ninguna formación de docente, pero con los conocimientos que adquirí en la especialidad. Mi relación con los alumnos fue buena, a tal grado que los sigo viendo.”*

E3 *“... el trabajo comunitario no me convencía era un desastre, no tenía método, ni organización, ni continuidad, ni forma de evaluar. Poner consultorios de entrada, no es una buena estrategia lo indispensable es buscar estrategias distintas”.*

E3 *El colmo fue que cuando le decía al responsable de campo, oye esto me parece que esta mal; a cámbialo como tu quieras.*

Se mencionó, cómo a raíz de la Declaración de Alma Ata, México firma un compromiso con la OMS para buscar “la salud para todos en el año 2000” y formar cuadros en Atención Primaria. Las opiniones de los docentes participantes en la EEAP se dan en el sentido de que cada vez es más difícil convencer de las bondades de esta estrategia, a autoridades y a estudiantes. Con esto no quiero decir que se desestima la trascendencia e importancia social que la estrategia en Atención Primaria puede representar para el área de la salud, sino que el interés de los alumnos y de las autoridades ha sufrido modificaciones.

E6 *“...salud para todos en el años 2000 y yo le agregaría: en 2000 años, para como se esta haciendo, pero mejor hacer eso que no hacer nada, no veo una solución fácil.”*

E7 *“Se da un cambio político en que ya no es importante la Atención Primaria, cuando al principio era un compromiso institucional.”*

E6 *“Las estrategias de Atención Primaria, no son muy conocidas, inclusive ni entre médicos, ni odontólogos. Bueno Zaragoza sí, se ha inclinado al trabajo comunitario, hacia la Atención Primaria.”*

4. 3. 1. 2. SUBCATEGORÍA “OPINIONES SOBRE MIEMBROS DE ÓRGANOS COLEGIADOS QUE DEBEN TOMAR DECISIONES”

Las decisiones que toma un órgano colegiado, afectan a individuos y a programas. Las opiniones negativas vertidas con respecto a funcionarios, responsables de tomar decisiones importantes, pertenecientes al Consejo Académico del Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud (CAAByS), o a otros organismos de decisión. Ésta resulta una subcategoría interesante en la que si bien no es unánime, sí aglutina a la mayoría de los docentes de la especialidad.

Una de las opiniones que vierten en repetidas ocasiones varios de los docentes entrevistados, asegura la falta de conocimiento que tienen algunos miembros de órganos colegiados que deben evaluar y aprobar programas que incluyen educación abierta y/o educación a distancia y/o trabajo en comunidad.

E2 *“La dificultad con el Director de la Facultad de Odontología fue severa, llegó un momento en que....su ignorancia en el área, se manifestaba en una oposición al plan de la especialidad y fue muy desgastante.”*

E1 *“...él había exigido que se quitara la carga Clínica del programa, los motivo de sus argumentos, que él estaba cerrando la División SUA en Odontología, lo andaba diciendo por todos lados, porque él decía que no se podía.”*

E2 *“...sólo dos o tres personas la podían apoyar, el maestro Severino Rubio Domínguez que ahora es director de la ENEO, en ese entonces Jefe de la División SUA de Enfermería, él entendía muy bien y sabía del trabajo SUA, del trabajo clínico, del trabajo comunitario y del éxito que puede reportar un programa así.”*

E2 *“Había que hacerle caso al Jefe máximo de Odontología en el Consejo ...por fin el director de la facultad de Odontología dice que se tiene que retirar Clínica. dijimos total, no se necesita que vaya normada dentro del Plan de Estudios la práctica comunitaria permite que se generen actividades clínicas sencillas.”*

E1 *“...en la EEAP no se maneja enseñanza en Clínica, la Clínica que se maneja es exclusivamente para dar el servicio.”*

E4 *“en estos últimos semestres, yo me he encargado de la Clínica, aunque*

no existe el Módulo de Clínica, ellos desarrollan actividades clínicas, tanto los estudiantes de la especialidad como los pasantes, son alumnos que ya tienen experiencia clínica.”

Es importante señalar que todos coinciden con una opinión negativa hacia el hecho de haber quitado el Módulo de Clínica de la especialidad. Ya que afectó el desarrollo de la misma.

4. 3. 1. 3. SUBCATEGORÍA “OPINIONES SOBRE EL RETIRO DEL MÓDULO DE CLÍNICA”

En esta subcategoría se encontraron opiniones con respecto a la manera como fue afectada la especialidad al quitarle una parte que resultaba atractiva para los estudiantes.

Por otra parte se opinó sobre el retiro de Clínica en el sentido de que se había producido una situación molesta para las encargadas de dicho Módulo y que por ende, se habían dado situaciones disruptivas contra los estudiantes y contra los mismos pares. Las relaciones entre personas, pueden ser a tal grado significativas que también se han considerado como una subcategoría, en dichas acciones se ven involucradas no sólo las personas directamente responsables del hecho, sino que también tienden a expresar significados, aquellas personas que “conocieron” de la relación y expresan su propia interpretación, “toman partido”.

Para unos docentes haber quitado el Módulo de Clínica de la especialidad lo manejan con una opinión negativa en el sentido de las consecuencias, porque perdió atractivo para algunos interesados. No hay que olvidar que probablemente el factor más importante para la disminución en la demanda de la EEAP, fue el retiro de las becas por parte de la Secretaría de Salud.

E1 “...me decía, si no le va a calificar Clínica, quítela del programa, si usted la quita del programa no hay problema... Realmente sí seguimos dando clínica es parte del trabajo comunitario.”

E2 “...finalmente la única posibilidad para que el programa fuera aceptado era retirando el Módulo de Clínica y eso trajo otro tipo de problemas con los profesores desatando situaciones muy complicadas y conflictivas.”

E7 “...Cuando se suspende la Clínica, a mi me parecía una parte muy

importante. Sí es importante prevenir, controlar, educar pero no podemos olvidar que hay unas necesidades de consulta, yo creo que sí les dábamos, por ejemplo ahí en Zaragoza en la escuela Lázaro Cárdenas, no había pacientes, veíamos a pacientes de la Clínica, pero cuando empieza a funcionar el programa preventivo, observo que se llena de puros alumnos de la escuela..”

Por otro lado tuvo consecuencias en el sentido personal, la interrelación entre pares, ya que las 2 maestras encargadas de Clínica, originaron una situación de rompimiento hacia el interior de la especialidad, que en ocasiones entorpecían el desarrollo de la misma especialidad, con actitudes poco profesionales desde el punto de vista educativo, contra los alumnos y contra sus pares. En las entrevistas sí queda claro que las actitudes prepotentes y autoritarias de las maestras de Clínica hacia los alumnos de la EEAP, se daban desde que se incorporan como docentes a la especialidad, además del papel agresor que jugaron las dos, cuando se tuvo que retirar el Módulo de Clínica.

E2 “Desgraciadamente estas dos maestras no entendieron cuál era el trabajo con la comunidad, con la propuesta real de trabajo de la especialidad, intentaron hacer un 5º. año de la carrera en ese manejo clínico, eso también generó problemas.”

E4 “...y con maltratos, a mi me llegó a decir un alumno, si me llego a encontrar a la maestra de Clínica yo la mato, la odio.”

E6 “Hubo actitudes por parte de las doctoras encargadas de Clínica, que iban en contra de la coordinadora de la especialidad y de otra maestra muy cercana a ella, había una gran animadversión, inclusive actitudes para entorpecer el trabajo.”

E2 “Resulta muy doloroso recordar ese tipo de cosas porque en un momento fuimos compañeras y en otro fuimos amigas y en otro momento tener que saber que se dieron comportamientos desleales, falsos, mal intencionados, agresivos eso es muy duro.”

Como ya se ha mencionado las opiniones sobre algún hecho social, generan diferentes puntos de vista, dependiendo de la genericidad del entrevistado y las experiencias vividas dentro del grupo de la especialidad, por lo que se manifiestan opiniones que no son unánimes. Lo que si dejan claro es que en un grupo que comparte signos, símbolos, lenguajes, no necesariamente “unifica” puntos de vista a la hora de analizar un hecho social.

- E5 *“Me pidieron que firmara una carta, iban a meter una carta por ciertas actitudes de dos maestras de Clínica, yo dije que no había sido testigo, que a mi no me constaba y no firmé.”*
- E8 *“...las maestras de Clínica estuvieron cumpliendo con una función que me parecía muy importante y... siento que no era necesario prescindir de esa área. Además eran muy estrictas pero eso creo subía el nivel de la especialidad”.*
- E8 *“...haber quitado Clínica, sí impactó en la especialidad negativamente, hay aspectos del Módulo de Administración, que la Clínica era un escenario en que los alumnos tenían la posibilidad de retroalimentar lo procesos que manejamos, como el de calidad en los servicios de atención, planeación y evaluación de los servicios.”*
- E8 *“Nunca he visto bien retirar el aspecto clínico de un programa, porque es la Clínica el ambiente que permite a uno aglutinar los campos de ejercicio de la especialidad.”*
- E8 *“...es la primera vez que escucho que había una exigencia de quitar la clínica, que fue una exigencia del Consejo Académico de Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud, para poder aprobar el programa de la especialidad con sistema abierto, yo no sabía.”*

Sobra decir que en una comunidad en que las acciones sociales responden a medios y fines comprensibles, observamos con interés como una serie de opiniones surgen de un hecho concreto, sin embargo la posición ante el hecho, tiene poco de objetivo y sí mucho de endopático.

4. 3. 2. SEGUNDA CATEGORÍA “SITUACIONES”

Las situaciones son hechos “históricos” que se dan hacia adentro de la EEAP, narrados por los docentes y que para ellos cobran una importancia tal que no dejan de mencionarlos. Se convierten en referentes a lo largo de la historia de la especialidad.

Se ha considerado para el análisis de situaciones como categoría, aquellos hechos narrados por los docentes de la especialidad que colocan en una realidad social e histórica, aspectos que la mayoría de los participantes de la especialidad mencionan, otorgándole un significado específico de considerable importancia.

Recordando la mención del *campus* según Bourdieu, se comprueba que el grupo que se encuentra en el poder, puede manifestarse celoso de que nuevos integrantes formen parte del campo académico de su especialidad.

“Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)” (Bourdieu, 1990: 135).

“Quienes participan en él (*campo*) tienen un conjunto de intereses comunes, un lenguaje, una “complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos”.... Quienes dominan el capital acumulado, fundamento del poder o de la autoridad de un campo, tienden a adoptar estrategias de conservación y ortodoxia, en tanto los más desprovistos de capital o recién llegados, prefieren las estrategias de subversión, de herejía.” (García Canlini, en Bourdieu, Introducción, 1990:19).

Los académicos de la especialidad, en general dan cuenta de la dificultad que implicó lograr la aprobación del programa de la EEAP con Sistema Abierto, por parte del Consejo Académico de Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud, la manejan como una situación que marcó de manera trascendente el desarrollo y consolidación del programa de la especialidad.

Otra situación a la que se refieren puntualmente los entrevistados es la dificultad de conseguir apoyos económicos para el programa de la especialidad. Así mismo refieren situaciones de pérdidas personales que afectaron a los docentes en sus prácticas profesionales y docentes.

Dentro de las situaciones se identificaron varias subcategorías:

4. 3. 2. 1. SUBCATEGORÍA “SITUACIONES DIFÍCILES PARA LA APROBACIÓN DE LA EEAP CON SISTEMA ABIERTO”

En la siguiente subcategoría se quiere enfatizar un hecho que ya se analizó desde la perspectiva de la categoría opinión, pero también hay que observarla dentro de la categoría, situaciones. Se está haciendo referencia al hecho vivido por la coordinadora de la especialidad, en cuanto a la dificultad expresada al buscar la aprobación de la EEAP con la metodología del Sistema Universidad Abierta (SUA) por parte del Consejo Académico del Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud (CAAByS).

- E1 *“...no tienes idea del gran esfuerzo, el tiempo dedicado, la vida entera dedicada porque de otra manera no sale y tu no tienes apoyo de nada.”*
- E1 *“...desde mi punto de vista el único trámite que había que hacer era el de la CUAED, el comité académico de aquí. Y ya, no le veo sentido a hacer todo el recorrido como si fuera un Programa de Postgrado nuevo o diferente.”*
- E2 *“Durante varios años el cartel de convocatoria para alumnos incluía esa leyenda, SUA en trámite, y estamos hablando de 1994 o 1995. La aprobación de la EEAP con SUA se obtuvo en el año 2000. ”*
- E2 *“...llega el momento en que Consejo Universitario dijo: “a bueno”. ...me parece que cabe el comentario de “la ignorancia de uno de los elementos del Consejo Académico del Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud,” porque el hecho de que nosotros no desarrolláramos actividad Clínica, no les garantizaba el éxito del programa y tener Clínica tampoco. Entonces, no sabía de condiciones que él proponía, todo por tener el poder y estar en el Consejo, fue inaudito.”*
- E2 *“...que a ellos ni les interesa, ni les gusta, ni les importa, ni la van a hacer jamás, me parece que es claro, el saber que tienen que dejar que al que le guste, que lo haga.”*

La interpretación sobre las dificultades para que se aceptara la EEAP con Sistema Abierto, está en criterios independientes a la coherencia y secuencias de sus contenidos, distintos al punto de vista epistemológico sobre “cargas académicas.” Ya que estos aspectos habían sido contemplados y aprobados cuando se aprobó la EEAP en el año 1987.

Las dificultades para ser aprobada la EEAP, ahora con la incorporación de la metodología SUA, según situaciones narradas por algunos docentes de la especialidad, estaban en el ámbito político y en la defensa de un liderazgo de representación de intereses, distintos a las políticas sanitarias de prevención con énfasis en la Atención Primaria.

Debido a un cambio en la visión gubernamental sobre la resolución de problemas de salud pública, o a ignorar los enfoques basados en las reuniones de Alma Ata y de San José de Costa Rica, sobre Atención Primaria. Lo que mencionan varios de los docentes de la EEAP es la probable magnificación de la atención clínica particular, dentro de los “consultorios dentales”, como una cuestión de posición (distinción), dentro de la jerarquía académica dentro del campo odontológico.

4. 3. 2. 2. SUBCATEGORÍA “SITUACIONES DIFÍCILES PARA LA ACEPTACIÓN DE LA INCORPORACIÓN AL CAMPUS ACADÉMICO DE LOS NUEVOS ESPECIALISTAS EN ATENCIÓN PRIMARIA”

Se hace referencia a la situación vivida por algunos de los integrantes de la especialidad, en su lucha por conseguir un puesto académico dentro de una de las dos sedes, en el caso concreto de uno de ellos, por inexperiencia en el campo de la política dentro de las IES, tuvo que conformarse con una situación laboral relativamente incierta.

E3 *“Yo comente para el director de la ENEP Zaragoza la obviedad de las estadísticas, ... le digo al coordinador de la carrera de Odontología, (que yo no conocía), que estaba equivocado. ...eso no se puede plantear dentro de la estrategia de Atención Primaria, le doy mis argumentos. ... él se hace hacia atrás y hace una mueca desagradable; mi compañera que es profesora de Odontología y compañera de la Especialidad me hace la seña de que me calle. Esto sucedió alrededor de 1990.”*

E3 *Jorge Barona exalumno de la Especialidad, habla bien de mi y Jorge me promete 30 horas para trabajo comunitario, que aquí le llamaban Odontología Social o algo así, para la licenciatura.*

E3 *“...cuando egreso, insisto con Jorge Barona en el ofrecimiento que me hizo para marzo, me dice si quieres te doy una carta de recomendación para que veas al director de la Facultad de Odontología, a Filiberto Abib para que te apoye, aquí no puedes entrar.”*

Para el científico social, la realidad social tiene un significado y una estructura con significados específicos, para los seres humanos que viven, actúan y piensan dentro de él, mediante una serie de construcciones de sentido común han efectuado selecciones e interpretaciones previas de este mundo que experimentan como la realidad de sus vidas cotidianas. Estos objetos de pensamiento son los que determinan su conducta al motivarla.

E3 *“... seguí en contacto con una maestra de Perinatología, fui su primer pasante y estaba orgullosa de mi, ella era amiga del Coordinador de la Carrera de Odontología,... le informo que alguien me está bloqueando ...ella investiga y me dice que es el Coordinador de Odontología, que mientras él esté en Zaragoza yo no entraré, por haberlo cuestionado delante del director.”*

E3 *“Mi compañera de especialidad, Carmen ...estábamos afuera de la Coordinación de Odontología en la ENEP Zaragoza,llega el Coordinador saluda a todos de mano y a mi no me la da. Mi amiga se mete a su oficina... trata de explicarle... sale y me dice....mientras él esté, no vas a entrar a Zaragoza”.*

Esta narración permite confirmar algunos supuestos teóricos, la actuación subjetiva del Coordinador de Odontología de la FES Z, que responde por un lado al hecho de haber sido cuestionado sobre sus conocimientos en el área de Atención Primaria y por otro lado, a la posibilidad de ejercer el poder para impedir que el recién egresado de la especialidad se incorpore a la planta docente de Zaragoza.

Como respuesta endopática a una acción social, el coordinador de la carrera actúa en función de su propia experiencia y responde a la construcción individual que se ha formado con respecto a su papel como Coordinador de la carrera de Odontología.

Una posible interpretación a su actitud se debe buscar en el currículum oculto de la carrera de Odontología. Se está haciendo referencia a las jerarquías y el respeto o casi “sumisión” que deben los subordinados a la “investidura de Coordinador” (equivalente a director de la carrera). Se propone esta interpretación ya que no hay que olvidar, que el entonces Coordinador de la carrera de Odontología, sabía poco sobre las estrategias de Atención Primaria ya que no era su campo de experiencia, por lo que difícilmente se puede pensar en una lucha dentro del campo académico

ya que él no pertenecía a dicho campo, sin embargo sí podía ejercer el poder que su “investidura” le permitía.

El hecho de haber exteriorizado una opinión, como en el caso de nuestro entrevistado E3 tuvo consecuencias. Mientras estuvo como coordinador de la carrera de Odontología, el funcionario cuya imagen se vio opacada por el alumno que estudiaba la especialidad, se mantuvo en su posición de no permitir que se incorporara a la ENEP Zaragoza, como académico.

Es importante dejar muy claro, que la coordinadora de la especialidad sí, le ofrece a este alumno E3, 40 horas, sin embargo él decide irse a Milpa Alta, porque la organización en campo era mejor y la comunidad más fácil para trabajar que la zona de influencia de la FES Zaragoza.

E3 *“Yo me quería ir a Milpa Alta y hablé con la coordinadora de la EEAP, me ofrecía 40 horas pero insisto en irme a Milpa Alta.”*

E3 *“...la dinámica de Milpa Alta se prestaba mucho a planear, nos sentábamos los 3 ó 4 profesores y planeábamos las actividades para que los Módulos estuvieran integrados unos con otros”.*

E3 *“...el director de la zona jurisdiccional le dice al jefe del Centro de Salud, “si yo fuera usted, no contrataría al maestro encargado de trabajo de campo porque es un revoltoso y viene a mover gente”.*

E3 *“...hubo un conflicto administrativo e institucional entre las dos sedes, se retira la planta de profesores de Milpa Alta, otro maestro y yo decidimos hacer paro activo, no nos pagaron durante 8 meses. Por suerte yo dependía más del consultorio. Me reunía con otros odontólogos y hacíamos el Trabajo Comunitario yo lo organizaba a cambio de que me dejaran estar por las tardes en el consultorio,...a cambio de mi fuerza de trabajo, en campo. Ese trabajo me permitió sobrevivir sin salario 8 meses por parte de la Secretaría de Salud, yo quedo en el aire porque no me quedo en Milpa Alta, no me dan la plaza.”*

El conflicto administrativo e institucional al que se refiere el entrevistados E3, no se especifica qué sucedió entre las dos sedes involucradas en la especialidad, pero da cuenta de un hecho deplorable, que es el que se hayan quedado sin ingresos durante 8 meses, 2 académicos. Tampoco queda claro a qué se refiere con paro activo, aunque se infiere que continuaron trabajando en el Centro de Salud y su área de influencia, sin percibir sueldo por su labor académica.

En el centro de salud de Milpa Alta se perdieron 2 plazas que “aparentemente” eran para odontólogos egresados de la EEAP, el jefe jurisdiccional le menciona al interesado E3; que a muy alto nivel “se robaron” las 2 plazas, las plazas nunca llegaron al centro de salud, ni el personal que las detentó.

E3 *“...me dice la Coordinadora que no puedo regresar a la UNAM como docente porque no hay lugar, ya no tiene horas que darme, me reducen de 20 horas de apoyo a 5, después concursé por las 5 horas y se convierten en definitivas.”*

En el campo académico los celos se dan, una causa posible puede ser la falta de conocimientos en el campo, ya que en muchos de los casos, los que cuentan con la “investidura” de jefes, no cuentan con el capital cultural requerido. Esto lo comentan varios académicos de la especialidad, en las historias de vida cotidiana. Por lo que los “jefes” defienden su “coto de poder” con estrategias diferentes a las meramente académicas.

E7 *“La coordinadora jurisdiccional de Milpa Alta sentía rechazo hacia mi... yo tenía menos tiempo que ella y me dan un código mejor, ella lo pelea, terminó por perderse, ni para ella, pero de ninguna manera para mí.”*

E7 *“...me manda a lo que antes era Promoción de la Salud y me dice usted se va a encargar de los pasantes. Eso le molesta políticamente al de Atención Médica,...y la otra odontóloga pelea a los pasantes, entonces me comisionan para un Internado de niños, dónde aplico los conocimientos que adquirí en la especialidad, a hacer diagnósticos, programas preventivos, programas asistenciales y la respuesta de los niños fabulosa.”*

E7 *“...yo ofrecí un diagnóstico de las necesidades que tenían como profesionistas y dentro del servicio. Se lo presento al jefe de atención médica, que era un médico y me dice: los odontólogos déjelos ahí encerrados en sus consultorios, no los saque porque hacen mucho polvo, no les mueva nada.”*

E8 *“Lo que si tengo que reconocer es que nunca deja de haber ese celo de profesión en el sentido en que los campos están muy bien delimitados y yo también fui muy respetuoso en ese sentido,...nuestro interés fue el de colaborar y apoyar el trabajo que realizaban los alumnos en el área de Administración y también de apoyar el trabajo que hacían en otras áreas.”*

Existía un compromiso escrito, que los egresados serían contratados a la terminación de su especialización por alguna de las dos instituciones, la Secretaría de Salud o ENEP Zaragoza actual FES Z, ya que así estaba contemplado como parte del compromiso firmado con la OMS, para formar cuadros de salud especialistas en Atención Primaria.

E3 “...en alguna reunión con autoridades de la Secretaría de Salud, nos informan que la EEAP es un acuerdo internacional para formar recursos humanos en Atención Primaria y el acuerdo implica al terminar su preparación, ubicarlos laboralmente.”

E3 “...yo acabé dando Inmunología porque había tomado un curso de Postgrado en Perinatología de “Inmunología, Histología y Microbiología”, acabé dando el seminario; también Estadística acabé dándola, siendo alumno.”

En estos relatos, el entonces alumno de la primera generación *E2*, da pruebas de su capacidad como docente, ya que se hace cargo de impartir dos asignaturas de la especialidad. Al preferir irse a Milpa Alta porque aparentemente las condiciones de trabajo eran más planeadas y organizadas, resulta que al perderse las 2 plazas el docente egresado de la especialidad, se queda sin la posibilidad de que la Secretaría de Salud lo contratara.

En contraste se observa cómo el docente que prefiere irse a Milpa Alta va perdiendo la oportunidad de ser contratado por la UNAM, la coordinadora de la EEAP necesita docentes que se encarguen de los alumnos de la especialidad dentro de la sede de la UNAM, ante la negativa al ofrecimiento de 40 horas, decide incorporar a la planta docente a exalumnas de la especialidad. Al terminarse las horas disponibles, solo con la venia del Coordinador de la Carrera de Odontología podría ingresar y entonces sí ejerció su poder, para impedirlo.

E4 “...yo soy de la segunda generación, termino en 1991 la especialidad y la coordinadora me invita a participar como profesora.”

E6 “entro en 1989, la especialidad llevaba 2 años, ya había egresado la primera generación. Entro a participar en el Módulo de Investigación Socio-Epidemiológica y en el de Organización y desarrollo Comunitario, con 40 horas.”

El entrevistado E3, tuvo que pagar su novatada, ya que no pudo formar parte del personal docente de la ENEP Zaragoza, hasta que consiguió por concurso de oposición 5 horas en 1996, las 32 restantes con las que cuenta, no son definitivas.

E3 *“...me dice la Coordinadora que no puedo regresar a la UNAM como docente porque no hay lugar, no tiene horas que darme, me reducen de 20 horas de apoyo a 5, después concursé por las 5 horas y se convierten en definitivas.”*

Al analizar los criterios y las razones por las cuales los “funcionarios universitarios” determinan la incorporación de un miembro al grupo de académicos emergentes en las IES, o cuando tienen que decidir sobre la aceptación o no de un programa académico de especialización con una metodología específica, se quiere hacer hincapié en que no priva el criterio académico, solamente.

Aquí está presente la lucha en los campos académicos, entre los diferentes campos y dentro del mismo campo, que ya mencionaba Bourdieu. Por otra parte, en ambas situaciones, se manifiesta la falta de conocimiento sobre un área determinada que implica capital cultural y su presencia o ausencia significa ganar o perder estatus, “distinción” (Bourdieu, 2002).

E3 *“Cuando ... llego, coincido con la postura que tiene la coordinadora de la especialidad, con la limitante de mi necesidad de decir y hacer cosas, critico el trabajo de campo, cuando veo que no hay apoyo, me quedo callado. Tiempo después se abre la convocatoria para “concurso de oposición” para 5 horas como profesor de carrera, dentro de las pruebas presento el trabajo escrito y la coordinadora de la especialidad era parte del jurado y le gustó: “esto es lo que yo quiero que se haga en campo, en la especialidad y los otros 2 profesores, no han podido.”*

E3 *“...fui el único profesor que no tomó el Diplomado de Educación a Distancia que daba el SUA de la UNAM, los de Milpa Alta estuvimos relegados, para asistir a cursos, a conferencias, etc. ...al ir a Zaragoza me daba cuenta que ellos ya estaban asistiendo a esto o al otro, yo también soy parte de la planta de profesores.”*

E3 *“...yo hago el Manual para trabajo de campo, les gusta pero yo no cuento con estrategias para elaborar el Manual con lo aprendido durante el Diplomado de Educación a Distancia que daba el SUA, entonces surge un intento fallido para que uno de los maestros que sí asistió, le incluya la estrategia metodológica, no lo hace. Luego la coordinadora de la especialidad, dice que lo va a revisar, por cierto es el único manual que no se ha publicado, uno cuestiona ciertas cosas.”*

Cuando se habla de relaciones individuo-sociedad la intención es evidenciar que las historias de vida, no se dan en el vacío. Esto viene a colación con respecto a los comportamientos de la EEAP, en donde quién tiene el poder y lo comparte, consciente o inconscientemente excluye o disminuyen los privilegios hacia otros integrantes del mismo campo, de la misma especialidad.

Es necesario introducir un paréntesis, para confirmar la dificultad que implica insertarse en un campo académico, que requiere capital cultural. El relato siguiente no le sucedió dentro del ámbito de la EEAP, pero sí le sucedió a una de las odontólogas involucradas en el programa y en ese momento cursaba una Maestría en Antropología.

E2 “...le hablo a mi tutora, a su casa para decirle que esta mi hijo en el hospital que se puso muy grave, que no he avanzado en el proyecto, literalmente le dije “no he tenido cabeza, para concretar mi estancia en Temoaya” espero poder retomar eso lo antes posible; ella me respondió, “cuando tengas cabeza para el proyecto me vuelves a hablar”.

4. 3. 2. 3. SUBCATEGORÍA “SITUACIONES REFERENTES A LA BÚSQUEDA DE RECURSOS PARA LA EEAP”

A continuación se presentan otras situaciones de orden institucional que repercuten en el desarrollo de la especialidad, creando intersubjetividades de otro tipo, algunas por situaciones propias de la FES Zaragoza, otras por la configuración de la especialidad y otras por razones personales, en las cuales los pares se solidarizan y surge la epojé.

Aquí cabe el concepto de la genericidad en el sentido del conjunto de habilidades, conocimientos que a través de la relación con otros, del lugar en el que se ubica uno en la estructura de la misma especialidad, dependiendo del capital cultural conseguido, muchas de las acciones se vuelven sociales, se institucionalizan en función del otro, como parte de su vida cotidiana.

E5 *“La demanda inicial a la EEAP era por interés de la beca, los alumnos no sabían que era Atención Primaria, había 12 ó 13 alumnos.”*

E2 *“el principal problema para cursar la especialización ya sin beca era que los alumnos no tenían autorización de sus centros de trabajo.... Es gente que requiere de la formación para poder hacer bien su trabajo.”*

E1 *“...desafortunadamente como todo parece ocurrir en la UNAM, sí te dan el aval académico y te apoyan con su buena voluntad, en efectivo nada.”*

E2 *“Sin computadora, sin cámara fotográfica y cada año concursando en el PAPIME (Programa de Apoyo a la Investigación para Mejorar la Educación) y en el PADEP (Programa de Apoyo a los Estudios de Postgrado), para ver si nos daban alguna cosa, entonces uno se siente como limosnero universitario.”*

E2 *“una computadora que no tiene la velocidad requerida, impresora que se descompone, teléfonos descompuestos constantemente, conexiones de red que por lo tanto se ven afectadas o aún sirviendo conexiones a red se tardan tanto que resulta imposible el trabajo, el seguimiento, la comunicación base de la educación a distancia muy deficiente, un baño que huele mal, bueno que puedo decir de campus 2, todo lo que se diga es poco”.*

E2 *“..en campo 2 o bueno en la especialidad, sufrimos el “Síndrome de Burnout”, que implica un desgaste profesional, se utiliza en el ámbito de personal, es personal que está muy desgastado por condiciones de trabajo de estrés o pocos recursos o en situaciones constantemente*

problemáticas.”

Este engarce de situaciones muestra, cómo los recursos han sido y siguen siendo un tema que les preocupa y les afecta, a los académicos. Se provocan situaciones de genericidad en la medida que la coordinadora debe preparar documentos para la solicitud de apoyos económicos para la EEAP, a través de los programas ya mencionados para apoyos, que “distraen” a la coordinadora de su trabajo académico para sumirla en acciones administrativas necesarias, estas acciones provocan situaciones de intersubjetividad.

E2 “.. un año nos dijeron, la división cuenta con \$1000 (mil pesos) con eso no compras ni el toner, ni fotocopias, ni servicios para la fotocopidora, ¿qué haces con mil peso? En Zaragoza, cada quién se busca su financiamiento.”

Los demás docentes se apegan a sus actividades que deberán ser realizadas para el buen desarrollo de la especialidad. Las acciones en función de medios y fines específicos de la especialidad, realizadas por la coordinadora para conseguir financiamientos, se legitiman en la medida en que al conseguir los recursos, se asegura la continuidad de la especialidad y por ende las acciones con base a medios y fines que surgen de la EEAP se legitiman por la posibilidad de contar con apoyos económicos.

4. 3. 2. 4. SUBCATEGORÍA “SITUACIONES EN EL ÁMBITO PERSONAL, REFERENTES A PÉRDIDAS PERSONALES”

Las situaciones referentes a aspectos personales son a mi juicio las que en mayor medida, junto con las estrategias y procedimientos llevadas a cabo por los docentes como parte de sus prácticas docentes y profesionales en la especialidad, contribuyen a que se dé una intersubjetividad.

Se puede afirmar que la carga endopática de las situaciones de pérdidas personales en las mujeres fue exteriorizada recreando las experiencias con una emotividad manifiesta, mientras que en los hombres sólo los sentimientos de oprobio, rabia y enojo, fueron fácilmente perceptibles en las entrevistas. Esto nos permitiría hacer conjeturas referenciadas a la categoría género, pero por considerarla tan compleja, la hemos dejado intencionalmente fuera de este trabajo.

A continuación se ofrecen algunos testimonios que se consideran han sido muestras de la categoría “situaciones en el ámbito personal” y que proporcionan una gran riqueza en cuanto a las acciones sociales, en las que la intersubjetividad surge. Los momentos de crisis permiten ser un aglutinante entre los sujetos.

E8 “mi padre fallece...yo trabajaba todas las noches y descansaba cada 10 días, me acostaba entre 2 y 3 de la mañana pero logré terminar la carrera.”

E8 “Tuve 8 años a mi mamá en cama, no se levantaba nunca, no sé cómo duró tanto tiempo, requería cuidados especiales.”

E8 No teníamos espacio, como parte del ambiente contra mí en esa época, ...nos pusimos a trabajar en el jardín y nos sacaron, como seguíamos reuniéndonos en el jardín, por fin nos consiguieron un espacio.”

E8 “...percibía que había interés de apoyar más a algunas profesoras y a otros no. ...son aspectos que contribuyeron a enrarecer el ambiente de la especialidad.”

El entrevistado *E8* se manifiesta con agradecimiento hacia la coordinadora de la especialidad por haberlo apoyado en los momentos difíciles, sin embargo a lo largo de la entrevista no oculta su enojo por algunas situaciones que desde su perspectiva no debían de haberse presentado.

- E7 *“Quise rescatar mi matrimonio. Luego me dijo me voy a ir, entonces tú vas a pagar todo, hay que vender el departamento. Le dije que no.”*
- E7 *“Mi marido me sigue hablando porque tiene remordimiento de lo que hizo, yo veía que mi crecimiento espiritual se estaba dando, tengo que vivir ese duelo, pero ya lo perdoné yo me refugié en la religión católica,”.*

Las pérdidas personales de los docentes de la especialidad se viven con una carga endopática importante, las manifestaciones de reconocimiento hacia algunos compañeros de trabajo y el convencimiento que muestran en el sentido de que el trabajo es un aliciente para seguir adelante, resulta importante anotarlo.

- E6 *“...mi madre muere por un cáncer, cuando estaba en sus últimos días sí llegué a faltar y cuando murió también.”*
- E6 *“Mi papá falleció repentinamente, tenía 58 años fue un impacto, fue en 1994, tuve que trabajar en el consultorio, también dentista. Pensaba abandonar la especialidad, renuncié a mis 40 horas, la coordinadora me ofreció quedarme con 12 horas, con el módulo de Investigación Socio-Epidemiológica. Eso sí me cambia la vida, me tuve que hacer cargo de mis hermanos, mi hermano tenía 23 años y mi hermana 26 años”.*
- E6 *“...tengo una novia desde hace 10 años, no nos casamos porque yo no quería separarme de mis hermanos y ella vivía una situación similar, ella es la menor de 13 hermanos es el soporte de sus hermanas, tampoco tiene papás, los dos no quisimos dejar “la casa”, seguimos con la relación, cada quién en su casa.”*

Este tipo de entrevistas ofrecen un panorama mucho más completo y humano de la vida cotidiana de los docentes de la especialidad, incluye lo que no sucede todos los días, nacer y morir no son hechos extraordinarios, sin embargo las consecuencias que tienen estos hechos cotidianos para la vida en el trabajo, sí marcan a los asociados, de una manera significativa y objetivable.

- E5 *“Los dos divorcios fueron muy complicados y sí afectaron mi desempeño en el trabajo sobre todo el segundo, porque yo me dejé influenciar y en los dos fueron como dos años que yo estaba verdaderamente mal el primero con mucha agresión y el segundo con mucho dolor.”*
- E5 *“Yo no tomo, empiezo a beber eso fue terrible, yo en algunos momentos consciente sabía que me estaba dando en la torre. Fue un proceso que no duró más de 3 meses si ha durado más no se.”*
- E5 *“Mi hermana.....vive en Monterrey me pregunta ¿cómo estás? Como me escucharía, que en la madrugada ya estaba aquí en México. Yo quería*

destruirme, ella me rescata, tomo una actitud diferente, después de eso empecé a hacer cosas muy importantes, positivamente.”

E5 “Estoy felizmente casado, porque es cierto la tercera es la vencida, gracias a que mi esposa apostó mucho por entender todo y es muy inteligente. Estoy muy contento con esta relación, con una actitud y una convivencia de mucho respeto.”

Las pérdidas son recurrentes en las entrevistas es muy interesante observar cómo los docentes, de acuerdo a sus historias de vida, logran superar los momentos de crisis y consiguen avances importantes en el campo del desarrollo humano.

E4 “Ahora tengo 3 hermanos, porque uno falleció era más chico que yo, bueno es algo triste, lo mataron, él era abogado, mi papá ya no quiso investigar pensamos que fue una venganza.”

E4 “mi papá murió en 2003 le dio una embolia y se murió; mi mamá falleció hace 20 años.”

E4 “Sobre mi divorcio ha sido algo muy difícil que me dolió mucho, estuve 13 años casada, aparentemente era un matrimonio muy bonito.”

E4 “Un hombre muy lindo lo sigo extrañando, se buscó otra persona y ya se casó. Con respecto a tener hijos estuvimos en tratamiento, los doctores me decían que no había ningún problema, él me decía que yo tenía la culpa porque me había bloqueado psicológicamente. Cuando el médico nos dijo: inseminación artificial, dije no.”

E4 “Cuando falleció mi mamá, fue un momento muy difícil. No es comparable pero de cuando murió mi mamá a cuando murió mi papá o mi divorcio, definitivamente lo más duro fue cuando murió mi mamá”.

Es importante hacer hincapié que la trayectoria académica de los y las docentes, ha sido siempre de lucha y búsqueda de actualización y perfeccionamiento, sea en su área de competencia o en otra área. Se mencionaba en una de las hipótesis; que los docentes se abocan a otros campos disciplinarios o a su misma área de conocimiento, por las habituaciones que liberan energía y que por esta causa, pueden canalizar esta energía a desarrollar su profesionalización. Sin embargo definitivamente no se tienen todas las variables y elementos que pudieran influir en la decisión de seguir con su formación. Plantear: que buscan la continuación de sus estudios como una salida para combatir la depresión y la soledad, podría ser una posibilidad que fuera el objeto de estudio de otra investigación, sin embargo no queremos dejar de comentar la posibilidad.

- E3 *“Yo estaba haciendo la especialidad en 1988, fue un accidente automovilístico, a las 5 de la mañana venían de Cuernavaca de una fiesta, se quedó dormido el que manejaba, mi hermano Arturo venía atrás acostado, los 3 que iban en el vehículo, murieron.”*
- E3 *“La novia de mi hermano, estaba embarazada, seguimos contactando a la familia por lo menos una vez al año, Arturo mi sobrino va a la casa de mi mamá, se parece mucho a mi hermano.”*
- E3 *“Militábamos en un partido político, andábamos en organizaciones sociales...cuando le pido que vivamos juntos, no es porque nos amamos, sino para que las reuniones del partido o de las organizaciones, puedan ser en casa, guardar el material, etc.”*
- E3 *“El tercer embarazo fue deseado, pero bajo una crisis terrible dolorosa y cosas feas. Decidimos hacer una tregua porque ya el segundo embarazo que no había sido deseado fue terrible y lo vimos con mi segunda hija, su llanto era muy particular, sus primeros años fueron muy inseguros...yo digo que va a ser poeta”.*
- E3 *“Iba con mi hija y se cayó de un puente de unos 3 metros, cayó sobre tierra, de todos modos. El especialista dijo que la caída movió los huesecillos, trozó el nervio del lado izquierdo.”*
- E3 *“Tenía 6 años. No sé qué se imaginaba cuando me iba, cuando pudo concretar mis espacios, se acabó la depresión, le duró como un año.”*
- E3 *“...después conozco a una chica y lo intento, finalmente decidimos separarnos. Con ella sí me había enamorado, fue una ruptura muy fuerte en comparación con la separación de la mamá de mis hijas.”*

Con relación a los hechos que refiere el académico, están presentes las pérdidas y el dolor ocasionado por acontecimientos de la vida cotidiana que como ya se mencionaba sí son cotidianos y no extraordinarios, porque nacer y morir es parte de la vida cotidiana, lo mismo podemos decir de las relaciones entre parejas cuyos rompimientos afectan el trabajo y alteran la vida cotidiana. Pero es importante remarcar, cómo estos hechos logran despertar en la “comunidad” de la especialidad, lazos afectivos y de solidaridad en los que es más fácil reconocer la intersubjetividad que existe con respecto a sus pares.

- E2 *“...él estaba en el asunto del divorcio, poco tiempo después vino el terremoto y fue una etapa muy intensa. Cuando me quedo embarazada y me quedo sola a vivir mi embarazo, sublimé su abandono a través del estudio de la homeopatía. ¿Por qué nos enamoramos? ¿Por qué se*

echó para atrás? Y ¿Por qué me rompió?”

E2 “...fue darle a mi mamá una oportunidad más de ejercer su maltrato, fue muy doloroso, llegué a pensar que realmente no era en realidad hija de ella, hasta que fui a la terapia aprendí a ponerle límites a obligarla a que me respetara. Ya no me involucra todo el dolor, el daño, el enojo, el reclamo, el resentimiento.”

No necesariamente las situaciones, por los que pasan los académicos les deja una visión clara, ya que en muchas ocasiones están afectando problemáticas personales que les afectan y se ven afectadas en el inconsciente.

E2 “...soy madre soltera y mi hijo tiene daño neurológico. Mi hijo nace en septiembre de 1986, me doy cuenta hasta el año y medio en que se hace notorio...un retraso para adquirir ciertas habilidades lingüísticas y motoras. El estuvo...en una guardería del ISSSTE, cuando tenía 2 años de edad, me piden asistir a una interconsulta con una terapeuta del lenguaje y al mes de estar trabajando, ella es quién me indica, el pequeño tiene un daño cerebral.”

E2 “Sentí como una patada en el alma, en la cabeza, en el destino y fue durísimo, yo estaba muy joven, entonces las condiciones en las que él llega a mi vida fueron muy duras.”

E2 “Ha sido muy duro, aún con la condición de profesora universitaria, de la formación en el área de la salud, te cuesta mucho trabajo, entender la importancia que tiene el apoyo terapéutico, y yo me tarde mucho, ahora por fortuna te lo puedo platicar, seguidito y sin llorar.”

E2 “La neuropediatra me dice que es una disfunción cerebral mínima, lo empiezan a manejar con Carbonacetina y después hace reacciones de ausencia, se queda observando un objeto, pierde totalmente contacto con todo lo que esta afuera, después vibraba de una manera muy sutil como unos 2 minutos y dormía; una crisis en la mañana otra crisis en la tarde, cada 15 días, como reloj, durante 5 meses y desaparecieron.”

E2 “...lo manejé con Lacajac, luego...con medicina alternativa, luego con nada, luego con Valeriana homeopática, luego con la Carba dos años antes de que pasara esto.”

E2 “...le había hablado al padre de mi hijo para ver si podía acompañarnos a Cuemanco a las bicicleta, lo veía mal, yo presentía...algo y él no quiso.

E2 “...mi hijo tenía 12 años, no se esperó a que yo alquilara la bicicleta...ese día iba con mucha ansiedad, se me perdió 45 minutos, lo encontré en un local,...es usted su mamá...el niño se tragó cloro,Yo tenía un vaso con cloro, el niño pensó que era agua y se lo tomó, cuando lo encontré estaba fuera de sí, perdido, totalmente psicotizado.”

E2 “Lo llevé al hospital Zaragoza del ISSSTE, se queda en observación, ya se le había pasado la crisis y no mostraba problemas con relación al cloro, en eso presenta otra crisis tremenda. La paidosiquiatra me

pregunta, sobre su padecimiento, le dije que tenía daño neurológico, desde los 2 años que asiste a una escuela Montesori, que tiene vigilancia neurológica, que toma Carbonacetina.”

- E2 “...la padosiquiatra decide inyectarle Aloperidol intravenosa, en menos de doce horas lo dejaron sin poder comer, sin hablar, sin defecar, sin moverse, como un vegetal, así estuvo casi dos semanas, todo porque le manejaron un medicamento intravenoso y se lo manejaron mal. El medicamento provocaba a ratos flacidez y a ratos provocaba espasticidad.”*
- E2 “No me sabían decir ni la padosiquiatra, ni el neuropediatra, ni el neurólogo, si ese iba a ser un estado permanente, o temporal, si era reacción del medicamento, o si era parte del propio daño que él traía. Nadie, sabía entonces te quieres morir y por supuesto vienen las culpas, el dolor, el resentimiento.”*
- E2 “Lo que empecé a aprender en ese momento es que con nuestros hijos se está construyendo la bibliografía neurológica y psiquiátrica de este país.”*
- E2 “...tardó 2 semanas en ese estado,...tuve que hablar con el asistente de la dirección, le dije que no iba a permitir que le inyectaran ese medicamento, me tuve que ir a quedar al hospital de día y de noche.”*
- E2 “El psiquiatra del turno matutino, me firmó un pase para el hospital “20 de Noviembre,” para que terminara de hacer los estudios allá. La jefa de Neurología del Hospital 20 de Noviembre la Dra. Lilia Núñez Orozco fue quién determinó que era una epilepsia.”*

Los relatos de la académica E2 entrevistada son extensos, sin embargo se ha considerado necesario ampliar estos relatos personales por considerarlos de un gran dramatismo. En los mismos se puede apreciar la cruda realidad y la experiencia de la vida cotidiana de una de las académicas, en período de crisis, pero que por el problema de salud que tiene su hijo, su vida cotidiana es permanentemente difícil. Sin embargo no por esto, deja de hacer el esfuerzo por seguir con su preparación profesional y académica.

- E2 “no puedo tener computadora en casa, tenía una Toshiba pero cuando a mi hijo le entraba la ansiedad, la quería abrir, me deshice de ella.”*
- E2 “...me dicen, ¿por qué no te vas a tu casa y lo haces con calma allá? no saben que llegar a mi casa es como entrar a una aventura de Indiana Jones.*

La académica entrevistada ofrece un sentido del humor que aflora con gran facilidad, probablemente es una habilidad más que ha tenido que desarrollar para manejar su situación cotidiana.

A continuación se ofrece una muestra clara de genericidad y de la misma manera consideramos la actitud que tuvo la coordinadora de la EEAP, ante la situación en que se encontraba la académica.

E2 “En esos días tuve la bendición de contar con el apoyo maravilloso, la orientación y el acompañamiento junto con una asesoría que jamás olvidaré de la coordinadora de la Maestría en Neuropsicología, Julieta Heres ella me dijo un día, usted tiene que aprender a tratar a los Psiquiatras, a ponerlos en su lugar y no les crea nada, si usted siente que no es por ahí no es por ahí, porque lo que la madre percibe, tiene uno que creerlo.”

E2 “La responsable de la EEAP, lindísima....me dijo: no te preocupes, haz lo que tienes que hacer, estate con tu niño, no te preocupes.”

Recordemos que es la genericidad el conjunto de habilidades, conocimientos y saberes que a través de la relación con otros particulares, del lugar en el que se nace dentro de una estructura social y del capital cultural conseguido, las acciones se vuelven sociales, en función del otro y el otro me “legitima” a mi, como parte de su vida cotidiana. (Berger y Luckmann, 1979: 36 – 37; Schutz, 1995:19).

Los consejos de la coordinadora de la Maestría en Neuropsicología y de la coordinadora de la EEAP son muestras de acciones sociales, ya que se legitiman en función del “alterego” de la académica que recibe estas acciones como muestras de intersubjetividad.

Recuperando la definición del “alterego”, se entiende como “el flujo subjetivo de pensamiento que puede ser experimentado en su presente vívido”. Y esta captación en simultaneidad del otro, así como su captación recíproca de mí, hace posible nuestro ser conjunto en el mundo. (Natanson, en Schutz, 1995: 20-21).

4. 3. 3. TERCERA CATEGORÍA “PROCESOS”

Del latín *processus* m. acción de ir hacia delante. (Diccionario de la Lengua Española, 1970:1068). Se entenderá por proceso al conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno. En el caso que constituye el objeto de estudio del presente trabajo, se hará referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la EEAP.

De los “**procesos**” que dieron cuenta los entrevistados, se decidió considerarla como una categoría ya que resultó especialmente enriquecedora. Hablaron de sus prácticas docentes, como procesos que están en función de los objetivos de aprendizaje, del programa de cada uno de los Módulos y su interrelación. A través de las entrevistas, los académicos describen cómo se interrelacionan los conocimientos, cómo a través de la experiencia en otros campos del saber se modifican contenidos y procesos, saberes tales como Administración, Salud Pública, Antropología, Epidemiología, etc., en ocasiones inclusive, con base en el ensayo y error, pero el propósito de toda esta experiencia acumulada es mejorar los resultados en la construcción de aprendizajes significativos, por parte de los alumnos de la especialidad.

4. 3. 3. 1. SUBCATEGORÍA “PROCESOS PARA LA DETERMINACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA EEAP”.

En esta categoría se ofrece la composición de los contenidos epistemológicos, que le dan cuerpo a la especialidad y se ofrece una visión holística del proceso de formación de especialistas en esta área del conocimiento. Al mismo tiempo se ofreció la diversidad en cuanto a formaciones previas de los docentes, que pudieran con su genericidad, brindar visiones más complejas y completas en los procesos de formación.

E2 “...inicialmente estaba compuesto por 4 Módulos que eran Investigación Socio Epidemiológica donde trabajan la parte de identificar las enfermedades a través de estudios epidemiológicos, algún tipo de estudio socioeconómico, investigación cuantitativa, conceptos de epidemiología bucal, estadística y cuestiones relacionadas a lo mismo. El Módulo de Administración de Servicios de Salud que llevaba Taller de Planeación y Seminario Monográfico, Trabajo Comunitario y Práctica supervisada, que fue Clínica.”

E1 “...tres áreas muy amplias, ven toda el área de epidemiología bucal, tienen que ver metodología e investigación, estadística, epidemiología

general y epidemiología...y aplicación... muy amplio. Otra área es administración, luego la más importante y la más compleja para mi, es la comunitaria.”

- E1 “...porque no pueden llegar a ver, ¿qué se me ocurre hacer con la comunidad? tienen que llegar con su programa elaborado que lo puedan aplicar, con objetivos claros y que lo puedan evaluar, tienen que lograrlos.”*
- E6 “...yo vengo del área de Salud Pública Bucal, si bien el área de Atención Primaria requiere de Salud Pública Bucal, tiene otros elementos.”*
- E8 “Ha sido un proyecto muy importante, muy provechoso, le agradezco mucho a la coordinadora la invitación que en su momento me hizo para participar en el área de Administración. Trabajar con odontólogos, en este caso soy el único médico en la especialidad, me ha servido mucho para entender y conocer mejor como la salud es un tema tan amplio que muchas veces conocer o saber de una profesión no es suficiente. Hay una serie de abordajes, paradigmas y conceptos que me han servido mucho para incorporarlos a mi profesión.”*

La coordinadora expresa el trabajo arduo que involucra el colocarse en una posición objetiva, en la que al mismo tiempo que aprecia las contribuciones particulares de los docentes de la especialidad, al aceptar su genericidad aún así, ella siente la necesidad de colocar ciertos límites francamente, en cuanto a contenidos y objetivos de aprendizaje. Para algunos académicos, esta puede ser una posición conservadora, sin embargo para otros, es una posición coherente que no violenta los principios y objetivos de la especialidad.

- E1 “...discutirlo y discutirlo entre ellos, discutirlo conmigo, sintetizar, simplificar, reducir, pero reducir lo suficiente para que sea claro. Que el alumno tiene que llegar a la comunidad, identificar que hay, cuál es la dinámica de la población, como esta estructurada, cuáles son sus características, sus intereses para poder introducirte, convencerlos y lograr que participen y te digo es un programa muy exitoso. No es fácil.”*
- E3 “...nos sentábamos los 3 ó 4 profesores y planeábamos las actividades para que los Módulos estuvieran integrados unos con otros y que lo que tenían que hacer en un Módulo yo lo pudiera supervisar en Trabajo Comunitario y es así como le vamos dando sentido a la Especialidad”.*
- E6 “...sí tenemos algo de comunicación los profesores de los diferentes Módulos, sobre todo tanto en el de Administración, luego teníamos que entrar en la comunidad y nos poníamos de acuerdo y lo hacíamos en una sola sesión. O bien para que los de Clínica recibieran a los pacientes que nosotros les mandábamos de la comunidad, también les*

hacíamos algunas recomendaciones.”

Los procesos aquí referidos son esencialmente, etapas en la transformación de lo que actualmente es la EEAP. Son momentos que dan cuenta de lo que implica un programa de esta naturaleza y como ha ido madurando.

4. 3. 3. 2. SUBCATEGORÍA “PROCESOS EN LA COMUNIDAD”

Esta subcategoría es de las más significativas en el proceso de consolidación de la especialidad, se refiere a la incorporación de saberes prestados de otras disciplinas y que enriquecen las estrategias de Atención Primaria, pero que sin embargo no se violenta la esencia de lo que comprende esta estrategia en el campo estomatológico.

E3 “Cuando empiezo a tener contacto con la comunidad hay un cambio en la forma de mirar la práctica odontológica y un cambio en mi actitud con el trato con la gente, eso me enseñó y me sigue enseñando mucho.”

E3 “...se empezó a discutir con la gente los planteamientos de atención primaria la situación del Centro de Salud, no sólo la parte biológica, sino la parte política, la parte económica y entonces esto generó nuevas formas de mirar el Centro de Salud, de mirar las autoridades y a los del equipo de salud.”

E3 “...ya estando en Antropología, observé saltos en la historia del desarrollo comunitario, la encargada de la especialidad me pide que modifique la carta descriptiva ya como responsable de los 2 años del programa y así lo hice.”

E3 “...en mi propuesta vemos aspectos de cultura, de aculturación, obviamente aspectos permeados por los estudios de Antropología.”

E3 “muchos me preguntaban “¿a qué hora salía el diente?”...yo les avisé que en el primer semestre “no había diente”, bueno ni en los cuatro siguientes semestres, vamos a ver lo que esta detrás del diente y una chica de plano dijo que no y renunció”.

E3 “A la coordinadora le parece que es un proyecto muy ambicioso y que lo que nos ocupa no es un programa teórico, por lo menos esa fue mi interpretación, y que el programa es eminentemente práctico.

A continuación se ofrece la visión de la coordinadora en el sentido de su preocupación por ser respetuosa con las actividades y las prácticas docentes, sin embargo sí deja clara su posición, en

cuanto a que no espera que los alumnos de la especialidad se involucren más allá de cierto ámbito en áreas de otros *campus* académicos.

E1 *“Yo...me involucro en cuanto a que yo les planteo las necesidades y lo que no quería, porque luego los antropólogos tienden a profundizar se meten en su rollito...yo no quiero alumnos antropólogos, sino alumnos de atención primaria.”*

E3 *“...insisto en que el trabajo de redes sociales es muy importante para trabajarlo en el trabajo comunitario, me dice que eso se hacía en los años 50.”*

E3 *“...decidí que lo correcto era trabajarlo sin salirme de la línea de lo que plantea la especialidad y de lo que plantea el Módulo de Trabajo Comunitario. ...para empezar a demostrar que se puede trabajar con una serie de conceptos y no solamente ir a la comunidad para enseñarles técnicas de cepillado, eso lo hacen las promotoras y no se necesitan estudios universitarios. Ni de postgrado.”*

Intencionalmente se ha procurado mostrar posiciones contrastantes entre los académicos, para señalar como las experiencias a lo largo de la vida profesional constituyen habituaciones. La genericidad con la que los académicos arriban a su práctica docente y profesional dentro de un campo académico específico, los “marca” construyendo así significados positivos o negativos, con base en el capital cultural, además de desarrollar un lenguaje propio de la especialidad y abordar de una manera *sui generis*, los problemas de salud bucal de la población .

E6 *“Mucho de nuestro trabajo consistía en formar promotores y esos promotores tenían que hacer actividades. Al principio cuando todavía no estaban formados los promotores, nosotros tuvimos en varias ocasiones que hacer el trabajo de los promotores, si fue muy variable, a veces éramos nosotros quienes les dábamos el fluoruro al niño que es la labor del promotor, pero cuando no había ningún promotor y era cómo lo enseñábamos a los promotores, después únicamente supervisábamos la labor del promotor.”*

E6 *“...cuando yo entré estábamos entrando a la escuela, esa generación tuvo que captar a los promotores, la siguiente generación ya los tomó, fue capacitarlos más, ya de promotores algunos pasaron a ser técnicos clínicos y algunos se pasaron al Módulo de Clínica a auxiliar a los dentistas, ya no era la actividad únicamente en la comunidad sino en la Clínica y hasta la siguiente generación tuvo que captar más promotores.”*

E6 *“En el Sistema abierto, se pretende que cada alumno lo haga en su propio ámbito y dependiendo de ahí serán los pasos a seguir.”*

E3 *“...empiezo a discutir sobre la necesidad que la especialidad tiene, de construir su propio corpus teórico. ...para Trabajo Comunitario, no resulta claro cual es el objeto de estudio, no sabemos que queremos, tenemos una vaga idea...aquí no hay recetas y cada quién tiene que construir su propia receta y sí se sorprenden.”*

La sensibilidad hacia los procesos en el devenir de la especialidad se perciben de diferente manera, el interés y la necesidad por ir construyendo la teoría que fundamente el trabajo en campo es resultado de la experiencia como alumno en otros *campus* académicos (antropológico) y el beneficio porque se formen como estomatólogos en atención primaria, sin embargo creo que las dos posiciones relacionadas a los procesos son correctas. De una manera personal creo prudente ir elaborando su propio marco teórico que fundamente el trabajo en comunidad.

E3 *“Todavía la veo muy floja teórica y metodológicamente en el área que me compete y seguimos haciendo el intento para trabajarlo, solidificarlo, publicar y escribir y comprobar que efectivamente trabajando sujeto, trabajando poder, podemos hacer esto. “*

4. 3. 3. 3. SUBCATEGORÍA “PROCESOS PARA LA ACEPTACIÓN DE LA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA”

La posición de la coordinadora con relación a la EEAP es positiva, ya que ella ve la especialidad con un panorama holístico que le permite observar el proceso completo y le satisface. Hay que hacer la aclaración que en ocasiones la posición de las maestras y maestros en un sentido positivo se debe a que han tenido la oportunidad de tener mayor experiencia con la modalidad abierta o a distancia, por lo que perciben de manera diferente el contacto y la interacción a través de los medios, especialmente con el correo electrónico y la computadora, lo consideran una herramienta muy útil.

E1 *“La eficiencia terminal es muy alta...entre 78%, 83%. Me imagino que es porque durante el proceso de formación se van elaborando investigaciones así que luego, nada más la redactan. Porque en el cuarto semestre ellos tienen que entregar el Informe de Investigación, si deciden que esa investigación es la tesis, se los permitimos.”*

E1 *“una de las ventajas es nuestro material, porque al alumno a distancia, se lo ponemos por paquetería...ellos tienen su material en la mano, entonces como el material es un facilitador, te mandan la tarea por*

correo electrónico, te manda los cuestionarios contestados...tienen su auto-corrección, les pedimos que nos manden sus auto evaluaciones porque queremos ver su desempeño, no nada más que ellos lo vean.... Les pedimos siempre una aplicación en su ámbito laboral.”

- E8 “...al inicio, el programa de Administración hicimos una propuesta para el Módulo con temas que me parecían más importantes. Esto sirvió para aplicarlo en el primer año para lo que sería el proceso administrativo, las etapas del proceso administrativo y en segundo año hice también otra propuesta.”*
- E8 “...primero a que conocieran las bases del proceso Administrativo, esto fundamentalmente se realiza durante el primer año de la especialidad, pero en el segundo año, la primera parte la aplicamos a hacer planeación y en la segunda parte a hacer evaluación.”*
- E8 “quisimos que aprendiera a planear y que aprendiera después a hacer una evaluación de tipo cuantitativa y sobretodo cualitativa. La evaluación cualitativa es la que permite hacer junto con ese análisis cuantitativo, una nueva propuesta de reorganización.”*
- E4 “la motivación para ingresar al sistema abierto es que no pueden dejar su trabajo y que no tienen tiempo para venir todos los días o los días suficientes para cumplir con sus actividades.”*
- E4 “sí hay un mayor número de mujeres inscritas y yo creo que sí, además de su trabajo, tienen que hacer trabajo en casa, ocuparse de los hijos del marido, de la casa de la limpieza.”*
- E1 “A veces sí tenemos por medio del “chat” alguna conversación, o por vía telefónica o a veces, lo más fácil es el correo electrónico, me mandan las tareas, me mandan comentarios, lo abro, lo bajo, lo reviso, le califico, le contesto, le asesoro y ya solamente que haya alguna duda muy específica, que un alumno sienta la necesidad de escuchar al maestro, nos habla por teléfono. Si no es así, esta funcionando bien el correo electrónico.”*
- E4 “Muchísimo, la computadora es una herramienta esencial es la herramienta más utilizada por ellos, nos mandan sus correos, les contestamos. Por fax y por teléfono también pero no tanto y es más difícil dar asesorías, sobre todo que aquí los teléfonos aquí están muy ocupados, saturados. La computadora es esencial.”*

En esta parte el entrevistado menciona la intensidad del trabajo que implica el trabajar con alumnos a distancia, sin embargo aprecia la riqueza que se ha generado con la posibilidad de una

comunicación expedita. La coordinadora ofrece una explicación plausible con relación a la razón por la cual, no se les solicitan trabajos conjuntos a los alumnos de la especialidad.

- E5 *“Siento que tengo que trabajar mucho como asesor, en sistema abierto; porque el compromiso, como que tenemos más la experiencia y nos queda muy claro cómo es a nivel presencial. Pero a distancia como que hay algunas circunstancias que son fundamentales, el hecho de que el alumno envíe un trabajo o alguna asesoría y que tenga una respuesta oportuna es sumamente importante porque si no, se va desgastando va perdiendo el interés ...”*
- E1 *“No les dejamos trabajos conjuntos, porque la que esta en Coatzacoalcos trabaja para el Seguro Social, el que esta en Tabasco trabaja para un Programa nuevo que acuden a algunas escuelas primarias y no tienen consultorio, la del Seguro Social es a destajo en consulta clínica. El que esta en Coacalco trabaja para una escuela del Politécnico, entonces no tienen nada en común.”*
- E1 *“...no podemos pedirles tareas conjuntas porque les inventaríamos tareas ficticias, con la finalidad de que aprendan, pues mejor que aprendan en su realidad.”*
- E8 *“Hemos tomado en cuenta el tipo de trabajo que realiza el alumno en su profesión, si es en un consultorio privado, si es en una institución gubernamental.”*
- E6 *“Las actividades en gran parte ya están muy determinadas, lo que cambia es cada comunidad, entonces las adecuaciones hay que hacerlas según la comunidad y si esta puesto en cuanto a que primero se hace el perfil epidemiológico de la población, después con base en eso se calcula el plan de tratamiento global, pero también ahora se pretende obtener la percepción que tiene esa comunidad de sus problemas.”*
- E1 *“...hicimos el año pasado, una videoconferencia, nos invitó PEMEX, tenemos una alumna que es a distancia es una coordinadora a nivel nacional en el área de odontología técnica. Nos invitó a participar en una videoconferencia quería que todos los odontólogos que ella coordina conocieran el programa. Estuvimos desde las 9:30 de la mañana hasta las 3 de la tarde.”*
- E6 *“Uno trabaja en un Centro de Salud de la Secretaría de Salud, en el Valle de Chalco. La otra, en la Torre de Pemex. La información que le damos aquí le sirve mucho, damos Epidemiología, damos Estadística, trabajo comunitario, trabajo comunitario puede ser una comunidad cerrada, creo que sí ha aprovechado. De hecho es una de las gentes a las que va dirigida esta especialidad bueno la modalidad abierta, para la*

gente que ya tiene el puesto pero no tiene la capacitación. Sabe de odontología pero no sabe de administración, entonces la formación de aquí le sirve, es parte de la población objetivo.”

E6 “Sí, la información de Epidemiología, de Estadística, de Administración sirve para planear los aspectos de Atención Primaria de los trabajadores de Pemex.”

E1 “...9 alumnos, llegaron pidiendo sistema abierto, pero pidieron permiso en sus trabajos, son de la Secretaría de Salud, querían venir un día a la semana. Todos los profesores les dan asesoría, desde en la mañana hasta en la tarde, todo el día. A lo mejor “presencial”, pero el material educativo, es el que los ayuda, les da las bases.”

La sinceridad de los académicos con respecto a sus experiencias sobre la educación a través de los medios es de tomarse en consideración, sin embargo insisto en que la percepción de la interacción depende de la experiencia con los medios, parto del supuesto que a mayor interacción y utilización de medios electrónicos mayor satisfacción, pero observemos lo que los académicos plantean.

E3 “...por cierto es terrible trabajar en línea. En línea siento que se pierden muchos detalles de la esencia humana estoy escribiendo a una máquina, sé que detrás hay alguien, con necesidades, con una historia de vida pero no es lo mismo.”

E3 “El problema es que la mayoría de los alumnos que ingresan no han tocado una computadora.”

E3 “...en Trabajo Comunitario, trabajamos con sujetos, con expectativas, con ansiedades, etc. los grupos que formamos de Comités de Salud, están conformados por mujeres, amas de casa, o venden “Avon” o alguna cosa de este tipo, pero que se dan un tiempo para trabajar con nosotros, no es un trato frío, como cuando estás frente a la máquina.

La interpretación sobre la “aversión” a trabajar con los medios electrónicos, como el uso de la Internet y el correo electrónico para realimentar el trabajo en campo, obliga a una reflexión en cuanto a ciertas actividades que es forzoso que se lleven a cabo en la comunidad, cara a cara. En el tercer capítulo del presente trabajo se habla de educación abierta y a distancia y se mencionó que en el caso de Enfermería y Veterinaria, se puede estar lejos de los profesores, sin embargo no se puede estar lejos del paciente. Una maestra que trabaja en sistema abierto con los alumnos

de alguna de las especialidades de la Facultad de Medicina Veterinaria, mencionaba que “se puede estar lejos del maestro, pero no de la vaca.”

4. 3. 4. CUARTA CATEGORÍA “ESTRATEGIAS”

-Del latín *strategia* y este del griego στρατηγία, general, jefe (Diccionario de la Lengua Española, 1970:587). En esta categoría se analizan las prácticas docentes ó profesionales que se llevan a cabo en los “espacios” en los que se imparte la especialidad, sean estos las aulas, los materiales desarrollados *ex profeso* para la EEAP con educación abierta, la comunidad, las clínicas periféricas de las dos instituciones que participaron cuando se fundó la especialidad, Secretaría de Salud con su sede en el centro de salud en Milpa Alta y las clínicas de la entonces ENEP Zaragoza. Dichas prácticas docentes y prácticas profesionales se están considerando como estrategias.

Se detecta en sus historias de vida cotidiana que hay conductas que son comprensibles para los demás. Por el arreglo a fines y sus motivos resultan claros con base en los programas, la misión y la visión de la especialidad; porque son coherentes con las prácticas profesionales esperadas. Esto se anotaba en el primer capítulo, en este momento a la hora de analizar los discursos hay que remitirse a estrategias.

4. 3. 4. 1. SUBCATEGORÍA “ESTRATEGIAS PARA CONSOLIDAR EL SISTEMA ABIERTO”

Como se ha venido manifestando los docentes tienen diferentes capitales culturales y sociales y esto se refleja en la aproximación que tienen los docentes al incorporar el sistema abierto y la educación a distancia para la especialidad. Este capital ha tendido a acrecentarse, en la medida en que los docentes de la especialidad se ven en la necesidad de incorporarse activamente al sistema abierto y a desarrollar materiales para consolidar un “sitio” en Internet, para desarrollar los cursos de la especialidad a distancia. Se hace indispensable recordar que la distancia es entre el docente y el alumno, pero de ninguna manera entre el paciente y el odontólogo ó entre la comunidad y el especialista en atención primaria en estomatología.

E2 *“...muy difícil porque yo venía de otro sistema, de sistema tradicional de Facultad de Odontología y de repente que los reactivos y que cartas descriptivas y qué es eso la verdad me hablas en chino, para mi fue muy difícil.”*

E2 *“...no se parecía a nada, tenía contenido de inmunología, de bacteriología, de farmacología de odontopediatría, un licuado, después se generó un convenio con la Secretaría de Salud”.*

E4 *“...a partir de que ya no hay becas ahí se inició un descenso muy notorio en el ingreso de los alumnos a la especialidad, aumentó a partir de que tenemos educación en línea y el sistema abierto, ha abierto muchas posibilidades para que el alumno que trabaje que incluso que este afuera de la República.”*

E7 *“La residencia siguió hasta el 96, tengo los trabajos del programa curativo con el sistema incremental, desde la lista de los niños de la escuela, las necesidades odontológicas, la aceptación para participar por parte de los padres en el programa curativo, todo esta sistematizado.”*

E2 *“...era una posibilidad que ya habíamos contemplado años atrás, tan es así que la formación para nosotras en sistemas abiertos la iniciamos en 1992 o 1993.”*

E2 *“Significó elaborar un documento para adecuarlo a las nuevas disposiciones de postgrado, generadas alrededor de 1994 o 1995 y también planearlo para el Sistema de Universidad Abierta.”*

E2 *“Los alumnos que tenemos, ahora son muchos han llegado por*

referencias de compañeros que ya la cursaron o porque entran a la página de Internet.”

E2 “...un centro de salud abarca lo que abarca un alumno así que nosotros cubrimos un porcentaje enorme.”

E8 “En la planeación hablamos de tener las bases de algunos paradigmas que se aplican en Administración, sobretodo el de calidad y teoría de sistemas que puedan complementar lo que ya aprendieron del proceso administrativo para hacer una propuesta de reestructuración o de organización o de planeación de un nuevo servicio o proyecto de un programa.”

Las estrategias analizadas muestran diferentes tácticas que se desarrollaron para alcanzar los objetivos de la especialidad. Hay que resaltar que al incorporar el sistema abierto, con una metodología innovadora que permitió que los alumnos organizaran sus tiempos de estudio y de asesoría, obligan a repensar estrategias para con las comunidades, pero esencialmente la labor primera se establece con los académicos, que en menor o mayor grado deben vencer ciertas resistencias para adaptarse a los sistemas abiertos y no se diga en cuanto a la dificultad que implica la planeación, el desarrollo y las asesorías que en la impartición de cursos “en línea” se ven involucrados los docentes.

E4 “...yo no asisto a comunidad para nada, porque el Módulo en el que participo es el de “Administración y Servicios de Salud” en primer año y es prácticamente teoría.”

E4 “...se ve si hay algún asunto pendiente en lo referente a alguna reunión o algún oficio que haya llegado, nos organizamos con su calendario, para ayudarlas en la coordinación de la especialidad; si hay que entregar algún documento...que eso es muy común aquí nos piden de hoy para mañana...cuestionarios o formatos con datos múltiples de profesores, de alumnos, etc. Oficios para los alumnos para su trabajo o para la comunidad.”

E6 “...todo lo que se maneja dentro de la Estomatología en Atención Primaria y hago hincapié en que hay quién puede hacer todo esto en el ambiente privado, vender previsión, vender una especie de póliza de seguro, identificar los niños con diferentes riesgos para las enfermedades es parte del trabajo que hacemos aquí y todo eso se puede cobrar selectivamente la póliza, se capacita a los padres, se les puede pagar a los promotores, puede funcionar muy bien en un esquema privado.”

E8 “El perfil cambió a un alumno recién egresados, interesado en hacer

alguna especialidad, que está buscando un espacio para seguirse desarrollando, muchos de ellos con un consultorio privado.”

E6 “...porque la Atención Primaria no es un asistencialismo, tal cual. No es regalar dinero. No es dar nada más, implica una participación de la comunidad, una formación, una autoformación de la comunidad. Entonces creo que el neoliberalismo lo aprobaría, el hecho de que doy pero aportas y el hecho de comprometer a la gente es beneficioso para la gente. La Atención Primaria, no es algo que haya llamado mucho la atención, porque políticamente no da resultados rápidos, y no por la corriente del neoliberalismo.”

E7 “Yo desarrollé ahí lo del programa curativo, observaba que no había la sistematización en atención, que no había un registro de pacientes, que había que detectarlos previamente y estar llamándolos. Sentí esa necesidad y se las comuniqué a los alumnos y la percepción de ellos que se generaron programas y con el tiempo se fueron mejorando, entonces una generación elaboraba el programa, la siguiente que venía como de 2º año, eso le permitía elaborar el programa correctivo, el chiste era que continuaban, en Clínica se complementaba la teoría y la práctica. No les gustaba, era para los alumnos tedioso, registrar qué estudiantes no habían asistido a la consulta porque había que elaborarles su citatorio, el primer citatorio, el segundo, si ya no quiere el servicio. De los que estaban en tratamientos, quiénes pasaban al grupo de mantenimiento, de los que estaban más graves, a ver si se estaban atendiendo.”

E7 “...de ahí surgieron otros programas como el de Programa de asistentes dentales, que era para las que ya habían sido promotoras, si querían ser asistentes dentales, también se elaboraban Manuales de Procedimientos, bueno pero yo guiaba y ellos aportaban.”

Esta es una de las entrevistas que ofrece información sobre los logros obtenidos por los habitantes de la comunidad y de los beneficios inclusive a nivel personal que repercutirán a nivel comunidad en el bienestar o en el cuidado de la salud bucal.

4. 3. 4. 2. SUBCATEGORÍA “ESTRATEGIAS DE ESTUDIO PARA INTRODUCIRSE EN LA COMUNIDAD”

La presente categoría ofrece los criterios que le dan fundamento a las estrategias que se le proporcionan a los alumnos para que sepa el por qué de su incursión en la comunidad y los fundamentos internacionales que sustentan las estrategias en Atención Primaria. Al mismo tiempo se vierte el interés de los académicos que han estudiado Antropología, para buscar las razones de la salud pública bucal en fenómenos socio-económicos que determinan en “última instancia” su

aparición o disminución. Así mismo se infunde en los alumnos de la especialidad, la inquietud por investigar causas no solamente biológicas de los procesos de salud bucal en las comunidades y la trascendencia que puede tener para la comunidad esta estrategia. Ya el docente E3 había mencionado la necesidad de contar con un marco teórico que fundamentara el trabajo en campo y comentaba que le gustaría que se identificara a la EEAP como específica y única en Zaragoza, fácil de identificar y que fuera “identificante”, si se me permite el término y aquí hago alusión al concepto ya manejado en el primer capítulo sobre identidad: Giddens (Theesz, 2004:9), habla de la identidad como un procesos de sentido, plantea que las identidades son más fuertes que simples roles sociales y la fuerza reside en que los actores no sólo saben lo que hacen, sino también por qué lo hacen, este cobrar conciencia implica interiorizar el sentido de la acción.

E3 *“Otra compañera que trabaja en Toluca esta interesada en trabajar sobre sujeto social, poder y lenguaje. Y es así como empezamos a generar varios conceptos y es a lo que me refería cuando hablaba con Silvia sobre trabajar una serie de conceptos teórico metodológicos que caracterice el Programa de Atención Primaria de la FES Zaragoza y que sepa que no es de la UAM, ni de la UNAM así en general, no es de Iztacala, que nos identifique.”*

E3 *“Nosotros bajo las estrategias en atención primaria planteábamos cuales eran los acuerdos internacionales, cual era la situación de desarrollo internacional, las políticas de salud.”*

E3 *“el plan del gobierno, de privatizar algunos sectores de la salud, entre las estrategias esta el reducir las especialidades en Atención Primaria tanto en Enfermería, Medicina y Psicología, los únicos que quedábamos vivos en esa Sede éramos 2 compañeras estudiantes de Atención Primaria de Medicina y los pocos alumnos que teníamos en Odontología.”*

E3 *“...había un movimiento político muy fuerte en Milpa Alta, al candidato de entonces, Salinas de Gortari no lo dejaron entrar a la comunidad.”*

E3 *“Había una intención de integrarnos con otras organizaciones sociales vincularnos con Organizaciones de Desarrollo Comunitario, teatro en la calle, señoras que se organizan para hacer compras en común.”*

E7 *“Milpa Alta nunca ha sido difícil el trabajo en campo, la gente es muy receptiva, colaborativa, permite que pasen a la casa, que tomen una fruta, nos da señas de las personas que estamos buscando, muy receptivos, diferente a la comunidad de Neza.”*

E5 *“exactamente, no hay una convivencia, cada quién tiene un día específico asignado a horarios preestablecidos. Por ejemplo a mi me toca el 1er. año de la especialidad entonces están conmigo los lunes todo el día y los viernes de 9 a 12 horas y luego le toca a al compañero*

de trabajo de campo y ahí es cuando coincidimos y es más lo comentamos, que a ver si podíamos rescatar la experiencia de Milpa Alta, porque hicimos un equipo de trabajo los 4 que era una hermandad impresionante, una identificación de objetivos y de compromisos y decisiones muy interesante y se trabajó tan bien que se vio reflejada en los productos de los alumnos, tanto en su formación como en lo que ellos generaron, fueron 2 años.”

En esta categoría los académicos nos ofrecen una visión de la relación que se establece por un lado con los alumnos y por otro lado con la comunidad.

E3 “había apoyo para cuidado de los niños y participaban 2 ó 3 señoras, no eran muchas, eran patrocinadas por el DIF para que en sus casas se instalaran guarderías, si el espacio era adecuado...se iba a hacer el trabajo comunitario ahí, entonces no solamente había un trabajo dental, sino de guardería, de cocina, etc.”

E3 “El chiste no era resolver problemas, porque no teníamos capacidad para resolverlos, sino sacarlos a la luz. Lo que se ofrece aquí son posibilidades para construir “algo” para que la gente tome en sus manos, la salud.”

E6 “Estábamos un poco a responder las necesidades que se nos presentaban, eso nos daba la pauta, teníamos nuestros lineamientos a seguir, pero si surgía algo en comunidad que nos hiciera modificarlos, básicamente les dábamos prioridad a las necesidades sentidas por la población.”

E3 “...debía de haber un programa permanente de promotoras de salud o mínimo anual, permanecían unas o estas mismas que se iban retirando capacitaban a otras.”

E6 “...la planeación, definir la estrategia que después se aplica. Administración es uno de ellos y el otro Módulo que doy, el de Investigación Socio-epidemiológica también porque ahí se planea qué información necesitamos obtener de la población es también parte del trabajo comunitario, conseguir esa información.”

E7 “...esto es para “coronas”, aquí se identifica que este niño necesita “coronas”, este niño “amalgamas”, bueno cuantas coronas, cuantas amalgamas, ya terminó su tratamiento, palomear que ya formó parte del grupo de mantenimiento y fuimos cambiando la estrategia del sistema incremental en cuanto al grupo de mayores necesidades, de menores necesidades y ninguna necesidad, entonces ahí tengo el ejemplo a seguir, lo mantengo porque después a mi me sirvió para realizar mi proyecto de investigación.”

- E3 *“Uno de los maestros de la especialidad tiene su visión de lo que es la Epidemiología, de lo que es la salud, de lo que es la enfermedad, está bien es la parte biológica, vamos a medir, vamos a pesar; Administración es algo muy técnico; pero el Trabajo Comunitario tiene que congrega en la comunidad a los otros módulos.”*
- E3 *“...si no hay un contexto teórico ni metodológico, sino técnico de Administración o de Epidemiología, entonces a los sujetos se les ve como objetos libres para recoger información y no tiene ningún sentido.”*
- E3 *“Cuando no se entendió cuál era el motivo y el fundamento para abordar estos temas...me retiré de esa discusión con mis compañeros, pero con los alumnos, no.”*
- E3 *“Hicimos un trabajo con la maestría en Educación Especial con la maestra Acle Tomasini en Temoaya (FES-Z), empiezo a tener experiencia con comunidades indígenas.”*
- E3 *“...hacer trabajo comunitario en el medio urbano es muy complicado, pero cuando vas a una comunidad indígena es lo doble de complicado, porque es otra cultura, otro idioma, otra forma de decir las cosas.”*

4.3.4.3. SUBCATEGORÍA “ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA”

Entre las prácticas docentes, algunos de los entrevistados nos ofrecen un panorama de las diferentes estrategias de enseñanza que utilizan para lograr aprendizajes significativos entre sus alumnos.

- E6 *“Sobre la práctica docente eran sesiones, yo trataba de exponer las partes más importantes del tema, dejaba otras para que las presentaran los alumnos, como exposición de parte de ellos y también una parte la aplicábamos directamente en el campo, en ese entonces yo venía prácticamente diario, era una situación un poco curiosa porque eran grupos muy pequeños y a los que veía y con los que trabajaba diario, eran grupos de 4 u 8 personas y diario trabajaba, en ocasiones un módulo, en ocasiones otro, pero era mucha convivencia, trataba de variar un poquito las formas, para que no se cansaran.”*
- E6 *“...para cada materia había un texto y yo aparte me apoyaba en otros autores. No en cada módulo se ve las 3 áreas. Utilizaba uno para epidemiología, otro para estadística, otro para trabajo comunitario y eran 3 textos principales.”*
- E5 *“...tengo el doctorado en Ciencias Odontológicas y obtuve el grado en marzo del 2001. La investigación fue del trabajo que estuve realizando durante 8 años en Milpa Alta y regresé a buscar a los alumnos de la*

primaria con los que trabajamos y que ya estaban en secundaria para hacer el seguimiento, muy interesante y gracias a lo que se ha desarrollado aquí en la Especialidad. Hemos detectado muchas cosas aquí, gracias a la práctica que hemos desarrollado.”

E7 “Le empiezo a platicar sobre el programa curativo, desde el diagnóstico y la identificación del paciente: si fue a la consulta, cuándo fue y si no fue, qué se le hacía, se le mandaban avisos, se le iban a hacer visitas regresaba, no regresaba, le gustaba o no. Entonces usted puede hacer su trabajo, sobre el cumplimiento del paciente hacia el servicio dental. El encontró eso que no lo había en el Seguro Social, tiene buena información, sáquelo y entonces lo realice.”

E3 “Al preguntarles sobre su experiencia de trabajo en campo me interesa que describan, ¿Qué es lo que les llama la atención? ¿Qué problema están identificando? ¿Cuáles son las probables causas, de eso que están identificando como problema? Por lo menos 2 o 3 suposiciones, a partir de su experiencia, con respecto a ese problema. No quiero que lean nada, sino que con base en su experiencia, me digan.

E3 “Ustedes son los que van a construir su propia teoría. Escriben y a lo largo de las asesorías que se dan siempre de manera colectiva, para que todos se enriquezcan y aprendan de todo. Así voy captando hacia dónde quieren ir.”

Estas son **estrategias de enseñanza** (Díaz Barriga, 2000:140), al llevarlas a cabo se están creando intersubjetividades. A través de la acción social el individuo se relaciona y trata de entenderse no sólo con los demás (*intersubjetividad*), sino consigo mismo. Esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad, pues significa que capto la subjetividad del *alterego* al mismo tiempo que vivo en mi propio flujo de conciencia.

E4 “...cuando tengo clases estoy con los alumnos de primer ingreso, el tipo de enseñanza que se imparte es a través del Seminario, ellos preparan...un artículo que se estableció previamente, hacen sus fichas de trabajo, lo discutimos en clase y listo. Lo mismo se hace con el 2° semestre del Módulo de Administración.”

E5 “...ella se lleva el material lo revisa y ya nada más llega, aclaramos dudas pero no se da en forma de seminario, porque ¿con quién? A pesar de que ella está inscrita en el Sistema presencial está recibiendo su formación como universidad abierta.”

E4 “...sí tengo la computadora en casa y la Internet pero me es imposible, porque todos los días saliendo de aquí me voy al consultorio o me voy a clase a la universidad estoy haciendo una maestría en Administración de

Servicios de Salud en la Facultad de Contaduría y Administración.”

E4 “...el sistema abierto es una gran ventaja es excelente. ...la relación con mis alumnos en línea es más fría no te involucras tanto con el alumno como cuando lo haces cara a cara, tienes que motivarlo mucho si no estás preguntando, ¿qué pasó no me enviaste el artículo que correspondía a la semana “x”, qué sucede qué pasa? No entendiste, no lo pudiste leer, y si no lo haces el alumno se pierde, como que el alumno necesita que estés tras él, leíste, entendiste y si pudiste y él contesta no, no pude. Si no insistes el alumno se pierde.”

E4 “...me lo han dicho, necesito que me diga, que me hable, que se comunique conmigo, que esté detrás de mí. Sí, hay que marcarles tiempos, tenemos que cumplir con un programa, si no los presionamos no terminan a tiempo.”

Una de las estrategias docentes en que es necesario hacer hincapié es la dedicación que los académicos ofrecen en el sistema abierto, cuando además se lleva a cabo a distancia involucra esfuerzos que implicaban “mucho más tiempo y compromiso.” En estas entrevistas se percibe por parte de los docentes, la necesidad que han tenido de adquirir otras habilidades o mejorarlas, como en el caso del entrevistado E6 que hace mención de la importancia que debe existir en cuanto a claridad de expresión al escribir, para lograr una comunicación eficiente y expedita.

E6 “Mi práctica docente con el sistema abierto ha cambiado un poco. Nos obliga, por lo menos en lo personal, a ser más cuidadosos en la manera de expresarnos, el hecho de no estar interactuando físicamente en ese momento con el alumno, obliga a ser más específico en las expresiones, pensar en él, como un juego de ajedrez, cómo va a tomar él esto, ponerme en su lugar, de qué manera se lo puedo explicar para que lo entienda.”

E8 “En el campo del sistema abierto de la especialidad, no conozco los perfiles, pero sigue siendo más o menos el mismo, un profesional, en el campo asistencial dedicado a lo que le llamamos el ejercicio privado de la profesión.”

E5 “...una persona que a mi me tocó asesorar en universidad abierta se tradujo en educación a distancia, está en Tabasco, más bien era a través del chat, o por los correos electrónicos me enviaba sus trabajos así fue.”

E6 “Las asesorías pueden ser personales, otras por teléfono y otras por línea, las menos. Entrega de trabajos hasta ahora han sido personales.”

E8 “Estuvimos trabajando en el Sistema Presencial, de acuerdo a como

está el programa, en dos áreas, una que es la revisión de temas teóricos que lo aplicamos en lo que llamamos el medio monográfico y la otra área en lo que es el campo aplicativo.”

E5 Lo que me parece significativo de mi práctica docente son varias cosas, la primera el contacto humano aún cuando sea a distancia, por supuesto que se percibe un contacto, es más uno llega a conocer a la gente y luego es más bien la emoción de verla ya físicamente. Porque es un aprendizaje muy importante, otro aspecto es la demanda de estar actualizado, me dicen que soy muy inquieto y que siempre estoy buscando cosas, lo que pasa es que estoy viendo la responsabilidad que tengo y estoy buscándole por dónde puedo entrarle para estar actualizado. ...otra cosa son las posibilidades de desarrollo no sólo en el área docente sino también en investigación, de difusión y de muchas otras tareas, a mi me queda claro que la actividad académica tiene un sin número de posibilidades y he tenido muy buenas experiencias, no sólo intramuros, sino en otras instituciones precisamente con la representación de la UNAM.

A continuación se ofrece una cita de Heller, que permite hacer una reflexión sobre la educación como proceso impensable, sin la carga de experiencias personales que permiten tener una concepción del mundo, del papel que como individuo juego en él y sobre todo de cómo permea todo esto, sea en una forma explícita ó a través del *currículum* oculto, hacia los alumnos que se están formando y esto nos lleva también, a recordar la obra de Pierre Bourdieu y Passeron “La Reproducción”. (1998).

“En mi educar repercutirán también mis experiencias personales, cuando comunico mi mundo, expreso también estas experiencias, cuando transmito mi mundo, contemporáneamente me objetivo también a mí mismo en cuanto me he apropiado ya de este mundo. Es evidente que esto no es solamente válido para la educación, sino siempre y en toda situación de la transmisión de experiencias específicas (de trabajo), cuando se dan consejos e incluso se dan ejemplos conscientemente. ...”. “En mi *relación* con la vida cotidiana dada, en mis afectos y reflexiones respecto a estas relaciones, en la eventual <descomposición> de las actividades cotidianas, nos enfrentamos y esto subrayado, con procesos de objetivación” (Heller, 1977: 24-25), del presente trabajo (p:28) .

En esta parte se retoma la cita de Ágnes Heller, por considerar que en la vida cotidiana con base en la genericidad, se desarrollan estrategias docentes de enseñanza y aprendizaje para lograr aprendizajes significativos y que estas estrategias son habituaciones que interiorizan una forma de observar y analizar las situaciones relacionadas con la salud bucal de la población, pero que también logran evidenciar como lo muestran las siguientes narraciones las realidades sociales que afectan a la comunidad.

E3 *“...que se arranque el Programa con un consultorio, digo la medicalización que es el poner consultorios y ver la parte biológica, va a ocultar diferencias sociales y lo que nosotros queremos destapar son las desigualdades.”*

E3 *“Ojo, si mi posición es que hay que poner el consultorio por que hay que atacar la bacteria, y no las políticas de salud, y no la privatización entonces le hago el caldo gordo al Estado.”*

E6 *“...sabemos que el 90% de la población la tiene, lo que hicimos fue planear qué tanto la estaba afectando, nos dimos cuenta de algunas alteraciones no tan comunes como fluorosis u otro tipo de cosas. Aquí ya sabíamos qué buscar, pero había que cuantificar esa enfermedad, sabíamos que estaba pero no en qué cantidad.”*

E3 *“Yo me identifico mucho con el trabajo de la Especialidad pero no es mi único trabajo. ... trabajo con otras organizaciones, con una ONG que es financiada por los belgas, los compañeros médicos belgas no han conseguido un odontólogo que se aviente el paquete de ir a las comunidades de la huasteca Veracruzana e Hidalguense, entonces me invitan y ellos llevan muchos años en zonas muy conflictivas. Desde los años 80 para acá han tenido más de 100 muertos defendiendo la tierra, por parte de los indígenas y han recuperado tierras...”*

E3 *“...cuando entro a campo con las ONG belgas, veo que hay una conciencia rica, un cuestionamiento crítico y que “la medicalización”, no hace tanto daño es decir no oculta realidades sociales, aquí se empieza al revés, se inicia con cursos de capacitación en donde primero se habla sobre la salud, sobre la política del gobierno de salud y se recuperan los saberes comunitarios.”*

E3 *“En otra región que estoy participando en la Sierra Norte de Puebla, Huehuetla, esta la Organización Independiente Totonaca (OIT), ahí en situaciones de salud encuentras de todas las tendencias, desde los grupos indígenas que quieren hospitales de tercer nivel, hasta los que dicen, pura medicina indígena, totonaca, y se dan en la torre entre ellos mismos...”*

E3 *“...hay una escuela que se llama Escuela Superior Indígena, esta*

escuela ha sido apoyada por ONG, apoyadas por profesores que nos animamos a ir hasta allá, a dar cursos. Es a nivel preparatoria, de unos 80 que egresan cada generación, unos 5 o 6, tienen la oportunidad de ingresar a la universidad.”

E3 “Si yo no puedo trabajar “como yo quiero” aquí en la Especialidad, no me siento frustrado porque tengo estas otras oportunidades, pero quiero que mi trabajo aquí del que estoy convencido quede plasmado.”

La experiencia que ha obtenido este docente a lo largo de su trabajo en la especialidad, se ha visto enriquecido por sus experiencias en el campo de la antropología. Él manifiesta una conciencia y una percepción de acuerdo a la concepción del mundo que tiene, a la ideología que maneja y a las fuentes de donde se ha enriquecido (*genericidad*). Se pensó indispensable dar cuenta de las vivencias de este docente porque en este ámbito de su trabajo con diferentes ONG, le han permitido enriquecer el campo de la especialidad y ofrecer su experiencia para mejorar el trabajo en comunidad.

4. 3. 4. 4. SUBCATEGORÍA “ESTRATEGIAS PARA INCULCAR EN LOS ESTUDIANTES EL VALOR DE LA ATENCIÓN PRIMARIA, EN CONTRAPOSICIÓN AL VALOR QUE SE LE OTORGA AL TRABAJO ODONTOLÓGICO CLÍNICO”

Cuando hablamos de lenguaje, de signos y símbolos en el primer capítulo se mencionaba que para la comunicación son claves los signos, (*palabras*) ya que para lograr una comunicación eficaz el comunicador emplea un determinado signo, porque previamente ha interpretado el signo y en este caso la palabra y sabe cómo lo interpretará el destinatario (significado). Lo trascendente es modificar el sistema de significados que es a lo que se refieren los académicos entrevistados, con respecto a resignificar palabras, tal es el caso de la palabra consultorio o inclusive el concepto de trabajo comunitario.

- E3 *“...la estrategia tiene que ser distinta. Incluso romper con la forma de decir las cosas, por ejemplo es necesario dejar de llamarle consultorio dental, al consultorio dental, porque hay una imagen, hay una ortodoxia de cómo se integra eso. Es necesario ponerle otro nombre, se va a convocar este ciclo escolar a los niños, para que le pongan, al espacio físico donde va a estar la unidad dental un nombre, a nivel tentativo ya sea “la casa del diente”, o algo por el estilo.”*
- E3 *“Como confluir en un solo marco teórico que no sea contradictorio, la epidemiología con el área antropológica. Desde luego que en la medida que tienen la epidemiología tradicional de esta Especialidad que es muy tradicional, muy clásica, muy efecto – causa, que no compite con lo que yo digo y eso ya lo hemos platicado, de cómo los alumnos aprenden a manejar discursos distintos de los diferentes módulos y los alumnos reconocen, los diferentes discursos de cada campo.”*
- E3 *“En Trabajo Comunitario hemos participado enviando trabajos para eventos en Fonsalud, sobre nuestra experiencia; por lo menos tuvimos un reconocimiento, estuvimos entre los 11 finalistas que hacen Trabajo Comunitario en este país, y el primer lugar con los Odontólogos porque no se hace Trabajo Comunitario a nivel Odontológico.”*
- E3 *“El año pasado en la Escuela de Salud Pública mandé un trabajo sobre la Huasteca, y ellos que son tan biomédicos al igual que los Odontólogos, nos aceptaron el trabajo.”*
- E6 *“Algo que nos une a todos y que estamos de acuerdo, es que debemos cambiar la mentalidad totalmente clínica con la que llegan nuestros alumnos, para darles otra visión del área de trabajo y otras opciones que pueden hacer. Eso de algún modo es el lenguaje común, nos burlamos de nosotros mismos cuando decimos hay que quitarle lo clínico y sí*

abrirlos a otras opciones y es lo que tiene esta especialidad.”

- E3 *“En el Centro de Salud de Milpa Alta me llamaron, porque había financiamiento para comprar material odontológico, sillones dentales y cosas por el estilo, y me dijeron que a los pasantes de la Escuela del Politécnico de Odontología, les diera una plática para que supieran hacer el Trabajo Comunitario. ¿Cómo que una plática? Mínimo 2 años. Pero me negué a dar la plática, ya que no me habían pagado en otra ocasión.”*
- E3 *“La estrategia para mi, es completamente distinta, hago trabajo de campo para ver si existe esta necesidad, esta convocatoria, porque si no existe vas a invertir en poner el consultorio y va a ser un fracaso.”*
- E3 *“...iniciamos, con los Modos de Producción me meto un poco con el Positivismo, su influencia, luego veo la escuela Funcionalista. Vemos qué tienen que ver los Modos de Producción con los procesos de salud – enfermedad. ...la época de Juárez, Gabino Barreda y eso qué tiene que ver con “Alma Ata” y la declaración de “atención primaria”. ”*

Resulta interesante observar las **prácticas docentes** plasmadas en algunas estrategias que los académicos proponen para apoyar el trabajo de campo desde el punto de vista teórico y directamente en la práctica profesional como estomatólogos en Atención Primaria, en la comunidad; al proponer a través de un análisis histórico de corrientes en el pensamiento sociológico la posibilidad de entender la problemática de salud en México.

- E3 *“...no me metí con Reproducción Social o con el Proceso de Consumo o con el Proceso de Producción y claro que desde ahí puedes estudiar la salud.”*
- E3 *“Siempre a mis alumnos les pido que critiquen el Manual para Trabajo en Comunidad, ...sé que es un proceso complejo, hay que hacer la traducción del ámbito sociológico o antropológico reducirlo, porque leer a los sociólogos y antropólogos es muy complicado, el problema es además aplicárselos a su trabajo de campo...es muy complicado. Yo necesito que lo lea un odontólogo de hueso colorado,...no me sirve que lo lea un sociólogo o un antropólogo.”*
- E3 *“En mi trabajo estoy muy contento, es un trabajo muy rico que tiene muchas posibilidades, ir a campo, ver gente nueva, alumnos nuevos, crear cosas porque son cosas que no están escritas en los programas odontológicos, que en los programas institucionales no hay.”*
- E7 *“...yo amo la especialidad porque yo aprendí muchas cosas básicas de Epidemiología, de Investigación, de Administración, de Comunidad y*

luego Milpa Alta es una comunidad muy propia para poder desarrollar el trabajo comunitario.”

E4 “Lo que me ha gustado es lo bien que me llevo con los alumnos, platico mucho con ellos les tengo mucha confianza, los comprendo, soy exigente pero no exagerada.”

E8 “he tenido muy buena comunicación con los alumnos me he interesado por hacer que disfruten la especialidad y no que la padezcan.”

E6 “...siendo totalmente honesto creo que para mi formación para mi vida, para mi gusto, las 12 horas son más que suficiente, aunque tuviera medios, no estaría más tiempo, con 12 horas se satisface mi necesidad de docencia y de interactuar con alumnos, con el conocimiento.”

E3 “Cuando estaba en los Seminarios de Investigación en Antropología me decían que debería de dejar de pensar como odontólogo. Ahora cuando ingresé a la maestría de Medicina Social, en los 2 primeros trimestres me decían que debería dejar de pensar como antropólogo.”

E3 “...aquí en la universidad tengo la posibilidad de hacer cosas, de pelearme con todo el mundo y no solamente con el paciente, de construir cosas, de ser creativo”.

Es satisfactorio, observar el compromiso y la entrega de los académicos en su campo de trabajo y como se busca la continua superación.

E3 “...afortunada o desafortunadamente hay pocos odontólogos y eso ha permitido que brinque a otras organizaciones. Los de la ENA (Escuela Nacional de Antropología) me invitaron a trabajar con los zapatistas en el área de Chiapas, estuve un rato con ellos. Llevaba mi motor de baja velocidad casi a nivel artesanal y llego y tienen consultorio dental, claro que llegan apoyos de Francia, de Inglaterra en fin de todo el mundo”.

Debido a su profesionalismo, todos los entrevistados ofrecen un rico panorama de experiencias profesionales en cuanto a su trabajo, especialmente el trabajo desempeñado por el docente *E3* muestra una variedad de experiencias en cuanto a trabajo en campo, con lo que se puede inferir que la labor que ha efectuado, le sigue abriendo puertas para desempeñarse de mejor manera, como Odontólogo Especialista en Atención Primaria.

En seguida, se ofrecen **testimonios de las académicas** que hacen referencia a la **estrategia individual** que tuvieron que desarrollar para cumplir con los compromisos establecidos con sus

maestrías, en el caso de la entrevistada E2 debía de concluir su primer año de Maestría en Antropología Médica con un estudio en comunidad y por la situación expresada con relación a su hijo, temía no lograr la culminación de ese compromiso. Por otro lado, la entrevistada E4 manifiesta que tuvo que cambiar la estrategia para continuar con su Maestría en Administración de Servicios de Salud y solicitar una prórroga.

E2 *“...le iba a dar en la torre a mi estudio. Fue para mí, una lucha muy fuerte, tienes que valorar lo que implica para ti tu trabajo, tu proyecto de vida personal, tu asunto, aunque te das cuenta que también para él es un beneficio, pero en principio es tuyo y eso me costó mucho, porque estaba muy involucrada en ese manejo culpígeno y recuerdo que me daban sentimientos de culpa y sentía terror espantoso, por que me iba con mi grabadora, a entrevistar a las señoras.”*

E2 *“después me conseguí a una de mis informantes para que lo cuidara, una muchacha de 24 años que tenía un bebé con una malformación facial, también había tenido que enfrentar su maternidad sola y necesitaba trabajar.”*

E2 *“hice referencia y contrarreferencia con ella, siendo mi informante, por que era una historia parecida a la mía.”*

E4 *“...ya llevo 3 años, el año de propedéutico más 2 años y me falta 1 año y lo estoy haciendo en un año más porque pedí prórroga, porque de plano ya no puedo.”*

Con estas estrategias personales se quiere enfatizar cómo todos y todas las académicas involucradas en este programa de especialidad, cuentan con una o dos especializaciones, una maestría o un doctorado por lo que es importante manifestarlo ya que en una de las hipótesis se maneja que varias acciones al institucionalizarse en función de los medios y los fines de la EEAP, se transforman en habituaciones, que condicionan las actividades de otros de los docentes en la misma especialidad y permiten disponer de tiempo que se ahorra por dichas habituaciones. En el caso de los académicos de la EEAP se podría interpretar que el tiempo para la profesionalización y educación a lo largo de la vida, ha surgido de las habituaciones. Sin embargo continuar estudiando a lo largo de la vida es un proceso con múltiples causas, que merecería en sí mismo un estudio independiente.

A lo largo de este capítulo, se ofrece una gran riqueza en cuanto a cargas endopáticas, a estrategias de enseñanza y a estrategias de aprendizaje, en el proceso de la especialización. A lo

largo de las entrevistas se logró identificar una serie de prácticas docentes y profesionales que le dan sustento a las acciones intersubjetivas, a la genericidad y a las habituaciones.

Las acciones con sentido, se descubren en las historias cotidianas y se muestra la posibilidad de solidaridad y apoyo mutuo a través de la convivencia y sostén de los pares, que comparten signos y símbolos, lenguajes, identidades y prácticas cotidianas.

Las categorías presentadas brindaron un caudal de momentos en las vidas cotidianas en el trabajo de los docentes de la especialidad, que ubican al lector en la historia y que hacen de la EEAP. Las dificultades y los logros, los avances y las reflexiones hacia los contenidos de la especialidad que muestran que no es un proceso acabado, sino en continuo cambio en constante evolución y consolidación, pero que como proceso histórico, deberá renovarse y mejorar.

BIBLIOGRAFÍA

BERGER P. y T. LUCKMANN. 1979. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

BOURDIEU, P. 1990. *Sociología y cultura*. México, Grijalbo y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

DE GARAY, G. *Coordinadora*, 1997. *Cuéntame tu vida Historia oral: historias de vida*. Instituto Mora/ Conacyt.

DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G., 2005. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª. ed. México, McGraw Hill.

DICIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1970. Décimo Novena Edición. Madrid, Espasa Calpe.

ROMO, R., et al. 2001. "Programa de Especialización en Estomatología en Atención Primaria. De la Educación Escolarizada a la Enseñanza Abierta" Revista digital UNAM. 31 marzo 2001 Vol. 2 No. 1

<http://www.revista.unam.mx/vol.2/num1/art2/>

consultado por Beatriz Eugenia Piña Garza el 18 de noviembre del 2005

WEBER, M. 1974. *Economía y Sociedad*. Editorial Fondo de Cultura Económica. Segunda Reimpresión. México, D. F.

CONCLUSIONES GENERALES

Este trabajo es el resultado de una investigación documental y de campo, en la que se hizo un recorrido histórico para encontrar causas y respuestas del origen de la EEAP, en un momento caracterizado por políticas de salud públicas que hacían énfasis en la Atención Primaria, como resultado de una política internacional de salud pública plasmada en las resoluciones firmadas por los integrantes de la OMS incluido México, en las que se hace alusión a la reunión de Alma Ata capital de la República de Kazajstán (entonces URSS) en 1978.

Asimismo se investigó sobre los efectos que tuvo la exorbitante demanda de educación superior a partir de los años 60 hasta mediados de los 80, que después empezó a disminuir y las consecuencias obligadas a esta situación fue el de abrir nuevos establecimientos de educación superior, con lo que surgen grupos emergentes de docentes para responder a dicha demanda. Por lo cual, se dieron los apoyos para fundar nuevas universidades (UAM, UPN, entre otras) y otras dependencias dentro de la Universidad Nacional (cinco ENEPs) a la par de buscar otras estrategias de educación, basadas en organizaciones curriculares diferentes, como la organización Modular que enfatizan en la investigación, la docencia y el servicio. De manera simultánea, se impulsaron métodos novedosos de enseñanza que se ven plasmados en el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM.

Todo esto, para ubicar en un momento histórico determinado, el estudio sobre la intersubjetividad, las habituaciones y la genericidad en la formación profesional y docente de un grupo de académicos, que ofrecen la Especialidad en Estomatología en Atención Primaria con la metodología del Sistema Abierto de la UNAM en la actual FES Z.

Se propusieron objetivos que a nuestro juicio se lograron ampliamente, como el dar cuenta del surgimiento de la EEAP dependiente de la carrera de

Odontología en la entonces ENEP Zaragoza y proporcionar el sustento ideológico basado en las corrientes internacionales en el área de la salud que influyeron en la educación superior.

Estos objetivos se lograron, ya que en el segundo y tercer capítulo se ofreció una explicación sobre el surgimiento de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, como respuesta gubernamental a la gran demanda de educación superior de los años 60, 70 y mediados de los 80, del Siglo XX. Se ahondó en lo propuesto en la reunión de la OMS celebrada en Alma Ata en 1978, con el principio de “salud para todos en el año 2000” y que logró consenso entre los países firmantes para promover la salud bajo el principio de Atención Primaria y formación de cuadros especializados en esta estrategia, lo que se consideró como el fundamento para el desarrollo del programa de la EEAP. Este trabajo hace patente la expresión de estos principios en el diseño, desarrollo y evaluación de esta especialidad, con lo que México a través de sus universidades en este caso la UNAM, logra una participación importante en el concierto de las políticas internacionales de salud.

Se perseguía el objetivo de analizar ampliamente las características de los Sistemas Abiertos, y se logró relacionar los precursores y antecedentes de su fundación y los hechos históricos que de acuerdo a mi interpretación, caracterizaron su creación en febrero de 1972. Se comentaron cumplidamente sus características y cómo se ha desarrollado en la UNAM. Posteriormente se argumentó sobre la necesidad de adoptar este Sistema Abierto en la EEAP, dadas las características curriculares, los perfiles de los aspirantes, la infraestructura institucional y la flexibilidad de la operación conservando la rigurosidad conceptual y académica. Adicionalmente, esta decisión permitió resolver el problema de la escasez de presupuesto y la restricción de apoyos para el financiamiento de becas para los “residentes” de esta especialidad.

La importancia de conocer las **prácticas profesionales y docentes** que constituyen acciones con base en fines y objetivos, a través de las historias de

vida fueron identificadas. Los procesos y estrategias que se detectaron a lo largo de las entrevistas realizadas con los académicos de la especialidad bajo una metodología de entrevistas semi-estructuradas, arrojaron como categorías de análisis cuatro, que se desarrollan ampliamente en el cuarto capítulo y que a mi juicio aportaron gran riqueza. Estas categorías fueron: “opiniones”, “situaciones”, “procesos” y “estrategias”.

Las categorías anteriores permitieron identificar una serie de acciones, algunas de ellas propias de la práctica odontológica (actividades en clínica) y otras propias de la tarea docente (seminarios y trabajo en comunidad), que constituyeron acciones con base en los fines y objetivos de la EEAP. Al identificar y analizar dichas acciones, se logró encontrar las acciones intersubjetivas y habituaciones que permitieron que los docentes involucrados en la especialidad, encontraran el tiempo para dedicarlo a la continuación de sus estudios profesionales, obteniendo grados de especialización, maestrías y doctorados.

Con base en los logros profesionales y educacionales obtenidos por los docentes integrantes de la especialidad, de forma manifiesta se consiguió el objetivo con respecto a reconocer la necesidad de formación y actualización de los académicos de la EEAP, como demanda tácita de la profesión docente.

Desde un inicio de la investigación se plantearon varias interrogantes que se contestaron a lo largo del presente trabajo. Se identificaron prácticas profesionales y docentes que se pueden tipificar como habituaciones según lo expresado en el primer capítulo de los conceptos que apoyan como marco teórico la investigación. Ha sido muy gratificante el detectar prácticas y estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como actividades profesionales que se narran con cuidadoso detalle como procesos o estrategias y que en ocasiones se constituyen en antecedente de otras acciones de Módulos simultáneos o posteriores. Tal es el caso del Módulo de Administración que se lleva en primer semestre y que conforma la base para estructurar los

programas que le dan sustento a las actividades en campo, en el mismo semestre y en semestres subsiguientes.

Por lo que se puede concluir que estamos ante una comunidad, entendida como la relación social que se establece con base en las acciones sociales determinadas por los medios y fines racionales de la especialidad y que dichas acciones están cargadas de tradiciones generadas a lo largo de la historia de la especialidad, al igual que manifiestan una carga endopática. Dichas acciones sociales se legitiman y merced a la realimentación que cada año se efectúa de los programas de los Módulos de la especialidad y que constituyen un todo.

Las conclusiones a las que se arribó con respecto a las hipótesis se desarrollan a continuación:

Primera hipótesis:

“Las prácticas docentes y profesionales que ejercen los odontólogos de la Especialidad en Estomatología en Atención Primaria del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, conforman una serie de actividades o acciones que se repiten y constituyen la especialización de la actividad, lo que Berger y Luckmann llaman, “habitaciones”.

La conclusión a la que se llegó es que efectivamente, hay una serie de acciones sociales que se repiten en el tiempo y que son el sustento de la especialidad en cada uno de sus Módulos, que son producto de un análisis cuidadoso de la carga epistemológica de la especialidad y que se plasman en un planteamiento curricular Modular con base en una metodología utilizada para los Sistemas Abiertos, que tensa la estrategia docente. Esta a su vez se despliega a través del desarrollo de materiales y contenidos que aportan a los alumnos de la especialidad valiosos recursos de soporte concreto de los contenidos, que les facilita la construcción de aprendizajes significativos, para su práctica profesional como Estomatólogos en Atención Primaria.

Al mismo tiempo, los alumnos van agudizando la capacidad para detectar problemas y esta acción se “vuelve habituación” y con el tiempo se convierte en una habilidad. Todo el cuidado requerido en su formación para lograr desempeñar esta acción, con resultados traducidos en sus programas, se integran y efectivamente sin que pierda significatividad e importancia se ahorra tiempo y energía, que se canalizan para otras actividades.

Las acciones sociales se desarrollan con frecuencia, como las que se han narrado a lo largo de las entrevistas con los académicos de la EEAP en las categorías de “procesos y estrategias” y se han convertido en acciones recíprocas que se tipifican e institucionalizan. Estas habituaciones que son el sustento de la comunidad de la especialidad, no han surgido de manera espontánea, sino que son resultado de un proceso de planeación bien conformado, resultado también de una tradición que se ha consolidado a lo largo de la historia de la especialidad.

Las tipificaciones recíprocas de acciones se han afirmado, a lo largo de la historia compartida de los docentes de la EEAP, después de un camino recorrido, de un profundo análisis que se ha apoyado, inclusive en técnicas de ensayo y error.

Para redondear la idea de las intersubjetividades intencionales, dentro de los programas de los Módulos, se dan ciertas acciones sociales no necesariamente legitimadas por todos. Sin embargo sí logran despertar conciencia en los alumnos de la especialidad sobre otras intersubjetividades, que se consiguen a lo largo del trabajo en comunidad y se establecen en función de los participantes de la comunidad.

Una expresión de ello es que mientras en el trabajo de campo, las acciones que se planearon en el Módulo de Administración se tipifican e institucionalizan,

hay otras que se llevan a cabo por el interés de algunos docentes en hacer conciencia de otras intersubjetividades. Se está hablando de las intersubjetividades que surgen entre los estudiantes al practicar algunas acciones específicas de la estrategia en Atención Primaria, para introducirse a la comunidad e ir obteniendo la información necesaria para desarrollar los programas en los Módulos de Epidemiología y Administración.

Ahora bien, las intersubjetividades que surgen por parte de los que componen la comunidad hacia los estudiantes son una relación recíproca que por las acciones de los alumnos, transitan a formar parte de la comunidad, los que reciben el “servicio odontológico” en las clínicas periféricas de la actual FES Z o las personas que aceptan ser enseñadas como “promotores y promotoras de salud”. En algunas ocasiones estas personas beneficiadas de la comunidad, logran establecer una intersubjetividad con los que les enseñan la promoción de la salud, los “adiestran” para formarlos como ayudantes en las clínicas del centro de salud de Milpa Alta o de las clínicas periféricas. De igual forma surgen las intersubjetividades por parte de los estudiantes de las escuelas primarias o los miembros de la comunidad que al ser canalizados al servicio clínico son atendidos por los actuales alumnos de la especialidad otrora los residentes, cuando tenían becas por parte de la Secretaría de Salud, supervisados por los maestros de la especialidad.

Los actores sociales no necesariamente son conscientes de esta relación intersubjetiva, aunque al aceptar el servicio o la capacitación sobre técnicas de cepillado o mejoras en la alimentación y en la higiene general y bucal para la prevención de caries u otros padecimientos, establecen una acción intersubjetiva, al legitimar las acciones que alumnos y maestros han planeado para ellos en el trabajo de campo, o de acciones que son incluidas “al margen del programa” para propiciar este otro tipo de intersubjetividades.

Cuando decimos que no necesariamente son conscientes de esta relación intersubjetiva, nos estamos refiriendo a la genericidad. La genericidad es el

conjunto de habilidades, conocimientos y saberes que se desarrollan o aparecen a través de la relación con otros particulares, del lugar en el que se nace dentro de una estructura social y del capital cultural conseguido, las acciones se vuelven sociales, en función del otro y el otro me “legitima” a mí, como parte de su vida cotidiana, de acuerdo a la teoría en la que se funda esta investigación.

Segunda hipótesis:

“Los docentes de la EEAP se abocan a otros campos del conocimiento o amplían los de su propia disciplina de conocimiento, como consecuencia de las habituaciones, que liberan energía y permiten que los actores, los sujetos, se concentren en otras acciones y permitan la deliberación y la innovación, sea en su propio campo o en otros.”

Esta hipótesis ha resultado ser a lo largo de la investigación no concluyente. Es cierto que los docentes de la EEAP cuentan con una serie de acciones que se han convertido en habituaciones y que los identifica dentro y fuera de la misma especialidad como una comunidad. Durante las entrevistas salió a la luz que los académicos involucrados en la especialidad forman un grupo muy comprometido con su preparación profesional y que no escatiman esfuerzos ni recursos para seguirse preparando. Sin embargo, aunque sí han producido una economía de esfuerzos, no se puede concluir que buscarse el tiempo suficiente para estudiar, dentro de su campo de conocimiento inicial (Odontología) o incursionar en otros campos del saber (Administración, Antropología), sea producto de las habituaciones. Resultó muy interesante detectar que 2 de los 8 docentes se abocaron al área de la Antropología, esto provocado porque al inicio de su desempeño, en su carácter de docentes, les pareció que su profesionalización en el área social debía de fortalecerse.

Se necesitaría un estudio sobre otras variables que arrojen información que permita aseverar de manera contundente las causas y variables que influyen

en las decisiones de los académicos para continuar con sus estudios profesionales.

De tal manera esta hipótesis podría constituirse en un objeto de estudio posterior a esta investigación, para lo que sería necesario planear una investigación que permita de manera fehaciente llegar a la explicación del por qué de la decisión de seguir con su formación profesional, a pesar de las vicisitudes, en donde las oportunidades las ofreció la EEAP y las dificultades fueron encaradas con profesionalismo.

Tercera hipótesis:

“Los problemas personales más dolorosos que los odontólogos, académicos de la EEAP evocan vívidamente con emociones que los conmueven nuevamente, se constituyen en acciones sociales intersubjetivas, al tenerse que compartir, ante la necesidad de ausentarse de las labores cotidianas para afrontar la situación conflictiva. Estos problemas, al socializarse, se convierten en aglutinantes de la “comunidad” de los integrantes de la EEAP.”

Esta tercera y última hipótesis ha sido de una carga endopática valiosísima. Se puede afirmar que las y los docentes entrevistados, aportaron un material muy rico en este ámbito. Lo esencial de esta categoría es ofrecer evidencias respecto a las relaciones de genericidad e intersubjetividad que se conforman entre pares, cuando los académicos se ven en situaciones excepcionales. Con esto se asegura que efectivamente se cumpla dentro de la EEAP con la hipótesis que plantea que dentro de la misma, se dan acciones sociales intersubjetivas que se apoyan en el *alterego* propiciando la *epojé*. Se hablaba de la intersubjetividad, como el hecho de pasar de la conciencia de sí mismo a trascender el yo mismo en el otro, hacia el subjetivismo trascendental.

Ya se mencionaba en el primer capítulo, de acuerdo a Ágnes Héller (1977), que la vida cotidiana al ser considerada como la reproducción del hombre particular, incluye lo que no sucede todos los días. Por ejemplo el nacer y el morir. De esta manera aunque no sean sucesos cotidianos, que se llevan a cabo todos los días, lo que los singulariza no es el que sean actos excepcionales.

El dramatismo con el que narran los compañeros de la especialidad las situaciones de pérdida en el ámbito personal: se habla de incidentes, de divorcios y separaciones, de homicidios, de muertes repentinas por accidente automovilístico o por infarto, problemas en el desarrollo psico-social y cognitivo de alguno de los hijos o hijas, problemas con alguno de los sentidos debido a accidentes, o a ambientes sociales poco propicios para su desarrollo y en ocasiones a factores genéticos, que pueden exacerbarse por un mal manejo médico. La iatrogénica ¹, (Diccionario de la Real Academia, 1970:1400) puede ser por falta de experiencia en el campo, falta de capital cultural o desconocimiento de las graves consecuencias de los efectos colaterales de los fármacos utilizados en el tratamiento de este tipo de casos. Estas situaciones constituyen una muestra inestimable de acciones sociales que se tienen que compartir, ya que justifican la interrupción y la trayectoria de los docentes, de sus obligaciones y sus derechos laborales. También se vuelven prácticas intersubjetivas, porque de alguna manera la solidaridad prestada por sus compañeros legitima su situación y conforma al mismo tiempo la vida cotidiana del otro. Es importante señalar que no se puede hablar de habituaciones en este caso, porque obviamente estas acciones sociales aunque forman parte de la vida cotidiana y “se repiten” no en la misma forma ni en las mismas circunstancias, por lo que no se tipifican, ni se institucionalizan.

Todos estos actos en que se ve reflejada la afectividad, en que las emociones de los entrevistados se reviven y manifiestan con una clara perturbación, podemos asegurar que forman parte de la vida cotidiana, por la vivencia y

¹ Iatrogénico, de origen griego, yatro prefijo que significa médico y -geno. “Dícese de toda alteración del estado del paciente producida por el médico.”

experiencia significativa forman parte de su genericidad y se expresan en su práctica profesional y docente.

Estas acciones intersubjetivas, despertaron acciones de solidaridad y apoyo por parte de la responsable de la especialidad, al igual que por parte de sus colegas docentes. Se puede afirmar concluyentemente que situaciones endopáticas dolorosas, propician la conformación de identidades fuertes, de acciones solidarias como aglutinantes hacia adentro de una comunidad tal como sucedió en la EEAP.

Enfatizamos que la solidaridad que aglutina a una comunidad como tal, no excluye que en la comunidad se den luchas internas de poder legítimas, para alcanzar mejores puestos y por qué no, “privilegios”.

Las acciones sociales que permiten a los docentes de la especialidad lograr una intersubjetividad son escasas, son específicas. No todas las acciones que realizan los docentes en su papel de formadores son necesariamente acciones intersubjetivas, de hecho, algunas de ellas no son avaladas y sustentadas por los otros y llegan a constituirse, en acciones disruptivas.

Para terminar es conveniente regresar a la Sociología comprensiva, en lo que se refiere al conocimiento de la realidad en el aspecto de la vida cotidiana, el conjunto de significados que aglutinan a una sociedad. El conocimiento de las acciones humanas y sus productos, tales como las “opiniones” vertidas en las entrevistas semiestructuradas de los académicos de la EEAP, de las “situaciones”, los “procesos” y las “estrategias” que en formas de categorías y subcategorías presuponen el conocimiento de sentido común.

El conocer ha sido la premisa fundamental de este trabajo, comprender las acciones, producto de las situaciones biográficas de las condiciones de vida, de los deseos e intereses, de las ideologías que le dan sentido común a la vida

cotidiana y que llegan a universalizarse como formas culturales e históricas aceptadas. Dentro de la EEAP las subjetividades es ese “universo organizado” del programa de la especialidad que se les proporciona a los alumnos y especialistas que participan como docentes, como una organización que ya ha sido interpretada y resignificada en cuanto a contenidos y actividades que constituye el escenario propicio para la intersubjetividad. Al trascender el yo mismo en el otro, se logra la intersubjetividad y esto ya se ha mencionado ampliamente a lo largo del cuarto capítulo y de las conclusiones, con respecto a la interacción de los medios y fines que tienen los objetivos de aprendizaje de los Módulos y que se conforman en acciones concatenadas, conformando un “mundo” no privado sino intersubjetivo. Al compartir este espacio, este escenario, me refiero al de la especialidad, se está hablando de lo que comparto con otros, en cuanto a significados y conocimientos de sentido común; común a esta comunidad a este universo.

Se puede decir que el académico de la especialidad llega con una “genericidad” y que al apropiarse de conocimientos reconstruye su “genericidad”, al apropiarse de un lenguaje específico que lo singulariza y lo identifica, adquiere valores y construye aprendizajes significativos que se plasman nuevamente en su vida cotidiana durante la especialidad y posteriormente en su campo de trabajo.

El *ego* es una posibilidad de situarme en mi “aquí” como académico de la especialidad, por lo que resulta una situación que me es fácil entender, pero a través de la convivencia, del aprendizaje cotidiano, de la intersubjetividad y actividades que se generan a lo largo de la especialidad, mi *ego* puede aceptar y entender el “allí” del otro. Esto se ha comprobado de manera muy clara a través de las narraciones de la subcategoría de “situaciones relacionadas con pérdidas importantes”, sin tener que experimentar el dolor profundo de los compañeros de la especialidad, puedo situarme en su “allí y a esta captación del otro sin perder la captación de mí mismo, se le llama “*alterego*”.

Se ha llegado a la conclusión de que las acciones realizadas por los académicos de la especialidad son racionalmente evidentes, ya que se logra comprender intelectualmente su conexión de sentido. Lo mismo se puede decir de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los planteamientos curriculares, las políticas públicas observadas en los años de crisis de la demanda de educación superior, las causas de la creación del sistema abierto entre otros planteamientos y en todos estos hechos, se habla de que se logran comprender intelectualmente su conexión de sentido o sea su causa. En los procesos endopáticos, no siempre se logra comprender con plena evidencia los valores y fines de "carácter último", pero se consigue mostrar con plena evidencia, la conexión de sentimientos que se vivió en ella.

Las acciones que se han tipificado como habituaciones son las que permiten ahorrar tiempos y energía, pero ya se mencionó al hablar de la segunda hipótesis que no podemos afirmar que es la única causa, para continuar con su preparación profesional y docente.

La relación entre los académicos de la especialidad es una relación entre asociados ya que comparten tiempos y espacios. Los asociados comparten el significado de las acciones racionales que llevan a cabo, porque están definidos los fines los medios y los resultados en la especialidad como parte imprescindible de los planteamientos curriculares. Con base en las entrevistas realizada a lo largo de la investigación, se comprendió una serie de hechos físicos, que interpreté como categorías de análisis, tales como las opiniones, situaciones, procesos y estrategias, estos "signos" al ser interpretados tienen una carga significativa y es cuando se puede hablar de símbolos.

La comunicación que se establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene su fundamentación en el lenguaje propio de la especialidad, que tiene su carga significativa y que va dando identidad a los procesos y a las personas que conforman la especialidad, sea como alumnos, docentes o egresados.

No puedo dejar de mencionar en las conclusiones la intencionalidad de comprender los fenómenos que se circunscriben al ámbito de los académicos de la EEAP en su vida cotidiana en el trabajo. Al lograr captar su intencionalidad, se está adoptando una actitud fenomenológica, al tener la voluntad de conocer y aceptar al otro en función de medios y fines, al identificarme con su allí, logro trascender el *ego* a un *alterego*. Para cerrar con la “*epojé*” dejando de lado el aspecto filosófico de los “escépticos,” se transita de la percepción del yo como individuo dentro de una comunidad, para percibir al prójimo tanto “mis pares” como a “los miembros de la comunidad en que realizo mi trabajo de campo”, para arribar a un “nosotros en mí” que luego continúa con la percepción de un “nosotros” (Saura 2005).

Aquí es cuando se logra construir una identidad que reconstituirá la genericidad del docente de la especialidad. A lo largo de la investigación sí se puede afirmar que el habitus es una estructura que distingue y singulariza con base en significados y que contiene muchos de los elementos de la genericidad.

En cuanto a la teoría bourdiana del campo cultural, definitivamente la especialidad sí se comporta como un campo intelectual, con sus dimensiones simbólicas y sus luchas de poder en la especialidad, lucha que en ocasiones se sale del contexto del propio campo intelectual para ubicarse en un campo más amplio que comprende también los capitales de diverso tipo que conforman las dimensiones simbólicas de campos del ámbito laboral, asociados a campos intelectuales.

Es gratificante concluir el presente trabajo sabiendo que se ha conocido a través de una propuesta bien “fundamentada” al grupo de académicos de la EEAP y puedo afirmar que esta forma de conocer e investigar, se puede aplicar a otros grupos de académicos del mismo Sistema Abierto o de otros campos intelectuales.

Conocer al grupo de académicos que conforman la planta docente de la EEAP, permitirá hacer varias reflexiones:

- Una sobre el papel que juegan los funcionarios de la universidad, que por tener puestos directivos no siempre van acompañados del capital cultural necesario para intervenir en tomas de decisiones que afectan programas, alumnos y a académicos. Por lo que se propondría una pequeña comisión de verdaderos expertos en los temas pertinentes, para que orientaran y dieran fundamentos epistemológicos y metodológicos, para la correcta toma de decisiones que deberán ejercer los funcionarios o autoridades universitarias.
- Otra reflexión se circunscribe al ámbito de la profesionalización de la docencia, se proponen cursos de didáctica, para evitar injusticias o abusos de poder por parte de algunos académicos que no tienen claro su papel y sus funciones como docentes universitarios.

Por último quiero hacer una reflexión personal, en cuanto a lo que este proceso de investigación me ha dejado, como socióloga y como profesional de la enseñanza superior:

Como socióloga, ha sido muy grato, con base en un marco teórico complejo profundizar en el conocimiento de una comunidad social, que se comporta como tal. Conseguí a lo largo de este trabajo, descubrir una metodología propia que me permitió analizar, la interacción de los docentes de la EEAP, alcanzar los objetivos que me propuse en la investigación, comprobar las hipótesis, aunque una de ellas no pudo ser concluyente, tal como la elaboré, por lo que propongo algunas líneas de investigación para obtener la información pertinente que permita indagar las variables que influyen en la toma de decisiones de los docentes para continuar o no con su preparación profesional o docente.

Disfruté el hecho de investigar, de entrevistar a los docentes involucrados, de buscar información pertinente y de lograr conformar un discurso coherente que diera cuenta de las relaciones en ocasiones como pares y en otras como un grupo en el que se dan luchas de poder, que al mismo tiempo pueden mostrarse solidarios y comprensivos con sus compañeros.

Como profesional de la enseñanza superior, logré situarme en los procesos de enseñanza aprendizaje analizando su historia, su composición, su desarrollo, los aspectos fundamentales en los que se apoya, aprendí estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, situarlas en el marco de un programa de estudios, para lograr prácticas docentes bien elaboradas, en mi propio marco referencial se fueron conformando habitus que como estructuras estructurantes han conformado en mí, un capital cultural, que me distingue y me proporciona una situación diferente a la que tenía antes de iniciar este proceso. Todo esto me ha permitido propiciar la construcción de aprendizajes significativos en mis alumnos, con base en las teorías psicológicas del aprendizaje, basados en el constructivismo.

En las perspectivas de desarrollo de esta investigación, podemos mencionar la configuración de un grupo académico que en su trayectoria académica ha estado adscrito en diversas dependencias universitarias, lo que ha implicado una preocupación constante por documentar la historia institucional, sin embargo ese trabajo no está sistematizado por lo que ya nos abocamos a la tarea de compilación y lo que proponemos es hacer un programa de investigación que documente la historia y que sean presentados los productos que vayan surgiendo en formato digital, para que sea un archivo abierto.

Se incluiría tanto a los precursores, los antecedentes inmediatos del SUA, del Colegio de Ciencias y Humanidades y de las Unidades Multidisciplinarias en sus trayectorias, cuando decimos SUA nos referimos al Sistema Universidad Abierta que actualmente ha incorporado la educación a distancia, en el acuerdo del rector, Francisco J. Barnés de Castro en el que se reorganiza la estructura administrativa de la UNAM, se trasladan a la Coordinación Universidad Abierta

y Educación a Distancia algunas de las funciones del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos², que a su vez se le habían fusionado las funciones académicas del Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud. Del Colegio de Ciencias y Humanidades se le descargaron muchas de sus funciones originales actualmente sólo se ocupa del bachillerato y las Unidades Multidisciplinarias son Facultades de Estudios Superiores.

² El Acuerdo que Reorganiza la Estructura Administrativa de la UNAM, Acuerdo Décimo Primero. Numerales I y II. Publicado en la Gaceta UNAM, el 6 de febrero de 1997.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ANGELL, R. "El uso de documentos personales en sociología: una revisión crítica de la literatura", 1920-1940". En BALÁN Jorge. 1974. *Las historias de la vida en ciencias sociales*. Teoría y técnica. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

APOSTEL, L. *et al.* 1975. *Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza e investigación en la universidad*. México. ANUIES.

AGUIRRE, S. 1997. Un diagnóstico del sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

ARROYO, A. L. Modelo Metodológico de educación a distancia a través de Internet para el SUA de Filosofía y Letras. UNAM. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

BALÁN J. 1974. *Las historias de la vida en ciencias sociales*. Teoría y técnica. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

BARRÓN, C. (Coordinadora) *et al.* 2004. Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares. p. 15 – 49. *Currículum y actores. Diversas miradas*. Pensamiento Universitario 97, tercera época. UNAM. Coordinación de Humanidades. Centro de Estudios Sobre la Universidad. México

BATES, A.W. (Tony). 1995. *Technology, Open Learning and Distance Education*. Routledge studies in distance education. Series editor: Desmond Keegan. London and New York.

BECHER, T., 1992. "Las disciplinas y el académico" en *Universidad Futura*, Num.10, Vol 4. México: UAM – A.

_____, 1994. En GIL, A., *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México. UAM. – A. ISSN 0 187 – 8948

BECHER, T. 1988. "*Los intelectuales y las instituciones de la cultura*". Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

BERGER P. y T. LUCKMANN. 1979. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

BERTALANFFY, L. V. 1976. *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Tr. por Juan Almela. México, FCE.

BOURDIEU. P., J.C. CHAMBOREDON Y J. C. PASSERON. 1999. *El oficio del sociólogo*. 21ª. Edición. Siglo XXI editores. México

_____, 1976. *Le Champs Scientifique. Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N. 2-3, 2º année, Juin. Paris. Traducción Martiniano Arredondo

_____, 1990. *Sociología y Cultura*. Editorial Grijalbo y Consejo Nacional par la Cultura y las Artes. México.

_____, 1993. en LANDESMANN, M., "Del poder al saber, del saber al poder. Una lectura del *Homo academicus* de Pierre Bourdieu." Boletín de Investigación, educación y sus nexos. Vol 1. número 0, octubre. México.

_____ y J.C. PASSERON 1999. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, S. A. Colección Fontamara. México D. F.

_____, 2002. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara. México.

BOYER, E. L., 1999. *Una Propuesta para la Educación Superior del Futuro*. Editado por la Universidad Autónoma Metropolitana y el Fondo de Cultura Económica. Primera Reimpresión. México.

BRUNNER J.J. y A. FLISFISCH, 1983. "Los intelectuales de la Cultura. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO, Santiago de Chile.

_____, en Hodara, J., "Ciencia y neoliberalismo en América Latina". E.I.A.L., Vol. 7, N° 2, julio-diciembre 1996 2a Edición. <http://www.tau.ac.il/eial/VII_2/hodara.htm> consultó el 30 de enero 2006. Por Beatriz E. Piña Garza

CASANOVA CARDIEL, H. 2003. *La UNAM, supeditada desde hace 30 años a la voluntad del gobierno*.

<http://anuario.ajusco.upn.mx/site?accion=articulo&id_art=15315&tema=>

Consultó el 2 de diciembre del 2005 por Beatriz E. Piña Garza.

CASILLAS, M. A. y de GARAY A. *El Contexto de la Constitución del Cuerpo Académico en la Educación Superior, 1960 – 1990*. En GIL Antón et al. 1992 *Académicos: un Botón de Muestra*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco. México.

CASTILLO, M. B. 2005. “*Las prácticas profesionales de cuatro generaciones de egresados/as de Trabajo Social de la UNAM. Una perspectiva de Género*”. Tesis que para obtener el título de Maestra en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México.

CASTRO I. 2002. (Coordinadora). *Visiones Latinoamericanas*. Educación, política y cultura. Editorial CESU y Plaza y Valdés. México

CLARK, B. R., 1987. *Academic Life Small worlds. Different Worlds*. New Jersey. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

_____, 2003. “La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México.” VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública. Panamá 28 – 31 de octubre
<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0048002.pdf>

consultó el 7 de febrero de 2006, por Beatriz E. Piña Garza

COULON A. 1995. *Etnometodología y educación*. Ediciones Piados Educador. Barcelona España.

CUAED página oficial: <<http://www.cuaed.unam.mx/>> consultó el 20 de diciembre del 2005 por Beatriz E. Piña Garza.

CUAIRÁN, M. “Fundamentos psicopedagógicos del sistema de enseñanza abierta”. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

CHEHAYBAR, E. *et al.* 1996. *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. UNAM.

DECLARACIÓN DE ALMA ATA, 1978

<http://www.semfyce.es/es/actividades/publicaciones/otras-publicaciones/ape1.htm>>

consultó por Beatriz Piña el 13 de febrero del 2006

DE GARAY, G. 1997. *Cuéntame tu vida Historia oral: historias de vida*. Coordinadora. Instituto Mora/ Conacyt.

DE IBARROLA, M. 1992. “La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo sui generis de la educación superior en México.” No. 7, 15 de diciembre.

<http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/materiales_de_apoyo/serie7.pdf>

consultado el 9 de noviembre del 2005. Por Beatriz E. Piña Garza

DÍAZ BARRIGA, Á. 1980. “Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares”. En Revista Perfiles Educativos No. 10. CISE-UNAM. octubre-noviembre-diciembre. México.

DÍA-BARRIGA, F. y G. HERNÁNDEZ, 2005. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª. Edición. McGraw Hill. México.

DICIONARIO DE LA REAL ACADÉMIA ESPAÑOLA. 1970. Décimo Novena Edición. Editorial Espasa Calpe Madrid.

DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR (DGAE). UNAM <<http://www.dgae.unam.mx>> página oficial. Consultada el 25 agosto 2005 por Beatriz E. Piña Garza.

DUCOING, W P., LANDESMAN, M. 1996. *Sujetos de la educación y formación docente*.

ECHEGOYEN, J. 2005. *Historia de la Filosofía*. Volumen 1: Filosofía Griega. Editorial Edinumen. <<http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiagriega/Filosofiahelenistica/Epoje.htm>> consultó el 12, septiembre 2005. Por Beatriz E. Piña Garza.

ESCUADERO, O., et al. 1994 "*Autoevaluación Institucional SUAFYL*". México (doc. Inédito). <<http://dgedi.estadistica.unam.mx/memoria94/ffyl-sua.htm>> consultó el 5 diciembre 2005. Por Beatriz E. Piña Garza.

EUSSE, O. 2003. "*Modelos de Formación Docente para el Sistema Universitario Escolarizado y el Sistema Universitario Abierto, una propuesta para el futuro*". Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

FABRE, B. *“Descripción y análisis de la situación académica de la población estudiantil del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras”*. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

FEREGRINO M. 1986. *“Propuesta metodológica para la creación de un sistema abierto de enseñanza para la capacitación”*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

FERNÁNDEZ, J., 2001. *“Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión.”* Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.3, No. 1. <<http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>>

consultó el 21 de octubre 2005. Por Beatriz E. Piña Garza

FRENCH J. W. & MICHAEL W. B.; 1966. *Standars for Educational and Psychological Tests and Manuals*. AMERICAN Psychological Association. U.S.A.

FUENTES, O., 1985. *Crítica a la escuela*. El Caballito. México.

FULTON, J. 1951. *Las Normas Fundamentales de las citas Bibliográficas*. Plática dirigida a los que escriben trabajos científicos. 2ª. Edición. Editorial. La Prensa Médica Mexicana.

FURLAN, A. 1980. *“Currículum y sociedad.”*. Proyecto de Investigación. ENEP Iztacala. UNAM. México.

GAGNÉ, R. 1998. En, TORRES R. M.1993. "Paradigmas del currículum, en la Vasija, Revista independiente especializada en educación y ciencias del hombre. Año1,Núm.2, publicación cuatrimestral, abril – julio. México. pp. 69 -81

GAGO, A. 1989. "Veinte Telegramas por la educación superior y una petición desesperada", en Universidad Futura, México. UAM – Azcapotzalco, Vol.1, No1, pag. 18-21.

GARCIA Aretio, L. 2001. *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Editorial Ariel. España.

GARCÍA B. L. 2002. "La profesión académica como objeto de estudio. Una revisión del pensamiento sociológico.", EN Castro I. (Coordinadora) *Visiones Latinoamericanas*. Educación, política y cultura. Editorial CESU y Plaza y Valdés. México.

GIL A. *et al.*1992. *Académicos: un Botón de Muestra*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco. México.

_____ *et al.* 1994. *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México. UAM. A

_____ 1997. "Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México." Revista Mexicana de Investigación Educativa. julio diciembre 1997. vol 2, num 4. <http://www.comie.org.mx/revista/Indices/indice4.htm> consultó el 7 de febrero 2006.

GIMENO J. 1998. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Séptima Edición. Editorial Morata Madrid, España.

GLAZMAN, R. y G. DE IBARROLA. 1987. *Planes de Estudios Propuestas Institucionales y Realidad Curricular*. Editorial Nueva Imagen. México.

_____ *et al.* 1978 *Diseño de Planes de Estudios*. CISE, UNAM, México.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. 1992. *Los sistemas de universidad abierta y las ciencias y técnicas del conocimiento*. CONFERENCIA MAGISTRAL. pp. 277-287. *En Memorias del Simposium Internacional Perspectivas de la educación abierta y a distancia para el Siglo XXI. 20 aniversario Sistema Universidad Abierta 1972 – 1992*. México, UNAM – SUA.

_____. 2000. Conferencia: La nueva universidad en: Universidad a debate. Por la Reforma Democrática.1. Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México. 2001. México.

GONZÁLEZ Martínez, L. 1995. “Las Nuevas Tendencias de pensamiento y sus implicaciones en la Educación y la Formación de Docentes”. En URIBE, M. 1995. Compiladora. *Memoria Segundo Encuentro Internacional sobre Formación Docente. Retos para el Siglo XXI*. Editado por la Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. México.

GONZÁLEZ Molina R. I. América Latina Balance Económico de dos décadas. <<http://www.redem.buap.mx/semgonzalez.htm>> consultó por Internet el 17 de enero del 2005 por Beatriz E. Piña Garza

GRAMSCI, A. 1972. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Cultura. Buenos Aires.

GREDIAGA, R. 1998. "Cambio en el Sistema de Recompensa y Reconocimiento en la Profesión Académica en México". XXI LASA International Congress. Chicago, septiembre 24-26.

<http://168.96.200.17/ar/libros/lasa98/GrediagaKuri.pdf>

Consultó por Beatriz E. Piña Garza, el 3 de febrero del 2006.

_____. 1999. "Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos." Tesis para obtener el grado de doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. México.

GUEVARA, N. G. 1976. (Integrador). *El diseño curricular*. UAM Xochimilco. División Ciencias Biológicas y de la Salud. México.

GUEVARA, N. G. 1992. (compilador) *La catástrofe silenciosa*, FCE, México.

GÜEMES García, C. 2003. "La identidad del Maestro en Educación Normal. Entre Representaciones e Imaginarios Sociales." En. PIÑA, J. M. Coordinador. *Representaciones, Imaginarios e Identidad. Actores de la educación superior*. Coordinación de Humanidades. Centro de Estudios Sobre la Universidad. Plaza y Valdés Editores. México.

GUNDERMANN K. H., "El método de los estudios de caso", 249-284, en TARRÉS, M. L. 201. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México. El Colegio de México. Edición Miguel Ángel Porrúa. México.

GUTIERREZ G. 2002. Coordinadora. "*Feminismo en México Revisión histórico-política del Siglo que termina*". Editado por el Programa Universitario de Estudios de Género. UNAM – PUEG. México.

HANSEN, R., 1974. *La política del desarrollo mexicano*. 5ª. Edición. Siglo XXI. México.

HAY J. 1995. *Tutorial performance*. In G. Norman & S. Shanon (eds). *Evaluation Methods: a resource handbook*. Canada: MacMaster University.

HECKHAUSEN, H., en Pansza, 1986 "Elaboración de Programas", *Operatividad de la Didáctica*. Tomo 2. 5ª. Edición. Edit. Gernika. México. p. 27.

HELLER, A. 1977. *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península. Barcelona.

HIRSCH, A., 1996. *Educación y burocracia. La organización universitaria en México*. Editorial Gernika. México.

HODARA, J., *Ciencia y neoliberalismo en América Latina*. E.I.A.L., Vol. 7, N° 2, julio-diciembre 1996 2a Edición. http://www.tau.ac.il/eial/VII_2/hodara.htm consultado el 30 de enero 2006. Por Beatriz E. Piña Garza

INCHAUSTEGUI, T. 2002. "Incluir al género. El proceso de institucionalización de políticas públicas con perspectiva de género." En GUTIERREZ, C. G. 2002. *Feminismo en México Revisión histórico-política del Siglo que termina*. Coordinadora Griselda Gutiérrez Castañeda. Editado por el Programa Universitario de Estudios de Género. UNAM – PUEG. México.

JARA, G., 1990." *Formación de tutores en el Sistema Universidad Abierta de la UNAM*". Tesis para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

_____, 2003. "*La educación a distancia como una estrategia alternativa para la educación básica: una propuesta para las personas adultas*". Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

KENT, R. 1987. "La organización universitaria y la masificación. La UNAM en los años setenta" en *Sociológica*, No, 5. UAM –A. México

_____. 1990. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM. México*, D. F. Nueva Imagen.

LOAEZA, S. 1998. *Clases medias y política en México*. El Colegio de México. México.

LOPEZ CÁMARA, F. 1971. *El desarrollo de la clase media*. Joaquín Mortiz. México

LUENGAS M. I. F. 2004. *“Tendencias en la Formación de Odontólogos en la Universidad Pública en México, en el Contexto de la Globalización 1989 - 2003. Una Lectura Ética.”* Tesis para obtener el grado de Doctora en Sociología. UNAM México.

MAGER, R. 1970. *La confección de objetivos para la enseñanza.* Edit Pax-Mex (AID), México.

MALDONADO, N. P. 2001. *“Incorporación de las Nuevas Tecnologías de Comunicación en la Modernización Educativa Superior: La Universidad Virtual en México.”* Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. México

MANUAL *Sistema Universidad Abierta mejor educación para más.* Información General. 1995. Coordinación del Sistema Universidad Abierta. UNAM. 5ª. Edición, 1ª. Reimpresión.

MARDONES, J. M. y URSUA, N. 1999. (Comps.) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica.* Filosofía y Cultura Contemporánea. Ediciones Coyoacán, MéxicoF.

METZGER, W., en De Ibarrola M. 1992. “La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo sui generis de la educación superior en México.” DIE CINVESTAV IPN. No.7, 15 de diciembre.

http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/materiales_de_apoyo/serie7.pdf

consultó el 10 de febrero 2006 por Beatriz E. Piña Garza

MOORE, D. & KEARSLEY, G. 1996. *Distance Education. A System View*. Wadsworth Publishing Company. An Internacional Thomson Publishing Company. USA.

MOSCOVICI, S. 1979. *El Psicoanálisis su Imagen y su Público*. Editorial Huemul, S.A. Buenos Aires, Argentina.

NATANSON, M., 1995. Introducción: El Problema de la Realidad Social. En Schutz A. 1995. Editorial Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). 1978.
<http://www.healthwrights.org/static/cuestionando/cap3.htm>
consultó el 13 de febrero 2006 por Beatriz E. Piña Garza

PASTORA H., J. F. 1990. *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Editorial La Muralla, S.A. Madrid, España.

PANSZA G. M. *et al.* 1986. “Elaboración de Programas”, *Operatividad de la Didáctica*. Tomo 2. 5ª. Edición. Edit. Gernika. México.

_____. 1997. “Notas sobre currículo y plan de estudios”, en: *Pedagogía y Currículo*. Edit. Gernika. 5ª. Edición, México, pp. 9 – 36

_____. 1997. “Enseñanza Modular”, en: *Pedagogía y Currículo*. Edit. Gernika. 5ª. Edición, México, pp. 37- 63

PÉREZ SAN VICENTE, G. 1979. *La extensión universitaria. Notas para su historia*. Tomo I. México. UNAM, pp. 289. (Cincuentenario de la autonomía de la Universidad Nacional de México, Volumen VI).

PICHON-RIVIÈRE, E. 2001 *El proceso grupal*. 31ª. Ed. Buenos Aires, Nueva Visión. (1ª edición, 1985)

PIÑA, J. M. 1998. *La interpretación de la vida cotidiana Escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. Coordinación de Humanidades. Centro de Estudios Sobre la Universidad. UNAM y Plaza y Valdés Editores. México.

_____. y C. B. Pontón, 2002. (Coordinadores). *Cultura Procesos Educativos Centro de Estudios Sobre la Universidad*. Plaza y Valdés Editores.

_____, 2003. Coordinador. *Representaciones, Imaginarios e Identidad. Actores de la educación superior*. Coordinación de Humanidades. Centro de Estudios Sobre la Universidad. Plaza y Valdés Editores.

PISANTY, A. et al. 1998. *Medios y Tecnologías para la Educación a Distancia*. Dirección General de Cómputo Académico. UNAM. México.

POPHAM-BAKER, J. 1972. *El maestro y la enseñanza escolar*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

QUITMAN, H. 1989. *Psicología Humanística. Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. Editorial Herder. Barcelona. España.

RAMÍREZ, M. 2004. “*Estudio Evaluativo de la formación de los asesores del SUA de la UNAM, 1997-1998.*” Tesis para obtener el grado de Licenciado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. UNAM.

RESÉNDIZ, G. R., “Biografía: proceso y nudos teórico-metodológicos”, 135-168, en TARRÉS, M. L. 2001. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México. El Colegio de México. Edición Miguel Ángel Porrúa. México.

RITZER, G. 2001. *Teoría Clásica.* Tercera Edición en Español. Universidad de Maryland. Traducción María Teresa Casado Rodríguez. Revisión Técnica. Miguel Requena. UNED España. Mc Graw Hill.

RODRÍGUEZ I. A. 2004. “*Aplicación del Curriculum Zaragoza para el Trabajo de Campo y la Promoción de la Salud Comunitaria en la Colonia Canteras del Peñón, La Joya, Iztapalapa (1995 – 2001).*” Tesis para obtener el grado de Maestra en Sociología. UNAM. México.

ROJAS, W. M. L., “Entre la diversidad de contenidos y la necesidad de especificar conceptos”, 171-194, en TARRÉS, M. L. 2001. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México. El Colegio de México. Edición Miguel Ángel Porrúa. México.

ROMO, R., et al., 2001. “*Programa de Especialización en Estomatología en Atención Primaria. De la Educación Escolarizada a la Enseñanza Abierta*” Revista digital UNAM. 31 marzo 2001 Vol. 2 No. 1

<http://www.revista.unam.mx/vol.2/num1/art2/>

consultó Beatriz Eugenia Piña Garza el 18 de noviembre del 2005

SAUNDERS Y WILLSON, en Fernández, J., 2001. “*Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión.*” Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.3, No. 1.

SAURA, E. 2005. “*Sobre la Paradoja de la Subjetividad Humana en Husserl: ¿Una apertura al esoterismo?*” <http://www.geocities.com/symbolos/s11saura.htm> consultó el 12 septiembre, 2005 por Beatriz E. Piña Garza.

SCHUTZ, A. 1995. *El problema de la realidad social*. Amorrortu. Editores. Buenos Aires, Argentina.

_____ y T. LUCKMANN, 2001. *Las Estructuras del Mundo de la vida*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

SCHMIDT H. “Foundations of problem based learning: some explanatory notes”. *Med. Educ, Journal* 1993; 27: 422-332

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1999. *Perfil de la educación en México*, México SEP, 2ª. Edición, ISBN 970-18-2059-8

SKINNER, B. F. (1971). *Ciencia y Conducta humana*. Editorial Fontanella, Barcelona.

SOLANA, F. *et al.* 1981. *Historia de la educación en México*. F. C. E. México.

STENHOUSE, L. 1998. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Reimpresión Editorial Morata. Madrid.

SZILASI, W. 1959. *Introducción a la fenomenología de Husserl*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

TABA, H., 1991., *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Editorial Troquel S. A., Buenos Aires. 9ª edición.

TARRÉS, M. L. 2001. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México. El Colegio de México. Edición Miguel Ángel Porrúa. México.

THEESZ, M., 2004. *"Inmigrantes e identidad: estudio comparativo de los Húngaros en México y Argentina"*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones Antropológicas. UNAM – México.

TORRES, R. M. 1993. *"Proceso y construcción de la imagen del docente. La instancia académico-administrativa: punctum y studium fotográfico"*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM –México.

TYLER R., 1973. *Principios básicos del currículo*. Traducción por E. Molina. Editorial Troquel. Buenos Aires. Argentina.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO “Capítulo IV, “La Universidad al encuentro de su vocación”, pp. 252 – 253. En Pérez San Vicente, Guadalupe. *La extensión universitaria. Notas para su historia*. Tomo I. México, 1979. UNAM, pp. 289. (Cincuentenario de la autonomía de la Universidad Nacional de México, Volumen VI).

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. 1998. *Estatuto del Sistema Universidad Abierta*. Legislación Universitaria

URIBE, O. M. 1995. Compiladora. *Memoria Segundo Encuentro Internacional sobre Formación Docente. Retos para el Siglo XXI*. Edit. Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. México.

VELA, P. F. 2001. “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”, 63-91, en TARRÉS, M. L. 201. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México. El Colegio de México. Edición Miguel Ángel Porrúa. México.

WALFORD, G. 1991. *La otra cara de la investigación educativa*. Editorial Muralla, S. A. Madrid.

WALKER, R. 2002. *Métodos de Investigación para el profesorado. Técnicas de evaluación*. Colección: La pedagogía hoy. Ediciones Morata, S. L. Tercera Edición. Madrid, España. Reimpresión.

WEBER, M. 1974. *Economía y Sociedad*. Editorial Fondo de Cultura Económica. Segunda Reimpresión. México.

_____. En Fernández, J., 2001. “*Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión.*” Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.3, No. 1. <<http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>>

consultó el 21 de octubre 2005. Por Beatriz E. Piña Garza

ANEXO 1. NÚMERO DE ACADÉMICOS EN LAS DIVISIONES SUA

| | | | | |
|------------------------------------------------------|------------|--|----------------------------------------------------|------------|
| Facultad de Ciencias Políticas y Sociales | | | Facultad de Contaduría y Administración | |
| Profesores de asignatura | 213 | | Profesores | 186 |
| Profesores de T. C. | 12 | | | |
| Investigadores | 6 | | | |
| Total | 255 | | Total | 186 |

| | | | | |
|----------------------------|------------|--|-----------------------------|-----------|
| Facultad de Derecho | | | Facultad de Economía | |
| Profesores | 120 | | Profesores | 48 |
| Total | 120 | | Total | 48 |

| | | | | |
|-------------------------------------------|------------|--|---------------------------------------------------------|-----------|
| Facultad de Filosofía y Letras | | | Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia | |
| Profesores de T. C. | 17 | | Prof. Asignatura | 35 |
| Profesores de asignatura | 2 | | Prof. Asignatura A | 2 |
| Investigadores | 1 | | Prof. Asignatura B | 1 |
| Profesores medio tiempo | 100 | | Téc. Académico Asoc. C | 3 |
| | | | Téc. Académico Asoc. B | 2 |
| | | | Téc. Académico Asoc. A | 1 |
| | | | Ayudante profesor A y B | 2 |
| Total | 120 | | Total | 46 |

| | | | | |
|-------------------------------|----|--|------------------------------|----|
| Facultad de Psicología | | | Escuela de Enfermería | |
| Prof. T. C. | 24 | | Profesores T. C. | 40 |
| Prof. asignatura | 12 | | Externos | 80 |

NÚMERO DE ACADÉMICOS EN LAS DIVISIONES SUA

| | | | | |
|-------------------|-----------|--|--------------|------------|
| Ayudante profesor | 1 | | | |
| Externos | 10 | | | |
| Total | 47 | | Total | 120 |

| | | | | |
|-----------------------|-----------|--|----------------------|-----------|
| FES Acatlán | | | FES Aragón | |
| Prof. con 3 y 6 horas | 71 | | Prof. | 8 |
| Prof. con 9 horas | 3 | | Jefe de División | 1 |
| | | | Secretario académico | 1 |
| | | | Secretario de unidad | 1 |
| | | | Prof. 10 horas | 2 |
| Total | 74 | | Total | 13 |

| | | |
|--------------------------|----------|---------------------------------|
| FES Zaragoza | | |
| Profesores T. C. | 1 | |
| Prof. asignatura 40 hrs. | 1 | |
| Prof. asignatura 37 hrs. | 1 | |
| Prof. asignatura 37 hrs. | 1 | |
| Prof. asignatura 30 hrs. | 1 | |
| Prof. asignatura 12 hrs. | 1 | |
| Prof. asignatura 5 hrs. | 2 | |
| Total | 8 | Total de profesores 1037 |

ANEXO 2. CUADRO DE AUTORES Y CONCEPTOS PRINCIPALES

| Autor | Concepto | |
|--------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Max Weber, 1974: 4. | Acción con sentido. | “La acción con sentido, es la acción social comprensible, observable que puede ser interpretada, la acción con sentido es de carácter racional: lógica o matemática, o de carácter endopático: afectiva, receptivo-artística.” |
| Husserl en Schutz,1995: 80 | Mundo de la vida cotidiana | Husserl explica, “el mundo es experimentado desde un principio, en el pensamiento precientífico de la vida cotidiana, a la manera de lo típico. Los objetos y sucesos singulares son singulares dentro de un típico horizonte de familiaridad y conocimiento previo por trato directo.” |
| Berger y Luckmann, 1979: 36 – 37. | La vida cotidiana | “... La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. Como sociólogos hacemos de esta realidad el objeto de nuestros análisis. ... El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por éstos. ... los conocimientos en la vida cotidiana, las objetivaciones de los procesos subjetivos por medio de los cuáles se construye el mundo intersubjetivo del sentido común.” |

| | | |
|--------------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Heller,1977: 19 – 20 | La vida cotidiana | Según Agnes Heller la vida cotidiana es un concepto que asume la idea de que el hombre comparte con otros hombres y con los animales una serie de actividades que ayudan a la conservación del hombre como tal, incluyendo la reproducción. Heller se refiere a conservar al hombre como ente natural, es decir la conservación del particular. El hombre se reproduce así mismo y como particular reproduce a la sociedad, esto es un hecho social. La vida cotidiana es la imagen de la reproducción de la sociedad y esta determinada por una historia. |
| Schutz, 1995 | Mundo del sentido común | Alfred Schutz (1995) propone una descripción sistemática del mundo del sentido común como realidad social y para lograrlo presupone la necesidad de realizar el análisis de las actividades objetivadoras de la conciencia humana y de sus resultados más importantes |
| Lefebre en Heller, 1977: 21 | La vida cotidiana | El concepto de la vida cotidiana según Henri Lefebre, es el punto de mediación entre lo natural y la socialidad del hombre, la vida cotidiana nos muestra qué contenidos ha socializado el particular como ser natural. |
| Agnes Heller, 1977: 32 - 33 | Genericidad | “...La genericidad implica en primer lugar la socialidad o historicidad del hombre, su forma fenoménica primaria es para el particular la sociedad <i>concreta</i> , la integración <i>concreta</i> en la que nace representada por el mundo más próximo a él, por el “pequeño mundo”.el hombre se apropia en éste de los elementos, las bases, las habilidades de la sociedad de su tiempo. |

| | | |
|--------------|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <p>Sin embargo no sólo estas integraciones representan la genericidad. ...la representan también aquellas integraciones de las que puede tener noticia:según la sucesión histórica de los conceptos, la polis, el pueblo, la nación, el género humano. Además la representan todos los medios de producción, cosas, instituciones que son medios de esta sociedad, que median las relaciones humanas en las cuales el trabajo de las épocas precedentes, la serie de sus objetivaciones, ha asumido una forma objetiva, se ha encarnado. Después la representan todas aquellas objetivaciones, ...en las que se ha expresado la esencia humana y que son heredadas de generación en generación al igual que los medios y que el objeto de la producción: ante todo las formas en las que se ha encarnado la consciencia del género humano, como por ejemplo las obras de arte y la filosofía. Y finalmente, la representan las normas y aspiraciones abstractas (en primer lugar las normas morales abstractas), en las cuales se ha modelado ya la esencia humana y que son transmisibles al máximo nivel a las generaciones futuras. (Obviamente también éstas aparecen encarnadas en el arte y en la filosofía.)”</p> |
| Schutz, 1995 | Habituaciones | <p>“Las acciones repetidas son algo más que meras repeticiones de actos similares, si bien el autor maneja que los actos nunca son iguales porque el tiempo ya es otro, lo que importa en las tipificaciones es el hecho vacío es decir, no importa lo que lo singulariza y lo hace exclusivo, lo que lo hace típico es lo que quedará para mi pensamiento de sentido común, aquello que me permite deducir: lo puedo volver a hacer.”</p> |

| | | |
|------------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Berger y Luckmann, 1979: 74. | Habituciones | <p>“Toda actividad humana está sujeta a la <i>habituación</i>. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta. La <i>habituación</i> implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos”.</p> |
| Bourdieu, 1990 | Habitus | <p>El <i>habitus</i> es el principio que produce y unifica, que vuelve a traducir las características intrínsecas y de relación con el estilo de vida que posee, que es unitario, un conjunto que es unívoco en sus elecciones de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los habitus están diferenciados; pero también son diferenciadores. Distintos, distinguen, ellos en sus prácticas producen distinción: ponen en juego principios de diferenciación, utilizan de modo diferente los principios de diferenciación comunes. Las funciones de la noción de habitus es el de dar cuenta de la unidad de estilo que une a la vez las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes.</p> <p>Estructuras estructuradas, los <i>habitus</i> son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes. Producen diferencias diferentes, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar; etc.</p> |

| | | |
|-------------------|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Heller, 1977: 24. | Madurar, educar | “En mi educar repercutirán también mis experiencias personales, cuando comunico mi mundo, expreso también estas experiencias, cuando transmito” mi mundo, contemporáneamente me objetivo también a mí mismo en cuanto me he apropiado ya de este mundo. Es evidente que esto no es solamente válido para la educación, sino siempre y en toda situación de la transmisión de experiencias específicas (de trabajo), cuando se dan consejos e incluso se dan ejemplos conscientemente. En mi relación con la vida cotidiana dada, en mis afectos y reflexiones respecto a estas relaciones, en la eventual descomposición de las actividades cotidianas, nos enfrentamos y esto subrayado, con procesos de objetivación.” |
| Heller, 1977 | Alienación | Alienación, el impedimento por apropiarse de todos los conocimientos y estructuras sociales por un particular, en un momento históricamente determinado. |
| Schutz, 1995 | Intersubjetividad | El hecho de pasar de la consciencia de sí mismo, a trascender el yo mismo en el otro, hacia el subjetivismo trascendental, es hablar de intersubjetividad. |
| Husserl | Intencionalidad | Husserl habla de los fenómenos en estado natural, cuando se quiere conocerlos y conocer los actos del sujeto, se debe apelar a la <i>intencionalidad</i> es decir a un deseo por conocer por saber y he ahí la intención, comprender los fenómenos, a las personas, a las cosas, las acciones que podemos concebir como objetos de estudio. La intencionalidad de conocer es |

| | | |
|----------------------------------------------------------------|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | una característica fundamental de conciencia, ver la esencia de la conciencia, captar la <i>intencionalidad</i> es lograr una actitud fenomenológica. |
| Natanson M., en Introducción: Schutz, 1995: 20 -21 | Alterego | “Este ego es, en verdad, un alterego, un ser para quién hay un mundo.nuestro conocimiento del otro posible es un presente inmediato..... Esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad, pues significa que capto la subjetividad del alterego al mismo tiempo que vivo en mi propio flujo de conciencia.Se puede definir el alterego como <<el flujo subjetivo de pensamiento que puede ser experimentado en su presente vívido>>. Y esta captación en simultaneidad del otro, así como su captación recíproca de mí, hacen posible nuestro ser conjunto en el mundo. |
| Husserl, 1988: 9 | Epojé | “...todo permanece como era, sólo que yo no lo tomo simplemente como existente, sino que me abstengo de toda toma de posición respecto del ser y la ilusión.” |
| Saura, 2005: 8 | Epojé | “ ... la esfera en que nos introduce la “epojé” exige ser explicitada en sus diferentes niveles, el más profundo de los cuales es justamente donde surge la percepción del prójimo, constituido en un modo análogo a como el yo presente constituye en sí al yo pasado. ...”El mundo para todos” evidenciado a través de la constitución del prójimo se presenta así como una constatación de que la desconexión operada por mí daba acceso a un ámbito universal, no subjetivo, por más que la puesta entre paréntesis del yo natural ya lo asegurase. Y es que, a |

| | | |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | la inversa de lo que ocurría en la actitud natural, caracterizada por un subjetivismo babélico, en la actitud trascendental la <i>intersubjetividad</i> se impone, primero como un “nosotros en mi” y luego como un “nosotros” sin más, basado en el reconocimiento del otro como constituyente del mundo.” |
| Heller, 1977: 85 | El yo se identifica con él. | “Pero también el nosotros aparece investido de la afectividad más elemental cuando el yo se identifica con él.” |
| Bourdieu,1990: 135 | Campo | “Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)”. |
| García Canclini, en Bourdieu, Introducción, 1990:19 | Campo | “Quienes participan en él (<i>campo</i>) tienen un conjunto de intereses comunes, un lenguaje, una “complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos”Quienes dominan el capital acumulado, fundamento del poder o de la autoridad de un campo, tienden a adoptar estrategias de conservación y ortodoxia, en tanto los más desprovistos de capital o recién llegados, prefieren las estrategias de subversión, de herejía.” |

| | | |
|-------------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Piña, 2004: 22-23 | Práctica docente | <p>“La práctica docente o escolar depende de los componentes estructurales propiamente de una institución escolar como lo serían los reglamentos, circunstancias históricas sociales, políticas educativas, etc., sin embargo lo más importante es el sentido que los propios actores le dan a sus acciones y de las prácticas educativas en sí. “</p> |
| Gimeno, J., 1998: 22-28 | Práctica pedagógica | <p>“El autor habla del <i>currículum</i> como un cruce de prácticas diversas o una intersección de subsistemas diversos, es una realidad práctica compleja en la que se conjuntan varios procesos interconectados.</p> <p>El <i>currículum</i> expresa determinaciones políticas para la práctica escolar, esta constituido por una secuencia de contenidos que se concretan en materiales, que los profesores imparten, el <i>currículum</i> sirve como marco de las interacciones entre profesores y alumnos, convirtiéndose en una “guía” de la práctica pedagógica.”</p> |
| Fernández, J., 2001: 28 | Práctica profesional | <p>“...la profesión es definida como un grupo de individuos de una disciplina quienes se adhieren a patrones éticos establecidos por ellos mismos; que son aceptados por la sociedad como los poseedores de un conocimiento y habilidades especiales obtenidos en un proceso de aprendizaje muy reconocido y derivado de la investigación, educación y entrenamiento de alto nivel, y están preparados para ejercer este conocimiento y habilidades en el interés hacia otros individuos.</p> <p>En forma inseparable a la definición actual de una profesión, se encuentra un código de ética</p> |

| | | |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | que dirige las actividades de cada profesión. ... Quienes practican una profesión definen y demandan parámetros elevados de comportamiento con respecto a los servicios proporcionados al público y el trato con los colegios profesionales. Asimismo, estos códigos, son impuestos por la profesión, son reconocidos y aceptados por la comunidad.” |
| Wilensky (1964) (Pacheco en Fernández, 2001: 26), | Proceso de profesionalización | “Una ocupación pasa por 5 etapas, del proceso de profesionalización, i) ocupación de tiempo integral; ii) escuelas de formación de nuevos profesionales; iii) asociación que define los perfiles profesionales; iv) se reglamenta la profesión, asegurando la competencia del saber y de la práctica profesional; v) se adopta un código de ética para preservar a los genuinos profesionales.” |